

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Тун Лінге

УДК 378:37.011.3-051:78+373.5(043.3)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ
ЗА АНТРОПОЛОГІЧНИМ ПІДХОДОМ

01 – Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Тун Лінге

 数字签名者: 佟麟阁
DN: cn=佟麟阁, o, ou,
email=1176676165@qq.com,
c=<无
日期: 2023.02.24 09:30:08
+08'00'

Науковий керівник – Кьон Наталя Георгіївна,
кандидат педагогічних наук, професор

Одеса – 2023

Тун Лінґе. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2023.

ЗМІСТ АНОТАЦІЇ

У дисертації здійснено дослідження й нове вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом. Актуальність означеної проблеми підкреслюється положеннями державних документів України, викладеними в Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року, Закону України «Про вищу освіту», «Про повну загальну середню освіту», в яких наголошується на необхідності «...забезпечити єдність навчання, виховання і розвитку учнів <...> спільними зусиллями всіх учасників освітнього процесу».

Важливість досліджуваної проблеми у сфері музичної освіти зумовлена тим, що ступінь розвитку музичних здібностей школярів позначається на їхній здатності сприймати художньо-образний зміст творів, навчатися співу та творчому музикуванню, отже в цілому на якості впливу занять музичним мистецтвом на становлення особистості.

У роботі наведено дані, які засвідчують, що стан зацікавленості музичним мистецтвом сучасних школярів та рівень розвитку їхніх музичних здібностей у багатьох країнах світу, зокрема і в Україні, і в Китаї, через різні обставини не відповідає очікуванням суспільства, що потребує аналізу чинників цієї ситуації та усунення виявлених проблем. Одним із головних чинників такого становища визнано приділення недостатньої уваги з боку педагогічної спільноти питанням розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів у цілому, та, що особливо важливо на сучасному етапі, – до розв’язання означеної проблеми в навчанні музики дітей нової «альфа»-генерації, які відрізняються новим баченням світу та свого місця в ньому, активним зверненням до нових технологій і способів

отримання інформації, а також тяжінням до перебування у віртуальній реальності та звуженим простором безпосередніх контактів і емоційного самовираження.

Узагальнення праць провідних фахівців минулого й сучасності дозволило встановити, що музичні здібності належать до групи спеціальних здібностей, тобто таких, які визначаються самою природою музики й забезпечують успішність занять саме музичною діяльністю. У дослідженні враховано загальновизнане розуміння музичних здібностей як цілісної, системно організованої властивості особистості, що ґрунтується на її індивідуальних задатках, психологічних властивостях і відповідає специфічним особливостям організації музичної мови й музичних феноменів, набуваючи специфіки відповідно до змісту конкретного виду музичної діяльності – сприйняття, виконавства, музичної творчості.

Подано структуру музичних здібностей у компонентно-горизонтальному, ієрархічно-вертикальному та функціонально-діяльнісному векторах. Горизонтальний вектор структури розглянуто в єдності системоутворювального компоненту – ладового почуття та провідних (дискретно-організовані ритмове й гармонічне почуття) і допоміжних (темброве, динамічне, артикуляційне та інші почуття) компонентів. Зазначено, що останні компоненти визначені за ознаками відсутності чіткої шкали їх виміру й еталонно-диференційованої оцінки, а також їх ролі у збагаченні експресивної функції музичного висловлювання, що зумовлює множинність варіантів індивідуалізовано-особистісного трактування художньо-образного змісту музичного твору виконавцем. Відзначено, що кожен із зазначених компонентів утворюється в результаті цілісної реакції, в основі якої лежать сенсорно-перцептивне сприйняття, безпосередня емоційна реакція на отриману інформацію та їх інтелектуальна обробка.

Особливості ієрархічно-вертикального прояву означених компонентів корелюють зі специфікою будови музичної мови та структурно-семантичної організації музичних творів, тобто з об'єктивними властивостями музичного мистецтва. Ускладнення рівнів їх прояву розглядається відповідно до акустично-фонічного, інтонаційно-морфологічного, синтаксично-процесуального та композиційно-архітектонічного рівня організації музичного мовлення.

Специфіка функціонально-діяльнісного аспекту у прояві музичних здібностей стосується анатомічно-психофізіологічних і психологічних задатків особистості, які впливають на оволодіння технікою гри на певному інструменті або співочими вміннями й набуття здатності до музично-творчої діяльності.

Авторська позиція полягає в тому, що на перетині означених площин утворюється певний фенотип музичних здібностей особистості як цілісного феномену. Досягнення особистістю високого рівня досконалості їх розвитку тісно пов'язане із загальними властивостями особистості – її емоційною вразливістю, інтелектуально збагаченими художніми емоціями, досвідом музичних, мистецьких і естетико-гедоністичних уявлень та асоціацій, рівнем музично-теоретичної освіченості, розвитком фахово-рефлексивної свідомості та здатності до постійного самовдосконалення.

Високий рівень розвиненості музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється в гармонійному сполученні таких фахових якостей і здатностей: набутих психолого-педагогічних і методичних знань щодо сутнісних характеристик музичних здібностей та ознак прояву їх фенотипу в кожного учня; уміння спонукати сучасних школярів до спеціальним чином організованої музично-пізнавальної, виконавської та творчої діяльності з урахуванням їхніх інтересів і самосвідомості; оволодіння сучасними технологіями, які відповідають стилю пізнавальної, комунікативної та творчої діяльності й емоційно-вольових проявів дітей сучасної генерації та їхнім очікуванням; здатності творчо застосувати набуті знання й уміння у процесі спілкування-співробітництва зі школярами з метою стимулювання в них потреби у творчій самореалізації.

З урахуванням означеного визначено сутність поняття «підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів», під яким розуміється формування в них свідомого ставлення до оволодіння здатністю виявляти фенотип музичних здібностей школярів і забезпечувати індивідуальний вектор їх розвитку, спираючись на набуті фахово-інтегровані знання, досвід упровадження розвивальних методів та інноваційних технологій в умовах колективних занять музичним мистецтвом з урахуванням особливостей

самосвідомості, стилю взаємодії та навчально-пізнавальної діяльності учнів нової генерації.

Підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів реалізується у сформованій мотивації до самостійної інтеграції психолого-педагогічних, теоретико-музикознавчих, методичних знань і вмінь щодо розвитку музичних здібностей сучасних школярів, розвиненій рефлексивній свідомості, здатності до ефективно-творчо-розвивальної діяльності та її самовдосконалення. З урахуванням означеного, виокремлено структурні компоненти підготовленості студентів до майбутньої музично-розвивальної діяльності, а саме: мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-фаховий, рефлексивно-прогностичний, розвивально-креативний.

Виходячи зі специфіки завдань, які постають перед майбутніми фахівцями, визначено наукове підґрунтя їхньої підготовки до розвитку музичних здібностей школярів. Із цією метою обґрунтовано доцільність обрання комплексу взаємопов'язаних наукових підходів – антропологічного як наскрізного, особистісно-розвивального, системного, здоров'язбережувального, рефлексивного та інноваційного.

Значущість антропологічного підходу в межах даного дослідження зумовлена тим, що його ґрунтовні положення забезпечують побудову педагогічно-освітнього процесу крізь призму врахування внутрішніх потреб і стану самосвідомості суб'єктів освіти, їх вікових та індивідуальних властивостей психофізіологічного, психологічного й соціального характеру. Впровадження ідей антропологічного підходу спонукає до надання освітньому процесу дитиноцентрованого вектору, його організації як педагогічного співробітництва, побудованого на засадах пошани до учня як до особистості, та спрямовується на його стимулювання до музичної активності, в якій відбувається розвиток природних задатків і творчих потенцій.

Для реалізації провідних ідей означених наукових підходів було розроблено низку принципів, а саме: особистісної полімотиваційності; налаштованості на індивідуалізовано-особистісне впровадження формуально-розвивальних завдань

в умовах колективної форми навчання; цілеспрямованого застосування оздоровчих потенцій музично-розвивальних завдань; взаємодії зі школярами із забезпеченням особистісно-психологічної підтримки; надання компенсаторно-розвивального вектору музичним завданням; спонукання до аналітично-корекційної діяльності; багатофункціонального призначення навчального матеріалу; творчої екстраполяції власного досвіду в розвивально-педагогічну практику; стимуляції до пізнавально-інтеграційної самостійності.

Обґрунтовано педагогічні умови, забезпечення яких сприятиме успішному формуванню в майбутніх учителів музичного мистецтва підготовленості до розвитку музичних здібностей школярів, а саме: стимулювання свідомо-умотивованого ставлення до проблеми ефективного розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів; гармонізація традиційних та інноваційних методів і технологій у підготовці майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів; активізація пошуково-пізнавальної та методико-творчої діяльності здобувачів як підґрунтя самовдосконалення майбутньої фахової музично-розвивальної діяльності.

Подано зміст дослідно-експериментальної роботи, яка включала організаційно-підготовчий і три головних етапи: констатувально-настановний, прогностично-практичний і досвідно-творчий. Підготовчий етап включав у себе розроблення навчально-методичних матеріалів, підготовку викладачів, які брали участь у формувальному експерименті, та здійснення діагностики за обґрунтованими критеріями: *спонукально-мобілізаційним, фахово-гностичним, діагностично-проективним, творчо-діяльним* та відповідними показниками.

У результаті діагностики було отримано дані, які засвідчили, що переважна кількість респондентів знаходилася на середньому, наслідувальному, та низькому, індіферентному, рівнях підготовленості до розвитку музичних здібностей школярів.

Головним завданням першого етапу експериментальної роботи було формування у студентів усвідомлено-позитивного ставлення до розвитку музичних здібностей школярів на уроках музичного мистецтва, яке вирішувалося на засадах

забезпечення під час занять пошуково-творчого психологічного клімату, атмосфери співробітництва, діалогічно-рівноправного стилю педагогічного спілкування; організації дискусій, диспутів із питань генези музичних здібностей і типології їх прояву, особливостей самосвідомості й пізнавальної діяльності сучасних школярів, способів індивідуалізації розвивального процесу в умовах шкільних уроків; створення й демонстрації тематичних презентацій із питань розвитку різних компонентів музичних здібностей і застосування здоров'язбережувальних технологій музично-розвивального спрямування.

На другому, *прогностично-практичному* етапі головна увага приділялась оволодінню студентами технологій самомоніторингу й самооцінки; методик виявлення особливостей фенотипу музичних здібностей у школярів; здатності майбутніх фахівців самостійно інтегрувати знання з психолого-педагогічних та музично-фахових дисциплін музично-розвивального спрямування на засадах актуалізації міждисциплінарних зв'язків; аналізувати досвід видатних вітчизняних та іноземних фахівців з розвитку музичних здібностей дітей; розробляти завдання багатофункціональної спрямованості, творчі проєкти, зокрема – і здоров'язбережувального спрямування. Здобувачі також оволодівали інноваційними засобами організації музично-пізнавальної та творчої діяльності школярів нової генерації, зокрема – способами використання Smart-дошки, хмарних, цифрових, мультимедійних технологій, нотно-графічних програм, технологіям, які пропонуються в соціальних мереж освітнього профілю – Microsoft Teams, Moodle, HumHub тощо.

На третьому, *досвідно-творчому* етапі формувального експерименту провідним завданням було формування в майбутніх фахівців здатності до практичної роботи зі школярами в колективній та індивідуальній формах на засадах поєднання типологічно-диференційованого та індивідуально особистісного способів організації музично-освітнього процесу, застосування сучасних інформаційно-комунікативних і цифрових технологій; проведення, почасти – у дистанційній формі, – тренінгів, рольових ігор, комплексу дихальних, рухово-оздоровчих, ритмово-комбінаторних завдань, вправ на ритмову та

вокальну імпровізацію; фрагментів уроків з музичного мистецтва.

Здійснення другого діагностичного зрізу дозволило виявити динаміку змін у рівнях підготовленості студентів ЕГ та КГ до розвитку музичних здібностей школярів на засадах застосування антропологічного підходу, яка засвідчила суттєву перевагу студентів першої групи за кількісними та якісними змінами у прояві досліджуваного феномену. Доведення статистичної вартісності розбіжності за всіма критеріями наприкінці формувального експерименту, здійснене за допомогою багатофункціонального критерію φ^* Фішера, підтвердило, що розроблена методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом є ефективною.

Ключові слова: майбутні учителі музичного мистецтва; школярі; музичні здібності; антропологічний підхід, загальна мистецька, музична і музично-педагогічна освіта; інновації; мова музичного мистецтва; вокальна, інструментальна та музично-теоретична підготовка.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Тун, Лінґе; Кьон, Н. Г. (2020). Шляхи вдосконалення навичок співу в школярів молодших класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 72, Т. 1. С. 120-124.
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.21>
2. Тун Лінґе, Цуй Шилін (2020). Виховання школярів як освічених музичних аматорів у загальноосвітній системі України й Китаю. *Актуальні питання мистецької педагогіки: збірник наук праць*. Хмельницький: ФОП Стихар А.М. Вип. 12. С. 45-51.
3. Тун, Лінґе (2021). Теоретико-методичне забезпечення вдосконалення підготовки майбутніх учителів до розвитку музичних здібностей школярів на

уроках музичного мистецтва *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 7 (111). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 265-276.

Стаття в зарубіжному науковому періодичному виданні

4. Tong Linge (2022). Methodological principles of training future musical art teachers for the development of school students' musical abilities. *Knowledge, Education, Law, Management № 4 (39)*, vol. 2, Polen. KELM, 48-54.
<http://kelmczasopisma.com/en/jornal/74>.
DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2022.4.8>

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Іванова А. О., Тун Лінґе (2019). Інноваційні методи удосконалення емоційно-вольової саморегуляції вокалістів. *Матеріали і тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*. Т.2. Одеса, 32-35.
6. Тун Лінґе (2021). Проблема наступності в системі початкової музичної освіти. *Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 2)*. Boston-Vinnytsia: Primedia elaunch & European Scientific Platform, 164-166. <https://doi.org/10.36074/logos>.
7. Тун Лінґе, Ван Цзісюань, День Дивень. (2021) Проблема виховання школярів України і Китаю як музичних аматорів. *XXX Международная научно-практическая конференция «Interaction of society and science: problems and prospects. Лондон, Англия. 2021. Рр. 362-366. URL: <https://isg-konf.com>. DOI: 10.46299/ISG.2021.I.XXIX*
8. Богатікова А., Ту Лінґе (2021). Педагогічні умови і принципи навчання сольного академічного співу учнів молодшого шкільного віку. *The 2 nd International scientific and practical conference “Modern science: innovations and prospects” (November 7-9, 2021). Stockholm, Sweden, 375-380.*

9. Полканов А., Юйань Шаоцян, Тун Лінґе (2021). Зародження здоров'язберігаючих технології в італійській вокальній педагогіці. Матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції «Тенденції в науці та практиці сучасності». Анкара, Туреччина, 310-313.

Summary

Tong Linge. Training future teachers of musical art for the development of school students' musical abilities following an anthropological approach. – Manuscript copyright.

Thesis for a PhD degree according to the speciality 014 Secondary education (Musical art). State Institution “South Ukrainian National Pedagogical university named after K. D. Ushynsky”, Odesa, 2023.

The thesis presents the results of the research and a new solution to the problem of training future music teachers for the development of school students' musical abilities following an anthropological approach. The relevance of this issue is explained by the provisions of the state documents of Ukraine, set out in the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021, the Law of Ukraine “On Higher Education”, “On Secondary Education”, which emphasize the need to “...ensure the unity of education, upbringing and development of school students <...> by the joint efforts of all participants in the educational process”.

The importance of the studied problem in the field of music education is determined by the fact that the degree of the development of school students' musical aptitude affects their ability to perceive the artistic and figurative content of works, to learn singing and creative music making, therefore, in general, the quality of the influence of music classes on the development of personality.

The paper presents data that prove that the state of modern school students' interest in the musical art and the level of their musical abilities' development in many countries of the world, in particular in Ukraine and China, due to various circumstances does not

meet the expectations of society, which requires an analysis of the factors of this situation and elimination of identified problems. One of the main factors of this situation is recognized as insufficient attention paid by the pedagogical community to the issue of the development of school students' individual musical abilities as a whole, and what is especially important at the current stage – to the solution of this problem in the music education of children of the new “alpha” generation, who are distinguished by a new vision of the world and their place in it, by actively turning to new technologies and ways of obtaining information, as well as the attraction to being in virtual reality and the narrowed space of direct contacts and emotional self-expression.

Summarizing the works of leading specialists of the past and present made it possible to reveal that musical abilities belong to a group of special abilities, i.e., those that are determined by the very nature of music and ensure the success of classes precisely by musical activity. The research takes into account the generally recognized understanding of musical abilities as a holistic, systematically organized property of an individual, based on their personal predispositions, psychological properties and corresponding to the specific features of the organization of musical language and musical phenomena, acquiring specifics in accordance with the content of a specific type of musical activity – perception, performance, musical creativity

The generalization of the works of leading specialists of the past and present made it possible to formulate a working definition of the essence of “musical abilities” as a holistic, systematically organized property of the personality, which is based on genetically determined predispositions and individual psychological properties, as well as their development, determined by the spontaneous and pedagogically targeted influence of the environment and which affects the quality of mastering various types of musical activity.

The structure of musical abilities in component-based and horizontal, hierarchical and vertical, functional and activity-oriented vectors is presented. The horizontal vector of the structure is considered in the unity of the following components: system-forming (harmony sense); leading (discretely organized rhythmic and harmonic sense), additional (timbral, dynamic, articulatory and other senses), determined by the absence of a clear

scale of their measurement and benchmark-differentiated assessment and their role in enriching the expressive function of musical work and thereby – actualization of the multitude of options for the individualized and personal interpretation of the artistic and figurative content of the musical work by the performer. It is noted that each of the specified components is formed as a result of a holistic reaction, which is based on sensory and perceptual features of perception, a direct emotional reaction to the received information and its intellectual processing, while the role of the mental component increases according to the complexity of the type of musical activity in which its subject is included.

The peculiarities of the hierarchical and vertical manifestation of the specified components correlate with the specifics of the structure of the musical language and the structural-semantic organization of musical works, that is, with the objective properties of musical art. The complexity of the levels of their manifestation is considered according to the acoustic and phonic, intonation-based and morphological, successive and syntactic, compositional and architectonic levels of the organization of musical speech.

The specifics of the functional and activity-based aspect in the manifestation of musical abilities refers to the anatomical, psychophysiological and psychological predispositions of individuals, which affect the mastery of the technique of playing a certain instrument or singing skills and the acquisition of the ability for musical and creative activity.

The author's position is that at the intersection of these planes a certain phenotype of a person's musical abilities as a whole phenomenon is formed. A person's achievement of a high level of perfection in their development is closely related to the general properties of a person – their emotional vulnerability, intellectually enriched artistic emotions, experience of musical, artistic, aesthetic and hedonistic ideas and associations, level of musical and theoretical education, development of professional and reflective consciousness and ability to constant self-improvement.

A high level of development of future music teachers' musical abilities should be combined with the acquisition of psychological, pedagogical and methodical knowledge regarding the motivation of modern school students to specially organized musical and

cognitive, performing and creative activities taking into account their interests and self-awareness, awareness of the essential characteristics of musical abilities and signs of manifesting their phenotype in each student, mastering modern technologies that correspond to the style of cognitive, communicative and creative activity, emotional and volitional manifestations of children of the modern generation and their expectations, the ability to creatively apply this knowledge and skills in the process of communication and cooperation with school students in order to stimulate their need for creative self-realization.

Taking into account the above-mentioned, the essence of the concept of “training future music teachers for the development of school students’ musical abilities” is defined, which means the formation of a conscious attitude towards mastering the ability to detect the phenotype of school students’ musical abilities and provide an individual vector of their development, relying on the acquired professional and integrated knowledge, experience in the implementation of developmental methods and innovative technologies in the conditions of collective classes in musical art, considering the peculiarities of self-awareness, interaction style, educational and cognitive activity of students of the new generation.

The readiness of future music teachers for the development of school students’ musical abilities is realized in the formed motivation for independent integration of psychological and pedagogical, theoretical and musicological, methodical knowledge and skills in the field of development of modern school students’ musical abilities, developed reflective consciousness, ability for effective creative and developmental activities and its self improvement. Taking into account the above-mentioned, the structural components of students’ readiness for future musical development activities are distinguished, namely: motivational and axiological, cognitive and professional, reflexive and prognostic, professional and creative.

Based on the specifics of the tasks which future specialists are facing, the scientific basis of their training for the development of school students’ musical abilities is determined. For this purpose, the expediency of choosing a complex of interrelated

scientific approaches, – anthropological as end-to-end, personality developmental, systemic, health-preserving, reflective and innovative, is substantiated.

The significance of the anthropological approach within the scope of this study is determined by the fact that its fundamental provisions ensure the construction of the pedagogical and educational process through the prism of considering the internal needs and state of self-awareness of the subjects of education, their age and individual properties of a psychophysiological, psychological and social nature. The implementation of the ideas of the anthropological approach encourages the provision of a child-centered vector to the educational process, its organization as pedagogical cooperation, the manifestation of respect for the student as an individual, and is aimed at stimulating them to specially organized musical activity, in which the development of natural talents and creative potentials takes place.

A number of principles were developed to implement the leading ideas of the specified scientific approaches, namely: the personal and polymotivational principle; the principles of disposition towards the individualized and personal implementation of formative and developmental tasks in the conditions of a collective form of education; purposeful application of health-improving potentials of musical and developmental tasks; interaction with school students providing personal and psychological support; provision of a compensatory and developmental vector to musical tasks; motivation for analytical and corrective activities; multifunctional purpose of educational material; creative extrapolation of own experience into developmental and pedagogical practice; stimulation to cognitive and integrative independence.

The author determined the pedagogical conditions the provision of which will contribute to the successful formation of future music teachers' vocal and professional competence, namely: stimulation of a conscious and motivated attitude to the problem of effective development of school students' individual musical abilities; harmonization of traditional and innovative methods and technologies in the training of future specialists for the development of school students' musical abilities; activation of students' search-oriented and cognitive, methodical and creative activities as a basis for self-improvement of future professional musical and developmental activity.

The content of research and experimental work is presented, which included organizational and preparatory, as well as three main stages: summative, prognostic and practical, experiential and creative.

The preparatory stage included the development of educational and methodological materials, the training of teachers who participated in the formative experiment, and the implementation of diagnostics based on well-founded criteria: motivational and mobilizational, professional and gnostic, diagnostic and projective, creative and activity-based and corresponding indicators. As a result of the diagnostics, the obtained data proved that the majority of respondents were at the average, imitative, and low, indifferent levels of readiness for the development of school students' musical abilities.

The main task of the first stage of the experimental work was the formation of a conscious and positive attitude among students towards the development of school students' musical abilities in music lessons, which was solved on the basis of ensuring a search-creative psychological climate during classes; ensuring a search-oriented and creative psychological climate, an atmosphere of cooperation, a dialogically equal style of pedagogical communication classes; organization of discussions, debates on the genesis of musical abilities, the typology of their manifestation and the and self-awareness of modern school students, ways of individualizing the developmental process in the conditions of school lessons; creation and demonstration of thematic presentations on the development of various components of musical abilities and the use of health-preserving technologies of the musical and developmental direction.

At the second, prognostic and practical stage, the main attention was paid to students' ability to apply self-monitoring and self-assessment technologies; to master the methods of diagnosing the peculiarities of the manifestation of musical abilities in school students; to independently integrate knowledge from psychological and pedagogical, music-focused special disciplines of musical and developmental direction based on actualization of interdisciplinary connections; to analyze the experience of outstanding domestic and foreign specialists and to master classes on the development of children's musical abilities; to develop tasks of a multifunctional orientation, creative projects, mastered innovative means of organizing music-cognitive and creative activities of

schoolchildren of the new generation, in particular – methods of using Smart-boards, cloud, digital, multimedia technologies, notation and graphics programs, technologies offered in educational social networks – Microsoft Teams, Moodle, HumHub, etc.

At the third, experiential and creative stage of the formative experiment, the leading task was the formation in future specialists of the ability to work practically with school students in collective and individual forms on the basis of a combination of typologically differentiated and individually personal ways of organizing the musical and educational process, the use of modern informational, communicative and digital technologies; conducting, partly in remote form, trainings, role-playing games, a complex of respiratory, movement and rehabilitation, rhythmic and combinational tasks, rhythmic and vocal improvisation exercises; fragments of music lessons.

Conducting the second diagnostic section made it possible to reveal the dynamics of changes in the level of readiness of experimental group and control group students for the development of school students' musical abilities based on the application of an anthropological approach, which proved the significant advantage of the students of the first group in terms of quantitative and qualitative changes in the manifestation of the studied phenomenon. Proving the statistical value of the discrepancy according to all criteria at the end of the formative experiment, carried out with the help of φ^* Fisher's multifunctional test, confirmed that the developed method of training future music teachers for the development of school students' musical abilities according to the anthropological approach is effective.

Keywords: future musical art teachers; musical abilities; schoolchildren; anthropological approach; musical abilities; anthropological approach, general art, music and music-pedagogical education; innovations; the language of musical art; vocal, instrumental and music-theoretical training.

LIST OF THE APPLICANT'S PUBLISHED WORKS ON THE TOPIC OF THE THESIS

Articles in scientific and professional journals of Ukraine

1. Tong Linge, Kyon N. H. (2020). Ways to improve singing skills in primary school students. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 72, (1), 120-124. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.21>
2. Tong Linge, Tsui Shylin (2020). Educating school students as educated music amateurs in the general education system of Ukraine and China. *Actual issues of art pedagogy: collection of scientific works*. Vol. 12, 45-51.
3. Tong Linge (2021). Theoretical and methodological support for improving the training of future teachers for the development of school students' musical abilities in music lessons. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (111), 265-277. DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/265-276

Article in a foreign scientific periodical

4. Tong Linge (2022). Methodological principles of training future musical art teachers for the development of school students' musical abilities. *Knowledge, Education, Law, Management № 4 (39), vol. 2, Polen. KELM*, 48-54. <https://doi.org/10.51647/kelm.2022.4.8>

Published approbation works

5. Ivanova A. O., Tun Linge (2019). Innovative methods of improving the emotional and volitional self-regulation of vocalists. *Materials and theses of the 5th International scientific and practical conference of young scientists and students "Musical and choreographic education in the context of cultural development of society"*, Vol.2. Odesa, (pp. 32-35).

6. Tun Linge (2021). The problem of continuity in the system of primary music education. Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers “ΛΟΓΟΣ” with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 2). Boston-Vinnytsia: Primedia elaunch & European Scientific Platform, (pp.164-166).
7. Tong Linge, Wang Jixuan, Den Dyven (2021) The problem of educating Ukrainian and Chinese school students as music amateurs. XXX International scientific and practical conference “Interaction of society and science: problems and prospects” (London, England), (pp. 362-366).
8. Bogatikova A., Tu Linge (2021). Pedagogical conditions and principles of teaching solo academic singing of primary school students. The 2nd International scientific and practical conference “Modern science: innovations and prospects” (November 7-9, 2021). Stockholm, Sweden, (pp. 375-380).
9. Polkanov A., Yuyan Shaoqiang, Tong Linge (2021). The birth of health-preserving technology in Italian vocal pedagogy. Materials and theses of the 5th International Scientific and Practical Conference “Trends in Modern Science and Practice”. Ankara, Turkey, (pp. 310-313).

ЗМІСТ

ВСТУП	20
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів	
1.1. Сутність поняття «музичні здібності» в науковому дискурсі....	31
1.2. Структура підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів.....	52
Висновки до розділу 1	76
РОЗДІЛ 2. Методологічне та методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів	
2.1. Наукові підходи й педагогічні принципи підготовки майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів	78
2.2. Педагогічні умови й методи підготовки майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом.....	102
Висновки до розділу 2	121
РОЗДІЛ 3. Зміст і результати експериментально-дослідної роботи з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом	
3.1. Методика діагностики рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів.....	124
3.2. Експериментальна перевірка методики формування підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом.....	145
Висновки до розділу 3	187
ВИСНОВКИ	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	197
ДОДАТКИ	225

Вступ. Актуальність означеної проблеми підкреслюється положеннями державних документів України, викладеними зокрема, в Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року, Законі України «Про вищу освіту», затверджених професійних стандартах за професіями «Вчитель з початкової освіти», «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», в яких зазначена важлива роль, значущість особистісного становлення сучасних школярів і ролі глибокого та змістового сприймання мистецьких творів і успішної реалізації власного творчого потенціалу в різних видах художньої діяльності.

Особливої актуальності питання розвитку здібностей набули у зв'язку зі зростанням уваги суспільства до підвищення якості мистецької освіти, зокрема – музичного виховання школярів, що зумовлено їх питомою вагою в життєдіяльності сучасної молоді. Суттєва увага приділяється у зв'язку з цим змісту музичної діяльності учнів та діалектичного зв'язку її успішності із цілеспрямованим розвитком музичних здібностей. У свою чергу, розвиток музичних здібностей школярів потребує врахування їхніх індивідуальних музичних задатків та особистісних властивостей як запоруки якісного оволодіння учнями доступними формами музичної діяльності, зокрема – здатністю до сприйняття й переживання художньої цінності творів музичного мистецтва, оволодіння навичками співу й елементарної музичної творчості та – ширше – виховання пошани й любові до національної культурної спадщини свого народу, удосконалення громадянських, моральних, духовних якостей.

Вирішення означеного завдання має два головних вектори. Перший із них полягає в тому, що майбутні фахівці мають оволодіти здатністю діяти на засадах інтеграції власних психолого-педагогічних, музикознавчих та фахово-методичних знань із метою розкриття природних задатків і всебічного розвитку індивідуальних музичних здібностей кожного школяра. Другий аспект полягає в тому, що самі вчителі мають досягати високого професійного рівня розвитку своїх музичних здібностей як передумови їх здатності до глибокого проникнення в художньо-образний сенс музичних творів у розмаїтті їх жанрово-стильових, інтонаційно-

мовленнєвих і виконавсько-виразних особливостей, готовності переконливо розкривати художню цінність музичних феноменів перед школярами, яскраво й натхненно презентувати їм вокальні, інструментальні твори в «живому звучанні», застосувати набуті диригентсько-хорові навички під час розучування шкільного репертуару, від чого значною мірою залежить успішність прищеплення школярам любові до музичного мистецтва й усвідомлення його особистої життєвої значущості для кожної людини.

Проблема підготовки майбутніх учителів до розвитку музичних здібностей школярів широко розглядається науковцями в різних аспектах, дотичних питанням музично-фахової діяльності. Так, у філософському сенсі проблема здібностей розглядається в руслі вияву біологічної та соціальної детермінованості перетворення задатків на здібності, ролі соціокультурного, виховного середовища в їх удосконаленні, особливостей їх індивідуального прояву (Л. Виготський, К. Герр (C. Herr), З. Гнатів, М. Каган, О. Кочерга, В. Моляко, А. Шнайдер (A. Schneider) та ін.).

Висвітлюються й питання значущості музичних здібностей як соціокультурного феномену та їх місця в життєдіяльності особистості в наукових працях Р. Беннета (R. Bennett), Л. Бочкарьова, Б. Бриліна, В. Дряпіки, Л. Нестеренка, Б. Хорнбергера (B. Hornberger) та ін.

Важливим є і питання співвідношення загальних і спеціальних музичних здібностей та структури останніх, порушені такими науковцями, як Г. Григорчук, С. Федюра, Г. Костюк, С. Науменко, Б. Теплов та ін.

У педагогічному аспекті питання індивідуалізації музично-розвивального процесу розглядаються такими науковцями, як І. Барановська, О. Коваль, О. Лобова, І. Полубоярина, О. Стихар та ін., які пов'язують їх вирішення з докорінним удосконаленням мистецької, зокрема – і музичної освіти.

В останні десятиріччя проблеми музичних здібностей привернули увагу нейробіологів, фізіологів, психологів і педагогів, які вивчають питання їх генетичної зумовленості, здоров'язберезувальних потенцій музичного мистецтва в життєдіяльності людини, методи впровадження здоров'язберезувальних

технологій у освітній процес. Серед них відзначаються праці В. Драганчука, Ю. Степанюка, Т. Віграм, С. Ділео, Д. Левітіна, С. Лук'янова, М. Лютик, О. Львова, О. Майстрова, О. Малишева, А. Мерріам, В. Пристинського, О. Цибульської та ін.

Активно досліджуються й окремі питання, пов'язані з розвитком музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, проблеми розвитку музично-творчих здібностей студентів у різних видах діяльності порушували Н. Журавльова, І. Каленик, Н. Кьон, О. Отич, Г. Панченко, Пен Юй, І. Полубоярина, В. Федорчук, Хуа Вей; роль співу у процесі розвитку музично-слухових компонентів музичних здібностей висвітлювали О. Козій, О. Лобова, Н. Овчаренко, Т. Ткаченко, Хуан Ін, Чень, Люсін, Чжан І; застосування різноманітних технологій у розвитку почуття ритму досліджували М. Назаренко, Г. Ніколаї, Е. Гордон; розкриття інноваційних прийомів і технологій підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва представлено в дослідженнях І. Барановської, Н. Гунько, І. Дичківської, К. Завалко, Лю Кешуан, Пань Сінюй, Г. Рудої, Т. Турчина, В. Чігріна та ін. Важливими для даного дослідження є праці науковців, зокрема – Н. Батюк, Л. Венгера, О. Запорожця, О. Коваль, Е. Печерської, С. Рубінштейна, О. Стрихар, А. Шевченко, присвячені генезі музичних здібностей та наступності їх розвитку в дітей дошкільного та шкільного віку.

Натомість, як показують дослідження науковців і спостереження, музично-розвивальний вплив шкільних уроків сьогодні не забезпечує очікуваних результатів. Наслідком чого стало те, що значна частка школярів залишається байдужою до сприйняття й виконання художньо-цінного мистецтва, не оволодіває навичками співу й елементарними музично-творчими вміннями. Таке становище зумовлене, зокрема, і недостатньою увагою до оволодіння вчителів музики методами розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів на уроках музичного мистецтва (Н. Кьон, Г. Падалка, О. Стрихар, О. Ростовський та ін.).

Отже, на цей час існує низка суперечностей:

- між потужними психолого-педагогічними напрацюваннями в галузі розвитку музичних здібностей особистості та недостатньою розробленістю питань специфіки перебігу цього процесу з урахуванням особливостей особистісного

становлення та своєрідності способів пізнавально-творчої активності, типових для школярів сучасної генерації;

– між здобутками в галузі психолого-педагогічних досліджень щодо розвитку музичних здібностей особистості в умовах індивідуальних занять та недостатньою розробленістю теоретичних питань, пов'язаних із розв'язанням означеної проблеми в умовах колективної музичної діяльності;

– між потребою в підвищенні якості фахової діяльності майбутніх учителів, спрямованої на розвиток музичних здібностей кожного школяра, та недостатньою увагою закладів вищої освіти до озброєння майбутніх фахівців методами розвитку музичних здібностей учнів з різними індивідуально-особистісними задатками.

Важливість зазначених проблем та їх недостатня теоретична розробленість зумовлюють актуальність теми дослідження: *«Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до комплексної наукової теми: «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету музичної та хореографічної освіти, що входить до плану Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (реєстраційний номер 0120U002017).

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 3 від 25 жовтня 2018 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати методику підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом.

Відповідно до мети дослідження визначено **завдання**:

1. Схарактеризувати феномен музичних здібностей як системного утворення та специфіку його прояву в різних видах навчально-музичної діяльності.

2. Розкрити сутність і структуру підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей сучасних школярів.

3. Обґрунтувати методологію та методику підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів на засадах антропологічного підходу.

4. Розробити методику діагностики, рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів.

5. Експериментально перевірити ефективність методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів на засадах антропологічного підходу.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності.

Предмет дослідження – методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів з різним стартовим рівнем їх прояву в умовах колективної музично-навчальної діяльності на засадах антропологічного підходу.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять філософські положення, які стосуються загальних закономірностей художньо-перетворюючих потенцій особистості, праці культурологів, соціологів, музикознавців, у яких розглядаються питання зумовленості особистого, художньо-естетичного й музичного розвитку впливом соціокультурного середовища (Л. Виготський, Е. Гекель, І. Зязюн, М. Каган, В. Кремень, Л. Масол, В. Моляко, О. Отич, О. Реброва, О. Рудницька, О. Лілов та ін.), дослідження нейропсихологів і фізіологів, у яких порушено питання онтогенезу, вікових особливостей прояву музичних здібностей, їх аналізу з погляду відповідності перцептивним, психомоторним, емоційно-оцінним психічним функціям як складникам природної організації індивіда, що розвиваються в процесі його життя в конкретних соціальних умовах (Р. Бернетт, Д. Левітін, О. Марін, А. Мерріам, Д. Перрі); праці психологів, присвячені питанням сутності та структури музичних здібностей, виявленню сенситивних періодів їх розвитку, методам діагностування та ролі

компенсаторної здатності психіки людини в досягненні гармонізації музично-розвивальних процесів (Е. Гордон, Л. Венгер, С. Науменко, О. Леонт'єв, Б. Теплов, С. Рубінштейн); концептуальні психолого-педагогічні здобутки, в яких обґрунтовано методологічні основи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виконання всього комплексу властивих їм функцій – розвивальних, виховних, освітніх, здоров'язбережувальних (Л. Василенко, І. Малашевська, Т. Мартинюк, Н. Овчаренко, Г. Падалка, О. Ростовський, Юйань Шаоцян та ін.); науково-інноваційні підходи до розвитку музичних здібностей як системного поєднання сукупності їх компонентів шляхом залучення дітей до широкого кола видів музичної діяльності та їх поєднання з вихованням рухово-пластичної культури, емоційно-вольових, рефлексивно-аналітичних, сценічно-комунікативних, сугестивних властивостей особистості (Г. Ніколаї, О. Реброва, В. Міщанчук, Є. Проворова, Лі Ліцюань, Лю Цзя, Чжу Цянь та ін.), що зумовило звернення до концептуальних ідей наскрізного – антропологічного, а також особистісно-розвивального, здоров'язбережувального, системного, рефлексивного та інноваційного підходів.

Методи дослідження:

- *теоретичні* – аналіз даних філософії, соціології, загальної та музичної психології, мистецької педагогіки для виявлення ролі соціокультурного середовища й діяльності особистості у прояві генетичних задатків і розвитку музичних здібностей, конкретизації сутності поняття «музичні здібності» як цілісного феномену в ієрархічному, багаторівневому прояві його структури;
- узагальнення даних музично-педагогічних досліджень, у яких розглянуто зміст та специфіку підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності на сучасному етапі;
- систематизація індивідуальних проблем учнів із різним досвідом дошкільної музичної діяльності та особистісними властивостями – типом нервової системи, станом сформованості психологічних функцій, зокрема – концентрованої уваги, міри рівноваги збуджувальних та гальмівних процесів, загальної емоційності й активності;

– моделювання – для визначення структури й методичної моделі підготовки майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів, обґрунтування наукових підходів – антропологічного, наскрізного для даного дослідження, а також здоров'язбережувального, особистісно-розвивального, системного, рефлексивного й інноваційного та визначення принципів, які дозволяють реалізувати їх настановні ідеї;

– прогнозування для обґрунтування педагогічних умов і методів підготовки студентів до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом та визначення перспективних напрямів удосконалення підготовки студентів щодо розвитку музичних здібностей школярів прийдешніх генерацій;

– *емпіричні* – анкетування, тестування, опитування, педагогічне спостереження, оцінювання якості виконання самостійних і творчих завдань студентів для виявлення рівнів їхньої підготовленості до розвитку музичних здібностей школярів; застосування інноваційних технологій з метою посилення впливу на індивідуальний музичний розвиток учнів в умовах колективної навчально-музичної діяльності;

– *педагогічний експеримент*, спрямований на поетапну підготовку майбутніх фахівців до реалізації розвивальної функції вчителя музичного мистецтва;

– *діагностичні та статистичні* методи – для отримання, обробки й порівняльного аналізу експериментальних даних констатувального та прикінцевого діагностичних зрізів.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на факультеті музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше науково обґрунтовано методику підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним, а також здоров'язбережувальним, особистісно-розвивальним, системним, рефлексивним та інноваційним підходами; представлено авторське визначення музичних здібностей

як цілісного та складно організованого феномену, який утворюється в результаті синтезу трьох площин його прояву: компонентно-горизонтальної, ієрархічно-вертикальної та функціонально-діяльнісної; у визначенні сутності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів та структурних компонентів їх підготовленості в єдності мотиваційно-аксіологічного, когнітивно-фахового, рефлексивно-прогностичного, розвивально-креативного компонентів; у представленій моделі підготовки студентів до розвитку музичних здібностей школярів, яка містить обґрунтовані *наукові підходи та принципи їх реалізації*, а саме: особистісної полімотивації; взаємодії зі школярами із забезпеченням особистісно-психологічної підтримки; налаштованості на індивідуалізовано-особистісне впровадження формуально-розвивальних завдань в умовах колективної форми навчання; цілеспрямованої реалізації оздоровчих потенцій музично-розвивальних завдань; надання компенсаторно-розвивального вектору музичним завданням; спонукання до аналітично-корекційної діяльності, багатофункціонального призначення навчального матеріалу; творчої екстраполяції власного досвіду в розвивально-педагогічну практику; стимуляції до пізнавально-інтеграційної самостійності, а також в обґрунтуванні *педагогічних умов* їх успішного впровадження в освітній процес, а саме: стимулювання свідомо-умотивованого ставлення до проблеми ефективного розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів; гармонізація традиційних та інноваційних методів і технологій у підготовці майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів; активізація пошуково-пізнавальної та творчо-продуктивної діяльності, спрямованої на розвиток музичних здібностей сучасних школярів.

Уточнено сутність поняття: «фенотип музичних здібностей», *удосконалено* методику підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання сучасних технологій у викладанні уроків музичного мистецтва, спрямованих на стимуляцію музично-пізнавальної та творчої діяльності школярів.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні критеріально-діагностичного апарату й методики діагностики рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних

здібностей школярів, застосуванні пропонованої методики їх розвитку в єдності комплексу методів, наочних посібників, ігрових прийомів і технологій, спрямованих на подолання чинників гальмування природного саморозвитку співацьких навичок, ладового й метроритмового чуття, стимуляцію музично-пізнавальної, виконавської та творчої активності учнів і сприяння зміцненню їх здоров'я.

Результати дослідження можуть використовуватись у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в системі післядипломної освіти, а також із метою фахового самовдосконалення як українських, так і китайських фахівців.

Матеріали дослідження впроваджено в освітній процес на факультеті музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (акт про впровадження від 05.09.2022, №1220/24).

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження дисертації обговорено на 13 конференціях, з них – на 9 міжнародних науково-практичних конференціях: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (23-24. 06.2019, Київ), «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (17-18. 10. 2019, Одеса), «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (29-30. 10. 2019, Суми); «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (23-24. 06. 2020, Суми); «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (18-20. 03. 2021, Переяслав), «Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference» (26.02.2021, Boston-Vinnytsia); «Interaction of society and science: problems and prospects. Science, theory and practice» (15-18. 06. 2021, London, England); «Trends in science and of practice of today» (19-22.10.2021. Анкара, Туреччина); «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (4-5.11.2021, Одеса); «Інноваційний розвиток вищої освіти:

глобальний, європейський та національний виміри змін» (16-17. 11. 2021, Суми); «Moderne science: innovations an prospects» (7-8.11.2021, Стокгольм, Швеція) та двох Всеукраїнських науково-практичних конференціях «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (16.05.2019, Кривий Ріг); «Здоров'язберігальне спрямування освіти у підготовці фахівців гуманітарного профілю: проблемні питання та шляхи їх розв'язання» (02.06.2022, Ізмаїл).

Основні положення та висновки дослідження обговорено на щорічних звітних наукових конференціях аспірантів і науковців факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (2019-2022 рр.).

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено в 9 публікаціях, 3 з них у наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному науковому періодичному виданні, 5 – апробаційного характеру.

Особистий внесок здобувача в роботах, написаних у співавторстві, полягає в характеристиці головних проблем у галузі музичного виховання й розвитку музичних здібностей школярів на сучасному етапі (Тун Ліньге & Н. Кьон, 2020); визначенні сутності поняття «освічений аматор» та узагальненні досвіду українських фахівців у галузі музичного виховання (Тун Ліньге & Цуй Шилін, 2022), характеристиці інноваційних методів удосконалення емоційно-вольової саморегуляції співаків-початківців (Тун Ліньге & Іванова А. О., 2019), характеристиці типових для китайської музично-освітньої системи проблем у вихованні школярів як музичних аматорів (Тун Ліньге & Ван Цзісюань & День Дивень (2021), обґрунтуванні принципів навчання сольного академічного співу учнів молодшого шкільного віку (Богатікова А. & Тун Ліньге, 2021) та особливостей італійської вокальної школи, які забезпечують збереження вокального здоров'я співака (Полканов А. & Юйань Шаоцян, & Тун Ліньге, 2021). Матеріали надруковано українською та англійською мовами.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із загальної анотації, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку

використаних джерел (298 найменувань, із них 40 – іноземними мовами) та 11 додатків на 12 сторінках. Робота містить 14 таблиць, 9 рисунків, що обіймають 7 сторінок основного тексту. Загальний обсяг роботи – 238 сторінок, з яких основного тексту – 169 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

1.1. Сутність поняття «музичні здібності» в науковому дискурсі

Питання здібностей та їх розвитку активно розглядається науковцями різних галузей, у різноманітних сферах життєдіяльності й на різних рівнях особистісної організації людини – біологічному, психофізіологічному, психологічному, індивідуально-особистісному й соціальному. Особливої актуальності питання розвитку здібностей набули у зв'язку зі зростанням потреби суспільства в підвищенні якості музичного виховання школярів як чинника формування їхньої національної самосвідомості, духовно-морального й художнього становлення особистості.

У філософському ракурсі питання здібностей довгий час пов'язувалось із виявленням у їх прояві ролі вроджених, генетично обумовлених властивостей, які в одних випадках вважалися вирішальними для визначення місця й ролі індивіда в суспільному житті та певного етносу в історії людства (іспанський філософ-гуманіст Х.Уарте, фундатор диференційної психології Ф. Гальтон, Д. Ревеш), а в іншому зводилися до нівелювання індивідуальних особливостей і наголошення на тому, що будь-яка людина може досягти великих вершин у своєму розвитку завдяки позитивному впливу середовища (К. Гельвецій, Д. Дідро, Дж. Локк).

Сучасні науковці визнають, що розвиток здібностей особистості зумовлений синтезом двох чинників: спадковості, яка проявляється в особливостях генетичних задатків, та впливом соціального середовища, що відбувається як у стихійний, так і у спеціальним чином організований спосіб, тобто в різних формах музичної діяльності (М. Братко, 2015; Е. Гордон, 2021). Саме їх зміст та якість нерідко стають визначальними для досягнення успіху, адже, за висловом Л. Виготського,

ефективність навчання зумовлена його здатністю випереджати розвиток особистості та цілеспрямовано його забезпечувати.

До задатків, які найбільш суттєво впливають на розвиток музичних здібностей, учені відносять вроджені анатомо-психофізіологічні та індивідуально-психологічні властивості людини. Для діяльності в мистецькій галузі особливої значущості набувають такі особливості вищої нервової діяльності та психіки, які позначаються на чутливості аудіально-сенсорної системи, мірі яскравості емоційної реакції на різноманітні подразнення, впливають на швидкість, глибину й легкість утворення умовних рефлексів, а звідси – і на якість опанування певним родом інформації, навичками й уміннями як інтелектуального, так і практичного характеру, на схильність індивіда до інтуїтивно-цілісної, художньої або аналітично-логічної, інтелектуальної діяльності (Л. Бочкар'єв, Г. Костюк).

В останні десятиріччя проблеми музичних здібностей привернули увагу нейробіологів, фізіологів і психологів, які вивчають питання їх генетичної зумовленості, методів діагностування, заподіяння компенсаторних механізмів (О. Марін & Д. Перрі, 2021; А. Мерріам, 2010, Дж. Слобода, 1993).

Надзвичайно важливою з цього погляду є ціла низка досліджень психологів і неврологів, присвячена питанням локалізації окремих компонентів музичних здібностей у процесі музичної діяльності. Як зазначає Д. Левітін (2019), висновки щодо того, що музичне сприйняття забезпечується фіксованою латералізацією, тобто проявом психічних функцій мозку, пов'язаних із лівою або правою півкулями мозку, була змінена на більш тонке розуміння. Так, сприйняття висотних властивостей звуку виявилось «розтягнутим» по всій корі головного мозку і представляє висоту звуку відповідно просторовій аналогії; темброві фарби звуків, гучність, темп і ритм обробляються в різних, при чому – достатньо чітко визначених його «регіонах». Саме це пояснює, чому кожен із цих компонентів може бути розвинений відносно самостійно та не впливати на якість прояву інших складників музичних здібностей.

Не менш важливим є і те, що так звані вищі когнітивні функції – музична увага, пам'ять, здатність відстежувати рух ритмових, мелодійних і гармонічних структур,

також мають іншу локалізацію та пов'язані між собою і з відчуттям задоволення, стимулюючи, за даними В. Менона і Д. Левітіна (2005), виробництво природним чином дофаміну, гормону, який усвідомлюється як почуття задоволення – і тим самим сприяє закріпленню в пам'яті важливих вражень і подій.

Суттєве значення має, на думку науковців, і темперамент дитини, над яким у процесі зростання «надбудовуються» риси її характеру, які проявляються у внутрішній потребі в пізнавальній активності й саморозвитку, позначаючись на мірі її наполегливості, здатності переборювати труднощі та тимчасові невдачі й тим впливати на успішність діяльності й розвиток відповідних здібностей. Невипадково деякі науковці вважають потяг до музичних занять і міру наполегливості в процесі навчання музики як найважливішу ознаку наявності музичних задатків (Е. Гордон, 2021; Д. Левітін, 2020).

Результати їх досліджень переконливо доводять, що музичні здібності є результатом злиття багатofакторних і відносно ізольованих властивостей індивіду, тому їх вивчення й координація та гармонізація становлять важливі завдання для музичної психології та педагогіки. При чому, як зазначають Левітін і Дж. Слобода, ця неоднорідність і велике різноманіття способів прояву музикальності становлять певні труднощі в описі й аналізі музичного фенотипу (Левітін, Слобода, 2008).

Вплив соціального середовища як головного джерела розвитку особистості, відповідно до культурно-історичної теорії розвитку особистості Л. Виготського та його послідовників, зумовлений тим, що саме у процесі оволодіння дітьми культурним досвідом людства у процесі співпраці з дорослими відбувається набуття ними усталених способів поведінки, пізнання й мислення, а з цим – і їх стадіально-віковий розвиток (Виготський, 2005). Важливим є і визначення механізмів розвитку, які реалізуються, відповідно до даної теорії, як перехід від діяльності за допомогою наставника, що становить «зону найближчого розвитку», до самостійного володіння дитиною певними способами дій і тим самим – набуття здатності до самостійної та творчої діяльності в «зоні актуального розвитку».

Оволодіння здатністю діяти самостійно науковець пов'язує з інтеріоризацією зовнішніх дій у внутрішні психологічні процеси, завдяки чому відбуваються

розвиток мислення, автоматизація практичних дій, формується здатність дитини до планування, оперування уявними конструктами й самостійною та творчою діяльністю. В результаті, за Виготським, відбувається перетворення простого, примітивного реагування на «вищі реакції», що забезпечує розвиток як задатків індивіда, так і його становлення як особистості.

Отже, сучасна концепція розвитку музичних здібностей ґрунтується на загальнонауковому положенні щодо того, що вроджені особистісні властивості, генетично детерміновані особливостями організму, становлять передумову розвитку здібностей. Тому центральним питанням для розвивальної педагогіки є виявлення способів активізації вроджених задатків та їх перетворення на здібності на засадах науково обґрунтованого й педагогічно доцільного включення особистості у відповідні сфери активної діяльності.

Цей висновок кореспондується із твердженням Б. Теплова, що здібність за своєю сутністю – поняття динамічне, воно проявляється лише в русі, у динаміці розвитку й «...не існує до того, як почалася відповідна діяльність, а лише використовується в цій останній» (Б. Теплов, 1961, с. 313).

Уточнюючи сутність категорії «здібності», науковець зазначив, що в її вживанні в науковому сенсі важливо виділяти три атрибутивних ознаки. Першою з них визнано те, що під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від інших. Східні для всіх властивості, як-от здатність до сприйняття, мислення самі по собі не є здібностями: про здібність ідеться тільки в тому випадку, якщо порівнюються відмінності їх характеру. По-друге, здібностями варто називати не всі взагалі індивідуальні особливості, а тільки ті, які стосуються успішності виконання будь-якої діяльності або декількох її різновидів. При цьому не всі властивості особистості, як, наприклад, енергійність, млявість, що характеризують індивідуальні особливості людини, є здібностями, тому що вони не стосуються безперечних умов успішності виконання певних дій. До третьої ознаки науковець відносить те, що поняття «здібність» не зводиться до знань, навичок і вмінь, якими особистість володіє, тому

що їх наявність ще не забезпечує успішність у відповідному виді діяльності (Теплов, 1961, с. 312).

При цьому здібності, які мають значення для специфічних видів діяльності, у тому числі й у сфері музичного мистецтва, визначають як спеціальні, тобто такі, які мають значення для певного виду діяльності, у нашому випадку – у сфері музичного мистецтва.

Важливим є і питання щодо співвідношення загальних і спеціальних здібностей. До перших (за С. Рубінштейном – генералізованих) відносять здібності, значущі для опанування широкого кола видів діяльності; провідна роль у їх прояві відводиться особливостям розумової діяльності індивіду.

Важливим є визнання того, що і загальні, і спеціальні здібності у своїй першооснові базуються на безпосередньому сенсорному, первинному сприйнятті інформації про властивості навколишнього світу. Відбиваючись на рівні цілісних та інтуїтивно-емоційних оцінок, сенсорні враження одночасно диференціюються, «обробляються» завдяки розумовим операціям, вирізняються, з часом усвідомлюються. Тому не випадково, як зазначає М. Ляшко, ще в античному світі панувала думка про те, що музика сприймається не тільки слухом, але й розумом, при чому «...ці погляди підтримувалися багатьма мислителями від Піфагора до Плутарха» (Ляшко, 2017, с. 401).

У більшості сучасних досліджень, присвячених дослідженню цього феномену, також зазначається, що те, що музичні сенсорно-слухові образи не тільки викликають емоційну реакцію, але й обробляються інтелектуально. Це дозволяє акцентувати, що в музичних здібностях на всіх рівнях їх прояву важливу роль відіграє, поряд із сенсорною та емоційною основами, музично-інтелектуальний компонент діяльності. Зливаючись у цілісному процесі, сенсорна, емоційна та інтелектуальна складові відіграють значну роль у досягненні успішності в процесі діяльності, при чому, на наш погляд, це стосується кожного компоненту музичних здібностей, на всіх рівнях їх прояву. Важливо, що з ускладненням виду музичної діяльності зростає і роль розумового компоненту в тому виді діяльності, в який включений її суб'єкт. Отже, у цих процесах

просліджується нерозривний зв'язок спеціальних музичних та загальних розумових здібностей, який проявляється в таких специфічних формах, як ладове, гармонічне, поліфонічне мислення, спостереження за розвитком мелодії та музично-синтаксичних будов, аналітичним сприйняттям складної фактури музичного твору, усвідомлення цілісної архітекτονіки твору тощо. Адже, за виразом Е. Гаріпової, зазначені структури спочатку сприймаються дещо узагальнено, «...фіксуючись психікою слухача як моделі, мікротеми», що репрезентуються й виступають дериватами музичного розвитку (Гаріпова, 2009). Якщо цей взаємозв'язок не забезпечується, то, найяскравіші слухові здібності не забезпечать адекватного сприйняття сутності музично-художнього образу» (там само, с.14).

Це положення добре узгоджується з тим, що саме синтез інтонаційного та конструктивно-логічного, емоційного та раціонального початків становлять специфіку музично-художнього мислення, а з цим – і базис змістовної музичної діяльності: адекватного сприйняття, відтворення, створення музичного феномену.

Отже, як акцентується в зазначених працях, між загальними та спеціальними здібностями немає неперехідної грані; вони «пронизують» одне одного: властивості загального характеру набувають специфічності, розвиваючись у конкретних формах діяльності, а їх прояв відбувається саме у спеціальних здібностях, «надбудовуючись» над ними. Таким чином, знання, навички й уміння, пов'язані з діяльністю спеціального типу, узагальнюються та впливають на процес удосконалення здібностей загального характеру. І саме взаємодія, взаємозв'язок загальних і спеціальних здібностей становить основу ефективної успішної діяльності особистості в тій чи іншій галузі.

Означене твердження є справедливим і для музичної діяльності. Адже, як доводять численні дослідження, розвиток музичних здібностей позитивно впливає і на загальне становлення особистості: її емоційну сферу, вольові якості, характер сприйняття, прояв уяви, фантазії, творчої активності (Лобода, 2019). Тому підтвердженням є переконаність В. О. Сухомлинського, що без музичного

виховання неможливий повноцінний розвиток особистості людини: її моральних, гуманістичних якостей, мислення й спілкування (Сухомлинський,).

Узагальнюючи, під музичними здібностями будемо розуміти цілісну, системно організовану властивість особистості, яка ґрунтується на генетично зумовлених задатках та індивідуально-психологічних властивостях та їх розвитку, зумовленого стихійним і педагогічно-цілеспрямованим впливом середовища, та позначається на якості опанування різними видами музичної діяльності.

У розгляді питання щодо структурних компонентів музичних здібностей звернемося спочатку до фундатора досліджень цього напрямку – Г. Гельмгольца та його праці «Вчення про слухові відчуття як фізіологічна основа теорії музики» (Helmholtz, 1863). Виконане науковцем дослідження відбулося в межах експериментальної психології – нової науки другої половини ХІХ століття. Свою увагу вчений сконцентрував на виділенні тих елементів у процесі сприйняття музики, які відповідають специфіці організації музичної мови, насамперед – здатності вирізняти й диференціювати звуки за їх висотою. Саме можливість точно виокремлювати й диференціювати звуки, які найменше відрізняються один від одного за висотним положенням, і вважалося науковцем головною ознакою розвиненого музичного слуху та взагалі здібністю до музичної діяльності.

Інший підхід до визначення структури музичних здібностей знаходимо у К. Сішора, який вважав їх сукупністю 25 «окремих талантів», що зводяться до п'яти великих груп і стосуються:

- сприймання окремих елементів музичної мови – від простих до складних форм;
- музичних дій, під якими маються на увазі способи контролю за різними аспектами звучання;
- музичної пам'яті й музичної уяви, які стосуються слухових, моторних уявлень, творчої фантазії та здібності до навчання;
- музичного інтелекту, під яким розуміється здатність до музичних асоціацій, рефлексії та загальна інтелектуальна обдарованість;
- музичних почуттів, які розглядаються через прояв емоційного відгуку на музику, музичного смаку, здатність висловлюватися в музиці (С. Seashore, 1979).

Т. Циген також визначає п'ять компонентів музичної обдарованості, які містять, на його думку:

- сенсорний компонент, тобто чутливість до розрізнення висоти, інтенсивності та тривалості звуків;
- ретентивний компонент, тобто пам'ять на висоту, інтенсивність і тривалість звуків та їх комплексів;
- синтетичний компонент, який забезпечує сприйняття гештальтів, тобто цілісних структурних утворень – мотивів, мелодій, ритмічних блоків;
- моторний компонент, який стосується відтворення звукового феномену голосом або у процесі гри на інструменті;
- ідеативний компонент, який утворюється в результаті встановлення зв'язку між звуковими образами й поза-акустичними феноменами, що зумовлює сприйняття ідейного змісту музичного феномену (Ziehe, 1898).

Ще один підхід до визначення сутності та структури музичних здібностей знаходимо в дослідженнях Е. Курта (Kurth, 1931), який виходив з уявлення щодо відповідності означеного феномену основним психічним процесам, а саме: відчуттю, пам'яті, сприйманню, моториці й мисленню. Дійсно, не можна не помітити вплив означених психологічних особливостей індивіду на якість прояву спеціальних музичних здібностей, при чому – у всіх видах діяльності: від неусвідомленого, пасивного сприйняття музичної інформації до складних форм музичної діяльності: сприйняття-інтерпретації, художньо-комунікативного виконавства й музично-продуктивної творчості.

Варто звернути увагу також на пропоновану структуру музичних здібностей Дж. Крісом, ученим-фізіологом і музикантом, який виділяє три головних компоненти музичних здібностей:

- 1) інтелектуальний, який характеризується почуттям ритму й музичним слухом і розуміється як здатність диференціювати висотні динамічні й темброві характеристики звуків і музичну пам'ять;
- 2) емоційний, схарактеризований в уявленні про емоційно-естетичну музикальність, емоційність сприйняття музичних творів, любов до музики;

3) творчу музикальність, яка, за Крісом, проявляється в діяльності творчої фантазії та музичної уяви.

Цінним для нас є і висновок Дж. Кріса, який акцентує, що здатність переживати настрої, які створюють музичні образи й дозволяють отримувати насолоду від них, свідчить про наявність в особистості музичності. Однак, на думку вченого, глибоке розуміння логіки розгортання музичних форм та почуття стилю утворюються тільки завдяки навчанню, накопиченню слухового досвіду. Відтак, ці властивості є не вродженими, а придбаними та пов'язані із загальнорозумовим (і, уточнимо, – музично-інтелектуальним) розвитком особистості.

Важливість здатності особистості насолоджуватися музикою та усвідомлювати особливості музичної форми, тонко відчувати стиль твору відзначав і Д. Ревеш (Revesz, 1920). Утім, науковець вважав, що означена група музичних здібностей, як і здатність до сенсорно-перцептивного сприйняття музичних феноменів, є вродженою здібністю, що передбачало уявлення щодо неможливості серйозного педагогічного впливу на розвиток цього комплексу музичних здібностей.

Звернемо увагу на те, що, незважаючи на ці висновки, і сьогодні, як за часів Г. Гельмгольца, існує точка зору, що головною ознакою музичних здібностей є розвинений музичний слух, тобто здатність розрізняти музичні звуки, запам'ятовувати їх і на цих засадах сприймати й переживати їх як передумову розуміння змісту музичних творів. При цьому зазначається, що звуковисотний слух у цьому процесі є домінуючим, «...оскільки провідну роль у відчутті музичного звуку грає висота» (Готсдінер, 1989, с. 48), а інші види музичного слуху – ритмовий, тембровий, динамічний слух, хоч і важливі для повноцінної музичної діяльності, відіграють другорядну роль.

Із цього погляду виключну увагу нерідко приділяють і абсолютному слухові, тобто здатності визначати висоту звуків без застосування допоміжних засобів і приладів – як ознаці високого рівня володіння особистістю музичними здібностями. Помилковість уявлень щодо зведення музичних здібностей до сенсорно-перцептивних переконливо показав Б. Теплов у своєму дослідженні «Психологія

музичних здібностей», у якому доведено, що ізольовані від інших компонентів слухові здібності є недостатніми для того, щоб визначити наявність у особистості здібностей саме до музичної діяльності (Теплов, 1947). На підтвердження цього висновку науковець вказує на те, що такі, здавалося б, специфічні для музиканта слухові здібності, як диференціація висотної, тембрової, довготної характеристик звукових образів, можуть бути надзвичайно швидко розвинені у фахівців різних професій; зокрема, розвиненим тембровим слухом володіють досвідчені автомеханіки, які за характером звуку працюючого мотора аналізують його стан; здатність до сприйняття темпу властива лікарям, які визначають швидкість пульсу без допомоги годинника тощо.

Уточнюючи значущість музично-сенсорних здібностей, Д. Кирнарська влучно зауважує, що успішність музичної діяльності безпосередньо не залежить від якісних характеристик сенсорних здібностей, але їх «бідність» викладає серйозні сумніви щодо досягнення успіху в цьому напрямі (Кирнарська, 2006, с.129).

У визначенні центральної, системоутворювальної ознаки музичних здібностей звернемося знову до вищеназваної праці Б. Теплова, в якій науковець визначив її як ладове почуття, утворене внаслідок зв'язку сенсорно-слухових образів та їх емоційного переживання. На думку науковця, саме ця властивість, утворена завдяки нерозривному зв'язку здатності до диференційованого сприйняття звуковисотного руху та його емоційного переживання, викликаного інтуїтивним відчуттям напруги, обумовленої тяжінням нестійких звуків до стійкого (тоніки), та свідчить про наявність музичних здібностей. Вірність цієї позиції, на наш погляд, підтверджує й інтонаційна теорія Б. Асаф'єва, відповідно до якої саме виразне й осмислене інтонування становить сенс музичного мистецтва.

Провідну роль у цьому процесі набуває зладність до відтворення мелодій у співі. З цього приводу Арделлен, спираючись на розробки вчених у галузі біофізики, зазначає, що, формуючи вокальний звук, співак орієнтується на відчуття внутрішньої резонансної чутливості, які виробляються внаслідок ларинго-глоткових коливань та їх передачу через черепно-лицьовий скелет і відчуття вібрацій в органах слуху. При цьому, такі коливання існують як звукові хвилі, що

локально розсіяні, і тільки інтенційне вольове зусилля співака забезпечує поєднання всіх почуттів у єдиний комплекс та спрямування енергії на створення звуку (Ardelean, 2020, p. 42-43).

Прояв здібності до емоційного переживання ладових зворотів, мелодії, можна визначити як властивість пасивного рівня, яка становить підґрунтя змістовного сприймання та впізнавання музичних творів; однак цієї здібності недостатньо для активної музичної діяльності (за аналогією з опануванням іноземною мовою, яка характеризується як набуття пасивного й активного словарного тезаурусу). Тому поряд із розвитком ладового чуття Б. Теплов виділяє такий компонент музичних здібностей, який відіграє, на його думку, вирішальну роль у музично-репродуктивній і творчій діяльності, а саме: здатність до утримання в пам'яті музично-слухових уявлень, тобто внутрішні слухові уявлення. Дійсно, саме набуття міцних музичних образів у пам'яті уможливує їх відтворення. Особливо переконливим це положення стає, якщо звернутися до вокальної діяльності: адже співоче інтонування відбувається на засадах умовно-рефлекторних зв'язків між слуховими уявленнями й голосовими проявами, тому проспівати можна тільки те, що добре утримується в пам'яті.

Також і К. Сішор надавав розвитку пам'яті особливе значення, пов'язуючи її розвиток із здатністю до «створення слухового образу», проявом довготривалої пам'яті та слухового уявлення (С. Seastore, 1979). Для уточнення ролі музичної пам'яті важливими є висновки Л. Венгера (Венгер, 1983), Н. Кьон (Кьон, 2006), які, розглядаючи особливості прояву музичної пам'яті в музичній діяльності, виокремили її різновиди стосовно кожної властивості звукового феномену, зокрема – звуковисотного та ритмового. Це дозволяє стверджувати про наявність внутрішніх слухових уявлень щодо кожного компонента й необхідність забезпечувати підвищення якості сформованості та здатності довільно оперувати кожним із них, тим сприяючи оволодінню комплексними видами діяльності – усвідомленим сприйняттям твору в динаміці його розвитку, комплексно-виразним виконанням твору, вмінням уявляти його звучання за нотним текстом, здатністю до імпровізації тощо.

Аналогічної думки дотримуються також І. Григорчук та С. Федюра, які стверджують, що внутрішній слух – «...не окремий компонент, що входить до структури музикальності, а якісний показник музичних уявлень, насамперед пов'язаних зі звуковисотними та ритмічними відношеннями» (Григорчук & Федюра, 2011 с. 69).

Доцільно також розглянути процес оволодіння типовими ладово-інтонаційними та метроритмовими формулами, звукорядів, інтервальних і гармонічних елементів, типових з погляду їх прояву як феноменів довгострокової музичної пам'яті, здатності їх усвідомлювати й узагальнювати в поняттях, що дозволяє довільно оперувати ними. Тим самим такі внутрішні слухові уявлення уможливають музично-репродуктивну діяльність, що й спонукало частку науковців до їх визнання окремим компонентом музичних здібностей.

Другий тип внутрішніх слухових уявлень стосується запам'ятовування конкретних музичних феноменів, які також входять до тезаурусу й дозволяють у їх пасивній формі впізнавати, а в активній формі – озвучувати або варіювати. Однак, слухові уявлення цього типу далеко не завжди піддаються довільній актуалізації. Важливо враховувати, що зміст цих уявлень суттєво впливає на формування музичного тезаурусу та смаку особистості (М. Калашник, 2010).

Третій компонент Б. Теплов визначає як музично-ритмовий слух, наголошуючи, що від його розвитку залежить здатність диференційовано сприймати, активно переживати й відтворювати музичний рух (Теплов, 1947, с. 211). У той самий час науковець наголошував на тому, що музичний ритм становить важливу частку виразності у сприйнятті й виконанні музичного твору.

Як зазначають науковці, фізіологічний вплив музики на людину ґрунтується на тому, що «...нервова система, а з нею і мускулатура мають здатність засвоєння ритму. Музика як ритмічний подразник стимулює фізіологічні процеси організму, що відбуваються ритмічно як у руховій, так і вегетативній сфері» (Гриньова, 2015, с. 23). При цьому, як акцентує вчена, існує певний зв'язок між ритмом руху й ритмом внутрішніх органів, тому, «використовуючи музику як ритмічний

подразник, можна досягти підвищення ритмічних процесів організму й більш суворої компактності та економічності енергетичних витрат» (там само, с. 23).

Звернемо увагу на те, що при цьому акцентується на нерозривному зв'язку почуття ритму як із здатністю до запам'ятовування певних метроритмових еталонів, так і з їх емоційно-руховим переживанням. Цю особливість ритмових здібностей підкреслювали Л. Венгер (1983); Е. Жак-Далькроз та його послідовники (А. Гапіч, 2011, В. Ємельянович, 2009; Г. Ніколаї, 2012; О. Поповська & Ю. Якименко & Л. Береженна, 2022 та ін.). На думку окремих науковців, це визнання свідчить про аналогічність структури і ладового, і ритмового компонентів музичних здібностей та слухового й емоційно-виразового складників для всіх різновидів музичної діяльності, що дозволяє визначати їх саме як ладове й ритмове почуття (Н. Кьон, 2006; У. Б. Демир, 2015).

Отже, на нашу думку, правомірним є висновок щодо того, що і ладовий, і ритмовий (або метроритмовий) компоненти музичних здібностей утворюються завдяки єдності сенсорно-перцептивного й емоційно-виразового складників. Особливість кожного з них розкривається як засвоєння еталонних співвідношень і принципів організації просторового – звуковисотного та часового – темпо-метроритмового вимірів музичного руху. Зазначене дозволяє, на наш погляд, застосувати замість поняття «ритмовий слух» поняття «ритмове (або метроритмове) почуття – за аналогією з ладовим почуттям. Відмінність між цими компонентами полягає у векторах організації музичного мовлення – ладового як просторово-звуковисотного та темпо-метроритмового музичного руху – як розгортання музичного феномену в часі.

Науковці відзначають, що сутність оволодіння означеними музично-сенсорними еталонами полягає в засвоєнні кожного з них на різних рівнях – від початкового етапу, який забезпечує сприйняття та впізнавання певних еталонів і музичних феноменів, до утворення міцних внутрішніх слухових уявлень, наявність яких дозволяє їх застосувати в активних формах виконання та творення (У. Демир, Н. Кьон). Це уточнення дозволило вважати доцільним визначення ритмового почуття як провідного для музичної діяльності та підкреслити, що в його розвитку

важливим є єдності сенсорно-рухового й емоційного складників та здатність до диференціювання, «вимірювання» швидкості протікання музичного часу на засадах зіставлення з рухом метричної пульсації.

Доцільність такого підходу підтверджується тим, що окремі компоненти музичних здібностей, як було зазначено вище, можуть розвиватися відносно самостійно. Так, володарі добре розвиненого ладового почуття або навіть абсолютного слуху (тобто – «ідеальної» звуковисотної пам'яті) нерідко мають погано розвинене почуття ритму та звужену сферу емоційного переживання музики, а особи, які багато працюють саме з ритмом (ударники, танцюристи), можуть мати погано розвинене ладове чуття. Це підкреслює, на наш погляд, справдливість визначення внутрішніх слухових уявлень як високого рівня розвитку сенсорно-слухового складника, в даному випадку – ладового й ритмового (а також і інших компонентів) та віднести прояв таких музичних здібностей до функцій пам'яті, що стосуються як конкретних музичних феноменів – певної мелодії, ритму, твору, так і здатності до утримання у свідомості узагальнених ладових і метроритмових структур.

У визначенні наступних компонентів у структурі музичних здібностей ми виходимо з того, що музична мова існує й реалізується в тривимірному просторі: за вертикаллю, тобто – у звуковисотній організації (звуковисотні співвідношення тонів), за горизонталлю – у часі (темп, метроритм), і за «глибиною» (гармонія, тембр). Розвинений гармонічний слух є здатністю сприймати множинність звуків у їхній цілості, у тому числі – багатоголосі і гармонійного, і поліфонічного типу, що свідчить про його важливість для сприйняття твору у всьому багатстві його властивостей. Ці властивості стосуються ладо-функціональних, експресивно-виразних і фонічно-естетичних проявів, які виникають завдяки ладовим тяжінням, мірі консонантності-дисонантності акордів та їх темброво-фактурному забарвленню. Враховуючи те, що емоційна реакція входить до структури сприйняття гармонії, ця здібність також може бути визначена як гармонійне почуття, утворене єдністю слухового й емоційно-гедоністичного компоненту в їх сприйнятті.

Значущість гармонічного компоненту у створенні художньо-образного змісту творів дозволяє, з нашого погляду, вважати гармонічне чуття «умовно-провідним» (тобто – за його наявності), в засвоєнні еталонних гармонічних елементів та їх співвідношень на рівні утворення внутрішніх слухових уявлень – важливою ознакою досконалості й досягнення високого щабля розвитку інтервального, гармонічного, частково – поліфонічного слуху.

Отже, характеризуючи ритмовий і гармонічний компоненти музичних здібностей як провідні, акцентуємо, що їх специфіку (як і ладового почуття) становить дискретна, складно організована система, яка виникає завдяки злиттю сенсорно-звукового, емоційного та інтелектуального компонентів діяльності.

Варто також відзначити, що почуття гармонії є характерним атрибутом музичних здібностей у межах європейської музичної системи. Розвиток гармонічного почуття не властивий музичним культурам із характерним для них «двомірним» устроєм музичної мови, до яких належать, зокрема, традиційна для народів Сходу, тюркського, індуїстського етносу система організації музичного мовлення (Г. Вірановський, 1978).

Ще один різновид компонентів музичних здібностей визначимо як додатковий, який стосується динамічного, тембрового, артикуляційного й вербально-артикуляційного (для вокального й хорового мистецтва) слуху та емоційно-інтуїтивних реакцій на їхні властивості. Емоційна «зарядженість» цих компонентів музичних здібностей криється в їх спорідненості з глибинними асоціативними уявленнями, генетично укоріненими у психіці кожної людини, про що докладно писали В. Медушевський (1988), О. Ростовський (2001) та інші науковці. На відміну від основних компонентів музичних здібностей, вони не мають ознак дискретності й ієрархічно розвиненої організації, тому розвиток слухового компонента будується не на засвоєнні системи вимірних співвідношень і еталонів, а на запам'ятовуванні відносних образно-звукових характеристик та сприйнятті їх відчутного впливу на тонкощі втілюваного художнього сенсу твору, що важливо враховувати в процесі розвитку музичних здібностей особистості, забезпечуючи

розвиток як акустико-фонаційного сприйняття, так і їх емоційно-художнього переживання.

Звернемо увагу на те, що феномен здібностей розглядається як комплекс особливостей, який лежить в основі довільної, керованої «зсередини» музичної діяльності, в результаті якої і виникає можливість адекватного сприйняття та змістового аналізу музичного твору, його виконання, зрештою – створення самих музичних форм. Отже, розглядаючи загальну структуру музичних здібностей з означеного ракурсу, звернемо увагу на складну, ієрархічно-супідрядну організацію її прояву. Підґрунтям такого підходу є уявлення щодо того, що музичні здібності виникли й розвиваються в процесі музичної діяльності та з метою оволодіння тими чи іншими її різновидами. З цього погляду супідрядність рівнів прояву музичних здібностей ізоморфна принципам організації музичного мовлення та творів музичного мистецтва. Адже, як зазначає С. Шип, структура цілісного образу твору, яка «...виникає в уявленні музиканта-інтерпретатора, має ізоморфно відповідати формальній та семантичній структурі самого музичного артефакту» (Шип, с. 251).

Відзначимо, що музична мова в музикознавчих працях розглядається як система «граматичних норм», правил використання «слів-моделей», з'єднання яких у звукові структури здійснюється завдяки музичній логіці, яка має багаторівневу будову. При цьому виділяються три головних рівня: морфологічний, який стосується з'єднання окремих звуків і співзвучь у суб-мотиви й мотиви, які визначаються як найменші структурні одиниці тексту; синтаксичний рівень, який стосується поєднання мотивів у більш продовжені структурні одиниці, а саме – фрази, речення, періоди; композиційний, який є цілісною структурою на рівні розділів форми, частин циклу, а також усього твору (Готсдінер, 1980; Кінарська, 2006, с. 221).

У дещо іншій площині розглядаються особливості організації музичного феномену в роботі С. Шипа «Музична форма: від звуку до стилю», автор якої визначає такі рівні: звуковий, інтонаційно-мовленнєвий, фактурний та композиційний. Означений підхід, на думку науковця, включає названі вище структурні компоненти й водночас дозволяє більш повно відбивати принципи й

закономірності організації музичної промови. При цьому фактурний рівень організації розглядається як такий, що відображає особливості цілісного просторово-часового та глибинно-просторового уявлення щодо особливостей організації музичного твору, додаючи процесу розгортання музичного матеріалу структурно-динамічної багатовимірності.

У розгляді представлених точок зору вдається доцільним їх суміщення, яке передбачає виділення звукового, акустично-фонаційного рівня, а також виокремлення двох самостійних інтонаційних рівнів: морфологічного та синтаксичного, що характеризують різні способи організації твору. Завдяки аналізу твору на морфологічному рівні уможлиблюється уточнення особливостей його мотивно-мовленнєвих структурних елементів.

Виокремлення синтаксичного підрівня спрямовує увагу на значущість усвідомлення особливостей процесуального розгортання твору в «музичному часі», яке відбивається на структурі та співвідношенні фраз, речень, періодів, тобто відносно завершених музичних будов, сприйнятті особливостей тематичного матеріалу та способів його розвитку: мотивного, секвенційного, зіставно-контрастного тощо. Розвиток таких музичних здібностей тісно пов'язаний із здатністю до аналізу, зіставлення й усвідомлення тотожності або варіативності розвитку музичного матеріалу, відчуття динаміки розгортання художніх емоцій.

Найвищий рівень організації музичного твору, а саме – композиційний, стосується його будовання й усвідомлення як цілісного, завершеного феномену, сприйняття якого потребує орієнтації в загальній структурі, усвідомлення характеру співвідношення частин, зіставлення часткових кульмінацій і виявлення точки «золотого перетину», тобто головної емоційно-змістової напруги твору та осягнення його художньої концепції. Враховуючи, що в процесі композиційної будови твору та динаміки його розгортання відіграє фактурний виклад: одноголосний або багатоголосний, гомофонно-гармонічний або поліфонічний та її характер – «прозорий» або насичений складними, напруженими гармоніями, вважаємо його невід'ємним компонентом архітектонічної будови твору, який збагачує враження від його композиційно-семантичних особливостей.

Сприйняття твору в сукупності всіх проявів є неодмінною умовою переживання й усвідомлення сублімативно-цілісного твору як способу втілення його художньої ідеї. Представимо їх взаємозумовленість у Рис. 1.1.

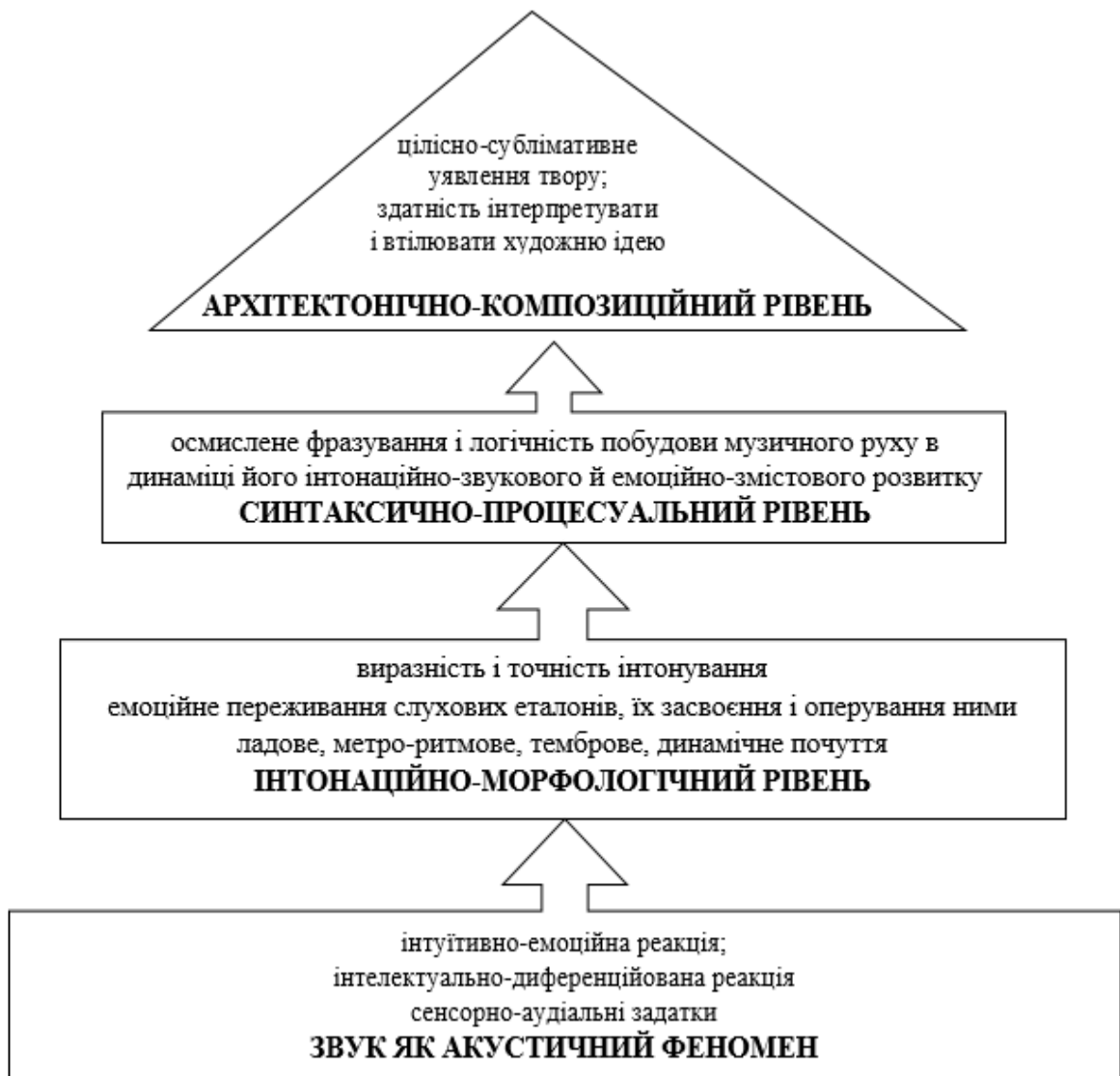


Рис. 1.1. Рівні організації музичного твору і їх відтворення у виконавській діяльності

Виходячи з означеного, педагогічно доцільним уявляється орієнтація на формування спеціальних музичних здібностей на чотирьох рівнях їх прояву:

- сонорному, тобто акустично-фонічному (якість сприйняття й відтворення звукового матеріалу в його тембрових, динамічних, артикуляційно-штрихових, емоційно-значущих характеристиках);

- інтонаційно-морфологічному (розвиток ладового, ритмового, гармонічного чуття та їх прояв у еталонних і мотивно-інтонаційних, виразно-змістових формах);
- синтаксично-процесуальному (усвідомлення особливостей тематичного матеріалу, особливостей будови, логіки й динаміки змін у розгортанні відносно завершених структур);
- композиційно-архітектонічному (сприйняття твору як цілісно-сублімативного, художнього феномену).

Ці рівні прояву музичних здібностей властиві всім видам діяльності – сприйняттю, виконавству та творчості, втім у кожному з них вони набувають певної своєрідності. Так, якість музичного сприйняття аматора та професійного музиканта будуть вирізнятися мірою деталізації музичної інформації, активності мислення, уявлення й художніх асоціацій тощо.

Особливості прояву музичних здібностей через призму їх співвідношення до різних жанрово зумовлених видів музикування, а саме – інструментального, вокального, диригентського розглядає В. М'ясищев. Науковець звертає увагу на те, що до задатків музикантів певної спеціальності відносять «уроджені анатомо-фізіологічні, нейрофізіологічні та психічні особливості», які відіграють значущу роль для досягнення успіху в певних видах виконавської діяльності (М'ясищев, 1991).

Дійсно, для співака особливу роль відіграє будова гортані, органів дихання, артикуляційного апарату, здатність до тонкої інтонаційно-м'язової координації рефлекторно утворюваних вокальних навичок; для ударників важливими є не тільки розвинені ритмово-слухові уявлення, але й здатність до надзвичайно складної координації рухів рук і ніг, для діяльності піаніста важливу роль відіграють форма рук, розвиток тембрового слуху, здатність до розподілу уваги відповідно до особливостей складної фактури фортепіанних творів тощо. Кожен із цих різновидів музичного виконавства потребує як всебічного розвинення музичних здібностей у їх повноті й цілісності, так і особливого акцентування на тому чи іншому їх компоненті.

Можливою є і подальша диференціація різновидів прояву музичних здібностей. Так, Макферсон (1995) зазначає, що деякі інструменталісти виділяються як солісти, інші – як ансамблісти або акомпаніатори; серед музикантів є ті, які легко читають незнайомі тексти (тобто – грають «з листа»), інші значно краще грають за слуховими уявленнями. Науковець іде далі в означеній градації та акцентує, що й читання нот деякими музикантами виконується краще, коли йдеться про окрему партію, мелодію; інші можуть читати оркестрові партитури, тобто здатні охоплювати багато ліній одночасно; частка музикантів охоче імпровізує, але переважна кількість із них ніколи не вдається до такого музикування тощо.

Низкою науковців виділяється музично-творча діяльність, яка вважається проявом найвищого рівня здібностей, а саме – особливої перцептивно-слухової та музично-емоційної чутливості, активності внутрішніх слухових уявлень і фантазій, почуття пропорційності та логіки музичного цілого, бажано – наявності абсолютного слуху тощо (Л. Гавриленко, 2011). Акцентують увагу науковці і на тому, що імпровізація як особлива форма музичної творчості потребує комплексу таких здібностей, як схильність до спонтанної генерації нових комбінацій звукових образів, їх поєднання з володінням певними виконавськими навичками, а також володіння такими властивостями характеру, як, наприклад, активність, сміливість, упевненість у своїх можливостях, відсутність страху зробити помилку тощо (А. Шевченко, 2020; С. Шип, 1998).

Отже, музичні здібності розуміються як цілісна, системно організована властивість особистості, яка ґрунтується на генетично зумовлених задатках, індивідуально-психологічних властивостях та їх розвитку внаслідок впливу середовища та власної музично-пізнавальної та діяльнісної активності, яка позначається на якості опанування нею різними видами музичної діяльності.

Узагальнюючи, представимо схему, яка дає уявлення щодо зіставлення генетичних задатків та музичних здібностей на Рис. 1.2.

Для музичної педагогіки важливим є визнання того, що:



Рис. 1.2. Генетичні задатки і музичні здібності

- музичні здібності розвиваються в діяльності; якість розвивального процесу залежить від особливостей середовища та впливу оточення, зокрема – доцільності й ефективності застосованих педагогічних засобів;
- музичні здібності є складним феноменом, компоненти якого та їх розвиток мають відносно самостійний характер, що свідчить про необхідність забезпечення їх гармонізації та приділення уваги як основним, так і другорядним компонентам у їхньому взаємозв’язку;
- ефективний розвиток музичних здібностей як системного явища передбачає врахування особливостей їх прояву на різних рівнях організації та застосування завдань відповідного спрямування;
- успішність музичної діяльності потребує прояву уваги як до розвитку музичних здібностей, так і до вдосконалення індивідуально-психологічних властивостей особистості, що свідчить про необхідність системного й комплексного вирішення цього завдання;
- однією з найважливіших особливостей психіки особистості є здатність до надзвичайно широкої компенсації одних властивостей іншими, внаслідок

чого відносна слабкість якоїсь однієї здібності може нівелюватися або завдяки «заміщенню» її функцій, сприяти досягненню успіху в діяльності;

- необхідною умовою всебічного розвитку музичних здібностей учнів є врахування їхніх вікових, індивідуальних задатків і властивостей, а також типових для сучасних школярів стилю пізнання, спілкування й поведіння, зокрема – зростання в них самостійності в отриманні інформації за допомогою гаджетів і різноманітних інформаційно-комунікативних та цифрових технологій, тяжіння до рівноправного стилю спілкування з дорослими, незалежності у своїх судженнях, віртуального спілкування, а звідси – і звуження безпосередніх та емоційно-насичених контактів.

Отже, навчання музики має відбуватися на засадах використання переваг, властивих сучасним школярам і нівелювати ті пробіли, які виникають у їхній життєдіяльності завдяки можливостям музичного мистецтва впливати на збагачення емоційних, комунікативних, інтелектуальних і творчих проявів особистості.

Майбутні вчителі музичного мистецтва, озброєні належними знаннями й уміннями мають бути впевнені в тому, що в кожного учня можна розвинути музичні здібності, а з цим – і їх здатність до повноцінного сприйняття творів музичного мистецтва, почуття задоволення під участі в різних формах музикування і тим самим сприяти їх культурному й духовному збагаченню. Успішність цього процесу залежить від міри підготовленості вчителя до виконання означених завдань.

1.2. Структура підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів

Теоретичний аналіз джерел показав, що проблема розвитку музичних здібностей школярів охоплює низку теоретичних і практичних завдань, вирішення яких залежить від багатьох факторів, і перш за все, від якості та рівня професійної підготовки фахівців зазначеної галузі до їх виконання.

У нормативних документах «професійна підготовка» трактується як «...здобуття фахівцем кваліфікації за відповідним напрямом» (Закон України «Про освіту», 2014). У цьому документі зазначено, що «...основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту...» є освіта, яка виступає «...запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави». Науковці також акцентують, що система вищої освіти «...передбачає забезпечення фундаментальної, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначити темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного процесу, формування інтелектуального потенціалу суспільства» (Ходанич, Палько, 2018).

У ході теоретичного студіювання довідкових джерел і наукової літератури із зазначеної проблеми, встановлено, що «підготовка» є загально науковою категорією широкого спектру галузей, відповідно до чого вона має певну кількість трактувань. Наприклад, у Тлумачному словнику української мови за редакцією А. Івченко, феномен підготовки має спільне визначення з феноменом «підготовленість». А саме: «Підготовка/підготовленість – 1. Запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності; 2. Готування всього необхідного до чого-небудь» (Івченко, 2008, с. 329).

Натомість, у Великому тлумачному словнику української мови за редакцією В. Бусела, поняття «підготовка» та «підготовленість» розмежовуються, де саме «підготовка» визначається як процес, що має, по-перше: «...забезпечувати здійснення, проведення, існування чогось, завчасно роблячи, готуючи для цього все необхідне...»; і по-друге: «...давати/набувати необхідний запас знань, передавати навички, досвід і т. ін. в процесі навчання, практичної діяльності» (Бусел, 2005, с. 952). Тоді як «підготовленість» розуміється як певний результат, набутий суб'єктом у ході підготовки, який окреслюється визначальними характеристиками: «1. Готовий до використання, вжитку; 2. Готовий для якої-небудь діяльності, здатний до неї» (Там само).

У педагогічному словнику за ред. М. Ярмаченка (2001) поняття «підготовка» трактується більш конкретизовано: «...формування та збагачення настанов, знань і умінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань» (Ярмаченко, 2001, с. 342).

Варто зауважити, що проблема фахової підготовки майбутніх учителів завжди викликала інтерес науковців галузі вищої педагогічної освіти. У педагогіці вона широко представлена в роботах В. Краєвського, І. Зязюна, В. Сластьоніна та ін. Різноманітні аспекти проблеми підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти досліджували: О. Ващук (2013), Н. Граматик (2020), Н. Гунько (2017), А. Ковінько (2018), Г. Лиходєєва (2015), В. Моляко (1989), В. Юрчак (2012) та ін.

За визначенням науковців, процес підготовки охоплює різноманітні напрями, у зв'язку з чим, зазвичай виокремлюють різні види, форми й рівні підготовки, дефініції яких визначаються за різними принципами. Наприклад, вид підготовки можна розглядати за видом особистісної діяльності, а саме: фізична, психологічна, психофізіологічна, вольова та ін. Феномен «професійної підготовленості» зазвичай розуміють як важливу інтегративну властивість майбутнього фахівця, яка визначається ступенем розвиненості мотивації до майбутньої професійної діяльності, рівнем оволодіння загальними та фаховими компетентностями, засвоєння професійних теоретичних і методичних знань, практичної підготовки (володіння вміннями та навичками), професійно значущих особистісних якостей.

Сьогодні спостерігається підвищення наукового інтересу до проблеми фахової підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти. У сучасному науковому середовищі «професійна підготовка» розуміється як системний, логічно вибудований процес, що спрямований на особистісно-професійне становлення фахівця. Цей процес зорієнтований на «...здобуття фахових знань і практичних умінь, необхідних для продуктивної діяльності в певній галузі, які в сукупності утворюють їхню особистісно-професійну готовність» (Юрчук, 2019, с. 41). У дослідженні О. Юрчука зауважується, що професійна підготовка студентів, як майбутніх фахівців, передбачає «...раціональну організацію навчально-практичної діяльності, ґрунтовану на психолого-педагогічній взаємодії викладача зі

студентами, кінцевим результатом якої є сформованість у них особистісно-професійної готовності до діяльності» (Там само).

На думку Л. Сущенко, організація процесу професійної підготовки «...науково і методично відображає обґрунтовані заходи закладів вищої освіти...», у свою чергу, всі організаційні заходи «...спрямовані на формування протягом навчання рівня професійної компетентності особистості, достатнього для успішної роботи...» (Сущенко, 2003, с. 41).

Отже, в наукових колах усталеним є розуміння, що процес підготовки майбутнього вчителя залежить від цілей, завдань і специфіки його майбутньої педагогічної діяльності. На думку сучасних науковців, «...професійна діяльність педагога в умовах концепції Нової Української Школи наповнюється якісно новим змістом, зумовленим новими запитами суспільства», і відповідно до цього «...значно посилюються і професійні вимоги до підготовки майбутнього вчителя» (Грамастик, 2020, с. 198). Тобто нагальність фундаментального оновлення системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти викликана реновацією та модернізацією галузі середньої освіти, сутність якої відображено в концепції Нової Української Школи.

У сучасних дослідженнях зазначається, що системні реновації освітньої галузі є тим фактором, що генерує «...підвищені вимоги до фахової (особливо предметної) підготовки вчителя, який має володіти новітніми методиками й технологіями навчання та бути творцем навчального процесу» (Лиходєєва, 2015, с. 24). У дослідженні Ю. Маковського, обґрунтовано мету професійної підготовки майбутнього вчителя як спрямованість на формування особистості фахівця освітньої галузі, «...готового до професійної діяльності в межах полікультурного освітнього простору на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогу культур та індивідуальної моральної відповідальності в мультикультурному суспільстві» (Маковський, 2018, с. 23).

Активно досліджуються в наукових колах і питання щодо підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до педагогічної діяльності. Так, обґрунтування теоретико-методологічних засад професійної

підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва представлено в працях К. Завалко (2014), Л. Масол (2009), О. Олексюк (2019), В. Орлова (2003), Г. Падалки (2015), О. Ростовського (2001), О. Рудницької (2002), Н. Сегеди (2012) та ін. Питання фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва досліджували Н. Кьон (2006), М. Михаськова (2020), І. Парфентьєва (2017), Е. Печерська (2001), М. Ткаченко та ін. Різним аспектам підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва присвячені сучасні дослідження науковців: І. Боднарук, О. Лук'янченко (2012), В. Міщанчук (2021), О. Морозова (2012), Н. Овчаренко (2015), В. Юрчак (2012). У контексті концепції нашого дослідження викликають інтерес сучасні дослідження професійної підготовки як дієвого засобу формування творчої особистості таких науковців, як О. Коваль (2002), А. Ковінько (2018), І. Каленик & Н. Журавльова (2020), Лю Цзя (2017), Л. Пшенична & О. Скиба (2017).

Спрямованість професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва визначається низкою професійних завдань, до яких належать музично-естетичне виховання через «...засвоєння знань і понять мистецтва, розширення музично-естетичного досвіду, опанування вміннями та навичками в практичній діяльності, набуття початкового досвіду створення інтонаційно-художніх образів у процесі власної творчості» (Масол, 2003, с.15) та музичний розвиток школярів через «...збагачення емоційно-почуттєвої сфери, розвиток загальних і спеціальних здібностей, стимулювання художньо-образного мислення, проявів уяви та інтуїції, формування універсальних якостей творчої особистості» (Там само).

Як зазначається в працях М. Михаськової, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти є закономірною та обов'язковою умовою успішної реалізації головного завдання освітньої політики України, яке полягає у формуванні якісної модернізованої системи музичної освіти (Михаськова, 2020, с. 110). Учена зауважує, що в наукових колах тривалий час метою фахової підготовки здобувачів музично-педагогічної освіти визначалося «...формування всебічно розвиненої особистості (в широкому розумінні) та формування музичної культури, як частини духовної культури (у вузькому розумінні)». Але сьогодні, в

умовах трансформації освітньої системи, фахова вища освіта передбачає підготовленість майбутнього вчителя музичного мистецтва до «...формування наукового світосприйняття, морально-естетичне виховання на уроках і в позаурочний час, сформованість уяви щодо взаємозв'язку музики з життям і навколишнім середовищем, формування музично-естетичних смаків, потреб, інтересів...», а також «...розвиток музично-творчих здібностей особистості, формування навичок музичного сприйняття, орієнтацію в основних засобах музичної виразності, формування вокально-хорових навичок» (Михаськова, 2020, с.112–113).

Складовими змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, М. Михаськова виокремлює:

- світоглядні й морально-естетичні, педагогічні й музичні знання;
- педагогічні й теоретико-аналітичні вміння й навички;
- виконавські способи діяльності;
- досвід емоційно-ціннісного ставлення;
- досвід творчої музично-педагогічної діяльності (Там само).

О. Олексюк убачає реалізацію потенційних можливостей професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва через формування в них фахових компетентностей, як цілісного комплексу спеціальних знань, умінь, особистісних якостей, мотивів, інтенцій, прагнення до самореалізації у сфері фахової діяльності (Олексюк, 2006 с. 45). На думку вченої, професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва спрямована на забезпечення здобувачів освіти запасом професіоналізму на початок самостійної роботи та створення передумов для подальшого розвитку й самовдосконалення в майбутньому (Там само). Досліджуючи даний аспект проблеми, О. Олексюк виокремлює найважливіші елементи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, серед яких:

- знання музичної педагогіки/методики (серед яких: наріжні проблеми методології, теорії та методики музичного виховання, знання з історії та історії музики, гармонії та поліфонії, аналізу музичних форм тощо);

- професійні виконавські вміння – володіння виконавською технікою (сольного співу, хорового співу, диригування, інструментального виконавства), виконавсько-інтерпретаційна майстерність, акомпанемент;
- художньо-творчі вміння й навички (різновиди сценічно-виконавського втілення музичного твору, художньої інтерпретації, аранжування, імпровізації тощо) (Олексюк, 2006 с. 45).

У працях М. Ткаченко феномен «підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва» конкретизується як складна педагогічна система, яка «...забезпечує процес виховання фахівців широкого профілю, які мають уміти грати на різних музичних інструментах, володіти вокально-хоровою та диригентською культурою, бути готовими вести педагогічну діяльність тощо» (Ткаченко, 2016). Важливо зазначити, що розвиток музичних здібностей школярів у мистецькій педагогіці розглядають як одну з головних предметних цілей педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Згідно з чим процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва має бути спрямованим до набуття студентами високого рівня підготовленості до фахової діяльності.

Аналіз джерел показав, що в сучасних дослідженнях подано різні обґрунтування того, що підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має певну специфіку, яка визначається метою й завданнями професійної діяльності вчителя зазначеної категорії та тими функціями, які він має виконувати, зокрема. Організація освітньо-виховного процесу та формування в учнів певної групи компетентностей, музикологічних знань, музично-виконавських умінь, досвіду розуміючого сприйняття та усвідомленого опанування творів музичного мистецтва тощо.

У контексті зазначеного стає зрозумілим, що робота з розвитку музичних умінь школярів вимагає від учителя музичного мистецтва професійної (загально-педагогічної) та фахової (спеціально-предметної) підготовленості. Рівень підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва визначається через сформованість у нього загальних і фахових компетентностей, відповідних знань, умінь, особистісних якостей, світоглядних поглядів тощо.

Контекстуальний аналіз джерел дозволяє уточнити дефініцію поняття «підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів», яку розуміємо як їх здатність до розвитку музичних здібностей сучасних школярів, що реалізується у сформованій мотивації до набуття психолого-педагогічних, теоретико-музикознавчих, методичних знань і вмінь та їх інтеграції, спрямованої на ефективне розв'язання означеного завдання, розвиненій рефлексивній свідомості, налаштованості на творчу діяльність і постійне самовдосконалення щодо здійснення музичного розвитку своїх вихованців. У результаті фахівець має сприяти пізнавально-музичній активності школярів, формувати в них власне критичне й вибіркоче ставлення до феноменів музичного мистецтва різної художньої якості, здатність до емоційно-адекватного й усвідомленого сприймання художньо-образного змісту музичних творів, якісного й виразного виконання пісенного репертуару та доступних видів музично-творчої діяльності.

Завданням даного етапу дослідження є розробка структурної побудови підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів. Вирішення зазначеного завдання дозволить визначитися з методологічним апаратом дослідження та розробити ефективне методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи над розвитком музичних здібностей школярів.

Визначення компонентної структури феномену дослідження є важливим етапом у наукових розвідках педагогічної галузі. У ході вистроювання логіки виявлення компонентних складових феномену «підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів» проведено теоретичний огляд низки науково-педагогічних праць, у яких висвітлено компонентно-структурні характеристики феноменів, що досліджуються науковцями.

Наприклад, у науково-педагогічній спадщині І. Зязюна (2005) підготовленість учителя до майбутньої викладацької діяльності складається з таких базових елементів, як:

- педагогічна спрямованість на систему загальнолюдських і освітніх цінностей;
- загальна ерудованість і педагогічні знання;
- особистісні якості та здібності до педагогічної діяльності (комунікативні, емоційні, креативні, прогностичні тощо).

Розглядаючи феномен підготовленості майбутнього вчителя в параметрах педагогічної майстерності науковець приділяє особливу увагу таким елементам, як:

- здатність володіти собою та врегульовувати свій емоційний стан;
- володіння педагогічною технікою;
- комунікативні навички й уміння співпрацювати;
- розвиненість техніки мовлення тощо (Зязюн, 2005).

На думку сучасних науковців високій рівень підготовленості майбутніх учителів до педагогічної діяльності має «...складну динамічну структуру та є сукупністю інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових аспектів психіки людини, відповідно до зовнішніх умов і майбутніх завдань» (Безпалько, 2009).

У працях В. Урського компонентами педагогічної підготовленості визначено:

- мотиваційний компонент (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням педагогічної діяльності);
- когнітивний компонент (сукупність знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності);
- операційний компонент (сукупність умінь і навичок практичного вирішення завдань у процесі педагогічної діяльності);
- особистісний компонент (сукупність особистісних якостей, важливих для виконання педагогічної діяльності) (Урський, 2005).

У дослідженні О. Самойленко (2015, с.88-89) виокремлено такі компоненти:

- мотиваційний (цілі, мотиви, потреби, установку на самовдосконалення й саморозвиток, прагнення до використання сучасних технологій навчання, наявність високого рівня сприйнятливості до нововведень);

- інформаційно-теоретичний (інтегрована система загально-професійних і спеціальних знань: фахових, психолого-педагогічних, методичних);
- практично-технологічний (здатність до застосування професійних умінь: гностичних, проєктувальних, організаторських, дослідницьких, інформаційно-аналітичних, оцінно-результативних тощо).

Таким чином, за результатами теоретичного аналізу науково-методичних джерел можна зробити припущення щодо необхідності приділення особливої уваги організації та систематизації процесу спеціальної підготовки студентів до роботи над розвитком музичних здібностей школярів у таких напрямках, як: формування в них свідомого й відповідального ставлення до необхідності набувати здатності розвивати музичні здібності всіх школярів шляхом формування в них умотивованого ставлення до освітньої діяльності в цьому напрямі; набуття належних знань і здатності до виявлення існуючих проблем, які заважають цьому розвитку, і на цих засадах вибудовувати методику ефективного впливу на розвиток музичних здібностей та впроваджувати її у своїй практиці викладання музики.

Отже, важливо досягати активізації та стимулювання настанови на оволодіння студентів до опанування теоретичним і методичним інструментарієм із розвитку музичних здібностей школярів, формування в них усвідомленої мотивації. Означений напрям розроблено в ході концептуального огляду основних положень теорій настанови (Д. Узнадзе, 2001) та теорій мотивації (А. Maslow, 1943). У межах нашого дослідження важливим є те, що в контексті зазначених теорій людина сприймається як цілісна особистість, поведінка й діяльність якої визначаються низкою важливих чинників. Серед останніх науковці виокремлюють: мотиви, установки, ціннісні орієнтації, переконання, систему поглядів, попередній досвід тощо.

У наших розробках виходимо з усталеної в наукових колах думки, що відправною точкою будь-якої діяльності є стійка мотивація особистості до конкретної діяльності. У довідникових джерелах термін «мотивація» (від англ. *motivation* – функція) трактується як:

- процес внутрішнього або зовнішнього психологічного управління поведінкою, що єднає «інтелектуальні, фізіологічні, психологічні процеси, які полягають у стимулюванні самого себе чи інших на діяльність» (Завадський Й. & Осовська Т. & Юшкевич О., 2006, с. 192);
- психічний регулюючий механізм, який приводить у дію механізм поведінки особи «та скеровує її на досягнення визначеної мети, стан внутрішнього напруження, який спонукає особу до дії, що робить зменшення цього напруження» (М. Попович & І. Дзюба & Н. Корнієнко, 1999);
- сукупність психологічних явищ, у яких «відображається наявність у людській психіці визначеної готовності, що направляє до досягнення мети» (В. Пічі & Н. Гайдук & Л. Клос та ін., 2000, с. 265).

А. Маслоу трактує феномен мотивації як «...прагнення людини до досягнення гранично можливих цілей» (Maslow, 1943). Згідно з теорією мотивації, спектр цілей життєдіяльності індивідууму, що визначають його поведінкові орієнтири, завжди є багатовекторним і багаторівневим, відповідно, поведінка людини майже завжди є полідетермінованою та мультимотиваційною.

Ж. Кушева трактує феномен мотивації як «...систему чинників психологічного характеру, що визначає поведінку людини, її початок, спрямованість і активність» (Кушева, 2018). У дослідженні Т. Левченко надається суголосна дефініція мотивації як «...психодинамічної регулятивної системи особистості, що організує діяльність з реалізації певного мотиву, регулює діяльність на шляху створення певного ставлення до навколишнього світу» (Левченко, 2011, с. 10). У свою чергу «мотив» у працях вченої характеризується як «окрема мотиваційна зміна, яка виконує в цій системі спонукальну, спрямовуючу функцію» (Там само). На думку науковців, «мотив» і «мотивація», як феномени не можуть існувати без суб'єкта діяльності, тобто, вони іманентно мають особистісний характер.

Т. Левченко обґрунтовує цінність мотивації та мотивів тим, що вони забезпечують внутрішній опір тим блокувальним чинникам, які гальмують процес розвитку особистості. На думку вченої, завдяки мотивації відбувається

«...трансформація особистості та її діяльності, у ході якої перетворюються, змінюються цінності, смислові, цільові орієнтування» (Левченко, 2011, с. 11).

Огляд наукових праць дозволяє зазначити, що мотив є феноменом неоднозначним. У працях А. Маслоу (Maslow, 1943), Г. Олпорта (Allport, 1950) та ін. наголошується на множинній одночасності, динамічності й гетеростатичності мотивів. Адже, з одного боку, мотив є вихідною точкою та рушійним чинником цілеспрямованої діяльності людини, з іншого боку – це внутрішня психологічна властивість особистості, яка характеризує її думки, поведінку та взагалі спосіб життя. Поведінка й діяльність людини, як правило, детермінуються декількома мотивами, як особистісного (таких як потреби фізіологічного, психологічного, так і соціального плану самоактуалізації тощо), так і соціальних (таких, які виникають у певних життєвих ситуаціях, міжособистісних відносинах, професійній сфері, пов'язаній із визнанням поваги, іміджу) і того, що вони співіснують і впливають на діяльність людини одночасно, а інколи проявляються в антагоністичних співвідношеннях.

Незважаючи на різноманітну розбіжність мотивів, напрями мотиваційного руху зазвичай розподіляють:

- за вектором екстерналізації мотивів, тобто «...від суб'єкта до оточуючого середовища (природно-фізіологічного, суспільно-морального, соціально-психологічного тощо)» (Т. Левченко, 2011);
- за вектором інтерналізації мотивів – «...від певних ситуацій (побутових, економічних, політичних тощо) до особистості» (там саме).

Важливим є те, що мотив за своєю сутністю є динамічним явищем, зміни в якому залежать від значного спектру чинників.

Передбачаємо, що наявність у студентів усталеної внутрішньої мотивації, яка визначається цілеспрямованістю на засвоєння навчальної інформації та знань, прагненням до визначеного результату та здатністю самостійно планувати хід роботи, є першим кроком до професійної компетентності.

Вважаємо, що вагомою підставою у формуванні мотиваційної сфери здобувачів музично-педагогічної освіти до роботи над розвитком музичних

здібностей учнів є вихідні положення теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райана. У межах даної теорії самодетермінація є найпотужнішим фактором у вибудовуванні мотиваційної бази особистості. У своїх поглядах науковці виходять із розуміння того, що внутрішня мотивація особистості до пізнання, співробітництва та комунікації із зовнішнім світом є природною людською якістю. Отже людина, яка за своєю сутністю істота активна, старанна, відповідальна, ініціативна, є іманентно самодетермінованою на життєву активність. Вона здатна бути автономною, тобто спроможною до самоініціювання й самоконтролю, в неї розвинена внутрішня потреба в самоефективності (Ryan & Deci, 2009).

Одним із найважливіших елементів умотивованої діяльності є орієнтація на цінності, як особистісні, так і соціально-значущі (загальнолюдські, етнічні, суспільні та ін.). Як зазначають науковці, саме цінності мають суттєвий вплив на формування характеру й поведінки людини. У межах нашого дослідження важливим є те, що музика, музична культура споконвіку вважається вагомою людською цінністю. У такому контексті вбачаємо необхідність формування у студентів ціннісного ставлення до музичного мистецтва, адже від цього залежить і міра варіантності самих музичних здібностей школярів, і розуміння значущості музично-викладацької діяльності.

Звертаючись до зазначеного аспекту проблеми дослідження, спираємося на вихідні положення аксіології – наукової дисципліни, що вивчає сутність і природу цінностей (насамперед, духовних, морально-етичних, естетичних та ін.). Важливо зауважити, що людина – це найвища цінність, і ще з часів стародавньої Греції, вона є мірилом усього, що існує. До речі, саме ця теза покладена в основу етики І. Канта, який наполягав, що людина в жодному разі не може бути засобом досягнення будь-якої цілі: будь-яку особистість належить розглядати як самоціль. Екстраполяція цього вихідного принципу в галузь педагогіки здійснено в працях великої кількості педагогів-мислителів (Я. Коменський, С. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі та інші).

Нагадаємо також, що саме сформованість мотивації на музичну діяльність науковці вважають ознакою прояву музичних задатків і запорукою досягнення

успішності в її розвитку. З огляду на зазначене, першим компонентом підготовленості студентів до формування музичних здібностей школярів обрано **мотиваційно-аксіологічний**, який охоплює особисте ставлення до музичного мистецтва як цінного й незамінного різновиду діяльності для становлення особистості та усвідомлення значущості музично-розвивальних функцій, властивих учителеві музичного мистецтва, реалізація яких є безумовним чинником прищеплення учням здатності до «привласнення» музичного мистецтва.

Отже, сформованість мотиваційно-аксіологічного компоненту має забезпечувати:

- музично-розвивальну спрямованість інтересів майбутнього вчителя музичного мистецтва;
- усвідомлення значущості розвитку музичних здібностей школярів для їх всебічного духовного, художнього й музичного виховання;
- розуміння значущості організації означеного процесу у спрямуванні на актуалізацію розвивально-здоров'язбережувального потенціалу музичних занять із сучасними школярами;
- усвідомлення значущості власного рівня розвитку музичних здібностей для реалізації означеної функції та готовності до самокритичного оцінювання своїх можливостей та їх самовдосконалення;
- визнання необхідності оволодівати інноваційними методиками, щоб відповідати вимогам мінливої дійсності й урахувати особливості нової генерації школярів, яких вони будуть навчати впродовж своєї професійної діяльності;
- здатність до «мотиваційного зараження» щодо заглиблення у сферу музичних переживань, пізнання та творчої самореалізації своїх вихованців.

Таким чином, усвідомлена мотивація та ціннісно-активне ставлення студентів до опанування розвивальними функціями своєї майбутньої діяльності є ключовим рушієм для їх прагнення набувати необхідних знань, умінь і навичок та досвіду оцінювання й удосконалення власних професійних властивостей зазначеного спрямування.

У свою чергу, рівень сформованості цього компоненту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних умінь школярів залежить від оволодіння методичним інструментарієм та технологією саморозвитку й розвитку музичних здібностей школярів у процесі їх залучення до різних видів музично-освітньої діяльності, від здатності враховувати їхні індивідуально-особистісні та психологічні властивості, типові способи пізнавальної й музичної діяльності, чинники впливу на їх музичні смаки та інтереси. З цього виходить, що серед провідних завдань підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є забезпечення їх інформаційно-знаннєвою базою в галузі психолого-педагогічних і фахових дисциплін, а також методичним інструментарієм із розвитку музичних здібностей особистості.

Звернемо увагу на те, що знання, якими мають опанувати студенти з метою успішного вирішення означених завдань, формуються на різноманітних дисциплінах, які входять у систему підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва. Ідеться про комплекс дисциплін гуманітарного, музично-теоретичного циклу та практичного блоку, що охоплює різні види виконавсько-навчальної діяльності й педагогічної практики. Узагальнення та інтеграція отриманих на них знань має сприяти набуттю майбутніми фахівцями широкого кругозору та ерудиції, їх теоретико-методологічній підготовленості, психолого-педагогічній обізнаності в галузі музичних здібностей і методів їх розвитку у школярів різного віку, тобто досягнути досить широкий спектр інформаційного контенту.

У сучасних наукових працях приділяється пильна увага процесам засвоєння здобувачами освіти навчальної інформації та знань і їх самостійної інтеграції та подальшої інтеріоризації через набуті навички й уміння та набуття здатності до їх утілення в практичному досвіді. Даний напрям кореспондується з «теорією особистісних конструктів» Дж. Келлі (1955), згідно з якою сприйняття людиною інформації та побудова когнітивних конструктів (інтерпретацій) сприйнятого відбувається крізь призму її особистісних знань, уявлень, переконань, попереднього досвіду та інтенцій.

Беручи до уваги погляди науковців, згідно з якими, по-перше, фахово спрямовані знання визнаються основною інформативною базою будь-якої діяльності, по-друге, головною метою освітнього процесу є усвідомлене засвоєння знань і розвинена здатність студентів до когнітивної обробки здобутої інформації, у даному дослідженні виокремлюється когнітивно-фаховий компонент феномену «підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів». Його зміст має охоплювати знання в галузі анатомії та фізіології, загальної, вікової, а також музичної психології, мистецької педагогіки; методики музичного виховання, музикологічних дисциплін тощо.

Вихідною точкою у виборі наступного компоненту у структурі підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів стало уявлення щодо того, що розвиток музичних здібностей передбачає вияв індивідуальних особливостей їх прояву та існуючих у школярів у цьому сенсі проблем, здійснення чого має вирішуватися відповідними методами, прийомами й техніками аналізу стану прояву їхніх здібностей. З цього погляду нам імпонує визначення в числі компонентів підготовки вчителів музичного мистецтва М. Михаськовою, поряд із когнітивним, практичним, емоційно-вольовим, творчим, комунікативним компонентами, і прогностичного, пов'язаного зі здатністю передбачати та планувати освітній процес (М. Михаськова, 2020). Це визначення відповідає нашому уявленню щодо важливості усвідомлення індивідуального вектору розвитку музичних здібностей школярів і сучасним уявленням щодо забезпечення дитиноцентрованої (в системі середньої освіти) і студентоцентрованої (в системі вищої освіти) стратегії освітнього процесу.

Однак, прогнозування має базуватися на засадах як усебічного вивчення задатків і властивостей особистості, так і фахової компетентності майбутніх фахівців, тобто наявністю комплексу знань і вміння їх застосувати у відповідних ситуаціях, забезпечених реалізацією антропологічного, особистісно-розвивального та рефлексивного підходів. Такі міркування зумовлюють важливість цілеспрямованого формування здатності майбутніх фахівців до самоспостереження, самоаналізу й передбачення можливих наслідків застосування

тих чи інших методів і прийомів роботи, а з цим – і самовдосконалення власних музичних здібностей та їх розвитку в школярів.

Однією з необхідних для викладача музичного мистецтва здібностей є розвинений вокальний слух, який є, за визначенням Ю. Юцевича, «...особливим видом музичного слуху, який включає звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух, а також баррорецепцію і вокально-тілесну схему» (Юцевич, 1998, с. 44).

Проте, для викладача цього замало: у процесі своєї педагогічної діяльності він має володіти, крім власного, виконавського вокального слуху, його активною «педагогічною» формою прояву, що дозволяє викладачеві «...не тільки оцінювати, але й, свідомо контролюючи, удосконалювати якість звучання голосу учня у процесі вокального навчання» (Л. Василенко, 2003). Адже, як вважала М. Донець-Тессейр, щоб вчити і вчитися співу, мало мати просто музичний слух. Він має бути спеціалізований, вокальний, такий, що уловлює специфічні тонкощі, найменші відхилення від правильного вокального звучання (наводиться за: Т. Давлатова, 2018).

Розвинений «педагогічний вокальний слух» виконує при цьому функції контролю й оцінювання завдяки здатності проектувати сприйняття процесу свого співу в комплексі з уявленням щодо власного м'язового стану вокально-фонаційного апарату учня під час його співу й завдяки цьому «відчувати» існуючі в нього проблеми. Вкупі з озброєнням належними знаннями й досвідом педагогічної діяльності, розвинений вокальний слух викладача дозволяє йому виявляти також чинники проблем у розвитку музичних здібностей школярів, надавати учням ефективні поради, винаходити відповідні прийоми й методи сприяння їх успішному навчанню співу.

Важливою на цьому шляху є і спрямованість дій викладача на забезпечення гармонічності в розвитку музичних здібностей своїх вихованців, їх емоційно-вольових, виконавсько-художніх властивостей, музичного інтелекту й музично-творчих здібностей, тому так важливо озброїти майбутніх учителів методикою моніторингу й діагностування, а на цих засадах – і прогнозування та планування

перебігу навчально-розвивального процесу, його здійснення на засадах усвідомлення структури музичних здібностей та специфіки розвитку кожного їх компоненту, ускладнення відповідно до їх ієрархічної супідрядності і стадіальності розвитку, володіння методами активізації компенсаторних механізмів і сприяння реалізації оздоровчого ефекту занять музикою.

У пошуках шляхів вирішення означених завдань ми враховували, що усвідомлення індивідуальних особливостей музичного фенотипу кожного школяра має спиратися на власний досвід самоконтролю й самоаналізу майбутніх учителів музичного мистецтва, оволодіння оптимальними способами моніторингу розвивального процесу та діагностування з метою виявлення актуального рівня сформованості музичних здібностей учнів. Визнання необхідності цього аспекту підготовленості студентів до здійснення музично-розвивальної роботи дозволило виокремити *рефлексивно-прогностичний компонент*, необхідний, на наш погляд, для досягнення успіху в підготовці студентів до визначення фенотипу музичних здібностей школярів та винаходу адекватних способів сприяння їх розвитку в кожного школяра.

Оволодіння діагностичними вміннями має проявлятися через визначення критеріїв і показників міри сформованості даного феномену, їх грамотне застосування у процесі моніторингу або діагностики, здатність розробляти опитувальники, анкети й тести, спілкуватися зі школярами під час отримання проведення даних і спрямовувати ці процедури на користь досліджуваних, їх підтримку й переконання в можливостях покращити власні результати, застосовуючи прийоми фасилітативної підтримки й формування в учнів позитивної установки на музичну діяльність і самореалізацію своїх потенцій. Не менш важливо для майбутніх фахівців також оволодівати навичками узагальнення отриманих даних та інтерпретації отриманих результатів з метою удосконалення застосованої методики розвитку музичних здібностей вихованців.

Акцентують науковці й на тому, що самоконтроль здійснює регулюючі функції, оскільки в його процесі особистість налаштовується на досягнення

очікуваного результату своєї діяльності, прогнозує її в ідеальній, еталонній формі, передбачає певні зони труднощів і можливості коригування своїх дій.

Варто також зазначити, що прогностична діяльність безпосередньо реалізується у проектуванні навчально-розвивального процесу, передбачаючи постановку як близьких, так і перспективних цілей навчання й виховання, а також стратегій і способів їх досягнення. На цих засадах у майбутніх фахівців має формуватися вміння уважно ставитися до процесу й результатів своєї педагогічної діяльності й удосконалювати навички контролю, моніторингу й діагностування процесу, осмислювати ті зміни, які відбуваються в розвитку музичних здібностей і оволодінні їхніх вихованців різними видами музичної діяльності. Тим самим удосконалення здатності до самоконтролю й самооцінки, тісно пов'язане з удосконаленням рефлексивної свідомості, буде сприяти усвідомленню майбутніми фахівцями існуючих проблем, а з цим – і набуттю вміння прогнозувати та планувати результати власної діяльності, здійснювати та знаходити способи фахового самовдосконалення як у процесі навчання, так і в майбутній педагогічній діяльності.

Необхідно також урахувати, що неможливо досягти однакового розвивального ефекту в усіх особистостей: ясно, що на перебігу розвивального процесу будуть відбиватися індивідуальні властивості, фенотип музичних здібностей, попередній досвід музичної діяльності кожного учня, а також об'єктивні обставини, зокрема – стан здоров'я, міра сприятливості середовища для концентрації уваги, особливості матеріального забезпечення тощо. Так, наприклад, від наявності або відсутності можливості проводити музичні заняття в достатньо просторому приміщенні, впливає на включення рухово-ігрових форм розвитку емоційності, ритмового почуття учнів і тим самим на міру ефективності реалізації їх здоров'язбережувальних потенцій. З цього погляду важливою для майбутніх фахівців є здатність не тільки прогнозувати освітньо-розвивальні процеси, але й передбачати варіанти вирішення певної проблеми з урахуванням означених обставин, особливостей потреб, ціннісних орієнтацій і актуальних музичних преференцій сучасних школярів, тобто проявляти креативність.

Крім того, маємо враховувати, що наразі відбувається стрімкий розвиток цифрових технологій і формування цифрового суспільства, цифрової людини, цифрової культури, які «...трансформують модель поведінки людини і повністю змінюють світ, уявлення людей про себе, їх ставлення один до одного та взаємодію зі світом природи» (Воронкова & Никитенко & Андрюкайтене, 2022, с. 20). Отже, сьогодні здобувачі мають готуватися до того, що вже в найближчому майбутньому суттєво зміниться інформаційне поле завдяки впровадженню «...незліченної кількості гаджетів і пристроїв, з'єднаних між собою різними способами обміну інформацією» (Джим Аль-Халілі, 2018) і значного поширення форм діяльності у віртуальній реальності. Як зазначає Олексенко, перед майбутніми генераціями буде відкривати все більше можливостей поринати «...у віртуальний світ потенційно не менш величезний і складний, ніж сьогоднішній справжній світ» (Олексенко, 2017, с.).

Визнання важливості формування в майбутніх фахівців здатності до вирішення фахових завдань як в актуальних, так і в прийдешніх умовах дозволяє четвертим компонентом підготовленості вчителя музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів визначити **розвивально-креативний компонент**, який стосується здатності гнучко й нестандартно мислити, уміння швидко знаходити й ухвалювати оригінальні ефективні рішення в мінливих умовах музично-педагогічної дійсності, засвоювати й удосконалювати інноваційні способи і технології освітньої діяльності.

На нашу думку, розвивально-креативний компонент має формуватися на підставі попередніх трьох компонентів, адже він є квінтесенцією, тобто найвищим щаблем підготовки здобувачів освіти до майбутньої професійно-розвивальної діяльності. Саме на етапі практичного застосування спеціальних знань, умінь, здібностей, набутих у ході підготовки до роботи над розвитком музичних здібностей школярів, студенти мають змогу показати міру особистісної умотивованості, ступінь розуміння й усвідомлення смислу та цінності власної праці, показати рівень знаннево-інформативної підготовки та здатність до усвідомленого використання знань, відповідно до індивідуальних особливостей кожного учня,

демонструючи володіння вміння їх визначення й врахування у плануванні та здійсненні освітньо-розвивального процесу і завдяки цьому досягати очікуваних результатів своєї фахової діяльності.

Уточнимо, що в наукових працях «креативність» трактується як мислення, що «...вбирає в себе минулі, супутні та (або) наступні характеристики процесу, у результаті якого людина (або група людей) створює щось, що раніше не існувало» (Трук, 1968). Американський психолог Х. Трік, на підставі типових методів дослідження креативності, виокремлює чотири основні напрями розвідок її сутності:

- креативність як продуктивність мислення (інтелектуальний продукт) (за К. Тейлором, Д. Тейлором);
- креативність як творчість мислення (процесуальна характеристика за параметрами стадій і типів творчого мислення (Уоллес, 1926; Медник & Халперн, 1962);
- креативність як людська здібність, пов'язана з іншими підсистемами інтелекту (Ч. Гілфорд, 1963, 1966; Торранс, 1962);
- креативність як головна риса високорозвиненої особистості (Роджерс, 1959; Маслоу, 1959; Трік, 1968).

Наслідуючи ідеї Дж. Гілфорда, який розуміє креативність як систему якісно відмінних характеристик інтелекту, можна визначити чільний напрям практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів, з опорою на такі фактори креативності: оригінальність (здатність використовувати асоціативне мислення); гнучкість мислення, тобто готовність до швидких змін і варіацій відомого; спонтанність, яка дозволяє швидко реагувати на ситуації в невизначених умовах діяльності.

Розвивально-креативний компонент забезпечує здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва ефективно реагувати на особистісні характеристики учнів: рівень їх психофізичного розвитку, особливості природних задатків, темпераменту, здатність навчатися, наявність мотивації до самовдосконалення тощо; швидко орієнтуватись у виборі ефективних педагогічних методів, що

відповідають завданню конкретного заняття; розробляти оптимальну індивідуальну стратегію розвитку музичних здібностей кожного учня.

Одним із важливих напрямів у прояву креативності майбутніх фахівців є вироблення індивідуальних компенсаторних стратегій у розвитку музичних здібностей учнів в умовах колективної форми проведення занять. На допомогу вчителю мають прийти здатність налагоджувати музично-освітній процес на засадах організації діяльності-спілкування малих груп, утворених з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей учнів і планування таких форм діяльності, в яких буде передбачено розподіл завдань відповідно до їх особливостей. Це можуть бути сполучення співу з ритмовим супроводом, виконання куплету в піснях солістами й більш легкого приспіву всім класом, виконання завдань у соціальних мережах у невеликих групах, утворених із метою обміну інформацією й думками для розроблення сумісної презентації тощо. З цього погляду важливо враховувати, що учні з різним ступенем задатків, здібностей і властивостей можуть досягти однакових результатів за умов цілеспрямованої стимуляції компенсаторних потенцій людського організму.

Творчого підходу потребує вчитель і для створення художньої атмосфери на заняттях, уміння уникнути стандартів у структурі уроку, вигадування незвичних для учнів прийомів зацікавлення музичним мистецтвом, уміння імпровізувати, звертаючись до власного досвіду сприйняття музичного твору, емоційно-виразно, і в той самий час уникаючи штучності, «заражати» школярів своїм захопленням шедеврами музичного мистецтва, переживаннями від спілкування з природою тощо. Винахідливості потребує вчитель і для того, щоб органічно «вписувати» у заняття звернення до творів суміжних видів мистецтва, звертатися до деяких видів спортивних змагань, наприклад, художньої гімнастики, фігурного катання. Усе це буде сприяти активізації естетично- і художньо-асоціативних уявлень школярів, розвитку в них творчого уявлення, здатності до музичного переживання.

На підвищення ефективності розвивальної діяльності вчителя має спрямуватись і постійний пошук нових прийомів удосконалення слухових уявлень школярів та оволодіння звуковисотними принципами організації музичної мови й

ритмового почуття завдяки збагаченню можливостей насичувати заняття завданнями на рухово-музичну активність, вигадувати інтонаційно-ігрові вправи для вдосконалення навичок вокального звукоутворення, використовувати рухово-візуальні аналогії. Важливою є і здатність майбутніх фахівців володіти способами аранжування музичних творів, навичками ритмової, вокальної та інструментальної імпровізації для залучення школярів до імпровізаційно-музичних видів діяльності, вмінням стимулювати фантазію школярів для інсценування пісень.

Звернемо також увагу на важливість оволодіння майбутніх фахівців навиками використання сучасних інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій, можливостями мережевих платформ і сервісів освітнього спрямування, вмінням використовувати звукові, графічні, відео-програми для створення власних аранжувань, мультимедійних проєктів з пізнавальним і творчим контентом, висвітленню методів опанування яких присвячує свої праці значна частка дослідників, зокрема – І. Барановська & Н. Мозгальова (2019), Л. Гаврілова (2016), З. Дубовий (2019), В. Мельниченко (2018) та ін.

Таким чином, узагальнення наукових даних засвідчило, що в освітній галузі підготовку зазвичай розуміють як процес формування в майбутніх фахівців світоглядних позицій, загальних і фахово-спрямованих компетентностей, так і набуття досвіду впровадження засвоєних знань, умінь і навичок, необхідних для успішної реалізації в певній професійній сфері та їх творчо-інноваційного удосконалення.

Узагальнення наукових даних дозволило уточнити сутність поняття «підготовленість учителя музичного мистецтва» у її проєкції на розвиток музичних здібностей як здатність до розвитку музичних здібностей сучасних школярів, яка реалізується у сформованій мотивації до набуття психолого-педагогічних, теоретико-музикознавчих, методичних знань і вмінь та їх інтеграції, спрямованої на ефективне розв'язання означеного завдання, розвиненій рефлексивній свідомості, налаштованості на творчу діяльність і постійне самовдосконалення щодо здійснення музичного розвитку своїх вихованців.

Структурними компонентами підготовленості вчителя музичного мистецтва визначено:

- *мотиваційно-аксіологічний* компонент, який стосується ставлення до музичного мистецтва та майбутньої педагогічної діяльності, спрямованої, зокрема, на розвиток музичних здібностей сучасних школярів;
- *когнітивно-фаховий* компонент, який охоплює необхідний обсяг знань у галузі фізіології, загальної, вікової та музичної психології, загальної та мистецької педагогіки, музично-фахових дисциплін, методики музичного виховання, озброєння знаннями в галузі використання сучасних інформаційно-комунікативних і цифрових технологій у проєкції на їх застосування в музично-освітньому процесі;
- *рефлексивно-прогностичний* компонент, сформованість якого дозволяє виявляти фенотип музичних здібностей школярів та їхні особистісно-психологічні риси, важливі для забезпечення ефективності музично-розвивального процесу; розробляти стратегію розвитку індивідуальних музичних здібностей учнів в умовах колективного музично-освітнього процесу, добір відомих і створення нових адекватних методів і технологій педагогічно-розвивального спрямування;
- *розвивально-креативний* компонент, який забезпечує здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва враховувати особистісні характеристики учнів, зокрема – особливості самосвідомості та сфери інтересів, ставлення до музики й уроків музичного мистецтва, фенотип музичних здібностей, стиль пізнавальної діяльності та спілкування тощо, і на цих засадах розробляти і застосовувати систему інноваційних прийомів, методів і технологій, спрямованих на розвиток музичних здібностей, сприяння оздоровленню дітей та створення умов для їх творчої самореалізації в різних видах музичної діяльності.

Висновки до розділу 1

У розділі обґрунтовано важливість досліджуваної проблеми зумовлена тим, що рівень розвитку музичних здібностей значною мірою з погляду її значущості для музичного, культурного й духовного виховання школярів майбутніми фахівцями.

Здійснено аналіз сутності та структури музичних здібностей, виявлено поняття фенотип музичних здібностей, під яким розуміється специфіка прояву музичних здібностей, яка охоплює їх компоненту структуру, ієрархічну супідрядність їх прояву, ізоморфну організацію музичного мовлення й будови музичного твору та своєрідність реалізації в різних видах музичної діяльності, що в сукупності стає визначальним для досягнення особистістю успішних результатів.

Розглянуто специфіку феномену «музично-слухові здібності», який становить комплексне, сенсорно-перцептивне підґрунтя диференційованого й адекватно-цілісного сприйняття організовано-звукового прояву феноменів музичного мистецтва.

Здійснено аналіз широко застосованого поняття «музичність» або «музикальність», під яким розуміється розвинене почуття емоційного переживання музичних вражень, що свідчить про достатньо високий рівень розвитку всіх компонентів музичних здібностей у їх взаємозв'язку й цілісності.

Визначено, що досягнення майбутніми фахівцями високого рівня розвитку музичних здібностей тісно пов'язане із загальними властивостями особистості – її емоційною вразливістю, інтелектуально збагаченими художніми емоціями, досвідом музичних, мистецьких і естетико-гедоністичних уявлень та асоціацій, музично-теоретичної освіченості, що має враховуватись у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток музичних здібностей особистості.

Сформульовано робоче поняття «підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів», під яким розуміється формування в них свідомого ставлення до оволодіння здатністю виявляти фенотип

музичних здібностей школярів і забезпечувати індивідуальний вектор їх розвитку в кожного учня, спираючись на набуті фахово-інтегровані знання, досвід упровадження розвивальних методів та інноваційних технологій в умовах колективних занять музичним мистецтвом і врахування особливостей самосвідомості, стилю взаємодії та навчально-пізнавальної діяльності учнів нової генерації.

Подано визначення поняття «підготовленість учителя музичного мистецтва» у її проекції на розвиток музичних здібностей, під яким розуміється здатність до розвитку музичних здібностей сучасних школярів, яка реалізується у сформованій мотивації до набуття психолого-педагогічних, теоретико-музикознавчих, методичних знань і вмінь та їх інтеграції, розвиненій рефлексивній свідомості, налаштованості на творчу діяльність, винахід і застосування інноваційних прийомів застосування сучасних освітніх і комунікативно-інформаційних технологій, готовність до постійного самовдосконалення своєї діяльності в умовах мінливої дійсності і можливого набуття вихованцями прийдешніх поколінь нових індивідуально-психологічних властивостей.

Обґрунтовано структурні компоненти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку в сучасних школярів мотиваційно-аксіологічного, когнітивно-фахового, формувально-компетентнісного, розвивально-креативного компонентів, сукупність яких має забезпечити здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до успішного розвитку в школярів їхніх музичних здібностей і прищеплення потреби в пізнанні музичного мистецтва.

Сформованість означених компонентів стає засадою успішного сприяння пізнавально-музичній активності школярів, їх здатності до емоційно-адекватного й усвідомленого сприйняття художньо-образного змісту музичних творів, набуття власного критичного й вибіркового ставлення до феноменів музичного мистецтва, якісного й виразного виконання пісенного репертуару, оволодіння доступними видами музично-творчої діяльності й реалізації своїх мистецьких потенцій.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

2.1. Наукові підходи і педагогічні принципи підготовки майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів

Вирішення завдання з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів вимагає визначення відповідних наукових підходів у основі даного процесу. Серед таких основоположну роль відіграє *антропологічний підхід*, становлення якого зумовлено, насамперед, наголошенням у працях Ш. Амонашвілі (1996), Б. Бім-Бада (1998), К. Ушинського (1861), інших науковців, необхідності змістити акцент педагогічної уваги з постачання учням інформації у бік розвитку їх мислення, здібностей, реалізації особистісного і творчого потенціалів.

Становлення означеного підходу зумовило формування *педагогічної антропології* як галузі досліджень теорії та методів навчання крізь призму врахування потреб та особливостей індивіда, який навчається. Як слушно зазначає О. Олексюк антропологічний підхід на сьогодні визнається основою нової освітньої парадигми, домінантою якої є «...розуміння людини як цілісної особистості» (Олексюк, 2016, с. 152). Досліджуючи ознаки та положення антропологічного підходу вчена наголошує на його особливій ролі в мистецькій освіті. Така роль, як пише О. Олексюк, полягає у функціонуванні антропологічного підходу в якості фундаменту прогресивних процесів у сучасній мистецькій освіті. Саме на засадах педагогічної антропології, за висловом ученої, відбувається «поворот у мистецькій педагогіці» який детермінує перебіг процесів «...інтеграції і гуманізації знання про людину в різних культурних контекстах» (Олексюк, 2016, с. 152).

Таким чином, специфіка дієвості антропологічного підходу в мистецько-педагогічній галузі зумовлює формування унікального вектору реалізації його потенціалу – визнання в якості особливих цінностей:

- суб’єктивного погляду людини на світ, який формується внаслідок сприймання світу через мистецтво;
- здатності особистості створювати художні явища, спираючись на інтеріоризований культурний досвід та власне суб’єктивне сприйняття світу та культури;
- специфічну систему ціннісних орієнтирів особистості, детермінуючих її існування в сучасному медіапросторі, яка складається зі ставлень до художньо-естетичних феноменів та різноманітних явищ мистецтва, зокрема, музичного (Олексюк, 2019, с. 5).

Значущість реалізації даного вектору антропологічного підходу підкреслює Л. Масол (2009), звертаючи увагу на його можливості актуалізувати суб’єктивний вимір мистецької освіти та окреслювати «...шляхи індивідуалізації процесу входження [особистості] в художню культуру, відтворення її цінностей у персональному досвіді» (Масол, 2009, с. 186). Через згадані особливості функціонування антропологічного підходу в системі мистецької освіти вчена вказує на доцільність його розгляду в проєкції культурологічної парадигми та вивчення як культурно-антропологічного. Окреслюючи означену специфіку Л. Масол звертає увагу і на існування певних особливостей упровадження даного підходу, серед яких:

- спрямованість на розширення культурологічного компоненту змісту освіти;
- застосування спеціалізованих педагогічних технологій, дієвість яких ґрунтується на крос-культурному діалозі («минуле – сучасне, національне - загальнолюдське, суспільне – особистісне»);
- урахування специфіки процесу духовного розвитку особистості, який забезпечується шляхом упровадження в мистецько-освітній процес культурно-антропологічного підходу, зокрема, реалізація такого розвитку

на тлі взаємодії інтелектуального (культура розуму), морально-етичного (культура почуттів) та естетичного (культура творчості) ментальних вимірів (Масол, 2009, с. 186).

Таким чином, антропологічний підхід, який фокусує увагу на особистості в центрі освітнього середовища, взаємодіючи із іншими елементами методологічних засад освітнього процесу, зумовлює відповідну їх трансформацію. Аналізуючи даний процес, З. Гнатів (2014) наголошує на можливостях організації навчання на засадах музичної антропології із метою відтворення оптимальних умов задля розвитку розумових та фізичних здібностей особистості. У даному контексті вчена звертає увагу на можливості використання арт-терапевтичних властивостей музичного мистецтва задля реалізації коригуючого впливу на психоемоційний стан індивіда (Гнатів, 2014).

Досліджуючи арт-терапевтичний потенціал музично-навчальної діяльності, зокрема, вокально-виконавської, в антропологічній площині С. Байнс (Baines, 2013) акцентує увагу на тому, що сучасний підхід до означеного виду діяльності має ґрунтуватися на *позитивних моделях навчання*. Свої висновки учена засновує на визнанні того, що спів є настільки ж природньою діяльністю для людини, як і мовлення. Більше того, спираючись на результати останніх досліджень з погляду психології (Greitmeyer, 2009), а також міждисциплінарні розвідки, здійсненні на межі дотику психології та музичної педагогіки (Berkowska & Dalla Bella, 2009), авторка доводить, що спів здавна використовується людиною як ефективна антидепресивна практика. На сьогодні це особливо яскраво відбивається в поведінці дітей, адже, як указано в дослідженні Р. Чазан-Кобен (Chazan Cohen, 2010), діти дуже часто інстинктивно застосовують спів задля самозаспокоєння. Утім, із плином часу, по мірі дорослішання, людина майже втрачає цю можливість.

За висновком С. Байнс, це пов'язано із негативним впливом освітнього середовища, зокрема, сталих педагогічних традицій фахової музичної освіти, у якій усе ще широко застосовуються «репресивні, пригнічуючі підходи». Сутність таких підходів у сепарації учнів та студентів на «геніальних», «талановитих» та «посередніх». Як пише авторка, у межах репресивних підходів, практикується

використання маркерів, що позначають відсутність здатності учня/студента досягти певних успіхів у вокально-музичному навчанні, як-от: «тональноглухий», «із відсутністю мелодійної пам'яті», «з обмеженим співочим діапазоном», «збідненим тембром» тощо (Baines, 2013, p. 171). При цьому, такі маркери формуються на основі абсолютно суб'єктивної, часто, поверхневої думки вчителя, заснованої на констатації технічних можливостей, які учень/студент, з огляду на низку чинників, здатен проявити на даний момент. Утім, як показують дослідження, часто, недостатня можливість проявити вокальні здібності пов'язана саме із різноманітними психологічними «затисками» (Baines, 2013).

Таким чином, за відсутності в процесі навчання вокалу належної уваги до індивіда, його потреб та особливостей, більшість учнів/студентів не тільки втрачає можливість використовувати арт-терапевтичний потенціал вокально-музичної діяльності, але й набуває додаткових негативних стереотипів щодо музикування та музичного мистецтва взагалі. Запобігання негативному впливу окреслених тенденцій забезпечується організацією навчання співам на засадах **здоров'язбережувального підходу**, що виражається, насамперед у застосуванні позитивних моделей навчання. Особливість таких моделей у прагненні реалізації потенціалу вокальних занять як «активного, позитивного, розвиваючого, творчого і радісного досвіду, який зміцнює здоров'я» (Baines, 2013, p. 169).

Інший бік здоров'язбережувального потенціалу вокально-музичної діяльності розглядає Дж. Данкофф (Dankoff, 2011). Зокрема, автор звертає увагу на важливість реалізації потенціалу музичного навчання та музично-творчої діяльності слугувати чинником формування «*культурного здоров'я суспільства*». Як пише Дж. Данкофф, слід урахувувати можливості музичного мистецтва функціонувати як «форма потужного культурного самовираження». Існування в середовищі субкультури надвеликої кількості музичного матеріалу, в якому висвітлюються різноманітні соціальні та політичні проблеми, свідчить про фундаментальне прагнення людей до самовираження в художній формі, про важливу роль, яку мистецтво відіграє у їх житті. При цьому, панування ортодоксальних підходів у галузі академічної музичної освіти, які не ураховують

актуальні прагнення людей, зокрема, юнацтва, унеможливають реалізацію суспільно-комунікативного потенціалу музичного мистецтва. З іншого боку, застосування здоров'язберігаючого підходу, яке передбачає прагнення надавати можливості для самовираження в музичній діяльності, урахування актуальних інтересів тих хто навчається, забезпечує належну форму інклюзивності освітнього процесу та сприяє підвищенню рівня культурного здоров'я суспільства (Dankoff, 2011, p. 263).

Таким чином, музично-освітній процес, організований на засадах антропологічного і здоров'язбережувального підходів, має спрямовувати увагу вчителя на реалізувати оздоровчого (у фізіологічному та психологічному контекстах), потенціалу музичного мистецтва, зокрема шляхом удосконалення постави школярів, подолання в них м'язових та психологічних затисків, покращення якості дихання, активізації рухово-емоційної діяльності.

Означена методологічна синергія зумовлює доцільність дотримання низки дидактичних принципів. Зокрема, *принцип особистісної полімотивації*, сутність якого полягає у масимальній активізації всіх позитивних мотивів і установок на діяльність, спрямовану на ефективний розвиток музичних здібностей кожного учня. Дієвість даного принципу спрямована на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва відповідних переконань та мотивації розвитку музичних здібностей і цілковите усвідомлення того, що кожен учень може і має досягти достатнього рівня розвитку. Дотримання даного принципу сприяє формуванню низки диспозицій:

- віри у безумовність наявності музичних здібностей у кожного (у тому числі віра у власні здібності);
- усвідомлення цінності музичних занять, їх необхідності для гармонійного розвитку людини;
- визнання цінністю бажання учня/студента, вивчати музичне мистецтво, оволодівати вокальною майстерністю, знайомитися з митецькими творами, із культурним різноманіттям, віддзеркаленим у мистецтві.

Другий принцип яскраво відображає нерозривний зв'язок між антропологічним та здоров'язбережувальним підходами, адже забезпечує індивідуалізовану спрямованість навчання. Це принцип *налаштованості на індивідуалізовано-особистісне впровадження формувально-розвивальних завдань в умовах колективної форми навчання.*

Активізація дієвості означеного положення має відбуватися цілком усвідомлено та ґрунтуватися на розумінні особливостей функціонування та взаємодії двох систем – системи музичної підготовки та системи музичних здібностей. При цьому слід ураховувати, що в антропоцентрованому освітньому просторі перша система (музичної підготовки) завжди вибудовується відповідно до особливостей другої системи, яка є індивідуально-структурованою в кожного із суб'єктів музично-освітнього процесу. З огляду на це, важливою здатністю майбутнього вчителя музичного мистецтва стає добір і розробка персоналізованого комплексу дієвих методів розвитку музичних здібностей, у яких ураховано унікальність музичного фенотипу кожного школяра, а також специфіку організації музично-розвивального процесу в умовах колективної форми шкільних уроків музичного мистецтва. Забезпечення індивідуалізації цього процесу уможлиблюється завдяки визначенню й типології проблем, які мають вирішуватися стосовно певної групи школярів.

Зрозуміло, що в умовах шкільної дійсності неможливо досягати тонкої та деталізованої типологізації, тому доцільно виділяти певні групи школярів за певними ознаками – з урахуванням особливостей певного складу учнів класу. Такими ознаками можуть слугувати: тип нервової системи, темпераменту як чинників, що позначаються на м'язовому стані, слуховій увазі, міра врівноваженості гальмувальних процесів, прояву загальної активності школярів; якість емоційної реакції під час різних видів музичної діяльності та схильності до них; актуальний стан сформованості співочих і рухово-ритмових навичок тощо. Виділення таких груп за кожною з ознак дозволить комбінувати їх включення у виконання різних видів завдань і тим самим допомагати подоланню існуючих труднощів. Так, під час слухання музики гіперактивним школярам доцільно

пропонувати додаткове завдання, яке сприятиме концентрації їхньої уваги; це може бути, наприклад – графічне відображення поточних змін у динаміці міри емоційного напруження твору. Для учнів, які ще не навчилися співати, буде корисним доручити виконувати ритмовий супровід до пісні; емоційно-пасивним дітям доцільно доручати виконання рухово-ігрових прийомів або диригування – як спосіб активізації їхнього загально-психологічного стану тощо.

Розв’язання означеного завдання вимагає, по-перше, застосування на практиці широкого спектру інтегрованих знань із галузі вікової, музичної психології, з педагогіки, методики музичного виховання, здатності виявляти індивідуальні особливості учня, а по-друге – практичної готовності до вирішення достатньо складних організаційних завдань – організації діяльності окремих учнів, малих груп та учнів усього класу, що потребує глибоких психолого-педагогічних знань і володіння комунікативно-педагогічною технікою організації музично-освітнього процесу.

Важливо також передбачати в цьому процесі максимальну реалізацію корисних для збереження здоров’я та гармонійного розвитку особистості потенцій музично-освітнього процесу. Його ефективність підвищиться, якщо у процесі підготовки майбутніх фахівців буде впроваджуватися принцип *цілеспрямованої реалізації оздоровчих потенцій музично-розвивальних завдань*. Особливістю даного принципу є стратегічна спрямованість на реалізацію оздоровчого й арт-терапевтичного потенціалу вокального музикування, перетворення освітнього середовища на здоров’язбережувальний простір, у якому розвиваються фізичні можливості, емоційна сфера, інтелектуальні здібності, реалізується творчий потенціал особистості. У такому просторі має заохочуватися спонтанність, креативність, ставлення до музикування як інтелектуальної гри, що приносить естетично-емоційне задоволення.

Дані принципи, ґрунтуються на положеннях «теорії переходу» Д. Віннікотта (Winnicott, 1953) та його ж концепції «справжнього та штучного ”Я”» (Winnicott, 1965), розглянутих у дисертації К. Вальстрема (Wahlström, 2022) в музично-педагогічному контексті.

Як доводить Д. Віннікотт, «істинне Я – це структура всередині особистості, яка забезпечує спонтанність і включає ”досвід життя”. Тільки справжнє ”я” може відчувати себе реальним та бути творчим» (Winnicott, 1965, p. 148). На основі пов’язаних із цим висновком положень, К. Вальстрем, звертає увагу на важливість урахування у фаховій підготовці студентів-музикантів їх індивідуальних прагнень, розкриття їх справжнього особистісного потенціалу, сприяння творчій самореалізації. Як пише дослідник, насамперед це має реалізовуватися через підбір відповідних навчальних завдань. При чому, як акцентує науковець, слід уникати формалізму, адже формальний підхід «...може викликати відчуження учня від його особистих цінностей у музиці»; з іншого боку, сприймання музикування як засобу самовираження, «...джерела радості, якою можна поділитися з іншим» укріплює справжнє творче ”Я” особистості (Wahlström, 2022, p. 55-57).

Важливим фактором у даному контексті є добір художньо-цінного та привабливого для школярів навчального репертуару, різноманіття форм його опрацювання та своєчасна зміна контрастних видів діяльності: слухання музичних творів і колективне обговорення своїх вражень, рухи під музику і спів, гра ритмового супроводу до пісні на дитячих музичних інструментах, музично-дидактичні ігри із застосуванням гаджетів, за наявності в класі – мультимедійної дошки тощо. Усі ці засоби підвищують умотивованість школярів, зокрема – якщо вони виконуються на музичному матеріалі, який за характером, колом художніх образів близький учневі й викликає в нього натхнення. Варто також урахувати, що структура заняття має відповідати вимогам своєчасного упередження перевагами школярів, зниження в них уваги й тим самим посилювати оздоровчий ефект від різномовних, привабливих та емоційно-забарвлених завдань.

Отже, антропоцентрична спрямованість музично-освітнього процесу передбачає приділення значної уваги питанню особистісного розвитку його суб’єктів. Означене зумовлює необхідність застосування підходів, що забезпечують ефективність даного процесу. Серед таких – *особистісно-розвивальний* підхід, який функціонує як основа спрямування педагогічної дії,

насамперед, на формування установок особистості та гармонізацією взаємодії всіх її складових.

У праці С. Халлам (Hallam, 2014) здійснено ґрунтовний аналіз міждисциплінарних досліджень особистісно-розвивального потенціалу музичних занять. Учена послідовно доводить, що заняття музично-навчальною діяльністю, набуваючи ознак творчого процесу, сприяють формуванню необхідних компетентностей, підвищують самооцінку, покращують здатність до самоусвідомлення й самоорганізації, формують позитивне ставлення до себе. Як пише вчена, на основі експериментальних даних підтверджується, що системні заняття з музичного мистецтва сприяють:

- розвитку комунікативних умінь та успішній інкультурації особистості завдяки її залученню до процесів активного творчого спілкування з мистецтвом та іншими учасниками музично-освітнього процесу;
- формуванню мотивації досягнення успіху, яка функціонує як основа опанування компетентностей не тільки в музичній, але й у інших діяльнісних галузях.

Означене вчена пояснює тим, що процес осягнення творів музичного мистецтва сприяє підвищенню обізнаності особистості щодо існування людини в соціумі, її взаємодії з культурним середовищем через фундаментальну здатність музичного мистецтва втілювати та ретранслювати особливості сприймання різноманітних проявів довкілля.

Звернемо увагу також на те, що за даними науковців, у процесі музичних занять відбувається розвиток емоційної сфери, зокрема, емоційного інтелекту, як конструкту, який уможливорює здатність людини розуміти себе та інших, керувати своїми емоційними станами (Pellitteri, Stern, & Nakhutina, 1999).

Досліджуючи проблему забезпечення особистісно-розвивальної зорієнтованості музично-освітнього процесу, З. Жигаль (2012) доводить, що суттєво на рівень особистісного розвитку впливає характер педагогічної взаємодії у процесі навчання музичного мистецтва. Як зазначає вчена, процес вивчення одного й того самого навчального матеріалу призводить до різних результатів

стосовно особистісного розвитку учня через відмінність застосовуваних підходів до педагогічного спілкування. Зокрема, заняття з музичного мистецтва, в ході якого педагог надає можливості тим, хто навчається «...реалізувати себе в музично-пізнавальній діяльності» сприяє не тільки музичному, але й культурному та особистісному розвитку (Жигаль, 2012, с. 112).

Розмірковуючи з цього приводу, вчена застосовує таке поняття як «режисура уроку», звертаючи увагу на важливість застосування вчителем спеціальних педагогічних стратегій побудови заняття в такий спосіб, який забезпечує для кожного учня можливість висловлювати власні думки й почуття стосовно музичного твору, спільно знаходити шляхи вирішення аналітично-творчих і музично-інтерпретаційних завдань. Основна роль учителя в такому спілкуванні – фасилітативна, тобто превалювати мають дії, спрямовані на підтримку учня, на передачу йому досвіду й інформації не у формальному контексті, задля безумовного засвоєння, але задля творчого аналізу й сумісного знаходження художніх смислів у процесі творчої співпраці.

Отже, організація музично-освітнього процесу на засадах особистісно-розвивального підходу потребує дотримання певних принципів, серед яких вельми важливим є принцип *взаємодії зі школярами із забезпечення особистісно-психологічної підтримки*.

Звернемо також увагу на дослідження, у яких доводиться, що навчання музичного мистецтва володіє неабияким компенсаторним потенціалом, насамперед, у напрямі розвитку загальної культури особистості. Так, у праці Д. Мішеля (Michel, 1967) переконливо стверджується, що заняття з музичного мистецтва, сприйняття школярами музичних творів, знайомство з музикою як зі складовою глобальної культури людства здійснюють компенсаторний вплив і допомагають позбавитися певних недоліків у культурному розвитку навіть у випадках культурної депривації. Про це свідчать, зокрема, дослідження, проведені в школах, де навчаються діти з так званих «неблагодійних сімей», результати яких показали, що завдяки створенню належного культурного середовища й організації процесу осягнення музичного мистецтва, світогляд дитини та його ставлення до

мистецтва значно збагачуються й розвиваються; у школярів з'являється розуміння того, що суспільство є багатокультурним, а світ художніх переживань становить безумовну цінність для них, як і для кожної людини.

Ураховуючи це, науковець дійшов висновку, що усвідомлення жанрово-стилістичних особливостей музичного мистецтва, знайомство з творчістю знаних композиторів і виконавців, а також спів та опанування грою на музичних інструментах сприяють формуванню позитивної «Я-концепції» дитини, гармонізують її як особистість та сприяють встановленню позитивних стосунків із суспільством (Michel, 1967).

Із цього виходить, що для реалізації особистісно-розвивального підходу в музично-освітньому процесі є важливим дотримання принципу *надання компенсаторно-розвивального вектору музичним завданням*.

У наукових працях компенсаторна компетентність трактується як «...уміння досягти взаєморозуміння й уміння вийти зі скрутного становища» (І. Бім, 1995, с.48); як «...здатність індивідуума виходити зі скрутних комунікативних ситуацій унаслідок нестачі мовних чи мовленнєвих ресурсів за допомогою застосування компенсаторних стратегій і вмінь» (Т. Рідель, Т. Кириченко).

Крім того, учитель музичного мистецтва має бути свідомим того, що існують певні психологічні механізми, завдяки яким відбувається часткова компенсація менш розвинених компонентів музичних здібностей. Компенсаторна стратегія розвитку музичних здібностей ґрунтується на ідеях Б. Теплова. У працях науковця доведено, що відсутність музичних здібностей (наприклад, абсолютного слуху – досить важливої здібності для музикування) може бути компенсована набутими вміннями, знаннями, досвідом (Теплов, 1985).

Його впровадження у процесі організації музично-освітнього процесу є також важливим у контексті формування музично-виконавських умінь учнів/студентів. У дослідженнях у галузі музичної психології (Теплов, 1985; Кирнарська, 2006) звертається увага на те, що комплекс музичних здібностей (як-от: інтонаційний, архітектонічний, ритмовий, аналітичний та інші види слуху, почуття форми, творча уява тощо) проявляються в різних учнів/студентів у різному

ступені. Однак, у процесі навчання музичному мистецтву нестача прояву певних видів музичних здібностей частково компенсується завдяки набуттю теоретичних знань, удосконалення рефлексивної свідомості, цілеспрямованого розвитку певних умінь і компетентностей. Так, завдяки застосуванню вправ на моделювання звуковисотних співвідношень у рухах одноразово з голосовими проявами дозволяє ефективно формувати навички їх вокального відтворення; вірна методика формування навичок дихання, артикуляції, співу у високій вокальній позиції дозволяє співакам оволодіти навичками чистого інтонування, а з цим – і суттєво вдосконалити звуковисотно-диференційоване сприйняття, здатність до утримання й оперування внутрішніми слуховими уявленнями, розвинути музичну пам'ять і навички виразного інтонування тощо.

Однак, при цьому необхідно по-перше, визначити причину неуспіхів певного учня, яка може полягати в його індивідуальних фізіологічних, психологічних особливостях, у отриманому на попередніх етапах навчання негативному досвіді тощо. По-друге, вирішальним стане здатність викладача винайти відповідний комплекс методів, вправ, які допоможуть саме цьому респонденту досягти успіху в удосконаленні власних музичних здібностей і можливостей.

Особливе значення при цьому в розвитку диференційованого сприйняття, на думку М. Бернштейна, мають рухи, що здійснюються під час опанування мовлення, тому що вони активно впливають не тільки артикуляційний апарат людини та її на мову, а на всю рухову сферу, змушуючи скорочуватися різні м'язи в певному режимі. А тому сприйняття музики може базуватися не лише на діяльності слухового аналізатора, але й на м'язово-моторних реакціях тіла, тобто на засадах складної взаємо-координованої діяльності слухового та співочого й мовно-рухового апарату (с. 427-514).

Експериментальне дослідження цього зв'язку свого часу було виконано О. Леонтєвим, який довів, що виконавсько-інструментальні рухи, які здійснюються на засадах активізації внутрішніх музичних образів, як, наприклад, під час добору мелодії за слуховими уявленнями, позитивно впливають на розвиток диференційованого сприйняття, музичної пам'яті, ладового й ритмового почуття.

Не менш важливими є і дослідження О. Леонтьєва, в яких зазначено, що за умов неможливості залучити особистість до співу й тим самим сприяти розвитку її звуковисотного слуху (наприклад, унаслідок захворювання голосового апарату), компенсаторно-заміщувальний ефект досягається завдяки здійсненню такої форми активного музикування, як гра за слуховими уявленнями або транспонування мелодії, які потребують розвиненої здатності до аперцепції, активного «вслухування» і внутрішнього підспівування, і тим самим – активізації й удосконалення здатності до диференціації слухових вражень, зміцнення внутрішніх слухових уявлень та оперування ними.

На основі з'ясованого доцільним уявляється дотримання принципу *розвивально-компенсаторного* вектору у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, як такого, що забезпечує спрямованість на гармонійний розвиток особистості. Розгляду окресленої проблеми приділено увагу в дослідженні Н. Толстової. Зокрема, вчена визначає потенціал актуалізації компенсаторних механізмів особистості в навчанні вокалу сприяти «...координації та оптимальному розвитку» і «сильних», і «слабких» боків психіки індивіда та відповідних здібностей до фахової діяльності.

Як пише авторка, компенсаторна спрямованість навчання вокалу має гуртуватися на механізмах «... “підтягування” або “перекриття” більш слабких сторін відносно сильно вираженими здібностями» (Толстова, 2018, с. 227). У процесі набуття такої здатності важливу роль відіграє здатність майбутнього фахівця здійснювати самоаналіз, самоспостереження за своїми діями та проявом тих чи інших музичних здібностей. Узагальнення результатів такого самоаналізу сприяє більш глибокому розумінню перебігу означених процесів у своїх вихованців, розвитку педагогічної емпатії.

У даному контексті задля досягнення найкращого компенсаторного результату доцільним є поєднання особистісно-розвивального підходу із *рефлексивним підходом* на тлі збереження спільної антропоцентрованої спрямованості. Ефективність означеного методологічного конгломерату зумовлена забезпеченням належного рівня індивідуалізації музично-освітнього процесу, адже

пізнання особливостей індивіда й добір ефективної саме для нього стратегії навчання уможлиблюється лише за умов активізації рефлексії.

Рефлексивний підхід має особливе значення у вокальній підготовці. Як слушно зазначає Чжан Цзінцзін (2016), «...вокальне навчання виступає основою формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики оскільки допомагає осягнути такі її аспекти як інтонація, інтерпретація, вокально-виконавська майстерність» (с. 51).

Особлива роль рефлексії у навчанні вокалу пов'язується автором зі специфікою вокального виконавства, адже, володіння голосовим апаратом, по суті є процесом, кожна ланка якого починається із ґрунтовного самоаналізу й завершується жорстким самоконтролем задля коригування подальших дій з утілення художнього образу, правильного відтворення інтонації, дотримання культури виконання.

Досліджуючи роль рефлексії у вищій музичній освіті Є. Джорджі-Хеммінг, К. Йоханссон та Н. Мoberг (Georgii-Hemming, Johansson, & Moberg, 2020) визначають декілька її важливих функцій, як-от:

- удосконалення музично-виконавської майстерності завдяки активізації самоаналізу;
- визначення ефективних стратегій автономного та саморегульованого навчання;
- осмислення навчального досвіду;
- осягнення сенсів художнього твору на основі аналізу власних почуттів та визначення, на цій основі, інтерпретаційної концепції.

Комплексно ці функції рефлексії забезпечують критичне ставлення студентів до навчання, що дозволяє їм не тільки осягнути власне розуміння музики, але й забезпечує їх автономію та самоврядування, а також, прагнення підвищення рівня сформованості власних фахових компетентностей. Загалом Є. Джорджі-Хеммінг та співавтори визначають, що застосування рефлексивного підходу в музично-освітньому процесі дозволяє досягти двох основних цілей.

По-перше, як стверджують учені, це формування художньо-виконавської компетентності. Означений результат забезпечується завдяки активізації низки процесів – від самоспостереження та самооцінки до аналізу більш складних художньо-інтерпретаційних проблем. У даному контексті рефлексія допомагає не тільки оцінити якість власного виконання та обрати шлях і методи коригування, вона забезпечує більш високий рівень усвідомленості, змістовності виконавської діяльності. Такий усвідомлений рівень, у свою чергу, сприяє формуванню методично-виконавських і музично-педагогічних умінь, адже спрацьовує алгоритм «розумію – можу пояснити собі – можу пояснити іншим» (Georgii-Hemming, Johansson, & Moberg, 2020).

Наступна ціль, досягнення якої забезпечує застосування рефлексивного підходу – формування здатності до усвідомлення ролі музичного мистецтва та, зокрема, музичної освіти в соціумі. Означене уможливорює, з одного боку, спроможність музиканта-фахівця пропагувати, сприяти популяризації музичної освіти та музичного мистецтва взагалі. У даному напрямі важливим стає уміння вербалізації результатів рефлексії, адже тільки міркування та розповідь про музичні явища може донести до аудиторії важливість відповідних ідей. З іншого боку, таке розуміння, засноване на визнанні цінності музичної освіти, зумовлює формування відповідної кар'єрної мотивації.

Поглиблення даного напрямку, яке проявляється розмірковуванням над власними кар'єрними перспективами, сприяє, у свою чергу, підвищенню конкурентоспроможності фахівця музичної освіти на ринку праці. Означене зумовлене тим, що під час рефлексії більш чіткою та конкретно виявляється структура власної фахової компетентності, з'являється можливість зіставлення власних можливостей із профільними вимогами та формується мотивація для професійного самовдосконалення.

Таким чином, дієвість рефлексивного підходу спрямована на розвиток аналітичного мислення студентів. Саме стимулювання такого мислення є основною метою застосування рефлексивного підходу, що зумовлює актуальність

дотримання принципу *спонукання до аналітично-корекційної діяльності* в означеному процесі.

Як зазначають Т. Ківесту та Е. Лейен (Kivestu & Leijen, 2014), рефлексія є когнітивним процесом, який забезпечує можливості навчатися на власному досвіді та створювати знання про пізнання й управляти, на цій основі, діяльністю. Автори виокремлюють чотири основні процеси рефлексії в освітньому середовищі: опис досвіду, оцінка досвіду, навчання з різних точок зору й роздуми про сам процес рефлексії.

Отже, рефлексія є ауто-поезісним процесом, адже представляє собою роздуми про процес роздумів – тобто мета-аналіз. Такий мета-аналіз дозволяє утворити мета-знання про власні фахові можливості, особливості музичних здібностей, дозволяє вибрати оптимальні стратегії саморозвитку, самовдосконалення методів і педагогічно-комунікативного стилю діяльності тощо.

Утім, спонукання студентів до здійснення рефлексивного мета-аналізу є процесом, який потребує належного методичного забезпечення, адже, як слушно зазначають Т. Ківесту та Е. Лейен, методи спонукання до рефлексії в освітньому процесі належать до категорії проблемних і потребують застосування інноваційних підходів. Означене зумовлено існуванням тенденції до традиціоналізму в освітній сфері, яка проявляється прагненням як студентів, так і викладачів, діяти стереотипно. Стереотипність апіорі властива освітній сфері, адже вона функціонує як механізм ретрансляції знання й передачі досвіду.

Тим не менше, така форма не сприяє активізації рефлексії – звичайно, процеси аналізу й самоаналізу активізуються, але стохастично, у міру індивідуальної схильності до рефлексії кожного студента. Крім того, важливо усвідомлювати, що засвоєння й застосування певних стандартизованих підходів недостатньо, тому існує нагальна потреба у формуванні в майбутнього фахівця творчого ставлення й уміння самостійно розробляти індивідуалізовано-особистісні засоби педагогічного впливу.

Отже, для цілеспрямованого стимулювання самоаналізу й самопізнання необхідно застосовувати спеціальні, новітні та персоналізовані педагогічні методи на засадах *інноваційного* підходу.

Як це визначено в монографії К. Завалко (2013), основною функцією музично-педагогічної інноватики є удосконалення освітньої системи з метою підвищення її ефективності стосовно професійної підготовки та особистісного розвитку здобувачів. Учена доводить, що означений ефект спостерігається внаслідок вироблення «...інноваційної системи поглядів, об'єднаної єдиним фундаментальним задумом», який визначає концептуальні засоби, вектори й методи внесення відповідних змін до освітнього процесу (Завалко, 2013, с. 89).

У якості чинників, що уможливлюють упровадження інноватики, авторка визначає «креативність і творчий пошук учителя, соціальне замовлення суспільства, експериментальні педагогічні дослідження» (Завалко, 2013, с. 67).

Таким чином, винайдення ефективних інноваційних методів навчання напряму пов'язане зі здатністю фахівця музичної освіти активізувати власну творчу активність та особистісний потенціал. Це зумовлює доцільність упровадження інноваційного підходу як задля особистісно-творчого розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва, так і задля їх підготовки до запровадження інноваційних музично-педагогічних технологій до освітнього процесу у своїй майбутній фаховій діяльності.

У дослідженнях, присвячених вивченню особливостей застосування інноваційного підходу в музичній освіті, підкреслюється зумовленість результативності даного процесу низкою чинників. Серед таких основну роль відіграє урахування психологічних та фізіологічних рис учнів/студентів під час застосування інновацій. Зокрема, у праці Б. Джон, Л. Кемерон та Л. Бартела (John, Cameron & Bartel, 2016) встановлено, що значною ефективністю в контексті підвищення рівня зацікавленості учнів музично-навчальною діяльністю володіють інновації, засновані на творчій взаємодії у процесі музикування.

У розробках авторів досліджено ступінь здатності забезпечувати згаданий ефект трьох основних видів навчальної діяльності, організованої на засадах інноваційного підходу:

- педагогічна технологія, спрямована на засвоєння навчального матеріалу (вивчення певних музичних творів);
- музична гра з фасилітаційною підтримкою вчителя;
- творча музична гра, яка включає елементи імпровізації та композиції у спільній музично-виконавській діяльності.

У результаті проведеного дослідження вченими було з'ясовано, що найбільше позитивних емоцій, зацікавленості та творчої участі забезпечує саме творча гра. Акцентується й те, що даний вид діяльності є і найбільш складним в організації, адже завданням для вчителя стає утримання балансу між стимулюванням учнів до прояву креативності, спонтанності й суб'єктивності та збереженням загальної спрямованості освітнього процесу на формування в них відповідних музичних компетентностей і виконавської культури.

Вирішення даного завдання, за висновками учених-педагогів (John, Cameron & Bartel, 2016), забезпечується шляхом інтеграції дослідницької складової до творчої діяльності. Саме інноваційне поєднання творчого та дослідницького елементів у проблемному навчанні забезпечує максимальну активізацію когнітивних та афективних ресурсів учнів, зберігає їх інтерес до навчальної діяльності одночасно на емоційному й пізнавальному рівнях. При цьому, ступінь інтеграції згаданих складових має визначатися вчителем на основі врахування якомога більшої кількості характеристик учнів (вікових, психологічних, когнітивних, ментальних, культурних тощо) – чим більше характеристик ураховується, тим більш персоналізованим виявляється освітній процес.

Наприклад, під час організації такої гри з учнями початкової школи доцільно спонукати дітей до фантазування в процесі аналізу музичного твору у формі «вільного дослідження», практикувати спонтанну ритмову й вокальну імпровізацію тощо. У такий спосіб забезпечується творче самовираження й музична активність школярів.

Отже, організація навчання на засадах інноваційного підходу вимагає активізації педагогічної творчості. Учитель, має не тільки бути обізнаним щодо інноваційних методів музичного навчання, але й передбачувати вірогідну реакцію учнів і можливий ефект від застосування таких методів. Звичайно, таке передбачення можливе завдяки самоаналізу власного досвіду, утім цілеспрямоване, компетентне використання такого досвіду вимагає наявності відповідної підготовки.

У якості методологічної основи такої підготовки доцільно використовувати принцип *творчої екстраполяції власного досвіду в розвивально-педагогічну практику*. Даний принцип інтегрує у собі три складові: 1) креативність педагога, 2) фахову компетентність, 3) спрямованість на результат. Останній пункт є найбільш важливим з огляду на необхідність формування в майбутніх учителів музичного мистецтва цілковитого розуміння того, що найбільш бажаним результатом музично-освітнього процесу є усебічний розвиток школярів – насамперед, їх творчого потенціалу, естетичного смаку, загальної культури, особистісних якостей, музичних здібностей тощо.

У даному контексті необхідно визначити, що інновації в антропоцентрованому музично-освітньому процесі мають бути спрямованими на вдосконалення мотивації до самостійної музичної діяльності, розвиток широкого комплексу здібностей, зокрема: мелодійного, інтонаційного та ритмового видів слуху, а також психологічних властивостей – активності, уваги, емоційності, комунікативності тощо.

Окрім того, важливим є і приділення уваги розвитку образного мислення, творчих здібностей учнів, стимуляції до опанування елементами нотної грамоти. Досліджуючи можливості забезпечення активного музично-творчого розвитку учнів на засадах інноваційного підходу, С. Вільсон та Р. Волес (Wilson & Wales, 1995) пропонують залучати учнів до музично-композиційної діяльності з використанням інтерактивних засобів навчання, наприклад, спеціальних комп'ютерних програм, або графічних партитур. Учені звертають увагу на те, що розвиток мелодійних і ритмових уявлень відбувається у процесі елементарної

композиції, коли учні комбінують музичні патерни, обираючи певний ритмічний малюнок, створюючи мелодійну лінію. Нарешті, сам процес звернення до графічної нотації сприяє формуванню візуальних асоціацій зі звучанням музики.

Доцільним із цього погляду вважаємо ознайомлення учнів із найпростішими нотно-графічними програмами, які відкривають шлях до самостійного komponування власних ритмів, створення мелодій тощо. Такі завдання сприяють розвиткові музичного мислення, адже школярі вчаться свідомо оперувати внутрішніми слуховими уявленнями, експериментувати й винаходити нові ритмові комбінації, а з часом і створювати мелодії та нові музичні образи. Засвоєння ритмових блоків дозволяє організовувати дидактичні ігри, які перетворюються на музично-творчу форму. Це, зокрема, колективне створення ритмового акомпанементу до певного твору, в якому кожен учень зможе самостійно вибрати й використати той чи інший ритмовий малюнок і спосіб його виконання: плескання в долоні, цокання язиком, простукування олівцем тощо, в результаті чого виникає багатоголосна партитура. Завдання може виконуватись і в індивідуальній формі ритмової імпровізації, зокрема – і як домашнє завдання.

Різновид цього виду імпровізаційності може полягати й у додаванні ритмічних рухів під час виконання пісні, що дозволяє активізувати полімодальний розвивальний вплив музичних занять завдяки інтеграції пластичних елементів, розвитку рухової координації та емоційного самовираження.

Отже, антропоцентрованість музично-освітнього процесу забезпечується застосуванням низки наукових підходів, які дозволяють зосередити педагогічну увагу на збереженні здоров'я суб'єктів освітнього процесу, розвитку вмінь самоаналізу й саморегуляції, їх музичних і творчих умінь за допомогою ефективних інноваційних методів і технологій. При цьому, слід ураховувати, що даний процес є досить складним і багатомірним, що зумовлює необхідність його організації на засадах *системного* підходу.

Як справедливо зазначає О. Кустовська (2005), саме системний підхід забезпечує можливість різнобічного дослідження явища з метою виявлення

специфічних характеристик його елементів та особливостей їх взаємодії, яка і забезпечує функціонування цього явища як цілісності (Кустовська, 2005).

У дослідженні Ж. Лапуанта (Lapointe, 1993) ґрунтовно вивчено особливості та функціональність системного підходу, у результаті чого виявлено низку його важливих рис. Зокрема, визначено, що в основі системного підходу – концепція системи, яка слугує ґрунтом для визначення стратегії взаємодії з явищем. Як зазначає автор, суттєва роль системного підходу у процесі здійснення досліджень в освітній галузі зумовлена особливостями останньої, адже означена галузь є сукупністю часто фрагментарних та ізольованих компонентів – дисциплін, методик тощо.

Означена особливість часто заважає правильно (сукупно) оцінити вплив, який здійснюється даною системою на суб'єктів навчання у процесі її функціонування. Утім застосування системного підходу передбачає аналіз взаємодії елементів, а не їх ізольованих якостей, транзакційних процесів, які зумовлюють певну динаміку результативності функціонування явища. Важливим чинником у здійсненні досліджень на засадах системного підходу вважається спрямованість на конкретні цілі, планування таких цілей, визначення взаємовідносин між ними та створення на цій основі стратегій забезпечення певного характеру функціонування елементів усієї структури та визначення критеріїв, за якими можна перевірити її ефективність.

Як зауважує Ж. Лапуант, «...усвідомлюючи мету функціонування системи, можна регулярно оцінювати її результативність та здійснювати контроль над її різними аспектами» (Lapointe, 1993, p. 14). За висновками вченого, застосування системного підходу передбачає здійснення такого алгоритму дій, як-от:

- виявлення й визначення цілей і завдань системи та визначення критеріїв і показників, які дозволяють об'єктивно перевірити ступінь їх досягнення;
- визначення найкращих стратегій впливу на функціонування елементів структури в контексті досягнення визначених цілей;
- ідентифікація, інтеграція та впровадження самокоригувальних механізмів (зворотний зв'язок/регулювання), що узгоджують цілі системи з іншими системами, з якими вона взаємодіє;

–поетапне впровадження системи та оцінка результатів відповідно до задалегідь визначених умов ефективності (Lapointe, 1993, p. 15).

Імплементуючи наведене в контексті дослідження, визначимо функціональні можливості та алгоритм застосування системного підходу. Отже, насамперед резюмуємо, що даний підхід уможлиблює розвиток явища, до якого він застосовується, у напрямі досягнення бажаних цілей діяльності. Алгоритм його застосування до процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів, який характеризується антропоцентрованістю, має охоплювати такі дії:

- визначення основних цілей застосування всіх елементів методики, насамперед, якісних характеристик рівнів такої підготовленості;
- визначення ефективних педагогічних стратегій організації такої підготовки, які включають відповідні педагогічні умови й методи;
- забезпечення персоналізованості й індивідуальної спрямованості визначених елементів методики з метою забезпечення відповідності характеристик освітнього середовища принципам антропоцентрованості;
- упровадження розробленої методики та перевірка її ефективності.

Таким чином, системний підхід функціонує як основа педагогічного дослідження на всіх його етапах, а також як підґрунтя для систематизації та спрямування педагогічної дії на досягнення відповідних цілей. Останнє забезпечується дотриманням принципів *багатофункціонального призначення навчального матеріалу* та стимулювання до *пізнавально-інтеграційної самостійності*.

Перший із них – *багатофункціонального призначення навчального матеріалу* – має сприяти підвищенню ефективності педагогічних зусиль завдяки вирішенню декількох завдань у процесі залучення учнів до певного виду діяльності. Прикладом може слугувати гра «Передай м'яч сусіду» (або щось інше), у якій учні розбиваються на команди з 4 чоловік. Сигналом до зумовленої дії слугує закінчення фрази. Тим самим у її учасників удосконалюються концентрація уваги, почуття музичної форми, налагоджується візуальний контакт тощо. Якщо додатково до

цього учням пропонується самостійно дома дібрати музичний твір, під який вони наступного разу будуть грати в цю або аналогічну гру, то тим в них буде стимулюватися музично-пізнавальна активність, рефлексивно-оцінна діяльність, збагачуватися їхній музичний тезаурус. Однак, виконання цього завдання має бути забезпеченим порадами вчителя, переліком пропонованих посилань на інструментальні твори або звернення до пісенних творів, пропонованих на ютуб-каналі тощо.

Наступний принцип – стимулювання до *пізнавально-інтеграційної самостійності*, покликаний забезпечити формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва успішно оволодівати методиками й технологіями розвитку музичних здібностей, заснованими на інтеграції й систематизації широкого спектру знанієвих компонентів. Адже, як це було з'ясовано вище, ефективний розвиток музичних здібностей школярів потребує набуття та взаємозв'язку психолого-педагогічного, методичного спрямування, набуття музично-теоретичних і музично-історичних компетентностей, оволодіння основами музично-оздоровчих технологій, здатність добирати й розробляти комплекс індивідуалізованих афективних методів розвитку музичних здібностей, у яких ураховано унікальність музичного фенотипу кожного школяра, а також уміння застосувати компенсаторні педагогічні прийоми й володіти сучасними ІК, цифровими, мультимедійним технологіями. Вирішення цього завдання вимагає від майбутнього фахівця бути відкритим до інновацій, проявляти здатність до самостійної інтеграції й узагальнення широкого спектру окреслених вище знань і вмінь та застосувати їх на практиці з урахуванням особливостей самосвідомості, стилю спілкування й пізнання сучасних школярів. Наочно взаємодію визначених у підрозділі методологічних засад зображено на рисунку 2.1.

Отже, в основі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів лежить низка взаємопов'язаних наукових підходів, як-от: антропологічного, здоров'язбережувального, особистісно-розвивального, системного, рефлексивного та інноваційного. Їх реалізація має відбуватися на тлі дотримання принципів:

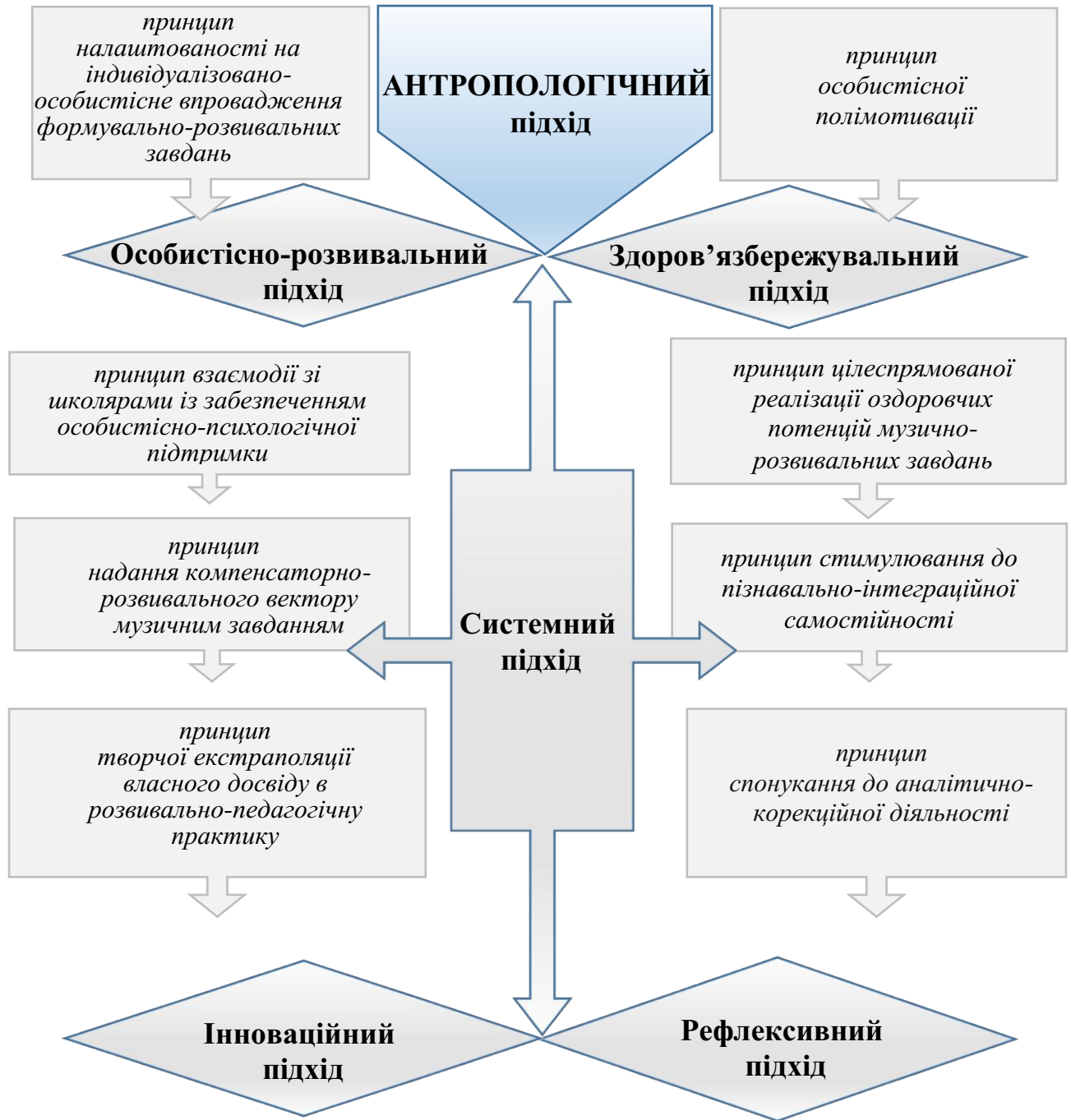


Рис. 2.1.

Наукові підходи і принципи їх реалізації

- особистісної полімотивації;
- налаштованості на індивідуалізовано-особистісне впровадження формувально-розвивальних завдань в умовах колективної форми навчання;
- цілеспрямованої реалізації оздоровчих потенцій музично-розвивальних завдань;

- взаємодії зі школярами із забезпеченням особистісно-психологічної підтримки;
- надання компенсаторно-розвивального вектору музичним завданням;
- спонукання до аналітично-корекційної діяльності;
- багатофункціонального призначення навчального матеріалу;
- творчої екстраполяції власного досвіду в розвивально-педагогічну практику;
- стимулювання пізнавальної-інтеграційної самостійності.

2.2. Педагогічні умови й методи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом

У визначенні педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом ми виходимо з того, що їх забезпечення безпосередньо пов'язане з мірою ефективності реалізації обґрунтованих вище наукових підходів і принципів у освітньо-виховному процесі.

У довідковій літературі умови визначаються як сукупність положень, що лежать в основі чого-небудь, як необхідна обставина, що робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь, або сприяє чомусь (Енциклопедія освіти, 2008).

В уточненні сутності поняття «педагогічні умови» варто звернути увагу на акцентування науковцями їх ролі, яка полягає у сприянні підвищенню ефективності освітнього процесу, а також на тому, що їх створення потребує спеціальних педагогічних зусиль, цілеспрямованого відбору, конструювання та впровадження таких форм навчання, які дозволяють підвищити якість досягнення поставленої мети. Нам імпонує визначення цього феномену, пропонуване Є. Хриковим, у якому зазначено, що «...педагогічні умови – це обставини, які обумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу» (Хриков, 2011, с. 10). Виходячи з цього розуміння, підкреслимо значущість цього педагогічного феномену тим, що

усвідомлення необхідності забезпечити реалізацію педагогічних умов спрямовує зусилля вчителя на управління навчальним процесом завдяки вдосконаленню певних, спеціальним чином створених, і в той самий час – об'єктивних обставин, а саме: змісту, форм, методів педагогічного управління, організації освітнього середовища й урахування їх впливу на суб'єктивні чинники – психологічний стан, умотивованість, активність вихованців (Аносов, 2003, с. 92).

Ми також суголосні з окресленими Є. Хриковим (Хриков, 2011, с. 12) основними характеристикам педагогічних умов і представимо їх у адаптованому до завдань нашого дослідження виді таким чином:

- локальний характер педагогічних умов, зумовлений потребою вирішення конкретних педагогічних цілей;
- їх практичну, нормативну спрямованість, метою якої є підвищення ефективності розв'язання педагогічних завдань і педагогічної діяльності в цілому;
- передбачення єдності теоретичного знання й емпіричних процедур їх упровадження;
- імовірнісний характер у досягненні очікуваних результатів, що зумовлює необхідність перевірки їх ефективності у процесі досвідної роботи.

Виходячи з мети нашого дослідження, а саме – удосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом, першою умовою її досягнення вважаємо актуалізацію установки студентів на значущість оволодіння такими методами та прийомами їх індивідуалізованого розвитку, які були б ефективними в роботі з учнями, відповідно до особливостей їхніх задатків і попереднього музичного досвіду. Необхідність забезпечення цієї умови зумовлена тим, що, як показують наукові праці та спостереження, значна частка студентів (а також викладачів-практиків) упевнена в тому, що музичні здібності – це дар природи, властивий далеко не кожному, тому не має сенсу докладати багато зусиль, щоб посприяти незначному підвищенню їх рівня в тих, хто самотійно, спонтанно не проявляє себе

в якомусь виді музичної діяльності та не демонструє схильність або бажання щодо їх удосконалення.

Методисти та практики також наголошують, що достатньо часто учні, які безпосередньо не займаються співом, а навчаються грати на темперованих або ударних інструментах, за роки свого навчання не просуваються у своєму музичному розвитку. Це, зокрема проявляється в тому, що далеко не всі школярі, не зважаючи на відносно регулярні заняття музикою, набувають елементарних навичок вокального інтонування або досягають позитивних зрушень у прояві музично-ритмового почуття. Це, на наш погляд, свідчить про те, що викладачі, нерідко не усвідомлюють, що розвиток музичних здібностей їхніх вихованців відіграє важливу роль у процесі вдосконалення музичного сприйняття, оволодіння навичками музично-виконавського характеру, тим самим впливаючи на їх ставлення до музичного мистецтва, а подекуди – і на самосвідомість і стиль життєдіяльності.

Вирішення цього питання є досить складним саме в системі загальної музичної освіти, яка відбувається у колективних формах. Тому не дивно, що виникає парадоксальне становище: більшість школярів, починаючи з дошкільного віку, відвідує дитячі освітні заклади, у яких двічі на тиждень їх залучали до музичних занять; у школі учні впродовж багатьох років відвідують уроки музичного мистецтва. Тим не менше, як показує практика, в кожному класі є група дітей, які не здатні співати, байдужі до музичного мистецтва, не сприймають цей предмет як можливість залучитися до світу прекрасного, пережити почуття художнього переживання, виконавського натхнення, естетичної насолоди.

Важливо, що наявність таких школярів у класі негативно впливає і на розвиток музичності інших учнів, передусім – через це, їх «гудіння» або скандування тексту, до якого вони вдаються замість співу, заважає іншим учням досягати якісного виконання пісень, що знижує його художньо-виховну роль і естетико-гедоністичний вплив на учнів цього виду музикування. Нерідко відчувається і негативний вплив прояву такими школярами байдужості до

музичного мистецтва, якщо вони вдаються до розваг, порушуючи тишу, необхідну для особистого сприйняття й переживання музики.

Варто зазначити, що таке становище зумовлене низкою об'єктивних чинників. До них відносимо те, що подолання проблем у галузі музичного розвитку, з якими учні приходять до школи, потребує прояву до них індивідуального підходу, спрямованого на зняття так званого «часткового гальма» (за Б. Тепловим), яке заважає спонтанному процесу навчання співу, розвитку почуття ритму, прояву емоційності під час сприйняття музичних творів.

Зрозуміло, що в умовах уроку приділити індивідуальну увагу таким учням неможливо в силу організаційних труднощів. Адже заняття з музичного мистецтва передбачають постійне й активне включення кожного школяра у той чи інший вид колективної музично-навчальної діяльності. Тому весь клас не може спокійно спостерігати, як учитель працює з одним з учнів. Крім того, навіть якщо вчитель знайде можливість приділити окремому учню таку «хвилинку», то більшість зі школярів, які відстають у своєму музичному розвитку від однокласників, будуть почувати себе досить ніяково й ті методи, які буде застосувати педагог, будуть, швидше, значно менш ефективними, ніж у ситуації індивідуального спілкування-навчання, спрямованого на вирішення виявлених у школяра проблем.

Існують і суб'єктивні чинники недостатньої ефективності музично-розвивального впливу змісту занять на розвиток музичних здібностей школярів. Такими вважаємо згадувану вище впевненість частки вчителів у марності такої праці, а також відсутність у їхньому арсеналі методів і прийомів роботи з усім класом, які б сприяли і розвитку музичних здібностей тих школярів, які знаходяться на більш низькому рівні їх прояву від типового для більшості учнів цього віку.

Додамо також, що в річищі сьогоденних проблем, актуальних для шкільної освітньої системи, надзвичайно важливим є посилення уваги до збереження та зміцнення здоров'я дітей. Її актуальність пояснюється тим, що, за даними відповідних установ, існує стала тенденція до його погіршення. Тому на музичну освіту, як і на всю шкільну освітню систему, покладається важливе завдання:

активізувати потенційні властивості предмету з музичного мистецтва в ракурсі сприйняття оздоровленню учнів. Як показують праці науковців останніх років, заняття музикою відкривають широке поле можливостей для вирішення цього питання. Невипадково музикотерапія все більш широко застосовується з метою здійснення оздоровчого впливу на психологічний і фізичний стан людини, про що свідчить активне дослідження цього питання такими науковцями, як Н. Гуральник & Л. Тоцька & Го Сяофен, 2021), Н. Овчаренко & К. Богяну (2019), А. Ковінько (2018), І. Малашевська (2018), Л. Малишева (2018), Прядко (2013), Юйянь Шаоцян (2022) та ін.

Використання цих потенційно впливових властивостей музичного мистецтва також залежить від здатності особистості до сприйняття музичних вражень та адекватного відгуку на них, що безпосередньо пов'язане з розвитком музичних здібностей і підкреслює значущість досягнення успіху на цьому шляху.

Отже, для того, щоб налагодити роботу з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів, необхідно актуалізувати їх установку на значущість оволодіння знаннями в галузі розвитку музичних здібностей усіх учнів, незалежно від наявного рівня їх прояву, усвідомлення важливості опанування ефективними методами вирішення існуючих у цій галузі проблем та посилювати в них почуття особистої відповідальності за якість «музичного майбутнього» своїх вихованців.

Узагальнюючи зазначене вище, першою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вирішення завдань дослідження визначимо стимулювання в них свідомо-умотивованого ставлення до проблеми ефективного розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів.

За цих умов, на наш погляд, майбутні фахівці будуть проявляти зацікавленість в опануванні знаннями, які забезпечують успішний розвиток музичних здібностей їхніх майбутніх вихованців і буде посилюватися почуття відповідальності за якість свого педагогічного впливу на вирішення індивідуальних, важливих для кожного школяра проблем у розвитку їхніх музичних здібностей.

Означене також свідчить про необхідність удосконалення методичного забезпечення освітнього процесу з метою підвищення якості підготовки студентів до успішного розвитку музичних здібностей школярів. Ця вимога має стосуватися як загально-фахових, так і спеціальних дисциплін, виокремлення в кожній із них сегментів знань і вмінь, які пов'язані з проблематикою розвитку музичних здібностей, налагодження координації між ними та стимулювання в студентів здатності до їх інтеграції з метою досягнення досягати успіху на цьому шляху.

У їх розгляді ми виходимо з того, що, як зазначив Л. Бочкар'єв (1978, с. 24), розвиток музичного слуху потребує комплексного підходу, зокрема – використання даних загальної та вікової фізіології, психології, музичної педагогіки тощо. На нашу думку, можливість сприяння розв'язанню цього завдання потенційно властива більшості дисциплін навчального плану, за яким відбувається підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва за кваліфікацією «бакалавр».

Розглянемо більш детально змістові аспекти дисциплін навчального плану, які мають потенційну значущість для забезпечення педагогічного впливу на процес підготовки студентів до виконання музично-розвивальної функції в процесі навчання школярів на уроках музичного мистецтва.

Так, у знаннях з анатомії та фізіології важливого значення набувають ті сегменти, які стосуються індивідуальних анатомо-фізіологічних особливостей людини, перебігу рефлексорно-формуєвальних процесів, ролі активних видів діяльності для формування сенсорно-перцептивних властивостей, зокрема – удосконалення музично-слухових здібностей, форми прояву емоційності індивідами з різним типом темпераменту тощо. На особливу увагу заслуговують і питання будови дихального, вокально-фонаційного апарату, резонаторів тощо.

Суттєвим має бути також внесок дисципліни, на якій удосконалюються фізичні можливості майбутніх фахівців, особливо, якщо в її змісті буде передбачено елементи роботи над вивільненням м'язового корпусу, розвитком пластичності рухів, упровадження елементів художньої гімнастики й набуття досвіду імпровізовано-виразних рухів під музичний супровід. Адже добре відомо, що саме виразно-рухова активність позитивно впливає на розвиток емоційної

сфери особистості та її здатність до довільних і керованих дій (О. Гладченко, А. Реброва, 2021).

Відзначимо, що науковцями накопичено ґрунтовні знання з означених напрямів, до яких відносимо ґрунтовні дослідження в галузі рефлексорно-фізіологічних засад формування практичних навичок І. Павлова, І. Сеченова, П. Торндайка, праці М. Бернштейна і його послідовників, фундаторів сучасної теорії формування рухових навичок, принципово єдиної для формування як побутових, так і фізичних, спеціалізованих, зокрема – музично-виконавських дій. Важливо також ураховувати дослідження сучасних науковців: І. Карпової & В. Корчинського & А. Зотова (2005), О. Майстрової (2017), О. Пилипишина (2015), В. Пристинського (2006) та ін., які опікувалися питаннями вдосконалення рухових навичок як підґрунтя зміцнення здоров'я, а також особливостями організації, зокрема – вокальної діяльності, спрямованої на реалізацію її потенційних здоров'язбережувальних функцій (В. Гриньова, 2015; Т. Ткаченко, 2006; Юйань Шаоцян, 2022 та ін.).

У знаннях з анатомії на особливу увагу заслуговують також питання будови дихального, вокально-фонаційного апарату. Знання в галузі фізіології мають допомагати вчителю виявляти особливості прояву темпераменту школярів, відкриваючи тим самим шляхи до цілеспрямованого подолання їх негативних проявів у формі гіперактивності або, навпаки, сприяти активізації уваги й розвитку музичних здібностей школярів зі слабкою нервовою системою тощо. Урахування положень теорії формування рухових навичок має враховуватись у будованні навчально-розвивального процесу на засадах упередження помилкових дій виконавця та здійснення свідомого контролю на перших етапах їх формування й переключення уваги на мету їх формування, відповідно до положень, сформульованих у праці М. Бернштейна «Про спритність» (Бернштейн, 1990).

Провідні положення даної теорії становлять підґрунтя вироблення зміцнення стабільності й усталеності виконавсько-музичних умінь, здатності протидіяти зовнішнім і внутрішнім перешкодам, набуттю виконавської надійності (Д. Юник, 2009), впровадженню методів алгоритмізованого формування музично-

виконавських навичок у єдності з формуванням внутрішніх слухових уявлень і набуття здатності до їх автоматизованого виконання (Ся Цзін, 2019; Юй, Хенюань, 2022).

Звернення до психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в цій галузі накопичено значний досвід розвитку музичних здібностей дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Це, зокрема, фундаментальні праці Л. Бочкарьова (1978), Л. Венгера (1977), Б. Теплова (1947), С. Наумової та ін. У цьому напрямі обґрунтовано досить широке коло традиційних та інноваційних методів вирішення. Корисність традиційних методів пройшла перевірку часом, що підтверджує доцільність їх застосування у працях Н. Василенко-Несіної (2007), А. Гапіч (2011), Е. Печерської (2001). Інноваційні методи та прийоми представлено в працях О. Гладченко & Г. Ребрової (2021); І. Малашевської (2018); Н. Кьон & Лі Ліцюань (2018), Н. Овчаренко (2020); О. Цибульської (2021) та ін.

Розвиток цих ідей знаходимо в дослідженнях, присвячених питанням індивідуально-типологічних властивостей особистості, які розглядаються як підґрунтя визначення шляхів і способів її музичного розвитку, проблемам специфіки різновидів сприйняття й мислення в індивідів із різним співвідношенням активності правої та лівої півкуль головного мозку й перевагою художнього, інтуїтивно-цілісного або наукового, абстрактно-логічного типу сприйняття й мислення.

Відомості цього характеру, доповнені знаннями з вікової психології, мають допомогти вчителю усвідомлювати природу різних типів реакції та поведіння школярів відповідно до їх темпераменту, і тим самим – здатності враховувати ці особливості та упереджувати й долати їх негативні прояви. В одних випадках це має бути упередження свавілля учнів, схильних до гіперактивності, знаходження способів гальмування їхньої недоречної активності та їх заміни на корисні види музичної діяльності; в інших – сприяти активізації та концентрації слухової уваги школярів зі слабкою нервовою системою і тим самим – позитивно впливати на розвиток їхніх музичних здібностей.

Важливим у процесі набуття психологічної підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва має стати і приділення серйозної уваги питанням музичної психології, а саме – головним закономірностям розвитку музичних здібностей, уточненню їх структури, усвідомленню закономірностей їх прояву в різні вікові періоди, тобто знання, які стануть у пригоді фахівцям, зацікавленим у вдосконаленні методів музично-розвивального характеру.

Функції педагогіки в цьому сегменті знань мають полягати в забезпеченні взаємозв'язку виховного, освітньо-розвивального й формувального векторів музичної освіти, інтеграції знань із різних галузей, передусім – загально-музичної та психолого-педагогічної підготовки. Як зазначає з цього приводу О. Морозова, саме єдність цих складників має перетворитися на професійні якості й фахову компетентність, стаючи підґрунтям успішного музичного виховання й розвитку учнів.

Ці складники мають перетворитися на професійну якість, що забезпечує успішне музичне виховання учнів, здатність до прогнозування й забезпечення ефективності музично-розвивального процесу, вироблення методів активізації зацікавленого ставлення школярів навчання музики, розроблення діагностичного інструменту вчителя та оволодіння практичними навичками діагностики, моніторингу, оцінки й самооцінки тощо. Такі методи будуть сприяти розвиткові спостережливості, самоаналізу, самокорекції та стануть заставою вивчення стану розвитку музичних здібностей їхніх майбутніх вихованців.

Суттєвий внесок музична педагогіка та дисципліни методичного спрямування здійснюють і завдяки приділенню уваги створенню умов для підвищення рухової активності школярів на музичних заняттях, задоволенню в них потреби в почутті психологічного благополуччя через збагачення позитивних емоційних та художньо-музичних вражень, налагодження якісно-естетичних форм індивідуального та колективного музикування, створення умов для їх музично-творчої самореалізації, переживання художньо-яскравих почуттів тощо.

Звернемо увагу також на можливості, які розкриваються перед студентами у процесі опанування змісту музично-теоретичних дисциплін. Це, зокрема,

усвідомлення методів цілеспрямованого формування музично-слухових еталонних уявлень на заняттях із сольфеджіо, гармонії, поліфонії, оволодіння навичками творчої обробки музичного матеріалу, здатністю до імпровізації, комбінаторики в оперуванні ритмовими блоками, вмінням аранжувати пісні, додавати до них ритмовий акомпанемент і тим самим створювати партитури для оркестру дитячих інструментів тощо.

Розвитку музичних здібностей має сприяти і комплекс цілеспрямованих завдань на заняттях музично-історичних дисциплін. Адже саме музична спостережливість має становити підґрунтя вмінь майбутніх фахівців надавати характеристику музичним творам, їх цілісно-змістовому аналізу, здатності до їх узагальнення у процесі ознайомлення з різними жанрами та стилями, творчістю композиторів, стимулюючи тим самими майбутніх фахівців до вміння самостійно характеризувати музичні твори, виробляти своє персональне ціннісне ставлення до них, здатність обґрунтовано висловлювати власну думку, тобто оволодівати необхідними фаховими вміннями, важливими для розвитку аналогічних компонентів музичних здібностей своїх майбутніх вихованців.

У виокремленні розвивального сегменту в комплексі індивідуальних дисциплін начального плану студентів бакалаврату передусім звернемо увагу на заняття з постановки голосу/вокалу. Їх роль полягає в тому, що, як відомо, саме спів виконує функцію «випробовування» й формування слухових уявлень. Тому від того, яким чином буде протікати навчання співу, значною мірою залежить те, яким чином майбутній фахівець зможе реалізувати потенціал вокального інтонування для розвитку ладового чуття, мелодійного слуху, формування внутрішніх слухових уявлень і музичної пам'яті.

Їх набуття є важливим чинником розвитку перцептивних здібностей у єдності з удосконаленням м'язової та слухової пам'яті. Їх взаємний зв'язок переконливо доведений у низці досліджень. Цікавими з цього погляду є праці О. Леонтєва та О. Овчиннікової (1958), які довели, що спів відіграє вирішальну роль у розвитку звуковисотного слуху, будучи моторною ланкою рецепторної системи музичного сприйняття, яка не просто доповнює або ускладнює кінцевий сенсорний ефект, а

входять до основних компонентів даної системи. «Досить сказати, – пише О. Леонт'єв, що, якщо вокально-моторна ланка не включена у процес сприйняття висоти звуків, це призводить до явища справжньої «звуко-висотної глухоти» (Леонт'єв, 1978, с.).

Крім того, заняття співом є і найбільш ефективною формою розвитку так званого «вокального слуху», і здатності контролювати свої м'язові відчуття: видатні співаки, як свідчать їхні висловлювання, мають не тільки тонко розвинений ладово-інтонаційний слух, але й м'язову пам'ять та здатність до слухового та м'язового самоконтролю й добре усвідомлюють, які групи м'язів і як впливають на характер відтворення вокального звуку. Завдяки цьому навчання співу стає міцним підґрунтям розвитку музичного слуху, емоційності, естетико-гедоністичного задоволення процесом і результатами вокально-навчального процесу (В. Антонюк, 2000); Л. Василенко, 2020; Л. Дмитрієв (2004), Н. Кьон & Лі Ліцюань (2018) та ін.

Заняття хоровим співом додають нових можливостей щодо вдосконалення музичних здібностей, а саме – вмінню варіювати тембр голосу й динаміку звучання, виходячи із завдання досягати ансамблю в партії, реагувати на емоційно-вольовий посыл диригента, «заражатися» почуттям колективного натхнення під час виступів.

Звернення до дисциплін інструментального циклу також дозволяє визначити певні аспекти, надання належної уваги яким буде сприяти розвиткові музичних здібностей майбутніх фахівців та набуттю ними здатності досягати більшого розвивального ефекту в роботі зі школярами. Це, по-перше, розвиток музичного мислення під час опанування інструментальними «чистими» формами музикування та активізація художніх асоціацій; по-друге – удосконалення навичок слухового самоконтролю, здатності до аперцепції. Адже, хоча в музичній педагогіці визнаною є тріада: бачу, уявляю, граю, в більшості випадків ця послідовність «не працює» в саме у зв'язку з тим, що формально грати можна, не спираючись на передчуття та слухові уявлення, а до певної міри механічно: бачу – граю – чую. Як зазначають науковці, це призводить до слухової пасивності, в результаті цього певна частка студентів грає, не помічаючи своїх, навіть грубих, помилок у тексті, не реагуючи на якісні характеристики звуку й логічність

вистроювання кульмінацій, а інколи – і припускаючи гру на так званій «брудній» педалі, тобто взятій недоречно або занятій із великим запізненням.

Важливим напрямом у розвитку музичних здібностей під час навчання гри на більшості інструментів є також удосконалення гармонічного слуху, поліфонічного мислення, здатність розподіляти слухову увагу, сприймаючи складну фактуру, виокремлюючи із загального звучання тему та її інші елементи, контролювати якість засобів виконавської виразності в загальному потоці тощо.

Важливо, що розвиток зазначених аспектів музичних здібностей майбутніх фахівців закладає підґрунтям не тільки підвищенню якості їх власної музичної діяльності, але й стає підґрунтям їх здатності сприяти розвиткові у своїх вихованців здатності до повноцінного сприйняття й переживання художньо-образного змісту музичних творів, оволодіння виконавськими й музично-творчими навичками. Отже, приділення належної уваги викладачами на дисциплінах інструментального циклу цим елементам навченості суттєво впливає на розвиток музичних здібностей самих студентів та їх здатність використовувати свої знання й уміння, набуті на цьому тлі, у процесі фахової діяльності, спрямованої на розвиток музичних здібностей школярів.

Вагомим у цьому процесі є вироблення інноваційних прийомів і методів, які дозволяють активізувати роботу в цьому напрямку, зокрема – із застосуванням сучасних технологій, які уможливають здійснення «відстроченого» самоаналізу якості власного виконавства завдяки аудіо- або відео-записам процесу самостійної роботи, власних виступів у концертах, набуттю можливості прослухувати і порівнювати виконання творів різними музикантами тощо.

Варто застосувати інноваційні прийоми і з метою формування сенсорних еталонів, алгоритмізації формування музично-виконавських навичок, спрямованого одноразово на удосконалення рухового стереотипу, розвиток диференційованого сприйняття, формування внутрішніх слухових уявлень і здатність юних співаків до їх варійовано-творчого застосування в різних художньо-виконавських контекстах. Доцільними є й посилення уваги до впровадження фізично-рухових завдань у ритмізованих і пластично-виразних формах, активізація

пошуково-пізнавальної та творчо-продуктивної діяльності, спрямованої на розвиток музичних здібностей школярів.

Оволодіння складним і різноманітним комплексом навичок і вмінь, за умов їх поєднання з розвитком рефлексивної свідомості й самостійності в навчальній і пошуковій діяльності, з одного боку, ґрунтується на активному прояві музичних здібностей, а з іншого – сприяє їх удосконаленню.

Однак, найбільш ефективно цей процес буде відбуватися за умов інтегрування всіх знань і навичок, яких студенти набувають на різних дисциплінах і формуванню в них узагальнених умінь у галузі сприйняття, виконавства, музичної творчості та музично-педагогічної діяльності, що свідчить про важливість налагодження інтеграційних процесів на засадах міждисциплінарних зв'язків та формування в самих здобувачів здатності до самостійного інтегрування змісту освіти під кутом вирішення завдань з розвитку музичних здібностей школярів.

У Рис. 2.2. представлено головні завдання, які постають у процесі навчання майбутніх фахівців на різних дисциплінах з погляду забезпечення взаємозв'язків їх змістового наповнення та формування узагальнено-інтегративних знань щодо реалізації музично-розвивальних потенцій змісту навчання на уроках музичного мистецтва.

Активні пошуки науковцями інноваційних методів їх розвитку, їх корисність, підтверджена в дослідженнях науковців, свідчить про необхідність забезпечення другої педагогічної умови – *досягнення гармонізації традиційних та інноваційних методів і технологій у підготовці майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів.*

Застосування цих організаційних форм і методів у їх взаємозв'язку має сприяти розвитку музичних здібностей як самих студентів, так і їх свідомому оволодінню методами їх упровадження під час навчання музики школярів на засадах забезпечення зв'язку між теоретико-методичним, освітньо-апробаційним та практичним напрямками у процесі підготовки студентів до розвитку музичних здібностей школярів.

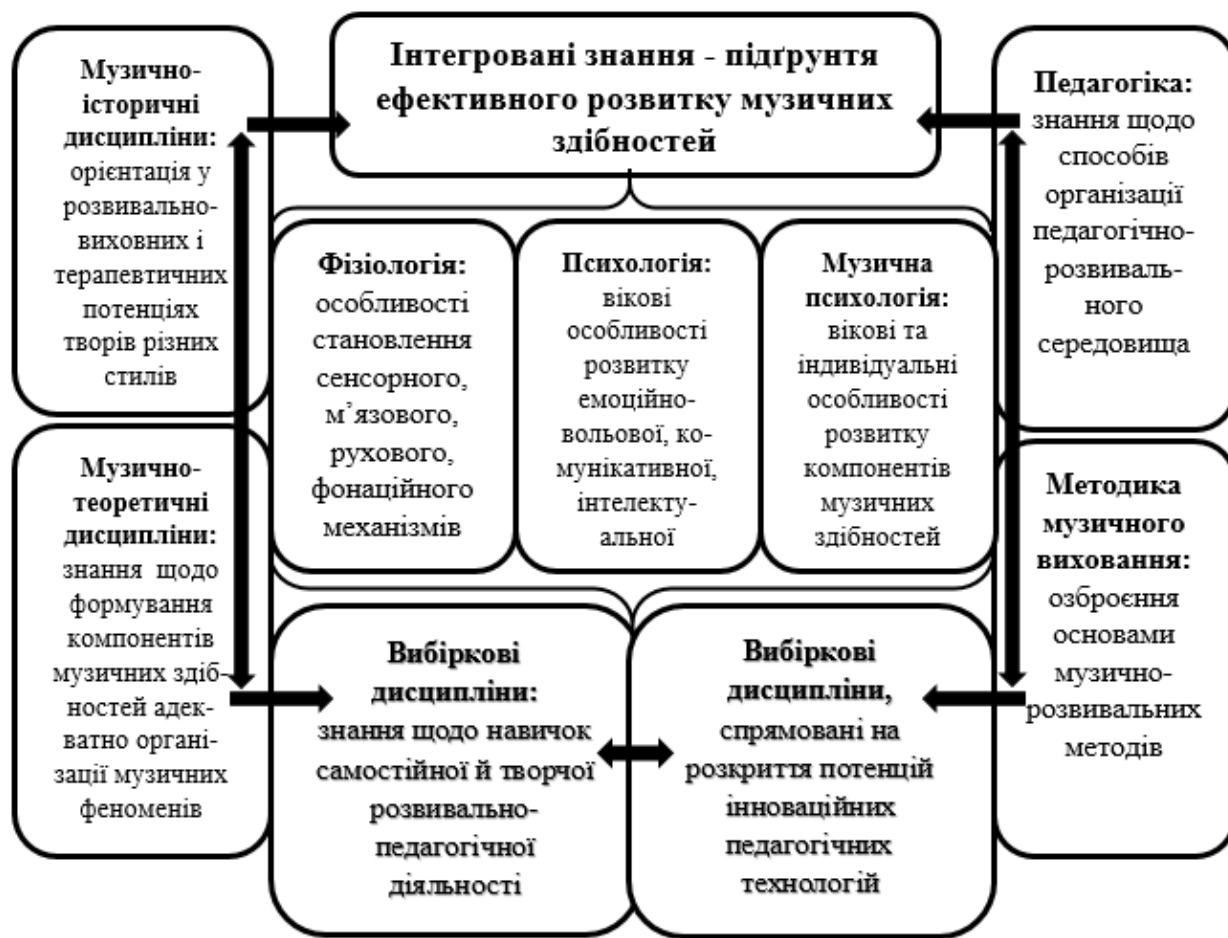


Рис. 2.2. Схема взаємозв'язку між освітніми компонентами, спрямованого на формування інтегративних знань щодо реалізації музично-розвивальних потенцій змісту навчання

Ураховуючи неоднозначність вирішення більшості поставлених запитань, доцільним є організація пошукової діяльності, проявлення диспутів, дискусій, налагодження роботи в малих групах, створення квестів, кросвордів, надання проблемності змісту занять, колективна робота у створенні презентацій, проєктів, залучення до педагогічних форумів, залучення до рольових ігор тощо. Активна участь студентів у таких завданнях відіграє важливу роль у формуванні здатності до екстраполяції набутого досвіду у процесі реалізації розвивальної функції своєї фахової діяльності й оволодінні здатністю самостійно генерувати методико-розвивальні ідеї, розробляти допоміжні вправи, ігрові прийоми, наочні посібники, розвивальні ігри й завдання. Розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців є важливим і з того погляду, що вони будуть мати справу з дітьми, які відрізняються своєрідністю характеру, темпераменту, рівня розвитку як загально-

інтелектуальних, так і спеціальних музичних здібностей, установкою на музичні заняття тощо. Невипадково значна частка науковців упевнена в тому, що ефективній педагогічній праці іманентні творча активність, винахідливість, постійна потреба у збагаченні своїх знань і вдосконаленні педагогічної майстерності.

Цікаво, що в дослідженнях С. Ковальової виявлений певний зв'язок між рівнем розвитку музичного та педагогічного компонентів творчої музично-педагогічної діяльності, й доведено, що високий рівень розвитку структурних компонентів музичних здібностей сприяє і музично-творчій, і музично-педагогічній продуктивності, також те, що найвищий загальний рівень творчої активності був властивий учителям музики, які володіють навичками і музичної, і музично-педагогічної творчості (Ковальова, 2008).

Аналізуючи сутність педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва та властиві йому функції, І. Дубровіна відмічає, що він повинен бути творчим інтерпретатором музичних феноменів, володіти режисерськими навичками, які проявляються «у вибудовуванні драматургії уроку музики як уроку мистецтва», а також у таких формах, як інсценізація пісень, хороводів, проведення святкових заходів у навчальному закладі, організація конкурсів, вікторин, музично-інтелектуальних марафонів тощо (Дубровіна, 2013).

Ми також акцентуємо на тому, що творчий потенціал майбутніх фахівців має реалізуватись у всіх компонентах його діяльності з метою їх спрямування на розвиток музичних здібностей школярів. Відомо, що головними з них є педагогічно-просвітницька, яка забезпечується здатністю до лекторсько-настановної роботи, вмінням зацікавити вступним словом учнів і тим самим активізувати їх слухову увагу й емоційність сприйняття, спрямувати увагу школярів на виокремлення й диференціювання вузлових елементів у створенні художнього образу, здійснювати педагогічну інтерпретацію музичних творів, що потребує розвиненої музичної самосвідомості, здатності до творчого осмислення музичної інформації, пошуку засобів вербально-натхненного відтворення емоційно-художніх переживань, прояву уяви й фантазії, залучення художніх та

естетичних асоціацій із метою глибокого, адекватного й переконливого розкриття художньо-образного змісту музичного твору та транслявання свого особистісно-цінного ставлення до нього на сприйняття учнів.

Цю функцію викладача мистецтва влучно схарактеризував Б. Неменський, який зазначав, що мета педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва полягає у трансляванні свого розуміння й переживання художніх образів як сумісного співпереживання, «в освоєнні через музику індивідуального художнього досвіду особистості» (Неменський, 1981), що потребує активізації творчого ставлення до художнього феномену та володіння засобами комунікації, яка, з погляду науковців, є творчим, евристично-духовним процесом. Отже, не викликає сумніву, що властива педагогічній діяльності творча спрямованість особливо рельєфно проявляється саме в мистецькій діяльності, зокрема – у процесі викладання музики.

Не менш важливим для ефективної роботи вчителя музичного мистецтва є оволодіння творчими формами музикування, які дозволяють йому поєднувати виконання акомпанементу в переробленій, а саме – полегшеній фактурі, набуваючи тим самим можливості приділяти увагу співу школярів, створювати нові інтонаційні вправи для розспівування з урахуванням актуального формувальньо-фонаційного завдання, залучати до репертуару нові, цікаві для учнів пісні, не маючи їх нотного запису. Це потребує добору до мелодії акомпанементу, вміння варіювати його фактуру, також уміння студента виконувати гармонічний аналіз фактури та фіксувати її гармонічний остов, що надасть йому можливість транспонувати мелодію в будь-яку тональність. Однак, такий спосіб виконання акомпанементу потребує також володіння навичками ритмової та мелодійної фігурації фактури акомпанементу. Ці навички формуються у студентів на заняттях з аранжування та імпровізації, а також концертмейстерства. Корисним для вчителя буде й навчання на заняттях із сольфеджіо ритмової та вокальної імпровізації, що дозволить йому розвивати навички імпровізації і в школярів.

Важливим творчим умінням у роботі зі школярами молодших класів є також здатність учителя створювати багатоголосну ритмову партитуру до

інструментальних творів, що буде сприяти як розвиткові тембрового й ритмового слуху учнів, так і стати підґрунтям для організації ритмового оркестру дитячих інструментів. Тому підготовка майбутніх учителів має готувати їх до пошукової та інноваційно-творчої діяльності, постійного фахового самовдосконалення, збагачення свого художньо-естетичного досвіду й поглиблення здатності до його трактування і транслявання.

Не можна відкидати і роль науково-методичної творчості майбутніх фахівців, яка дозволяє підвищувати рівень осмислення проблем, пов'язаних із розвитком музичних здібностей учнів і зростанням педагогічної майстерності у процесі оволодіння здатністю розробляти й упроваджувати діагностичні методики, що також потребує прояву відповідних творчих умінь і навичок. Важливість цього напряму підготовки до фахової діяльності переконливо сформулювала Ж. Кармазіна, яка зазначила, що «...сьогодні існує потреба в учителі-досліднику, вчителі-психологу, вчителі-технологу. Причому, за умови, що вчитель активно займається науково-методичною, пошуковою, дослідно-експериментальною, інноваційною роботою, навчається шукати власне «професійне обличчя», власний «педагогічний інструмент» (Кармазіна, 2007, с. 13).

Маємо також ураховувати, що майбутні вчителі будуть працювати в різноманітних ситуаціях – не тільки під час викладання уроків музики, а і в різних формах позакласної роботи, зокрема – в умовах організації музичних гуртків, у застосуванні індивідуальних форм занять консультативного характеру, можливо – і спільно з батьками, що дозволить активізувати процес розвитку індивідуальних музичних здібностей дітей і більш успішно сприяти подоланню «часткових гальм» і відставання певного учня в розвитку його музичних здібностей. Тим самим майбутні фахівці набудуть здатності до розвитку в учнів музичних здібностей у різних видах їх прояву, зокрема – у художньо-повноцінному сприйнятті музичних творів і виробленні власного оцінного ставлення до них, успішному оволодінню ритмовими вправами, емоційного й інтонаційно якісного виконання пісенного репертуару, елементарної ритмової й вокальної імпровізації тощо.

Отже, пошуковий і творчий характер діяльності майбутнього вчителя відповідає вимогам сучасної педагогічної дійсності, стаючи підґрунтям для оволодіння різними методами й формами пошукової активності, які будуть сприяти їх оволодінню методами й технологіями ефективного формування у школярів широкого кола навичок художньо-репродуктивного та творчого музикування розвивального характеру. Тим самим майбутні фахівці набудуть здатності до розвитку в учнів музичних здібностей у різних видах їх прояву, зокрема – у художньо-повноцінному сприйнятті музичних творів і виробленні власного оцінного ставлення до них, успішному оволодінню навичками виконання ритмових вправ, емоційного й інтонаційно якісного виконання пісенного репертуару, оволодіння навичками елементарної ритмової та вокальної імпровізації тощо.

Ураховуючи викладене вище, не викликає сумніву значущість активізації пошуково-пізнавальної та творчо-продуктивної діяльності для зростання самотності мислення майбутніх фахівців, їх озброєння сталими формами керівництва різними видами діяльності школярів – слуханням, співом, рухами, музичними іграми, і в той самий час – для їх збагачення завдяки врахуванню психолого-педагогічних засад обумовленості розвитку музичних здібностей і навчання школярів, створення власних прийомів, методів, засобів удосконалення своєї педагогічної майстерності, спрямованої на послідовний і всебічний розвиток музичних здібностей школярів.

Ці міркування дозволили третьою педагогічною умовою вважати *активізацію пошуково-пізнавальної та методико-творчої діяльності, спрямовану на постійне самовдосконалення розвивальної функції вчителя у процесі викладання уроків музичного мистецтва.*

На Рис. 2.3. представлено модель методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом.

Отже, педагогічними умовами визначено:

- стимулювання в них свідомо-умотивованого ставлення до проблеми ефективного розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів;

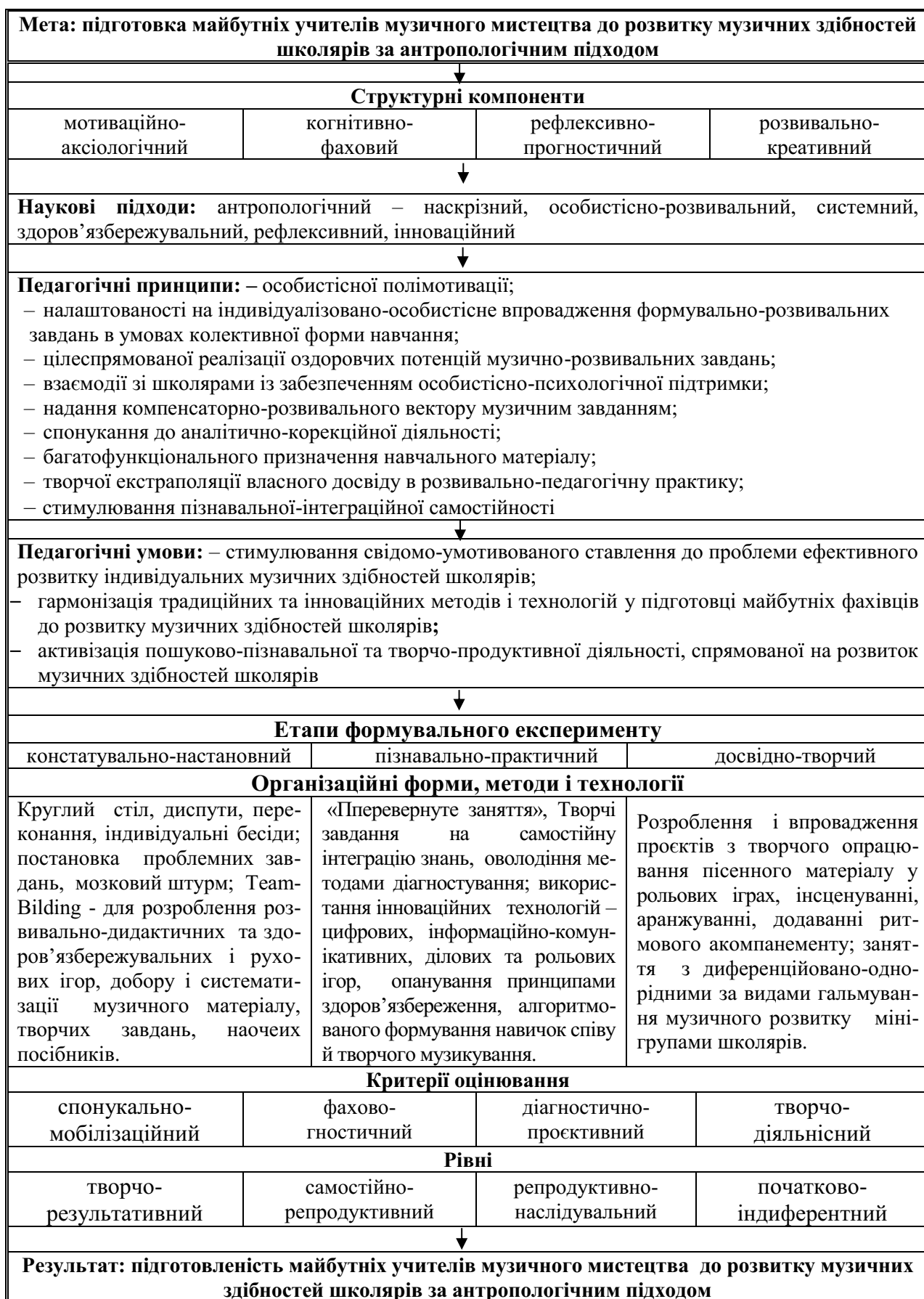


Рис. 2.3.

Модель методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом

- досягнення гармонізації у формуванні в них здатності до застосування традиційних та інноваційних методів і технологій, спрямованих на розвиток музичних здібностей школярів;
- активізація в майбутніх фахівців пошуково-пізнавальної та творчо-продуктивної діяльності, спрямованої на оволодіння ефективними методами й технологіями реалізації розвивальної функції вчителя музичного мистецтва.

Висновки до другого розділу

У розділі представлено обґрунтування наукових підходів, упровадження настановних ідей яких сприятиме ефективній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів, принципів і педагогічних умов їх упровадження в освітній процес. Обґрунтовано основоположну роль *антропологічного підходу як такого, що* спрямовує будування педагогічно-освітнього процесу крізь призму врахування внутрішніх потреб і стану самосвідомості суб'єктів освіти, їх вікових та індивідуальних властивостей психофізіологічного, психологічного й соціального характеру. Зазначено, що впровадження ідей антропологічного підходу сприяє наданню освітньому процесу дитиноцентрованого вектору, його організації як педагогічного співробітництва, спрямованого на активізацію музичної діяльності школярів, розвиток їхніх природних задатків і творчих потенцій. Схарактеризовано значущість положень особистісно-розвивального, підходу як такого, що акцентує увагу на вивченні й урахуванні в навчальному процесі індивідуально-психологічних і спеціальних музичних проявів учнів, визначення фенотипу музичних здібностей, що дозволять забезпечити поєднання індивідуальної та колективної форм діяльності, спрямованих на розвиток музичних здібностей школярів. Суттєве значення надається забезпеченню в означеному процесі здоров'язбережувального підходу, що зумовлено необхідністю враховувати значний оздоровчо-розвивальний потенціал занять різними видами музичної діяльності та використовувати арт-терапевтичний вплив на музичний розвиток і становлення особистості сучасних школярів. Значущість інтегративного підходу пояснюється

тим, що для ефективного вирішення завдань дослідження майбутнім учителям потрібно не тільки оволодіти значною сукупністю різномірних знань і вмінь, але й уміти їх інтегрувати з урахуванням поставленої мети. Крім того, враховується, що стрімке оновлення сучасного інформаційного поля й розроблення педагогічних інновацій потребує від майбутніх фахівців здатності самостійно їх опанувати та інтегрувати з раніше накопиченими знаннями й вміннями.

Акцентування на ролі оволодіння інноваційними та творчими вміннями в діяльності сучасних фахівців, доповнене усвідомленням того, що уроки музичного мистецтва потребують їх насичення художніми емоціями, надання всім видам діяльності творчого характеру, а також потребують від сучасного вчителя володіння перевагами інформаційного суспільства, а саме – застосуванням новітніх технологій технічного та мистецько-педагогічного спрямування. Обґрунтовано роль рефлексивного підходу як передумови кращого розуміння механізмів розвитку певних компонентів музичних здібностей та екстраполяції власного досвіду у фахово-розвивальну практику. Необхідність координувати означені напрями й різновиди педагогічної діяльності, надавати їм логічності, послідовності та взаємозв'язку, зумовили значущість для даного дослідження положень системного підходу.

З метою реалізації провідних ідей означених наукових підходів було розроблено низку принципів, а саме: особистісної полімотивації; налаштованості на індивідуалізовано-особистісне впровадження формуально-розвивальних завдань в умовах колективної форми навчання; цілеспрямованої реалізації оздоровчих потенцій музично-розвивальних завдань; взаємодії зі школярами із забезпеченням особистісно-психологічної підтримки; надання компенсаторно-розвивального вектору музичним завданням; спонукання до аналітично-корекційної діяльності; багатофункціонального призначення навчального матеріалу; творчої екстраполяції власного досвіду в розвивально-педагогічну практику; стимулювання пізнавальної-інтеграційної самостійності.

Педагогічними умовами їх ефективного впровадження в освітній процес визначено стимулювання в них свідомо-умотивованого ставлення до проблеми

ефективного розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів; досягнення гармонізації у формуванні в них здатності до застосування традиційних та інноваційних методів і технологій, спрямованих на розвиток музичних здібностей школярів; активізацію в майбутніх фахівців пошуково-пізнавальної та творчо-продуктивної діяльності, спрямованої на оволодіння ефективними методами й технологіями реалізації розвивальної функції вчителя музичного мистецтва.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ЗА АНТРОПОЛОГІЧНИМ ПІДХОДОМ

3.1. Методика діагностики рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів

Апробація обґрунтованої в попередніх розділах методики підготовки студентів до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом здійснювалася протягом 2018-2022 навчальних років на базі факультету музичної та хореографічної підготовки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса). До участі в експериментальному дослідженні було залучено 101 студента 4 курсу. 51 з них було долучено до групи, яка брала участь у формувальному експерименті (далі ЕГ), 50 студентів увійшли до складу контрольної групи (далі КГ).

Дослідно-експериментальна робота включала підготовчий і три головних етапи: мотиваційний, пізнавально-практичний і досвідно-творчий.

На підготовчому етапі здійснювалося обґрунтування методики діагностики рівнів підготовленості майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та проведення констатувального діагностичного зрізу. На останньому етапі було здійснено другий діагностичний зріз, який давав уяву про зміни, що відбулись у студентів у площині досліджуваного феномену, узагальнено й інтерпретовано отримані результати.

У розробленні методики діагностики ми керувались обґрунтованою в попередніх розділах роботи структурою досліджуваного феномену, міра сформованості яких досліджувалася за відповідними критеріями й показниками.

Обираючи критерій оцінювання міри сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту, ми враховували, що усвідомлення студентами значущості розвитку музичних здібностей у всіх школярів є важливим і реальним

завданням. Водночас його вирішення є досить складним, особливо в умовах колективно-урочних занять музичним мистецтвом. Підтвердженням цьому слугує багаторічна практика шкільних уроків, на яких не забезпечується задовільний стан розвитку музичних здібностей у значної кількості школярів.

Визнання цього факту накладає на майбутніх учителів відповідальність за успішне вирішення проблем, пов'язаних із розвитком музичних здібностей кожного учня, а звідси – й необхідність студентів свідомо й наполегливо опановувати знання й уміння, які дозволять йому досягати в цьому напрямі діяльності успіху. Адже саме ціннісне ставлення особистості виражає її ставлення до тих чи інших завдань, стимулює професійний інтерес і потребу в оволодінні ефективними методами й технологіями їх вирішення, тобто стає рушійною силою пізнавальної активності студентів, їх допитливості, спонукою до самостійної пошуково-творчої діяльності.

Означене дозволило визначити критерієм оцінювання рівнів його сформованості за *спонукально-мобілізаційним* критерієм із такими показниками:

- ступінь усвідомлення значущості розвитку музичних здібностей школярів для їх всебічного духовного, художнього й музичного виховання;
- міра ціннісно-свідомого ставлення студентів до ролі вчителя музичного мистецтва у розв'язанні складної та актуальної проблеми, дотичної до питань залучення школярів до музичного мистецтва,
- ступінь усвідомлення розвитку музичних здібностей школярів як чинника посилення здоров'язбережувального впливу музичних занять.

З метою виявлення рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за когнітивно-фаховим компонентом, ми враховували, що означений процес по суті є індивідуальним і відбувається різними шляхами в учнів різного віку, що потребує від учителя глибоких знань у галузі психології музичних здібностей, віковій психології, мистецькій педагогіці, здатності враховувати характер попередньо набутого учнями досвіду навчання музики, який нерідко не відповідав потребам і особливостям його індивідуального розвитку та не спрямовувався на подолання

його проблем, зокрема – наявності так званого «часткового гальма» (за виразом Б. Теплова), яке стало перепоною для оволодіння навичками співу й розвитку ладового чуття, або ритмового та творчого розвитку.

Важливим шляхом набуття знань у цій галузі ми вважали ознайомлення майбутніх фахівців із науково-методичними здобутками провідних фахівців, які приділяли увагу проблемі розвитку музичних здібностей, зокрема – і в дітей шкільного віку.

Отже, критерієм підготовленості студентів до музичного розвитку учнів за когнітивно-фаховим компонентом було обрано фахово-гностичний критерій із показниками:

- ступінь сформованості знань у галузі психолого-педагогічних засад розвитку музичних здібностей;
- міра обізнаності з особливостями методики розвитку музичних здібностей у школярів різного віку;
- наявність знань щодо діяльності провідних науковців і педагогів, які приділяли увагу розвитку музичних здібностей дітей.

З метою аналізу стану досліджуваного феномену у студентів за рефлексивно-прогностичним компонентом ми виходили з того, що успішність розвивального процесу значною мірою залежить від здатності вчителя враховувати індивідуальні особливості кожного школяра, залежно від чого має прогнозуватись і реалізуватись індивідуальний шлях освітньо-розвивального процесу. Адже, як було зазначено в попередніх розділах дослідження, суттєву роль відіграють і задатки, і актуальний рівень розвитку музичних здібностей суб'єкта розвивального процесу, його психофізіологічні та психологічні властивості, особливості характеру, ціннісні орієнтації, типові способи музично-пізнавальної діяльності, особливості мислення й самосвідомості тощо, які в сукупності впливають на міру зацікавленості учня музичними заняттями, а з цим – і на його активність, характер емоційних проявів, сконцентрованість уваги під час музичної діяльності, швидкість утворення умовних рефлексів тощо. Отже, для майбутнього вчителя надзвичайно важливим є набуття досвіду виявлення якісних характеристик музичних здібностей як гарантії

«виходу» знань у площину практичних дій, добору майбутніми фахівцями релевантних індивідуальним особливостям учня методів і прийомів сприяння його музичному розвитку.

Отже, екстраполяція набутих знань у реальну практику потребує усвідомлення особистістю власного досвіду розвитку власних здібностей, результатів самоспостереження й самооцінки, їх узагальнення й екстраполяції на вікові та індивідуальні й типологічні особливості протікання аналогічних процесів у школярів, а також набуття досвіду планування індивідуально-диференційованого планування музичних занять, обрання адекватного завданням комплексу ігор, вправ і творчих завдань, тобто способів сприяння розкриттю потенційних музичних здібностей школярів.

Зазначене зумовило обрання для оцінювання даного компоненту підготовки майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів *діагностично-проективний* критерій.

Відповідно до цього, для оцінювання міри його сформованості було обрано такі показники:

- міра володіння навичками самоаналізу власних музичних здібностей;
- міра володіння методикою визначення стану розвитку музичних здібностей учнів;
- міра володіння навичками планування розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів.

З метою виявлення рівнів сформованості в майбутніх фахівців розвивально-креативного компоненту досліджуваного феномену було обрано *творчо-діяльнісний* критерій, показники якого мали виявити міру методико-теоретичної винахідливості, спрямованої на розвиток музичного сприйняття; міру методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музичних здібностей репродуктивно-виконавської спрямованості; міру методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музично-творчих здібностей школярів. Перелік критеріїв та їх показників викладено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Критерії і показники оцінювання міри підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
спонукально-мобілізаційний	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ступінь усвідомлення значущості розвитку музичних здібностей школярів для їх всебічного духовного, художнього й музичного виховання; ➤ міра ціннісно-свідомого ставлення студентів до ролі вчителя музичного мистецтва у розв'язанні актуальної проблеми розвитку музичних здібностей школярів; ➤ ступінь усвідомлення розвитку музичних здібностей школярів як чинника посилення здоров'я-збережувального впливу музичних занять
фахово-гностичний	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ступінь сформованості знань у галузі психолого-педагогічних засад розвитку музичних здібностей; ➤ міра обізнаності з особливостями методики розвитку музичних здібностей у школярів різного віку; ➤ наявність знань щодо діяльності провідних науковців і педагогів, які приділяли увагу розвитку музичних здібностей дітей
діагностично-проективний	<ul style="list-style-type: none"> ➤ міра володіння навичками самоаналізу стану розвитку музичних здібностей; ➤ міра володіння методикою виявлення стану розвитку музичних здібностей учнів; ➤ міра володіння навичками планування розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів
творчо-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> ➤ міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музичного сприйняття; ➤ міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музичних здібностей репродуктивно-виконавської спрямованості; ➤ міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музично-творчих здібностей школярів

На початку здійснення констатувального зрізу увага студентів зверталася на те, що досвід, якого вони набувають у цьому процесі, їм знадобиться в їхній майбутній фаховій діяльності, тому важливо не тільки виконувати діагностичні завдання, але й усвідомлювати їх зміст і мету.

Представимо методику діагностування за першим критерієм. З метою виявлення ступеня усвідомлення студентами значущості розвитку музичних здібностей школярів для їх всебічного духовного, художнього й музичного виховання, було проведено анкетування з віялом можливих відповідей (Додаток А). Наведемо приклади запитань, на які респонденти мали обрати один із чотирьох варіантів відповіді:

1. Чи впливає стан розвитку музичних здібностей школярів на якість їхнього музичного виховання? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.
2. Як Ви вважаєте, розвинені музичні здібності впливають на самоставлення школярів? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.
3. Як Ви вважаєте, міра розвитку музичних здібностей учнів впливає на формування особистісних властивостей школярів? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.
4. Як Ви вважаєте, недостатньо розвинені музичні здібності учнів впливають на їх ставлення до музичного мистецтва? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні, тощо....

За кожен відповідь респондент міг отримати від 1 до 4 балів, тобто в сумі – 48 балів.

Аналогічним чином визначалась і оцінювалась і міра ціннісно-свідомого ставлення студентів до ролі вчителя музичного мистецтва у розв'язанні актуальної проблеми залучення школярів до музичного мистецтва. Нижче наводимо декілька запитань (повний перелік наведено в Додатку Б).

1. На Вашу думку, є необхідність у посиленні уваги до оволодіння майбутніми вчителями методикою розвитку музичних здібностей школярів? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні, це для мене неважливо.
2. Чи доцільно приділяти на уроці особливу увагу розвитку музичних здібностей кожного школяра? Так, доцільно; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні, недоцільно.

3. Ви вважаєте, що розвинути музичні здібності виключно на уроці в усіх школярів можливо? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні, неможливо, тощо.

Третій показник, який стосувався ступеня усвідомлення розвитку музичних здібностей школярів як чинника посилення здоров'язбережувального впливу музичних занять вивчався також методом анкетування.

Сутність запитань анкети викладена в Додатку В. Наведемо приклади.

Шановний студенте, Вам пропонується відповісти на завдання тесту, підкреслюючи один із варіантів наведених відповідей:

- Чи вважаєте Ви потрібним застосувати елементи технологій, які будуть сприяти реалізації оздоровчих функцій вокального мистецтва в процесі занять із майбутніми вчителями музичного мистецтва? а). Так, і вже застосовую деякі з них; б). Вважаю, що це було б корисно, але не впевнений/впевнена, що це можливо в наших умовах; в). Ні, цим мають займатися інші фахівці, а не вчителі музичного мистецтва.
- Заняття співом: а) завжди впливають позитивно на стан здоров'я співака; б) можуть впливати позитивно на стан здоров'я співака, якщо дотримуватися норм гігієни голосу; в) будуть впливати позитивно на стан здоров'я співака, якщо застосовувати здоров'язбережувальні технології та дотримуватися норм гігієни голосу.
- Педагогічні заходи, спрямовані на розвиток музичних здібностей школярів, здійснюють здоров'язбережувальний вплив, якщо: а) вони подобаються учням; б) учитель застосовує у цьому процесі деякі здоров'язбережувальні технології; в) учитель озброєний знаннями в галузі здоров'язбереження та застосовує з метою розвитку музичних здібностей школярів комплекс здоров'язбережувальних технологій і т.д.

За кожен позитивно оцінену відповідь респондент отримував 1 бал, отже їх максимальна кількість дорівнювала 12 балам, які було трансформовано в 4-бальну шкалу таким чином:

11-12 проміжних бали дорівнювали 4-м результативним балам.

9-10 проміжних бали – 3 результативним балам.

6-8 проміжних балів – 2 результативним балам.

Результат у 5 балів і нижче оцінювався як 1 результативний бал.

У таблиці 3.2 подано результати діагностування за цим критерієм.

Як бачимо, за першим показником – ступінь усвідомлення значущості розвитку музичних здібностей школярів для їх всебічного духовного, художнього й музичного виховання – переважна частка респондентів була оцінена низькими балами: у 2 бали було оцінено 35,3% респондентів з ЕГ та 38,0% у КГ, 1 бал отримало 39,2% з ЕГ та 34,0% в КГ, що свідчило про те, що майбутні фахівці не усвідомлюють значущості ролі розвинених музичних здібностей, а звідси – не відчували своєю власну відповідальність за її вирішення.

Цей висновок підтвердився і під час виявлення міри їх ціннісно-свідомого ставлення до ролі вчителя музичного мистецтва в розвитку музичних здібностей школярів (другий показник). За ним також більше третини респондентів – по 37,3% в ЕГ отримали 1 і 2 бали, 38% і 36% у КГ, і тільки 23,5% було оцінено в ЕГ у 3 бали, ще 2,0% з них отримали вищий бал – 4 і приблизно стільки ж – у КГ, а саме – 36% і 40% відповідно.

Незадовільним виявився і стан усвідомлення респондентами зв'язку розвитку музичних здібностей школярів як сприяння збереженню та зміцненню здоров'я школярів: кількість студентів, які посіли низькі щаблі в оцінці результатів випробувань: за даним показником було виявлено найбільшу кількість респондентів порівняно з попередніми показниками, а саме – в ЕГ – 76,5%, у КГ – 78%.

Діагностування за другим, фахово-гностичним, критерієм здійснювалося методом тестування та спрямовувалося на виявлення якості фахових знань у різних галузях.

Таблиця 3.2.

Дані констатувальної діагностики з оцінювання міри підготовленості студентів до розвитку музичних здібностей школярів на засадах антропологічного підходу за спонукально-мобілізаційним критерієм

№	Показники	Бали (у %)			
		4	3	2	1
ЕГ					
1	ступінь усвідомлення значущості розвитку музичних здібностей школярів для їх всебічного духовного, художнього й музичного виховання	3,9	21,6	35,3	39,2
2	міра ціннісно-свідомого ставлення студентів до ролі вчителя музичного мистецтва у розв'язанні актуальної проблеми розвитку музичних здібностей школярів	2,0	23,4	37,3	37,3
3	ступінь усвідомлення розвитку музичних здібностей школярів як засобу посилення здоров'язберезувального впливу музичних занять	3,9	19,6	39,2	37,3
	Середньоарифметичне – \bar{x}	3,3	21,5	37,3	37,9
КГ					
1	ступінь усвідомлення значущості розвитку музичних здібностей школярів для їх всебічного духовного, художнього й музичного виховання	2,0	26,0	38,0	34,0
2	міра ціннісно-свідомого ставлення студентів до ролі вчителя музичного мистецтва у розв'язанні актуальної проблеми розвитку музичних здібностей школярів	4,0	22,0	38,0	36,0
3	ступінь усвідомлення розвитку музичних здібностей школярів як засобу посилення здоров'язберезувального впливу музичних занять	2,0	20,0	38,0	40,0
	Середньоарифметичне – \bar{x}	2,7	22,6	38,0	36,7

Збір даних за першим показником, який мав засвідчити їх знання з психології й педагогіки, дотичні проблемі розвитку музичних здібностей, відбувався за тестами, поданими в Додатку Г. Наведемо декілька прикладів.

1. Музичні здібності, достатні для оволодіння різними видами музичної діяльності, властиві:

- а) обдарованим учням;
- б) усім учням;
- в) деяким учням.

2. На розвиток музичних здібностей школярів впливають:

- а) ставлення до музичного мистецтва в сім'ї;
- б) якість музичних занять;
- в) ставлення до музичного мистецтва в сім'ї, якість музичних занять; бажання самого учня.

3. Перехід учня із зони ближнього до зони актуального розвитку означає, що:

- а) учень оволодів здатністю самостійно виконувати завдання в межах освоєного матеріалу;
- б) учень може виконувати завдання в межах освоєного матеріалу за допомогою вчителя;
- в) учень здатен якісно повторювати дії вчителя в межах освоєного матеріалу.

4. Методика розвитку музично-ритмового чуття передбачає:

- а) приділення уваги руховій активності школяра;
- б) приділення уваги розвитку чуття темпу, метру й ритму;
- в) приділення уваги розвитку чуття темпу, метру, ритму та здатності вимірювати ритмові тривалості, тощо.

Тестування за другим показником – обізнаність з особливостями розвитку музичних здібностей у школярів різного віку, повний перелік яких наведено в Додатку Д, містило такі запитання:

1. Процес розвитку музичних здібностей у школярів різних вікових періодів:

- а) є принципово однаковим;
- б) відрізняється відповідно до змін у їх сенсорному й розумовому розвитку;
- в) відрізняється за рівнем складності навчальних завдань.

2. Навчити співати можна:

- а) виключно школярів молодших класів;
- б) дітей дошкільного й молодшого шкільного віку;
- в) школярів усіх вікових періодів, тощо.

Рівень обізнаності респондентів із діяльністю провідних світових науковців і педагогів, які приділяли увагу розвитку музичних здібностей дітей – третій показник – вивчався за такими тестовими питаннями (Див. Додаток Є).

1. Питання ритмового виховання всебічно розглянуті в працях:

- а) Е. Жак-Далькроза, Р.Штайнера;
- б) К. Сішора; Н. Ревеша;
- в) О. Олексюк, О. Рудницької.

2. Серед відомих українських науковців, які приділяли увагу питанням розвитку музичних здібностей школярів:

- а) О.Коваль, С.Науменко;
- б) Л. Бочкарьов, І. Малашевська;
- б) А. Ковбасюк, Є. Проворова.

3. Питання розвитку ладового чуття у школярів молодших класів розглядали:

- а) О. Ростовський, Л. Хлебнікова;
- б) С. Косенко, Г. Нейгауз;
- в) П. Столярський, І. Котляревський, тощо.

Визначення балів та обробка отриманих результатів відбувалася шляхом підрахування отриманих під час тестування балів за трьома показниками та трансформування їх у 4-значну шкалу оцінювання за способом, аналогічним попередньому. Результати діагностування наведено в Таблиці 3.3.

З таблиці видно, що за цим критерієм дані були вищими, ніж за попереднім. Так, за першим показником – знання в галузі психолого-педагогічних засад розвитку музичних здібностей – 3,9% студентів з ЕГ отримали 4 бали, а ще 19,6%

– 3 бали. Однак у 2 і 1 бал і за цим показником було оцінено значу частку досліджуваних – 37,3% і 39,2%. У респондентів з КГ аналогічні дані були такими: вищий бал отримало 6% студентів, 18,0% – отримали 3 бали, 34% 0 2 бали і найбільшу кількість – 42% було оцінено в 1 бал.

Таблиця 3.3.

Дані констатувальної діагностики з оцінювання міри підготовленості студентів до розвитку музичних здібностей у школярів на засадах антропологічного підходу за фахово-гностичним критерієм

№	Показники	Бали (у %)			
		1	2	3	4
ЕГ					
1	ступінь сформованості знань у галузі психолого-педагогічних засад розвитку музичних здібностей	3,9	19,6	37,3	39,2
2	міра обізнаності з особливостями методики розвитку музичних здібностей у школярів різного віку	5,9	17,6	41,2	35,3
3	ступінь обізнаності щодо діяльності провідних науковців і педагогів, які приділяли увагу розвитку музичних здібностей дітей	3,9	15,7	37,3	43,1
	Середньоарифметичне – \bar{x}	4,6	17,6	38,6	39,2
КГ					
1	ступінь сформованості знань у галузі психолого-педагогічних засад розвитку музичних здібностей	6,0	18,0	34,0	42,0
2	міра обізнаності з особливостями методики розвитку музичних здібностей у школярів різного віку	4,0	20,0	40,0	36,0
3	ступінь обізнаності щодо діяльності провідних науковців і педагогів, які приділяли увагу розвитку музичних здібностей дітей	6,0	22,0	36,0	36,0
	Середньоарифметичне – \bar{x}	5,3	20,0	36,7	38,0

Результати, виявлені за другим показником, який характеризував міру обізнаності з особливостями методики розвитку музичних здібностей у школярів

різного віку, були у студентів з ЕГ дещо вищими: так вищий бал був притаманний 5,9%. Характерно, що в КГ вищий бал отримали також 6,0% респондентів.

Незначна різниця спостерігалась і в кількості студентів, які отримали 3 бали (17,6% в ЕГ та 20,0% у КГ), 2 бали (41,72% в ЕГ та 40,0% у КГ) і 1 бал (37,3% в ЕГ та 34,0% у КГ).

Як виявилось, двоє дівчат навчалися в музичному коледжі й мали невеликий досвід практичної роботи музичного керівника в дитячому садку, тому вони орієнтувалися в особливостях розвитку музичних здібностей дітей на початковому етапі їхнього навчання. Відзначилися ці студентки і в знанні літератури, в якій приділено увагу розвитку музичних здібностей дітей. Натомість, більша частка студентів за це завдання отримала 2 бали (37,3% в ЕГ та 38,0% у КГ) і 1 бал (43,1% в ЕГ та 38,0% у КГ).

Найгірші результати було отримано за третім показником, який стосувався питань здоров'язбережувального впливу музичних занять і завдань, пов'язаних із розвитком музичних здібностей школярів. Отже, в цілому високий рівень сформованості досліджуваного феномену за цим критерієм був притаманний тільки 4,6% студентів з ЕГ та 4,7% – з КГ.

Збір даних за третім, *діагностично-проективним*, критерієм здійснювався відповідно до обґрунтованих вище показників. Для виявлення ступеня вміння студентів здійснити самодіагностування й самоаналіз власних музичних здібностей (перший показник), застосовувалися творчі завдання, а саме: студентів пропонувалося здійснити аналіз прослуханого незнайомого двочасного вокального твору (куплет, приспів) і визначити:

- загальний характер твору;
- форму твору;
- інтонаційно-мовленнєві особливості, властиві твору;
- чистоту інтонування;
- застосовані засоби виконавської виразності;
- схарактеризувати фактуру акомпанементу.

За цими шістьма ознаками студент міг отримати максимально 24 бали. 4 бали означали повну відповідність характеристики властивостям твору, 3 бали – відповідність з поодинокими недоліками, 2 бали респондент отримував, якщо кількість недоліків за більшістю відповідей була суттєвою, 1 бал – якщо характеристика твору відрізнялася суттєвими недоліками за всіма ознаками.

Крім того, студент мав протягом години самостійно, без допомоги інструменту, розучити мелодію незнайомої йому народної пісні й виконати її перший куплет напам'ять. Це виконання записувалось і мало бути оцінене самим виконавцем за такими критеріями:

- точність музичного й вербального тексту;
- інтонаційна якість ладового інтонування мелодії;
- точність ритмового інтонування мелодії;
- дотримання обраного виконавцем темпу;
- міра виразності в передачі загального настрою твору;
- ступінь упевненості у виконанні мелодії напам'ять.

Паралельно оцінювання здійснювали й незалежні експерти, що надавало можливість дійти висновку щодо вірності/помилковості наданих респондентами характеристик. Після цього оцінки коректувалися та здійснювався остаточний підрахунок балів за аналогічною попередній методикою.

Сукупна кількість проміжних балів від 24 до 20 свідчила про розвинену здатність до слухового сприйняття й аналізу, ладове й метроритмове чуття, внутрішні слухові уявлення, довгострокову музичну пам'ять і оцінювалося вищим результативним балом – 4. Якщо кількість проміжних балів становила від 14 до 19 балів, респондент отримував 3 результативних бали. Сума балів від 9 до 13 означала, що студент отримував за цим показником 2 результативних бали. Результат у 8 балів і нижче оцінювався в 1 результативний бал.

Другий показник, який стосувався здатності респондентів здійснювати діагностування й оцінку музичних здібностей учня на засадах аналізу виконаного ним пісенного твору, здійснювався таким чином.

Студенту пропонувалося прослухати запис виконання учнем шкільного пісенного твору, який відрізнявся комплексом недоліків, а саме: мелодія виконувалася подекуди фальшиво, помітними були й ритмові неточності, характерним недоліком були носовий призвук, юний співак не завжди передавав рух до кульмінації фраз, речень, почасти не усвідомлював структуру будову твору, що проявлялося в тому, що він брав дихання посеред фрази; виконання пісні було в цілому емоційно-невиразним. Якщо респондент вірно визначав усі означені недоліки, він отримував 4 бали; студенти, поза увагою яких залишилися один або два недоліки, отримували 3 бали; якщо кількість непомічених респондентом недоліків дорівнювала трьом-чотирьом, він отримував 2 бали; а якщо їх кількість була ще більшою – 1 бал.

Здатність студентів визначити прийоми й методи розвитку певних компонентів музичних здібностей – третій показник – перевірялася таким чином. Після прослухування й оцінювання виконаного студентами попереднього завдання з кожним із них обговорювалися усі недоліки, включно з тими, які ними не були визначені, і залежність їх виправлення від розвитку «відповідальних» за це музичних здібностей, – ладового, ритмового чуття, тембрового слуху, мелодичного слуху, музично-структурних уявлень, емоційної виразності. Надалі їм пропонувалося визначити методичний прийом, який сприяв би удосконаленню того чи іншого компоненту музичних здібностей.

Переважна кількість завдань, на жаль, була визнана експертами неадекватною. Так, наприклад, студент Віктор І. для виправлення фальшивої інтонації вважав доцільним програвати декілька разів мелодію на інструменті та пропонувати учню її одноразово повторювати, а для розвитку ритмового чуття скандувати скоромовки. З метою позбавлення носового присвуку частка студентів вірно визначила доцільність застосування прийому співу на голосну «У», натомість більшість із них вважала, що цей недолік є природною властивістю, тому позбавитися його практично неможливо. Різними були й думки щодо розвитку ритмового чуття: значна частка студентів була впевнена, що воно також не

піддається розвитку, при чому посилилися не тільки на свій досвід, але й на праці деяких викладачів і методистів.

Надалі, якщо досліджуваний демонстрував певні знання щодо виправлення того чи іншого недоліку, йому пропонувалось у формі рольової гри продемонструвати процес їх застосування у практичній формі. Студент, який вправлявся зі всіма завданнями, отримував вищу оцінку – 4 бали. Респонденти, які виконували більшу частку завдань, отримували 3 бали. Успішне вирішення 2х–3х завдань оцінювалось у 2 бали, якщо позитивних відповідей було менше двох – студент отримував 1 бал.

У таблиці 3.4 відображено отримані результати діагностування за цим критерієм.

Таблиця 3.4.

Дані констатувальної діагностики з оцінювання міри підготовленості студентів до розвитку музичних здібностей школярів на засадах антропологічного підходу за діагностично-проективним критерієм

№	Показники	Бали (у %)			
		1	2	3	4
ЕГ					
1	міра володіння навичками самоаналізу стану розвитку музичних здібностей	0	23,5	37,3	39,2
2	міра володіння методикою визначення стану розвитку музичних здібностей учнів	2,0	17,6	39,2	41,2
3	міра володіння навичками планування розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів	0	21,5	37,3	41,2
	Середньоарифметичне – \bar{x}	0,7	20,9	37,9	40,5
КГ					
1	міра володіння навичками самоаналізу стану розвитку музичних здібностей	2,0	22,0	40,0	36,0
2	міра володіння методикою визначення стану розвитку музичних здібностей учнів	2,0	20,0	42,0	36,0
3	міра володіння навичками планування розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів	0	22,0	40,0	40,7
	Середньоарифметичне – \bar{x}	1,3	21,3	40,7	36,7

Як бачимо, результати за цим критерієм були більш низькими порівняно з попередніми даними. Особливо низькі оцінки респонденти отримали за першим показником. Так, в обох групах вищим балом не було оцінено жодного студента. Більшість із них намагалася не характеризувати свої недоліки, а надати їм пояснення. Наприклад, С.М. зазначила: співала невпевнено, тому що не хватило дихання; О.П.: хвилювався, тому співав фальшиво тощо. Отже, в ЕГ 37,3% отримали 2 бали і ще 41,2% – 1 бал; у КГ, навпаки, 42,0% респондентів було оцінено в 2 бали і 36,0% – у 1 бал, але в цілому сумарний результат складав 78,5% у ЕГ і 78,0% у КГ.

У діагностуванні респондентів за четвертим, *творчо-діяльним*, критерієм перевірялася здатність студентів творчо застосувати набуті знання у процесі розвитку музичного сприйняття школярів та їх навчання співу, що мали, на думку респондентів, сприяти вдосконаленню важливих компонентів музичних здібностей (за вибором останніх), а саме – ладового, ритмового чуття, музичної пам'яті, здатності до оперування внутрішніми слуховими уявленнями. Крім того, необхідно було пропонувати власний прийом, який сприяв би прищепленню школярам навичок імпровізації, тобто розвитку їхніх музично-творчих здібностей.

Оцінювання відбувалося методом опитування. Студенти мали впродовж 25-30 хвилин обдумати свої пропозиції щодо можливості активізувати увагу учнів під час організації слухання музики. Друге завдання стосувалося пропозиції власного прийому розвитку одного з компонентів музичних здібностей, важливих виконавцю – ладового, ритмового, тембрового слуху тощо. Третє завдання стосувалося опису конкретного прийому в розвитку навичок імпровізації. Якість виконаних завдань оцінювалася незалежними експертами за критеріями: повнота й переконливість викладу, елемент новизни.

Результати діагностики представлено в таблиці 3.5.

У процесі діагностування з'ясувалося, що більшість студентів мають досить приблизне уявлення щодо різноманіття творчих видів музичної діяльності (що, до речі, знайшло відображення й у результатах попередніх завдань (Див. Додаток А).

Так, студенти називали замість творчих типів, добре відомі всім методи, зокрема – вступне слово вчителя перед прослуховуванням творів, обговорення зі школярами їхніх вражень. Незначна частка досліджуваних пропонувала вигадані ними, але, на погляд експертів, неефективні методи, як-от: придумування «сюжету» до сприйнятого твору, переказ його «змісту» тощо. Це відбилося і на результатах діагностування: 82,4% в ЕГ та 82% в КГ отримали в сукупності 2 і 1 бал і тільки 17,6% в ЕГ та 18,0% у КГ було оцінено у 3 і 4 бали.

Таблиця 3.5.

Дані констатувальної діагностики з оцінювання міри підготовленості студентів до розвитку музичних здібностей школярів на засадах антропологічного підходу за творчо-діяльним критерієм

№	Показники	Бали (у %)			
		1	2	3	4
ЕГ					
1	міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музичного сприйняття	2,0	15,6	41,2	41,2
2	міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музичних здібностей репродуктивно-виконавської спрямованості	2,0	21,5	37,3	39,2
3	міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музично-творчих здібностей школярів	0	15,7	39,2	45,1
	Середньоарифметичне – \bar{x}	1,3	17,7	39,2	41,8
КГ					
1	міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музичного сприйняття	2,0	18,0	40,0	40,0
2	міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музичних здібностей репродуктивно-виконавської спрямованості	2,0	18,0	42,0	38,0
3	міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музично-творчих здібностей школярів	0	14,0	44,0	42,0
	Середньоарифметичне – \bar{x}	1,3	16,7	42,0	40,0

Недостатньо високими були результати за другим показником, які стосувалися здатності студентів творчо застосувати знання з розвитку музичних здібностей, що забезпечують репродуктивно-виконавську діяльність. Так, для розвитку ладового чуття пропонувалися, переважно, добре відомі й описані в музично-педагогічній літературі прийоми – повторення коротких поспівок (Кристина Р.); для розвитку музичної пам'яті пропонувалося багаторазове повторення вже вивчених пісень (Тетяна К.) тощо.

Найбільш складним виявилось для респондентів завдання на здатність застосувати знання в процесі розвитку музично-творчих здібностей школярів.

Звертає на себе увагу й те, що більшість із них оцінила негативно можливість досягти позитивних результатів у цьому напрямі, вважаючи його надто складним для школярів. Отже, в цілому, студенти не володіли методами цілеспрямованого розвитку музично-творчих здібностей школярів.

Закономірно, що й результати за цим показником були самим низькими. Так, в ЕГ позитивно було оціненого всього 15,7%, студентів, при чому 4 бали не отримав жоден із них. 39,2% було оцінено у 2 бали, і основний масив – 45,1% – було оцінено найнижчим балом.

Узагальнення отриманих даних за всіма критеріями дозволило встановити рівні підготовленості студентів до розвитку музичних здібностей у школярів на засадах антропологічного підходу на констатувальному етапі експериментальної роботи представлені в таблиці 3.6 і гістограмі (Рис. 3.1), а також схарактеризувати її якісні характеристики.

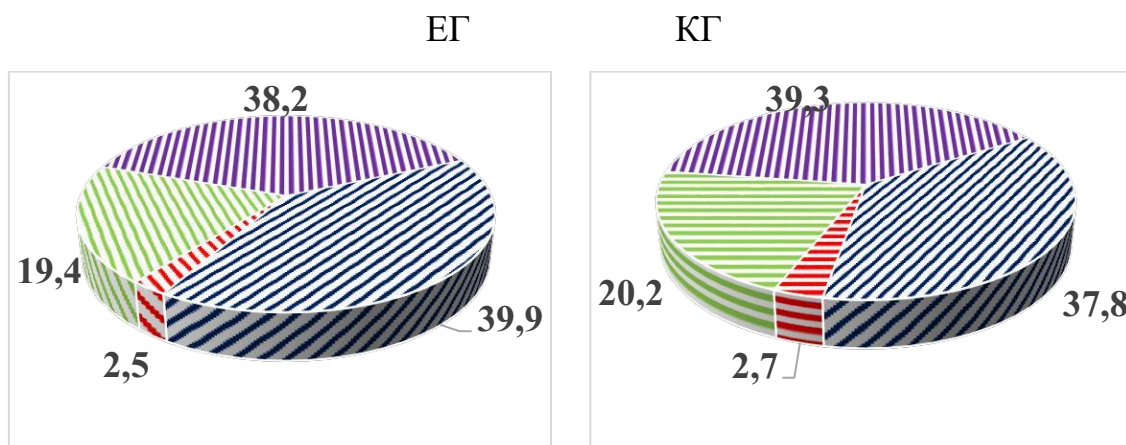
З наведених даних видно, що найвищий, творчо-результативний рівень був притаманний незначній кількості студентів: у ЕГ їх було 2,5%, а в КГ – 3,3%. Ці респонденти відрізнялись усвідомленим ставленням до важливості розвитку музичних здібностей школярів як чинника їх всебічного духовного, художнього й музичного виховання, почуттям відповідальності за оволодіння здатністю досягати ефективності в цьому процесі завдяки набуттю знань, умінь і технологій музично-терапевтичного спрямування; вони володіли певними психолого-педагогічними й

методичними знаннями, дотичними розвитку музичних здібностей школярів, проявляли здатність до діагностування учнів та самодіагностування, проявляли методично-творчу винахідливість як у теоретичних, так і в практичних завданнях, що стосувалися розвитку музичного сприйняття, формування в школярів навичок музично-репродуктивної діяльності й навичок імпровізації.

Таблиця 3.6.

Рівні підготовленості студентів до розвитку музичних здібностей у школярів на засадах антропологічного підходу (констатувальний етап)

Рівні	КРИТЕРІЇ				\bar{x}
	1	2	3	4	
ЕГ					
творчо-результативний	3,3	4,6	0,7	1,3	2,5
самостійно-репродуктивний	21,6	17,6	20,9	17,7	19,4
репродуктивно-наслідувальний	37,2	38,6	37,9	39,2	38,2
початково-індиферентний	37,9	39,2	40,5	41,8	39,9
КГ					
творчо-результативний	2,7	5,3	1,3	1,3	2,7
самостійно-репродуктивний	22,7	20,0	21,3	16,7	20,2
репродуктивно-наслідувальний	38,0	36,7	40,7	42,0	39,3
початково-індиферентний	36,6	38,0	36,7	40,0	37,8



Рівні: творчо-результативний (2,5% та 2,7%); самостійно-репродуктивний (19,4% та 20,2%); репродуктивно-наслідувальний (38,2 та 39,3%); початково-індиферентний (29,9% та 37,8%).

Рис. 3.1.

Рівні підготовленості студентів до розвитку музичних здібностей школярів на констатувальному етапі експериментальної роботи

Кількість респондентів, яким був притаманний самостійно-репродуктивний рівень, була вищою та склала 19,4% у EG та 20,2% у KG. Студенти, яких було віднесено до цього рівня, проявляли розуміння важливості розвитку музичних здібностей школярів та набуття знань і вмінь, які дозволяють учителеві забезпечувати їх успішний розвиток, проявляли зацікавленість у оволодінні здоров'язбережувальними технологіями, однак їхні психолого-педагогічні й методичні знання, дотичні розвитку музичних здібностей школярів, були недостатньо повними; в процесі діагностування учнів та самодіагностування ці респонденти припускалися помилок; у завданнях, які потребували прояву креативності та стосувалися розвитку музичного сприйняття, опанування школярів виконавських навичок і здатності до імпровізації, проявляли в більшості випадків методичну винахідливість.

Репродуктивно-наслідувальний рівень був властивий 38,2% студентів з EG і 39,3% – з KG. Респонденти цієї групи в цілому усвідомлювали, що музичні здібності школярів мають розвиватись у процесі занять музичним мистецтвом, натомість були невпевнені в тому, що вчитель може успішно вирішувати це питання стосовно всіх школярів. Сумнівалися вони й у доцільності застосування на уроці здоров'язбережувальних технологій; їхні психолого-педагогічні й методичні

знання, дотичні розвитку музичних здібностей школярів, були неповними, в процесі діагностування учнів та самодіагностування ці респонденти припускалися помилок, проявляли методично-творчу винахідливість у незначній частці завдань, які стосувалися розвитку музичного сприйняття, формування в школярів виконавських навичок здатності до імпровізації.

Респонденти, яким був притаманний найнижчий, початково-індиферентний рівень підготовленості до розвитку музичних здібностей школярів, склали 39,9% студентів з ЕГ та 37,8 % з КГ. Вони не цікавилися питаннями розвитку музичних здібностей школярів, усвідомленням стану власних музичних здібностей, проблемами надання урокам здоров'язбережувального спрямування й сумнівалися, що вчитель може успішно сприяти цьому процесу; їхні психолого-педагогічні й методичні знання, дотичні розвитку музичних здібностей школярів і формування в школярів навичок музичного сприйняття й виконавства, були фрагментарними; в процесі діагностування учнів та самодіагностування ці респонденти діяли невпевнено, потребували допомоги експериментаторів, тяжіли до застосування стандартних методичних прийомів, не проявляючи зацікавленості у прояві власної творчості й винахідливості.

Отримані результати враховувались у процесі впровадження експериментальної методики підготовки студентів до всебічного й гармонічного розвитку музичних здібностей школярів.

1.2. Експериментальна перевірка методики формування підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом

Формувальний експеримент здійснювався два навчальних роки, в період з вересня 2020 року по червень 2022 роки. До навчання за експериментальною методикою залучено 51 студента 4 курсу, при чому серед них були здобувачі як з України, так і з Китаю та Еквадору. Це дозволяло перевірити ефективність даної методики в процесі підготовки майбутніх фахівців, які отримали попередню

підготовку в різних інокультурних і музично-освітніх умовах, до виконання музично-розвивальних функцій учителя музичного мистецтва.

Дослідно-експериментальна робота включала підготовчий і три головних етапи: мотиваційний, пізнавально-практичний і досвідно-творчий, на кожному з яких впроваджувалася відповідна педагогічна умова, а саме: стимулювання свідомо-умотивованого ставлення до проблеми ефективного розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів; гармонізація традиційних та інноваційних методів і технологій у підготовці майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів; активізація пошуково-пізнавальної та творчо-продуктивної діяльності, спрямованої на розвиток музичних здібностей школярів.

Підготовчий етап включав:

- розробку й апробацію організаційно-методичного забезпечення проведення експериментального навчально-формульованого процесу, а саме: доповнення програмного змісту комплексу дисциплін навчального плану, зокрема – з методики музичного виховання; розроблення елективного курсу з методики розвитку музичних здібностей школярів;
- підготовку й систематизацію музичного матеріалу, завдань для педагогічної практики розвивального та творчого характеру, зокрема – комплексу рольових ігор, багатовекторних форм опанування навчальним матеріалом, форм застосування інноваційних комунікативно-інформаційних і цифрових технологій, можливостей роботи зі спеціальними комп'ютерними програмами, звернення до он-лайн-платформ тощо.

Крім того, проводилися круглі столи з викладачами з фахових дисциплін задля роз'яснення мети й завдань експериментального дослідження.

У розробленні методики діагностики ми керувались обґрунтованою в попередніх розділах роботи структурою досліджуваного феномену, якість сформованості яких досліджувалася за відповідними критеріями й показниками.

Основою розробки експериментальної методики слугували методологічні підходи, обґрунтовані в попередніх розділах роботи, та комплекс педагогічних принципів.

Експериментальна робота будувалася за трьома логічними етапами: настановно-мотиваційним, на якому перевірялась ефективність настановних ідей антропологічного та здоров'язбережувального підходів; пізнавально-практичним, зміст якого будувався на засадах особистісно-розвивального й рефлексивного підходів та досвідно-творчим, на якому реалізувалися настановні положення інноваційного й системного підходів.

Завдання першого, організаційно-настановного, етапу полягали у формуванні в студентів позитивної установки на вдосконалення своїх знань і вмінь з метою реалізації навчально-розвивальних функцій, властивих учителеві музичного мистецтва, посилення їхньої відповідальності за якість своєї майбутньої діяльності, підвищення професійного іміджу, тобто реалізації педагогічного принципу *полімотиваційної налаштованості на педагогічне забезпечення індивідуального розвитку музичних здібностей школярів*. Крім того, увага респондентів приверталась і до проблеми збереження та зміцнення здоров'я школярів нових генерацій, що передбачало реалізацію принципів *цілеспрямованої реалізації оздоровчих потенцій музично-розвивальних завдань* та надання педагогічному впливові *компенсаторно-розвивального вектору*.

Вирішення означених завдань на цьому етапі мало забезпечуватися на заняттях з методики музичного виховання й у межах елективного (вибіркового) курсу «Методика розвитку музичних здібностей школярів», який упроваджувався в процесі експериментальної роботи.

Робота розпочалася з обговорення зі студентами провідних положень державних документів й виокремлення тих завдань, які постають перед сучасними вчителями музичного мистецтва з погляду сприяння всебічному розвитку й вихованню школярів нової генерації, тобто акцентування їхньої уваги на місії, до виконання якої вони мають бути підготовлені. Крім того, іноземні здобувачі, зокрема китайські студенти, ознайомилися з аналогічними документами, які діють на їх Батьківщині, що сприяло їх свідомій підготовці до майбутньої фахової діяльності.

Отже, суттєва увага приділялася формуванню в студентів почуття

відповідальності за «музичне майбутнє» школярів та усвідомлення ними того, що одним із вирішальних чинників підтримання та зміцнення інтересу учнів до занять музичним мистецтвом, а з цим – і розвитку в них музичних здібностей, є рівень педагогічної майстерності вчителя: адже саме від того, наскільки вчитель усвідомлює, в чому полягають індивідуальні досягнення та проблеми в розвитку музичних здібностей кожного учня та здатен застосовувати ефективні методи й технології педагогічно-корекційного впливу, значною мірою залежить і «музичне майбутнє» їхніх вихованців.

З метою посилення уваги майбутніх фахівців до означених питань було здійснено їх опитування, яке стосувалося самооцінки власного досвіду занять на уроках музичного мистецтва. У процесі бесіди респондентів просили надати інформацію з таких питань:

- пригадати найбільш яскраві музичні враження, пов'язані з уроками музичного мистецтва
- визначити, які чинники найбільшою мірою спонукали до здобуття освіти вчителя музичного мистецтва.
- пригадати, чи вплинув (і яким чином) приклад діяльності вчителя на вибір майбутньої професії?
- визначити, яким чином, на їх думку, на їх музичний розвиток вплинули заняття з музичного мистецтва (за 12-бальною шкалою), зокрема:
 - a. у сприянні захопленням музичним мистецтвом ____
 - b. у розвитку музичних здібностей ____
 - c. у навчанні співу ____
 - d. в оволодінні музично-виконавськими навичками ____
 - e. в оволодінні навичками творчого музикування ____
 - f. у розвитку музичної грамотності ____
 - g. у сприянні потягу до музично-педагогічної діяльності ____.

Підкреслимо, що метою даного опитування була не оцінка студентами якості шкільних занять, а звернення їхньої уваги до змісту й характеру діяльності вчителя як важливого чинника персонального розвитку школярів. Тому саме ці

моменти були провідними у процесі обговорення учасниками експерименту результатів їхнього опитування, завдяки чому студенти дійшли чіткого висновку щодо того, що на ставлення учнів до уроків музичного мистецтва активно впливає особистість самого вчителя, його майстерність, уміння створити художню атмосферу на уроці та приділяти увагу учням, які потребують його допомоги.

Переконливим для студентів став також факт того, що багато хто зі школярів не вміє співати, і ця проблема залишається невирішеною для багатьох із них упродовж усього життя. Цікаво, що респонденти пригадали чимало випадків, коли не тільки серед учнів, але й серед дорослих людей виявлявся феномен нерозвинених музичних здібностей, який виражався в тому, що вони зовсім не вміли співати або співали фальшиво й перекручували мелодію. Як правило, в них розвивався прихований комплекс неповноцінності, про який вони розповідали після того, як їх навчали співати.

Особливо показовим став аналіз відомої всім ситуації, яка стосувалася їхнього співкурсника Павла С., який почав навчатися на факультеті у 2018 році за фахом «ударні інструменти», не володіючи елементарними навичками повторення звуку. Впродовж наступних років, завдяки розвивальним технологіям, застосованим на сольфеджіо, вокальних і хорових заняттях, у цього студента не тільки налагодилися координація слуху й голосу, але й розкрилися вокальні здібності, зокрема – виявився темброво багатий басовий діапазон, сформувалася здатність інтонувати досить складні вокальні твори. По закінченні бакалаврату Павло вступив до магістратури за фахом вокал.

Цей (непоодинокий, до речі), приклад став для респондентів переконливим доказом того, що педагогічна помилка або відсутність у вчителя вмінь і бажання сприяти розвитку музичних здібностей «складних» учнів не тільки не сприяють удосконаленню музичних здібностей їхніх вихованців, але й стають серйозним гальмом на шляху їхнього самостійного, спонтанного розвитку через те, що вселяють у них зневіру до своїх здібностей і пониження потенційних можливостей.

З метою акцентування на компенсаторних можливостях музичних занять

аналізувалася праця В. М. Бехтерева, який довів, що за допомогою зміни музичного ритму й темпу можна досягти рівноваги в діяльності нервової системи, заспокоїти надміру збуджених і позбавити гальмування «заторможених» дітей, а також досягти кращої координації рухів і позбавитися від їх надлишкового прояву.

З цією метою студентам також пропонувалося звернутися до праць науковців, які досліджували питання впливу музичного мистецтва в межах інклюзивної освіти, а також дослідження ранніх етапів розвитку музичних здібностей дошкільнят, оскільки саме на цих прикладах можна прослідкувати процес їх поступового вдосконалення й усвідомити сутність закономірностей їх розвитку, що має сприяти саме включенню школярів у відповідні форми діяльності за їх певним послідовним ускладненням.

Відтак, студенти усвідомили, що саме вчитель є відповідальним за навчання співу кожного школяра, а його підготовленість має забезпечити цей розвиток і здійснити особистісно-психологічну підтримку кожному учневі й довести йому, що сприйняття музики – це велике задоволення, а навчитися співати, імпровізувати може кожна людина. Саме здала цього вчитель має оволодіти вміннями застосувати ефективні методи та прийоми розвитку музичних здібностей учнів, які вирізняються індивідуальними рисами, темпераментом і навчати їх різноманітним видам музичної діяльності.

Ще одним переконливим доказом важливості цілеспрямованого розвитку музичних здібностей стало спостереження науковців щодо корисності багатьох видів музичної діяльності, та особливо – співу – для зміцнення й покращення стану здоров'я людини, зокрема – і школярів.

Тема актуальності здоров'язбереження стала предметом дискусії, в результаті якої респонденти висловили такі думки: «покращення стану здоров'я на уроках музичного мистецтва може здійснюватися завдяки вдосконаленню співочої постави у спеціальних вправах» (Мирослава Х.), «позитивну роль відіграє оволодіння школярів навичками фонаційного дихання, тому що правильне дихання сприяє насиченню організму киснем (Тамара П.), правильне дихання сприяє і покращенню загального стану дихального й вокального апарату (Марія Б.).

Вероніка Б. акцентувала увагу на тому, що позитивний вплив на стан здоров'я створюють також вправи на релаксацію, вивільнення всього організму. Олександр К. додав, що ці вправи будуть дуже корисні і для формування навичок співу в школярів, адже вони сприяють позбавленню фонаційного апарату від надмірного напруження.

Було також відзначено, що для учнів молодших класів було б особливо корисно брати участь у музично-рухових вправах, адже одним з аспектів покращення їх здоров'я є запобігання гіподинамії. Натомість сьогодні, додав студент, можливість застосування таких вправ у школі (на відміну від дитячих дошкільних закладів) відсутня. З урахуванням означеного, Артем П. пропонував як вихід із такого становища використання «мікро-рухів», наприклад – «танцюємо руками вальс» (діти встають і під музику на першу долю піднімають руки вгору, на другу – спускають їх на рівень грудей, на третю – спускають руки донизу, звільняючи їх від напруження). Єлізавета Н. відзначила, що завдяки таким вправам закладається і основа для розвитку метричного чуття й підвалини для оволодіння учнями навичками диригування.

Особливу увагу було приділено добору матеріалу, який мав зацікавити сучасних школярів завдяки самотійній діяльності, можливостей вибору та самотійного оцінювання, показати всім, що саме тобі сподобалося.

Крім того, за допомогою постановки проблемних запитань увагу респондентів було звернено на позитивну роль, яку відіграють художні емоції в самопочутті кожної людини, їх відбиття на стані соматичного здоров'я, а також значущість музичного мистецтва для розвитку емоційної сфери за умов сприйняття слухачем художньо-цінних властивостей музичних творів та естетична насолода, яку отримують слухачі під час переживання музичних емоцій, а також феномен катарсису як способу «розрядження» від переживання негативних, надто напружених емоцій.

Китайський студент Лай Т. доповів про популярні в його країні технології формування навичок оздоровчого дихання, зокрема – техніку відомої науковиці Нін Вейзе, яка розробила власну методику, побудовану на адаптації техніки

УШУ до специфіки навчально-вокальної діяльності.

Звернули увагу студенти і на роль музичного мистецтва для збереження власного здоров'я, зокрема – з проблемами емоційного перенавантаження й так званого професійного вигорання, у зв'язку з чим їх було ознайомлено з технологіями релаксації, самонастроювання, самопідтримки та можливостями за умов їх творчого переосмислення застосовувати в роботі зі школярами. Як зазначив Юрій Д., ці технології можуть бути особливо корисними з метою позитивного впливу на школярів, які відрізняються підвищеною активністю.

З метою підвищення інтересу студентів до впливу музичних занять на здоров'я школярів, їх увагу також було звернено на праці науковців і методистів з музикотерапії та вокалотерапії, зокрема дослідження І. Малишевської (2014) та Юйань Шаоцяна (2022), у яких переконливо висвітлювалися питання корисного впливу музичних вражень на психологічні стани й поведінку дітей, самоорганізацію своїх рухів, їх здатність до емоційного самоконтролю, а також на розвиток емоційної сфери й отримання задоволення від різних видів музичної діяльності за умов позбавлення від психологічного та м'язового перенапруження.

Особливу зацікавленість проявили студенти до застосування музикотерапії в межах інклюзивної освіти, що зумовило звернення до праць Н. Овчаренко, Богяну та інших науковців. У зв'язку з особистою зацікавленістю студентки Л.С. цією проблемою, вона зробила доповідь у формі презентації.

Тим самим у процесі занять реалізувався *принцип цілеспрямованої реалізації оздоровчих потенцій музично-розвивальних завдань*.

Одноразово у студентів зміцнювалася мотивація до питань розвитку в школярів музичних здібностей і важливості набуття відповідної підготовки, що цілком логічно потребувало переходу до другого, *пізнавально-практичного етапу експерименту*. Його головні завдання полягали в актуалізації та збагаченні у студентів готовності до особистісно-психологічної підтримки школярів, набутті й актуалізації знань із фахових дисциплін, дотичних питанням розвитку музичних здібностей, формуванню навичок і вмінь, яких потребує діяльність учителів музичного мистецтва розвивального характеру.

З метою посилення уваги до формування когнітивно-фахового компоненту було організовано диспут, який стосувався трактування відомого виразу К.Д. Ушинського стосовно завдання даного дослідження: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна раніше пізнати її теж в усіх відношеннях» (Ушинський, 1907). Серед питань, які стали предметом обговорення, були такі:

- на які особливості учня потрібно звертати увагу вчителю, щоб ефективно сприяти розвитку його музичних здібностей?
- що ми розуміємо під розвиненими музичними здібностями?
- чи існує різниця між поняттями «музичність» і «музичні здібності»?
- які властивості школярів важливо виховувати в них для успішного розвитку музичних здібностей?
- які музичні здібності школярів найбільш важко піддаються розвитку?
- чим відрізняються вимоги до музиканта-аматора та професійного музиканта?

Процес обговорення був жвавий, утім, сформулювати свою позицію щодо більшості цих запитань для респондентів було досить складно. Це створило передумови для активізації їхньої пізнавальної діяльності в цьому напрямі й детального ознайомлення з теоретичними засадами розвитку музичних здібностей, їх структурою, головними віковими особливостями школярів, які впливають на розвивальні процеси та іншими питаннями, дотичними вирішенню означених вище завдань в умовах занять школярів на уроках музичного мистецтва.

Важливим наслідком набуття цих знань стало проведення «мозкового штурму» з метою колективного вироблення «матриці самооцінювання» студентами власних музичних здібностей на засадах усвідомлення їх цілісно-ієрархічної форми та специфіки прояву в різних видах діяльності.

У їх визначенні ми керувалися розглядом особливостей прояву музичних здібностей, по перше, спираючись на їх компонентний склад, а також на виявленні особливостей на різних рівнях прояву, поданих у першому розділі роботи, а саме – акустично-фонічного, інтонаційно-морфологічного, процесуально-синтаксичного та композиційно-архітектонічного. Крім того, враховувалося, що ці здібності

набувають своєрідності в різних видах діяльності: сприйнятті, виконавстві та творчості, що позначається на характері прояву музичних здібностей на всіх структурних рівнях.

Усебічний самоаналіз мав, на нашу думку, сприяти уточненню в студентів важливих аспектів прояву музичних здібностей і тим самим забезпечувати адекватність оцінювання й самовдосконалення студентів у площині власного музично-професійного розвитку.

Наведемо приклад завдань із самодіагностування: (повний текст представлено в Додатку Ж).

Моя самооцінка рівня розвитку музичних здібностей за 12-бальною
системою

Під час сприйняття музичного твору:

1. Яскраво реаую на художньо-емоційний характер музичного твору.
2. Слідкую за динамікою розвитку художнього образу, емоційних станів.
3. Помічаю особливості викладу тематичного матеріалу, фактуру твору.
4. Слідкую за варіюванням музичних тем, особливостями їх розвитку.
5. Помічаю контрастні зіставлення тематичного матеріалу.
6. Добре розрізняю і відчуваю характер виразності в будові мелодії, особливостях гармонії, ритму в різних музичних контекстах.

Під час підготовки твору до виконання:

1. Зосереджую увагу передусім на втілення художнього образу твору.
2. Помічаю, якщо фальшиво інтую мелодію під час співу.
3. Помічаю і зразу виправляю помилки у музичному тексті твору, який я розучую.
4. Аналізую своє виконання з погляду вірності фразування, виявлення кульмінацій структурних будов і всього твору.
5. Слідкую за тембровою якістю свого виконання.
6. Аналізую своє виконання з погляду його емоційно-динамічного розвитку, тощо.

У визначенні рівня розвитку музичних здібностей школярів майбутні вчителі приділили увагу визначенню головних критеріїв, які дозволяли визначити динаміку

змін, які супроводжують навчально-розвивальний процес. Такий підхід дозволяв застосувати дану методику по відношенню до всіх вікових періодів: змінюватися мали подекуди види діяльності та музичний матеріал, власне – ступінь його складності, відповідно до програмних вимог.

Отже, для діагностування рівня розвитку музичних здібностей школярів майбутні викладачі пропонували застосувати такі критерії й ознаки їх прояву:

1. Емоційне реагування на характер музичного твору: під час слухання, у рухах під певний музичний твір (ігрові рухи, диригування тощо), у співі, під час виконання ритмового акомпанементу до твору, можливо в малюнках та висловленні власних вражень тощо.
2. Здатність запам'ятовувати й повторювати поспівки, побудовані на звуках різних інтервалів, акордів або з їх застосуванням.
3. Здатність запам'ятовувати й повторювати ритмові послідовності в різних розмірах.
4. Здатність помічати помилки в знайомій мелодії, зокрема і в ритмовому малюнку, в гармонічному акомпанементі.
5. Володіння навичками чистого й виразного співу мелодії (в доступному діапазоні) під акомпанемент із дублюванням мелодії / без дублювання мелодії.
6. Володіння навичками чистого й виразного співу мелодії без супроводу.
7. Здатність до ритмової, мелодійної імпровізації, імпровізації рухів під музику.

Відзначалося, що необхідно враховувати і психологічні особливості учнів, які впливають на процес удосконалення музичних здібностей, а саме – темперамент і тип поведінки, можливості утримання концентрованої уваги школярів із різним типом нервової системи й набутими звичками, вмінням діяти у внутрішньому плані, що впливає і на їх здатність до оперування внутрішніми слуховими уявленнями тощо.

Значна увага приділялась і актуалізації знань студентів, отриманих на дисципліні з музичного виховання, які стосувалися розвитку музичних здібностей

у відомих музично-освітніх системах, усебічний аналіз яких розглядався нами як спосіб стимулювання респондентів до їх самостійного осмислення й тим самим – до вдосконалення когнітивно-фахового компонента своєї фахової підготовки.

Так, у процесі звернення респондентів до здобутків угорського композитора й педагога З. Кодаї, автора наскрізної системи музичного виховання від дошкільного до вузівського рівнів, було визначено її потенціал для розвитку музичних здібностей дітей. Його особливість студенти вбачали в тому, що, по-перше, і дошкільна, і шкільна методика початкового музичного виховання будувалися на засадах засвоєння дітьми поспівок, ігор-пісень і «дорослого» угорського фольклору, побудованих на національно-типових ладових і ритмових елементах. По-друге – багаторазове, і в той самий час – варіативне повторення інтонаційно-одноманітного музичного матеріалу гарантувало його міцне засвоєння (в цей період музичний матеріал іншого типу школярі на уроках не співають); по-третє, студенти відзначили, що властива більшості угорських дитячих пісень рухово-ігрова природа уможливила їх опрацювання в супроводі виразними рольовими рухами, ігровими прийомами, ігровими атрибутами, що сприяло утриманню в дітей інтересу до їх розучування і в той самий час – розвитку музичного мислення й формування елементарного музично-понятійного апарату.

Обговорювалися також розвивальні потенції методики Карла Орфа, з погляду її впливу на вдосконалення музично-ритмового чуття та творчих здібностей школярів у процесі гри на елементарних музичних інструментах і опанування багатоголосних ритмових вправ.

Респондентка Марія В. представила особливості застосування болгарської «стовбиці», винайденої Б. Тричковим, через призму розвитку ладового слуху та здатності до оперування внутрішніми слуховими уявленнями.

Марина К. доповіла про особливості системи комплексного музично-естетичного виховання дітей 4–7 років, розробленої в 70-90 роки ХХ століття колективом ДМШ № 4 м. Одеси під керівництвом професора Ю.О. Полянського та директора згадуваної музичної школи В. Д. Стаховського, яка була побудована на засадах міжпредметної координації занять з Музичної азбуки, Ритміки,

Зображального мистецтва як способу відображення музичних вражень дітей, а також їх залучення до гри на музичному інструменті та творчого музикування («Музично-естетичне виховання дітей 4–6 років», 1976).

Значна увага приділялася також збагаченню кругозору студентів у галузі здобутків музичної педагогіки в різних країнах світу, що сприяло активізації їхнього потягу до пошукової та методико-винахідницької діяльності. З цією метою застосовувалася «Tim-Bildung» – технологія, за якою респонденти об'єднувалися за інтересами в «міні-групи» й готували доповідь або презентацію на обрану тему.

Варто зазначити, що студентам-іноземцям було рекомендовано керувати презентаціями з теми, пов'язаної зі станом музичної освіти саме в їх рідних країнах, залучаючи для їх здійснення студентів з інших країн. Отже, китайські студенти стали ініціаторами створення презентацій за тематикою «Як навчають музики в сучасному Китаї», Регіна С. зробила спільно зі своїми одногрупниками доповідь на тему: «Музична освіта в Казахстані», Маргарита В. була відповідальна за створення презентації «Проблеми наскрізного музичного виховання в українських дитячих садках і загальноосвітніх школах».

Роботі над презентацією надавалася суттєва увага, адже в процесі її створення у студентів формувались такі особистісні властивості, як здатність самоорганізації, відповідальність, комунікативні властивості, вміння працювати в команді, а також удосконалювалися важливі навички, володіння якими потрібне кожному вчителю, зокрема:

- уміння аналізувати науково-літературні джерела й виділяти головне в інформації;
- уміння викладати на слайдах головні положення у стислій і грамотній формі;
- здатність добирати цікавий ілюстративний матеріал;
- уміння планувати послідовність слайдів;
- оформляти слайди з урахуванням особливостей візуального сприйняття одноразово із прослухуванням коментарів;
- уміння розробляти лаконічні коментарі;
- здатність грамотно й переконливо презентувати свою розробку перед іншими

студентами, доводити й захищати власну точку зору.

Велику зацікавленість проявили респонденти у процесі творчого спілкування з випускниками факультету, які на цей час працювали в різних країнах та зробили для них відео-презентації он-лайн. Такі презентації були представлені, зокрема Утканом Байкалом Д. та темою: «Особливості музично-освітньої системи Туреччини в минулому і сьогодні», Карлосом-Луїсом Х.С. з темою «Музично-освітня система Еквадору», Єленою Л. – «Загальна і спеціальна музична освіта в Швеції», Марією Р. – «Традиції і сучасні тенденції в навчанні музики в Німеччині», нами була представлена презентація на тему «Навчання музики в китайських школах» тощо. Приклади презентацій наведено в Додатку 3.

Новим, за оцінкою самих студентів, для них стало спрямування музичної освіти на виховання школярів як освічених музичних аматорів; приділення значної уваги організації позакласних музичних ансамблів і творчих колективів; більш глибоке занурення учнів в історію розвитку музичного мистецтва. Здивування в українських студентів викликала також кількість учнів у молодших класах у китайських школах (до 60 дітей); також їх увагу привернула наявність різноманітного обладнання, зокрема – інструментарію, розробленого Карлом Орфом, що дозволяє китайським учителям навчати всіх школярів елементарним інструментальним формам музикування.

Ще одним способом збагачення знань студентів щодо світових тенденцій у галузі музичної освіти й розвитку музичних здібностей школярів стало їх ознайомлення з книгою «Як навчають музики за кордоном» (2008). Для підвищення ефективності пізнавального процесу та стимулювання студентів до самостійного та творчого пошуку в даному випадку було застосовано методику «перевернутого заняття». Відповідно до особливостей цієї методики, студенти спочатку ознайомлювалися з розділами даної праці, осмислювали їх матеріал, а потім брали участь у його колективному обговоренні.

Поряд із цим, респондентів заохочували до ознайомлення з додатковими джерелами з Інтернету. Такий досвід сприяв поглибленню знань доповідачів, збагаченню їхніх уявлень і преференцій у ставленні до певних інновацій. Так, увагу

Олександра С. привернула австралійська музично-освітня система, в якій заняття музикою продовжуються весь навчальний період (на відміну від багатьох країн, зокрема й України), що дозволяє розвивати в усіх без виключення не тільки музичне сприйняття й навички виконавства, але й музичної творчі здібності й навички імпровізації.

Інформація щодо інновацій, типових для закордонної музичної педагогіки, викликала велику зацікавленість у студентів і стала спонукою роздумів щодо напрямів удосконалення вітчизняної музично-освітньої системи та зростання потреби в активізації власної пізнавальної та пошуково-методичної діяльності. Таким чином, аналіз незнайомих, почасти інноваційних тенденцій у різних музично-освітніх системах став спонукою до власних пошуків і творчо-методичних розробок, тим самим засвідчуючи ефективність аналітично-спонукального принципу в підготовці майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів.

Подальша робота спрямовувалася на поглиблення, інтеграцію та систематизацію знань студентів у психолого-педагогічній і методичній галузі на засадах постановки проблемних запитань, які потребували прояву самостійності мислення та здатності до умовиводів. Підґрунтям цієї роботи став розгляд праць провідних науковців, присвячених розвитку музичних здібностей. Це були, зокрема, дослідження Л. Венгера «Сенсорне виховання» (1983), А. Костюка (1963), О. Леонтєва (1983), Б. Теплова «Психологія музичних здібностей» (1947), О. Готсдінера (1980), а також статті сучасних науковців, присвячені відповідним питанням: І. Григорчук, С. Федюра (2011), О. Коваль (2002), С. Куркіної (2017), Я. Кушки (2007), Чжу Цянь (2020) та ін. Крім того, студентам було запропоновано самостійно доповнити перелік запропонованих статей і колективно скласти систематизований список літератури, користуючись можливостями програми Excel і спілкуючись за допомогою хмарних технологій, які надають змогу створювати колективні проекти.

Для підвищення ефективності пізнавального процесу та стимулювання студентів до самостійного та творчого пошуку було застосовано методику

«перевернутого заняття». Відповідно до особливостей цієї методики, студенти спочатку ознайомилися з певним матеріалом, осмислювали його, а потім брали участь у колективному обговоренні.

Ефективною формою актуалізації набутих знань слугувало створення респондентами також розроблення завдань для самостійної діяльності учнів із застосуванням презентації та зверненням до інструменту, в якому є приклади виконання фрагментів творів.

Однак для того, щоб навчитися створювати корисні й цікаві для дітей презентації, важливо було сформувати в майбутніх учителів комплекс спеціальних навичок, а саме – здатність виділяти головну інформацію і цікаво її презентувати, зокрема – за допомогою вміння лаконічно її формулювати на слайдах, логічно й емоційно їх коментувати, володіти принципами дизайну й умінням використовувати в презентації візуальний і музичний матеріал. З цією метою було проведено тренінг, на якому студенти опанували техніку роботи з мультимедійними програмами, які дозволяють вирішувати різні завдання з відео-записами: скорочувати записи, видаляти небажані фрагменти, комбінувати їх, створювати власні композиції, додавати до них титри тощо. Серед пропонованих програм були досить прості та зручні програми «Bandikut» та «Clideo», що надавало можливість здобувачам опанувати їх і створювати власні кліпи.

Так, одним із цікавих проєктів було створення відео-презентації за темою «Опера Миколи Лисенка «Пан Коцький» у виконанні дитячого колективу. Виходячи з розуміння того, що на уроці доцільно демонструвати тільки «вузлові» фрагменти спектаклю, студенти Георгій К. і Тетяна К. об'єдналися і зробили спеціальний варіант відеопоказу. Крім того, вони також розробили для учнів декілька завдань на подальшу самостійну роботу за цим матеріалом. Це були, зокрема, завдання на перегляд усієї опери за посиланням на YouTube і визначення школярами тих фрагментів, які їм будуть найбільше до вподоби, прослухування пісеньки Лисички в декількох варіантах та їх порівняння й оцінювання за якістю відтворення юними співачками характеру «героїні», манери поведінки, приємність звучання голосу тощо.

Таким чином, створення відеопрезентації доповнювалося завданнями заохотити учнів до прослуховування цілісного музичного твору, стимулювати їх до вироблення особисто-ціннісного ставлення й формувати вміння надавати оцінку виконанню певних фрагментів за мірою художньої досконалості.

Велика увага приділялась і теоретичним питанням розвитку музичних здібностей в учнів у процесі навчання співу. В результаті самостійного ознайомлення з працями з даного питання студенти мали засвідчити розуміння конкретних проблем і надати відповіді на такі запитання:

- яким чином проявляється стадіальність у розвитку музичного сприйняття школярів?
- чому частка дітей починає гарно співати ще в дошкільний період, а інші не вміють співати й у шкільному віці? що розуміється під виразом Б. Теплова «часткове гальмо» у формуванні навичок співу?
- що означає вираз «ефект компенсаторного заміщення»? (за О. Леонтьєвим і О. Овчинниковою, 1958);
- що означає поняття «ладові та римові еталони» (за працею Л. Венгера, 1983);
- чому Б.Теплов називає ритмове чуття темпо-метро-ритмом; (Б.Теплов, 1947);
- який період становлення особистості є сенситивним до розвитку музичних здібностей?
- у чому полягають особливості розвитку музично-творчих здібностей школярів?

Розглянемо, яким чином опрацьовувалися праці, пов'язані з питаннями розвитку музично-слухових здібностей на прикладі двох перших запитань («чому частка дітей навчається співу ще в дошкільний період, а частка з них не вміє співати й у шкільному віці?» і «що розуміється під виразом Теплова «часткове гальмо в розвитку музичних здібностей»?»).

Для ознайомлення студентів не тільки з теоретичним, а й з практичним досвідом удосконалення музичних здібностей школярів, дотичним означеним проблемам, було заплановано серію відкритих занять і майстеркласів із найбільш значущих питань. Наведемо в якості прикладу демонстрацію двох майстер-класів,

які давали змогу респондентам ознайомитися з методикою розвитку в «гудошників» навичок співу й тим самим – ладового слуху.

Респонденти отримали інструкцію, за якою вони повинні були, починаючи зі вступної частини заняття (знайомство з учнем) звертати увагу на поведження й мовлення школярів з метою визначення особливостей темпераменту, типу нервової системи, спостерігати за швидкістю їх реакції та помічати під час заняття, яким чином усі ці властивості позначаються на його змісті. Узагальнення цих спостережень завершувалося їх обговоренням і висновками, які дозволяли узагальнити набуті знання.

Майстер-класи проводились із дев'ятирічними школярами Сергієм К. і Варварою М., які не були здатні повторити ні найпростішу мелодію, ні навіть окремі звуки.

Розглянемо спочатку заняття, яке було проведено за участю Сергія. Увагу спостерігачів привернуло те, що хлопець під час знайомства проявляв непосидючість, гучно та швидко відповідав на всі запитання, ковтаючи частку слів, розмовляв начебто «крізь зуби» і використовував при цьому обмежений діапазон голосу, орієнтовно – в межах терції на звуках h-c-d. Під час першої спроби на повторення поспівки за експериментатором Сергій, замість того, щоб повторювати її, починав, не дочекавшись закінчення мелодії, начебто «співати», проте це було власне голосне скандування на звуці «сі» малої октави. Отже, спостереження дозволило студентам відзначити, що процеси збудження в цього учня переважають гальмівні процеси, і саме це негативно позначається на його неувважності й надмірній активності (можливо – гіперактивності).

Коротко схарактеризуємо подальший процес занять (більш детально особливості методики роботи з такими учнями викладені в нашій статті «Шляхи вдосконалення навичок співу в школярів молодших класів (Кьон, Тун Лінґе, 2020). Застосовані педагогічні прийоми й технології насамперед спрямовувалися на позбавлення школяра від психологічного перенапруження і м'язової скутості. Цьому сприяли, зокрема, доброзичливий і спокійний темп мови вчителя, почасти – застосування шепоту для створення ситуації «секрету» і тим самим – посилення

концентрації учня, завдання на виконання рухових вправ під спокійну музику, які сприяли відчуттю й усвідомленню ним напруженого стану м'язів усього корпусу, особливо – рук, плечей, лиця, нижньої щелепи та їх вивільнення.

Застосовувались і підготовчі голосові ігри-вправи звуконаслідувального характеру за типом «глісандо» з відповідними рухами рук (злітає ракета, гуде джміль, пищить кошеня тощо), які надали учневі відчуття нових звуків у власному голосі. Крім того, було виконано декілька вправ на вивільнення нижньої щелепи й уміння протягнути довгий звук на голосну «о» та повторювати за вчителем на різній висоті, в різному характері вигук-подив: «о-го-го!!!». Учитель слідкував за тим, щоб на кожен склад учень відкривав рота, формуючи голосну «О» – «як огірочок». Ще один прийом, запозичений із методики Д. Огороднова, полягав у тому, щоб проспівати ці звуки було потрібно, одноразово «протикаючи» вказівними пальцями щоки. Такий прийом дозволяв учням відчувати й контролювати стан м'язів і міру розкриття рота.

Наступне завдання, спрямоване на перевірку наявності/відсутності позитивних зрушень у інтонуванні школяра, полягало у грі у «відлуння», тобто повторення поспівки зозулі «ку-ку» на звуках малої терції. Виконанню цього завдання передувало формування в учня вірної установки на послідовність дій за допомогою рекомендації: «спочатку послухай, а потім повторюй». Крім того, викладач казав Сергію: «пробуй свій голос по-різному, знайди варіант, коли в тебе вийде так, як у мене, повторюй його і запам'ятовуй»...

Було помітно, що виконання раніше виконаних вправ уможливило «попадання» школяра на заданий звук та її успішне повторення, що свідчило про його перехід від «гудіння» до процесу налагодження координації, а з цим і відкриття перспектив до подальшого розвитку ладового слуху й формування навичок співу.

Респонденти також звернули увагу на те, що експериментатор намагався заспокійливо впливати на психологічний стан учня, його загально-м'язове вивільнення й особливо – на стан артикуляційного апарату та вміння школяра «тягнути» довгі звуки, що також сприяло вдосконаленню фонаційного дихання й

закладало підґрунтя координації та фіксації ним у пам'яті висотних співвідношень у мелодичних зворотах.

Узагальнюючи власні спостереження, студенти дійшли висновку, що частковим гальмом у даному випадку слугувала властива хлопцеві психологічна напруженість, м'язова скутість, надмірно швидке реагування й потреба в невідкладних діях, що не дозволяло Сергію сконцентрувати слухову увагу, використати потенційні можливості голосу й самостійно досягти координованості між почутим і проспіваним.

Під час вступної частини наступного майстер-класу з Варварою студенти помітили, що її поведження відрізняється невпевненістю, навіть тривожністю; було відчутно, що вона почуває себе ніяково; на прості запитання (як тебе звать? скільки тобі років? чи є в тебе братик або сестричка? тощо), дівчина відповідала несміливо, тихо, невиразно, майже не роззявляючи рота й також користуючись звуками в обмеженому діапазоні. Повторювати поспівки Варвара не могла, тому що її голос, не маючи ніякої опори, «не втримувався» на певному звуці, а «з'їздив» донизу.

Отже, студенти відзначили, що дівчинку характеризує «слабка» нервова система, близький до меланхолічного темперамент, про що також свідчили м'язова млявість, підвищена сором'язливість, тривожність, повільні та, переважно, обмежені в просторі рухи. Отже, і в даному випадку характерними проблемами було визначено особливості нервової системи та м'язового стану, які ставали перепорою на шляху стихійного формування навичок співу, а з цим – і розвитку звуковисотного слуху і внутрішніх слухових уявлень учениці.

Ураховуючи ці властивості учениці, експериментатор використовував різноманітні способи стимуляції в неї позитивних емоцій, а з цим і підвищення тону м'язів, застосовуючи, зокрема, бадьорі інтонації у зверненні до дівчини, залучення її до вправ із чіткими рухами під маршеподібну, танцювальну музику, ігрові завдання на активізацію активного вдиху («дихай, як собачка, коли їй жарко», «як жабка, в животик») і здатність до поступового й певною мірою контрольованого видиху. Особливо сподобалися Варварі дві гри-змагання: «хто довше протягне звук» і «хто довше утримає своїм подихом папірець на стінці». Ці

вправи сприяли формуванню в дівчини навичок активного дихання й інтонування на опорі: завдяки цьому вона почала співати в типовій для дітей цього віку теситурі, тобто в першій октаві та змогла розучити пісеньку «Ти-ти, два коти», мелодія якої будувалася на звуках найбільш «зручного» для початківців інтервалу м.3. Відчутному розширенню діапазону дівчини та активізації її емоційної сфери сприяло повторення-транспонування вже вивченої, що надало їй упевненості, викликало почуття внутрішнього задоволення.

Узагальнюючи власні спостереження, респонденти сформулювали поняття «часткове гальмо» як психофізіологічну проблему дітей із «пограничними» типами нервової системи, її негативним впливом на стан фонаційного апарату (перенапружений або надто розслаблений), а також переконалися, що належна методична обізнаність учителя та здатність надати особистісно-психологічну підтримку школярам гарантують подолання існуючих у них перепон і відкриває шлях до повноцінного розвитку їхніх музичних здібностей.

Постановка проблемного запитання застосовувалась і в процесі формування в студентів методики розвитку ритмового слуху. Спочатку студентів ознайомили з досить поширеною поміж викладачами музики позицією щодо того, що розвиток почуття музичного ритму надзвичайно обмежений у своїх границях. Надалі пропонувалося пояснити, чому Теплов назвав ритмове чуття темпо-метро-ритмовим. Студенти вірно припустили, що це поняття відображає наявність у ритмовому почутті опори на метричну пульсацію, яка відбувається в певному темпі. Також потрібно було уточнити, який феномен лежить у підґрунті метричної пульсації, тобто – що є «музичним метром». Для того, щоб пояснити його функції, Павло С. провів аналогію з просторовими одиницями вимірювання – метром і сантиметром, а також із принципом роботи годинника, метронома, які завжди однаково «відміряють» рух у часі. Отже, в музичному мистецтві музична доля є тією одиницею, яка надає можливість порівнювати довжину різних тривалостей. Отже, додала Віра К., долі мають бути точними, однаковими, в іншому випадку «виміряти» музичний метр неможливо. Це потребує від людини, яка хоче виконувати музику, сформованого почуття координації точних рухів, яке надає

йому можливості грати та співати в одному темпі, не припускаючи «затягування» або звички «загоняти» темп у віртуозному творі.

Таким чином, респонденти дійшли висновку, що підґрунтям розвиненого почуття ритму є відчуття точного руху метричної пульсації, що, здебільшого, не враховується в процесі його розвитку як школярів, так і в освіті професійних музикантів, що й приводить їх викладачів до висновку щодо неможливості досягти прогресу в розвитку почуття темпу й ритму.

Наступне завдання мало сприяти уточненню методики засвоєння учнями тривалостей. З цією метою респондентам було запропоновано порівняти два способи їх пояснення й фіксації в нотних знаках. Перший із них був типовим для переважної кількості підручників, методичних розробок, матеріалів, викладених у Інтернеті. Другий приклад наводився за навчальним посібником, призначеним для студентів педагогічних університетів – майбутніх учителів музичного мистецтва (Кьон, 2006).

І хоча частка студентів обрала перший варіант, більшість визначила доцільним дотримуватися другого варіанту, пояснивши свій вибір таким чином: у першому варіанті ми бачимо «арифметичний» підхід: чотири (ціла) = $2 + 2$ (половинні), два = $1+1$, 1 поділяється на дві менші частки (вісімки) і т. д. Натомість рухова природа почуття ритму передбачає пояснення дітям цих закономірностей через порівняння руху чвертями з кроками, а вісімок із бігом. Тому більш доцільно спочатку сформулювати ці уявлення, а потім порівнювати різні тривалості поміж собою, тобто йти не від загального до конкретного, а методом індукції: від конкретних почуттів до їх узагальнення в уявленнях щодо співвідношень цілого й частки. При цьому, як додала С.В., запис тривалостей має відповідати просторовим асоціаціям, які, власне, і відбиваються у звичному для нотації принципі: нота пишеться на початку такту й займає простір на папері відповідно до довжини свого звучання. Їх запис саме в такий спосіб ми бачимо у другому прикладі і вважаємо, що це дозволяє більш свідомо ставитися до зіставлення довготи їх звучання, спиратися на можливості «вимірювання».

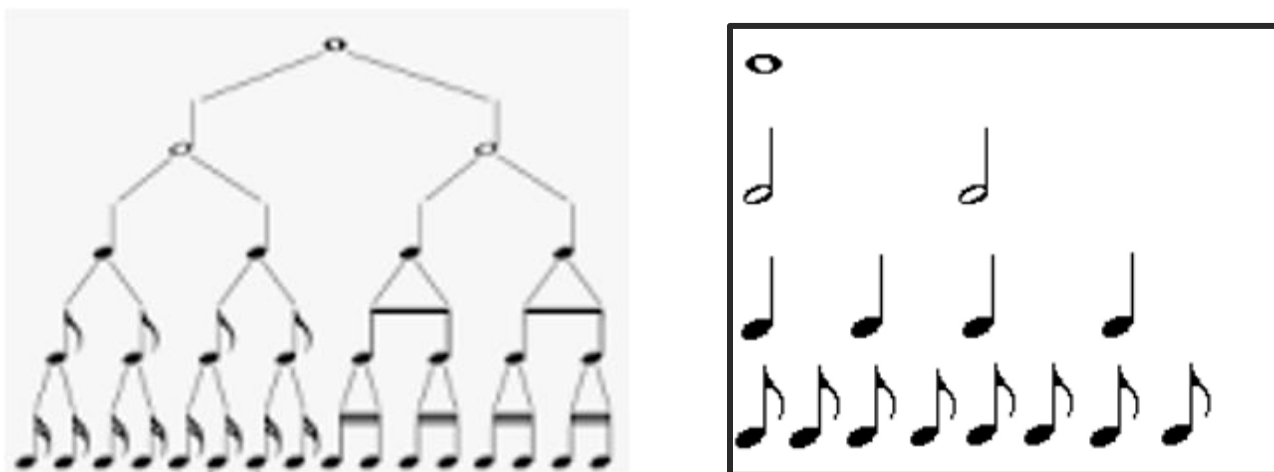


Рис. 3.1.

Варіанти графічного представлення співвідношень різних тривалостей

Це пояснення було покладено і в основу аргументації думок студентів під час диспуту: чи потрібно знайомити дітей із нотною грамотою. Ознайомлення з працями фахівців, які приділили цьому питанню увагу, дозволило групі студентів довести, що оволодіння елементами нотної грамоти стосується, насамперед, саме запису ритму, а практична корисність його засвоєння полягає в тому, що таким чином дуже легко організовувати ансамблеві форми музикування на дитячих музичних інструментах.

Надалі було встановлено, що в розмірі 2/4 існує всього п'ять варіантів «заповнення» такту, що уможливило їх засвоєння школярами в наймолодшому (навіть у дошкільному) віці. У Рис. 3.2. наведено приклад наочного посібника (5 карток різного кольору), у яких використані найпростіші ритмові послідовності, доступні школярам.

Ритмові блоки



Рис. 3.2.

Найпростіші ритмові блоки в розмірі 2/4

З метою їх міцного засвоєння школярами, студентам пропонувалось оволодівати навичками виконання тривалостей за методикою Н. Кьон таким чином: четвертні плескаються в долоні, вісімки – легкими кулачками, половинні плескаються в долоні, при цьому друга чверть «підплескується» безшумно долонями при зімкнутих пальцях, що дозволяє демонструвати, що ця тривалість тягнеться впродовж двох чвертей (помітимо, що аналогічно відображається й ціла тривалість, але її звучання супроводжується плесканням в долоні при зімкнутих пальцях упродовж другої, третьої й четвертої долей такту).

Рекомендувалося також навчати учнів вимовляти ці тривалості розробленими в системі релятивного сольфеджування складами (та – четвертна; ті-ті – вісімки, та-а – половинна тощо).

Надалі завдання студентів полягало в створенні послідовного ускладнення ігрових форм їх опрацювання. Серед пропозицій були такі:

- спочатку опрацьовується кожен ритмовий блок (такт) у плесканні відповідним способом, у вправах на ритмосклади, у грі на «шумовому» інструменті, зокрема – й у виконанні як ритмового остинато до твору, в результаті чого відбувається налагодження координації рухів і дані ритмові малюнки міцно запам'ятовуються;
- учитель комбінує виконання тактів у їх різній послідовності;
- вправа-загадка: вчитель або один з учнів проплескує певний такт, інші учні його «відгадують»;
- учитель або один з учнів проплескує два такти (завжди в різному порядку), інші учні визнають, з яких тактів було складено ритмову послідовність;
- учні навчаються виконувати ритмові малюнки ритмоскладами, запозиченими із системи релятивного сольфеджіо: четвертна – «та», вісімки «ті-ті», половинна – «та-а», ціла – «та-а-а-а»;
- ритмоскладами й такими плесканнями виконуються різноманітні ритмові малюнки в усіх розмірах, які засвоюються школярами.

Отже, в цих завданнях відбувся перехід від пізнавально-фахового до третього, *досвідно-творчого* етапу формувального експерименту, в процесі якого

вирішувалися завдання: удосконалення в студентів власних навичок музично-творчого характеру, їх стимулювання до пошуково-творчої й методико-винахідницької діяльності та апробація власних пропозицій у рольових іграх та в процесі педагогічної практики, тобто набуття здатності творчо використовувати набутий музично-освітній досвід у процесі розвитку музичних здібностей школярів на засадах урахування їхніх індивідуальних особливостей.

Розглянемо, яким чином відбувався цей процес на прикладі оволодіння студентами методиками розвитку ладового чуття й формування навичок співу. З цією метою студентам пропонувалося, по-перше, вносити власні пропозиції з визначення принципової послідовності ускладнення інтонаційного матеріалу, по-друге – викласти свої думки щодо розроблення наочних посібників, які можуть допомогти навчати учнів співу; по-третє – обдумати способи формування в школярів елементарних музично-теоретичних уявлень, які дозволяють долучати їх до творчих форм музикування.

В обговоренні принципу організації інтонаційного матеріалу було визначено таку послідовність: від інтонування малої терції, великої секунди, поспівок у діапазоні великої терції, малої терції (з метою чого окремо опрацьовувалася здатність до інтонування малої секунди), поспівки в діапазоні кварта з різноманітними варіантами послідовності ступенів, у діапазоні квірти зі стрибками по усталених звуках.

З урахуванням означеного, студенти добирали й систематизували музичний матеріал, переважно – з народних і дитячих пісень, створювали вправи на розспівування, опановували навичками імпровізації поспівок із застосуванням наочних посібників. У вирішенні цих завдань студенти порівнювали два типи ладових моделей: «стандартну» стовбицю (за Б. Трічковим), а також ладову модель за Н. Кьон, яка подана у вигляді нотних «голівок» розташованих вертикально з пропорційним відображенням відстаней між ступенями ладу на тон або на півтон, представленими в Додатку І.

Слушними були визнані й такі пропозиції: виклад поспівок моделями-малюнками або ступенями – для школярів молодших класів, використання ладової

моделі – для старшокласників. Узагальнюючи ці знання, студенти дійшли висновку, що завдяки поєднанню співу, рухового моделювання й візуального відображення звуковисотного руху в школярів будуть формуватися такі понятійні уявлення, як зіставлення звуків за висотою, напрям руху мелодії, плавний рух стрибок у мелодії тощо.

Таким чином, було вироблено алгоритм розвитку ладового слуху, оволодіння навичками співу й формування елементарних музичних понять, які узагальнюють набуті навички школярів.

З метою підготовки студентів до розвитку в школярів гармонічного чуття їм пропонувалось ознайомлення зі спеціальним комплексом дитячих пісень, до якого увійшли дібрані з різних джерел приклади; кожен із них будувався на звуках певного інтервалу або з його активним, постійним повторенням. Після ознайомлення з комплексом цих прикладів студенти мали винайти різні способи їх використання на уроках з метою розвитку в школярів здатності до запам'ятовування інтервальних і гармонічних слухових уявлень та їх диференційованого сприйняття.

У додатку наведено текст спеціально обробленої поспівки «Зарядка», джерелом якої стала вправа зі збірника В. Якубовської для навчання юних скрипалів – «Вгору сходишками». Цей приклад подавався студентам у двох варіантах (їх порівняння представлено в Додатку І). Наталя П. звернула увагу на те, що у варіанті, наведеному в другому прикладі, є вступ на звуках гармонічної секунди, який можна сприймати як «сигнал на зарядку». Отже, якщо цю пісню школярі вже запам'ятали, то вчителю достатньо зіграти «сигнал», щоб вони підготувалися до вправи й заспівали її без додаткових спонукань і пояснень.

Олександр В. також помітив, що поспівка, завдяки неодноразовому повторенню двох сусідніх звуків, допомагає школярам засвоювати навички впевненого інтонування співу на тон, і тим самим зміцнювати в них відповідні слухові уявлення. Маргарита М. звернула увагу на те, що було б логічно, щоб, співаючи цей приклад, учні в ігровій формі супроводжували власний спів рухами рук вгору – вниз. Тим самим у них будуть формуватись і поняття щодо напрямку

звуківисотного руху.

Продовження роботи в означеному напрямі стосувалося розвитку ладо-гармонічного слуху. Пояснимо це на прикладі польської дитячої народної пісні «Два коти» в обробці В. Сибірського. Натомість і тут до фортепіанного супроводу були внесені певні зміни, а саме – на другій метричній долі у акомпанемент додавалось звучання на збільшеного тризвуку (в оригіналі цей акорд з'являється тільки в третьому такті), що дозволяє привернути увагу школярів до його різкого, дисонуючого звучання. Засвоєння аналогічних прикладів, пов'язаних з іншими гармонічними елементами, продемонструвало здобувачам, яким чином відбувається формування в учнів здатності їх упізнавати й диференціювати, отже й набувати розвиненого гармонічного слуху.

Обговорюючи особливості будови цього прикладу, Павло С. звернув увагу на те, що важливою особливістю пісеньки була наявність контрастних музичних образів (хоробрий і лінивий кіт), створених завдяки зміні й ладу – з мажорного на мінорний, і типу артикуляції (маркато – легато), а також можливості організовувати рухливі музичні ігри (вірогідно – в позаурочний час або під час занять фізкультурою).

Цінним у подібних включеннях школярів у ігрові вправи зазначили студенти й те, що в учнів у такій діяльності мають активізуватися творча уява, емоційність і виразність рухів, здатність до адекватного реагування на музичні враження, а з цим – і зацікавленість уроками музичного мистецтва.

Таким чином, студенти самостійно дійшли висновку щодо можливості багатоцільового застосування певного навчального елемента, тобто реалізації *принципу багатофункціонального призначення навчального матеріалу*.

Розглянемо тепер, яким чином відбувалось освоєння майбутніми фахівцями способів розвитку музично-творчих здібностей школярів.

Насамперед, студенти мали усвідомлювати, що підґрунтям успішного розвитку творчих умінь у школярів є вміння самого вчителя, набутий ним досвід власного творчого музикування. Їх набуття, доповнене відповідними знаннями, дозволяє фахівцеві розуміти, які проблеми можуть виникати на цьому шляху в

школярів і якими прийомами й методами їх можна долати.

Зазначимо, що засвоєння окремих творчих навичок відбувалося впродовж трьох років попереднього навчання на музично-теоретичних дисциплінах, а саме: на Сольфеджіо з елементами теорії музики, Гармонії, на заняттях з Аранжування та імпровізації та у концертмейстерському класі, а також частково – в курсі методики музичного виховання. Натомість, принципи й технологія їх формування були недостатньо усвідомлені студентами. Крім того, частка здобувачів почала своє навчання в університеті тільки з 3-го курсу, тому недостатньо володіла такими навичками, як ритмова й мелодична імпровізація, вміння імпровізувати мелодію на гармонічну послідовність тощо, які формувалися, відповідно до програмних вимог, на 1 і 2 курсах під час навчання на музично-теоретичних дисциплінах. Тому в межах формувального експерименту цьому питанню приділялася спеціальна увага, при чому увага здобувачів акцентувалася на методичному осмисленні способів розвитку музично-творчих здібностей та практичної реалізації знань і вмінь. З цією метою студентів залучали до ділових ігор, у яких вони здобували відповідні вміння та потім використовували на заняттях зі школярами. У числі таких завдань були вправи на комбінаторне складання ритмових блоків з окремих тактів із застосуванням наочних посібників та медіа-дошки. Завдання полягало в тому, щоб з наведених блоків скласти двотактові мотиви або чотиритактові фрази, комбінуючи їх у різних варіантах. Зрозуміло, що ритмові блоки, які застосувались у вправах самих студентів, були більш складними, ніж ті, які вони мали пропонувати своїм учням і включали синкопи, пунктирний ритм, тріолі тощо.

На наступному етапі студенти почергово виступали з позиції вчителя-керівника, а інші – грали роль школярів (див. Рис. 3.2). У процесі цієї роботи студенти переконувалися, що для якісного відгуку школярів-виконавців важливою буде здатність учителя діяти впевнено й чітко, в єдиному темпі. Крім того, у компоновці фрази вчитель має передбачати її логічне завершення, тобто «зупинку» на відносно довгому звуці порівняно з тривалостями попередньої метричної долі. Як виявилось під час перших спроб, це завдання змогли якісно виконати далеко не всі учасники КГ, що підтвердило необхідність їхньої підготовки до впровадження

цієї форми роботи в майбутній фаховій діяльності.

Надалі респондентам було запропоновано висувати власні пропозиції щодо можливих завдань, спрямованих на розвиток здатності до вільної імпровізації та демонструвати їх у власному виконанні. У результаті вони пропонували такі форми: ритмовий діалог, у якому вчитель імпровізує першу фразу, учень – другу. Подальше вдосконалення цього вміння передбачає спонукання учнів до імпровізації першої фрази; наступний крок – це імпровізація всього речення.

Такі вміння студенти вважали гарною підготовкою до оволодіння учнями навичками імпровізації ритмового акомпанементу до музичних творів: якщо учень може імпровізувати цілі фрази, то йому буде легко, на їх думку, по черзі або спонтанним ансамблем імпровізувати ритмовий супровід до твору, виконуваного учителем або під його фонограму. Цікаво, що не всі респонденти вважали таку форму доцільною, аргументуючи це тим, що, по-перше, буде дуже складно організувати учнів, по-друге – колективна імпровізація виллється у непередбачувану якість. Спроба виконати таке завдання дійсно не призвела до успіху.

У процесі обговорення народилася ще одна форма колективно-ритмової творчості, а саме – багатоголосне ритмово-темброве аранжування акомпанементу до твору. Сутність пропозиції полягала в такому: клас ділиться на підгрупи, кожна група обирає двотактовий (або більш продовжений) ритмовий малюнок, а також різновид «інструменту» (плескання в долоні, по парті, по руці, тупіт ношами, простукування олівцем, можливо – використання дитячих музичних інструментів – трикутника, бубна тощо).

Надалі з респондентами обговорювалися можливі форми включення школярів у інші можливі форми ритмово-творчої діяльності та їх систематизацію за ознаками ієрархічно-організованого ускладнення – як застави досягнення успіху в розвивально-освітньому процесі. У результаті виконаної систематизації було вироблено загальний підхід до планування різновидів навчальних завдань: – від засвоєння виокремленого елемента до його застосування в різних формах музичної діяльності. Стосовно розвитку ритмового чуття було вироблену таку послідовність:

- засвоєння рівномірного, одноманітного руху (тобто – пульсації як одиниці виміру музичного часу);
- оволодіння навичками вирізнення сильної та слабкої долі (в різних метричних варіантах);
- засвоєння співвідношення тривалостей у найбільш простих ритмових блоках;
- оволодіння навичками ритмової комбінаторики;
- оволодіння навичками ритмової імпровізації;
- оволодіння навичками імпровізації ритмового акомпанементу до музичних творів різного характеру;
- ритмово-темброве одноголосне аранжування музичного твору;
- оволодіння навичками ритмово-вербальної імпровізації на віршований текст;
- створення багатоголосного ритмового акомпанементу до музичних творів та його виконання.

Особлива увага приділялася методиці навчання школярів вокальній імпровізації. Адже студенти вважали цей вид творчого музикування надзвичайно складним і малодоступним – як їм самим, так і (тим більше) – школярам. Натомість засвоєння ними комплексу вправ довело, що кожен учень, якщо в нього розвинений слух і сформовані навички співу, може оволодіти й цим видом творчого музикування. Алгоритм ускладнення завдань цього напрямку є послідовністю, аналогічною опануванню навичок імпровізації ритмових послідовностей. Спочатку школярі включались у вокальний діалог, у якому вчитель імпровізував першу фразу, учень – другу; потім першу фразу в діалозі імпровізує учень, завдяки чому він навчається самостійно активізувати слухові та творчі уявлення. Оволодіння цією здатністю супроводжувалося посиленням упевненості учнів у своїх можливостях, тому вони набували спроможності імпровізувати різні мелодії на зручний склад, а потім – і на текст, який «диктував» обрання певного характеру й настрою їхній імпровізації.

Завдяки орієнтації на зазначену послідовність завдань, досліджувані

навчалися самі імпровізувати та оволодівали навичками керування цим процесом за ознаками ускладнення завдань, які вони пов'язували зі зростанням самостійності школярів, умінням активізувати власний слуховий досвід, проявляти творчу ініціативу.

Особливу увагу було приділено формуванню в студентів здатності застосувати в музично-освітньому процесі сучасні інформаційно-комунікативні, цифрові й медіа-технології, розробляти навчальні презентації.

Відомо, що одним із таких технічних засобів, використання якого набуває все більшої популярності в усьому світі, є інтерактивна дошка (Smart Board), яка надає багато можливостей збагачення інформаційного поля завдяки поєднанню слухової та візуально поданої інформації, прикладів музично-рухових дій, які повторюють учні, унаочнення схем і моделей (які, до речі, можуть створюватись і за участю самих школярів). Адже, як доведено в численних працях, чим більше сенсорних аналізаторів і видів активності використано у сприйнятті інформації, тим більш ефективними є отримані результати.

З метою заохочення здобувачів до оволодіння способами застосування смарт дошки на уроках музичного мистецтва їм було запропоновано переглянути низку відкритих уроків, відео-кліпів, інформаційно-консультативних програм, педагогічних сайтів і блогів, у яких розкривалися різні способи, прийоми й методи використання її можливостей. У результаті їх обговорення й доповнення пропозиціями самих студентів їх було узагальнено й систематизовано в переліку можливих форм навчальної діяльності таким чином:

- за способами активізації художньо-асоціативних уявлень з метою посилення емоційності сприйняття музичних творів школярами, а саме – виведення на дошку творів зображального мистецтва, картин природи;
- за спрямованістю на спонукання до поглибленого аналітичного сприйняття музичних творів або їх фрагментів за допомогою виведення на екран музичних програм з інтернету, зокрема – відеокліпів з фрагментами мультфільмів, дитячих опер, концертних виступів тощо;
- за можливостями організації рухово-музичних вправ на засадах демонстрації

відповідних програм у YouTube;

- завдання на впровадження колективних пізнавально-дидактичних ігор: кросвордів, вікторин, музичних загадок;
- проектування на екран нотно-графічної програми, наприклад – MuseScore, Final, Sibelius та її використання для засвоєння елементів нотної грамоти й комплексу музичних понять і термінів;
- музично-творчі завдання на комбінаторику ритмових і мелодичних послідовностей, зокрема – із застосуванням програми PowerPoint;
- організація гри в ритмових ансамблях.

Також майбутні фахівці набули досвіду роботи в програмі MuseScore, причому – не тільки навчалися набирати нотний текст, але і його транспонувати, що вкрай необхідно, якщо діапазон мелодії в авторській тональності не підходить вокальним можливостям дітей певного класу. Ще однією корисною формою застосування цієї програми на уроці музики було колективне створення ритмової партитури для аранжування певного твору.

Таким чином, комплекс завдань сприяв удосконаленню музично-творчих навичок у респондентів, а також їх оволодінню методикою розвитку творчих здібностей школярів, що відповідало принципу *творчої екстраполяції власного досвіду в розвивально-педагогічну практику*.

Перевірка набутих навичок у реальних шкільних умовах відбувалась у формі проведення фрагментів уроків із педагогічної практики та в позаурочний час – з малими групами школярів, які потребували педагогічної допомоги, щоб наздогнати у своєму музичному розвитку одноліток. У більшості випадків респондентам вдавалося досягти помітних успіхів як під час проведення уроків з музичного мистецтва, так і в індивідуальній роботі зі школярами.

На аналіз результатів, досягнутих у процесі формульовального експерименту, спрямовувалися прикінцева діагностика та аналіз отриманих даних.

Розглянемо спочатку результати, отримані за першим, спонукально-мобілізаційним критерієм, які представлено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Дані прикінцевої діагностики з оцінювання міри підготовленості студентів до розвитку музичних здібностей школярів на засадах антропологічного підходу за мотиваційно-мобілізаційним критерієм

№	Показники	Бали (у %)			
		4	3	2	1
ЕГ					
1	ступінь усвідомлення значущості розвитку музичних здібностей школярів для їх всебічного духовного, художнього й музичного виховання	23,5	47,1	27,4	2,0
2	міра ціннісно-свідомого ставлення студентів до ролі вчителя музичного мистецтва у розв'язанні проблеми розвитку музичних здібностей школярів	21,6	45,1	29,4	3,9
3	ступінь усвідомлення розвитку музичних здібностей школярів як засобу посилення здоров'язбережувального впливу музичних занять	19,6	49,0	27,5	3,9
	Середньоарифметичне – \bar{x}	21,6	47,1	28,0	3,3
КГ					
1	ступінь усвідомлення значущості розвитку музичних здібностей школярів для їх всебічного духовного, художнього й музичного виховання	10,0	32,0	34,0	24,0
2	міра ціннісно-свідомого ставлення студентів до ролі вчителя музичного мистецтва у розв'язанні проблеми розвитку музичних здібностей школярів	8,0	36,0	34,0	22,0
3	ступінь усвідомлення розвитку музичних здібностей школярів як засобу посилення здоров'язбережувального впливу музичних занять	10,0	34,0	36,0	20,0
	Середньоарифметичне – \bar{x}	9,3	34,0	34,7	22,0

З наведених даних бачимо, що в другому діагностичному зрізі респонденти, які навчалися за експериментальною методикою і входили до ЕГ, отримали більш високі оцінки, ніж респонденти з КГ.

З таблиці бачимо, що за першим показником кількість досліджуваних, які отримали вищий бал – 4, досягла 23,5%; 3 бали отримала майже половина респондентів (47,1%), ще 34,0% було оцінено у 2 бали і тільки 2% з них не змогли покращити свої результати й отримали 1 бал. У КГ% ця картина була дещо іншою:

10,0% респондентів був притаманний високий результат, оцінений у 4 бали, 32,0% отримали 3 бали, а переважна кількість з них отримала 2 і 1 бал – 34,0% та 24,0% відповідно. Це свідчить про те, що у звичайних умовах організації навчального процесу питанням розвитку музичних здібностей школярів та усвідомленню студентами його значущості для музичного виховання учнів приділяється недостатньо уваги.

Аналогічні дані було отримано і за другим показником даного критерію. Так, якщо в ЕГ оцінки у 4, 3, 2 та 1 бали отримало відповідно 21,6%; 45,1%; 29,4% та 3,9% досліджуваних, то в КГ їх кількість склала 8,0%; 36,0%; 34,0%; 22,0%.

За третім показником ця різниця також була досить помітною і склала за 4 балами 13,5% на користь респондентів першої групи, 15,1% – за кількістю студентів, яких було оцінено у 3 бали; найбільш виразною була різниця за кількістю студентів, які не змогли покращити свої результати і отримали 1 бал: у ЕГ їх залишилося тільки 3,3%, а в КГ – 22%.

Відповідно до цих результатів, узагальнені дані за мотиваційно-мобілізаційним критерієм виглядали таким чином: високого рівня досягли 21,6% в КГ і 9,3% – у ЕГ; достатнього – 47,1% в ЕГ і 34,0% в КГ; на задовільному рівні опинилося в ЕГ 28,%, в КГ – 34,7%, на незадовільному – 3,3% в КГ і 22,0% – у КГ, що свідчить про позитивний вплив застосованих організаційних форм і методів на міру зацікавленості студентів питаннями розвитку музичних здібностей у школярів.

У таблиці 3.8 наведено результати діагностування за другим, фахово-гностичним критерієм. З них видно, що різниця між оцінками, отриманими студентами, які навчалися за експериментальною методикою й іншими респондентами, є ще більш виразною. Так, найбільш суттєвою виявилася різниця між оцінками, отриманими респондентами з ЕГ та КГ, за третім показником, який

характеризував міру їх обізнаності з психолого-педагогічною літературою, в якій приділено увагу розвитку музичних здібностей дітей.

Таблиця 3.8

Дані прикінцевої діагностики з оцінювання міри підготовленості студентів до розвитку музичних здібностей школярів на засадах антропологічного підходу за фахово-гностичним критерієм

№	Показники	Бали (у %)			
		1	2	3	4
ЕГ					
1	ступінь сформованості знань у галузі психолого-педагогічних засад розвитку музичних здібностей;	27,4	47,1	27,6	3,9
2	міра обізнаності з особливостями методики розвитку музичних здібностей у школярів різного віку;	29,4	45,1	23,5	2,0
3	ступінь обізнаності щодо діяльності провідних науковців і педагогів, які приділяли увагу розвитку музичних здібностей дітей	25,4	51,0	21,6	2,0
	середньоарифметичне – \bar{x}	27,5	47,7	22,2	2,6
КГ					
1	ступінь сформованості знань у галузі психолого-педагогічних засад розвитку музичних здібностей;	8,0	30,0	44,0	18,0
2	міра обізнаності з особливостями методики розвитку музичних здібностей у школярів різного віку;	10,0	34,0	38,0	18,0
3	ступінь обізнаності щодо діяльності провідних науковців і педагогів, які приділяли увагу розвитку музичних здібностей дітей	8,0	28,0	50,0	14,0
	середньоарифметичне – \bar{x}	8,7	30,7	44,0	16,6

Так, за першим показником, який визначав ступінь сформованості в студентів знань у галузі психолого-педагогічних засад розвитку музичних здібностей, кількість респондентів, які отримали найвищий бал, у ЕГ дорівнював

27,4%, а в КГ їх кількість склала тільки 8,0%; переважна кількість студентів з ЕГ отримала 3 бали – 47,1%. У КГ таких студентів було виявлено 30,0%. Отже, і за цим показником було доведено ефективність впливу змісту навчання з формувального експерименту.

Порівняння узагальнених даних за означеним критерієм дозволяє дійти висновку про те, що в респондентів експериментальної групи обсяг і якість знань, пов'язаних із питаннями розвитку музичних здібностей школярів досяг суттєво більш високого рівня, ніж у студентів з КГ. Так, високий рівень сформованості знань був притаманний 27,5% респондентів з ЕГ і тільки 17,0% з КГ; достатній рівень – майже половині з них (47,7%) студентів з ЕГ, що на 29,7% більше, ніж у КГ.

Відповідним чином відрізнялись і узагальнені дані за цим критерієм: 29,4% респондентів з ЕГ продемонстрували вищий результат (у КГ тільки 10,0%); 45,1:0 достатній (у КГ – 27,4%); 23,5% з них у КГ залишилися на задовільному рівні (у КГ їх кількість склала 41,3%), і тільки 2,0% студентів з КГ проти 21,3% у КГ було виявлено на низькому рівні підготовленості до розвитку музичних здібностей школярів за фахово-гностичним критерієм.

У таблиці 3.9 представлено дані прикінцевої діагностики з оцінювання міри підготовленості студентів до розвитку музичних здібностей школярів за рефлексивно-прогностичним критерієм.

Як бачимо, і за цим критерієм високого рівня досягло на 17,5% респондентів з ЕГ більше, ніж у КГ. Ще на 17,7% перевищувала їх кількість, що досягла достатнього рівня. Практично такою самою була і відмінність результатів, які характеризували кількість студентів, що знаходилися на задовільному рівні, де різниця складала 17,8%. А ще на 19,3% більше в КГ залишилося студентів на незадовільному рівні.

Дані прикінцевої діагностики з оцінювання міри підготовленості студентів до розвитку музичних здібностей школярів за діяльнісно-креативним критерієм подано в таблиці 3.10.

Таблиця 3.9

Дані прикінцевої діагностики з оцінювання міри підготовленості студентів до розвитку музичних здібностей школярів на засадах антропологічного підходу за рефлексивно-прогностичним критерієм

№	Показники	Бали (у %)			
		1	2	3	4
ЕГ					
1	міра володіння навичками самоаналізу стану розвитку музичних здібностей	27,5	43,1	27,5	1,9
2	міра володіння методикою визначення стану розвитку музичних здібностей учнів	31,4	47,0	21,6	0,0
3	міра володіння навичками планування розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів	29,4	45,1	21,6	3,9
	Середньоарифметичне – \bar{x}	29,4	45,1	23,5	2,0
КГ					
1	міра володіння навичками самоаналізу стану розвитку музичних здібностей	10,0	30,0	40,0	20,0
2	міра володіння методикою визначення стану розвитку музичних здібностей учнів	8,0	24,0	44,0	24,0
3	міра володіння навичками планування розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів	12,0	28,0	40,0	20,0
	Середньоарифметичне – \bar{x}	10,0	27,4	41,3	21,3

Ці результати були, з нашого погляду, найбільш важливими: адже вони свідчили про міру підготовленості студентів до фахово-практичної діяльності зі школярами, що і складало мету їх навчання в процесі формувального експерименту.

Так, 23,5% з них і ще 41,2%, тобто 64,7% від загальної кількості респондентів продемонстрували високі й достатні результати, і тільки 34,3% – задовільні й незадовільні. У КГ результати були зовсім іншими: тут позитивні оцінки отримали 39,3% респондентів, а задовільні й незадовільні – 60,7%.

Таблиця 3.10

Дані прикінцевої діагностики з оцінювання міри підготовленості студентів до розвитку музичних здібностей школярів на засадах антропологічного підходу за діяльнісно-креативним критерієм

№	Показники	Бали (у %)			
		1	2	3	4
ЕГ					
1	міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музичного сприйняття	23,5	41,2	31,4	3,9
2	міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музичних здібностей репродуктивно-виконавської спрямованості	25,5	39,2	29,4	5,9
3	міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музично-творчих здібностей школярів	21,6	43,1	31,4	3,9
	Середньоарифметичне – \bar{x}	23,5	41,2	30,7	4,6
КГ					
1	міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музичного сприйняття	8,0	34,0	38,0	20,0
2	міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музичних здібностей репродуктивно-виконавської спрямованості	6,0	36,0	36,0	22,0
3	міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музично-творчих здібностей школярів	4,0	30,0	40,0	26,0
	Середньоарифметичне – \bar{x}	6,0	33,3	38,0	22,7

У таблиці 3.11 подано узагальнені дані, які дають уяву щодо рівнів підготовленості студентів до розвитку музичних здібностей школярів.

Таблиця 3.11

Рівні підготовленості студентів до розвитку музичних здібностей у школярів на засадах антропологічного підходу (прикінцевий зріз)

Рівні	КРИТЕРІЇ				\bar{x}
	1	2	3	4	
ЕГ					
творчо-результативний	21,6	27,5	29,4	23,5	25,5
самостійно-репродуктивний	47,0	47,7	45,1	41,2	45,3
репродуктивно-наслідувальний	28,1	22,2	23,5	30,7	26,1
початково-індиферентний	3,3	2,6	2,0	4,6	3,1
КГ					
творчо-результативний	9,3	8,7	10,0	6,0	9,3
самостійно-репродуктивний	34,0	30,7	27,4	33,3	30,7
репродуктивно-наслідувальний	34,7	44,0	41,3	38,0	40,0
початково-індиферентний	22,0	16,6	21,3	22,7	20,0

Цілком закономірно, що студенти, які навчалися за експериментальною програмою, тобто – на засадах антропологічного підходу, досягли значно більш високих результатів у своїй підготовці до розвитку музичних здібностей у школярів.

Так, чверть із них (25,5%) досягла творчо-результативного рівня (у КГ їх кількість склала 9,3%); майже половина респондентів з ЕГ опинилася на самостійно-репродуктивному рівні) 45,4% проти 33,7 у КГ); на репродуктивно-наслідувальному рівні в ЕГ залишилося 26,1, у той час, як у КГ їх було виявлено

40,0%. На початково-індиферентному рівні в ЕГ залишилося 3,1% респондентів, а в КГ – 20,0%.

У гістограмі (рис. 3.3.) подано дані двох зрізів: констатувального та прикінцевого, з порівняння яких видно суттєву різницю між характером удосконалення підготовки студентів ЕГ і КГ до розвитку музичних здібностей школярів, де 1-й ряд відображає дані за творчо-результативним рівнем, 2-й – за репродуктивно-наслідувальним, 3-й – за самостійно-репродуктивним і 4-й зріз – за творчо-результативним рівнями.

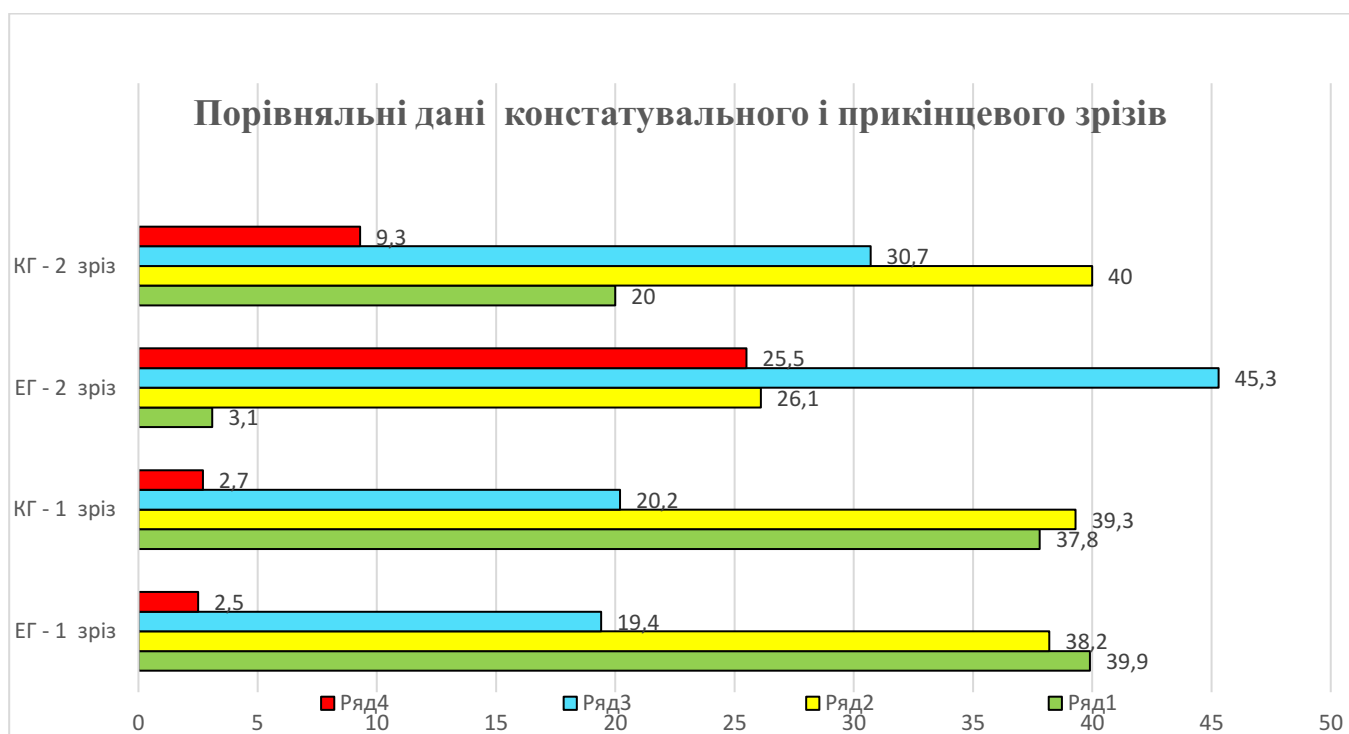


Рис. 3.3.
Гістограма за порівняльними даними
констатувального та прикінцевого діагностичного зрізів

Доведення статистичної вартісності розбіжності між показниками в експериментальній та контрольній групах наприкінці формуального експерименту було здійснено за допомогою багатofункціонального критерію φ^* Фішера (кутового перетворення Фішера). Використано саме цей критерій, оскільки: 1) у формуальному експерименті брали участь дві групи майбутніх учителів музичного мистецтва (ЕГ, КГ); 2) кількість здобувачів у кожній із груп була більшою, ніж 5 осіб, зокрема в експериментальній групі – 51 майбутній

фахівець, а в контрольній – 50 студентів. За допомогою критерію Фішера були зіставлені експериментальна та контрольна групи експерименту за кількісно визначеною ознакою.

Критерій φ^* Фішера використовувався з метою порівняння й зіставлення кількісних показників експериментальної та контрольної груп учасників формувального експерименту, а також перевірки рівності дисперсій двох вибірок. Зазначимо, що даний критерій є критерієм розсіювання.

Доведення статистичної вартісності зумовило формулювання таких гіпотез:

H_0 : частка осіб із репродуктивно-наслідувальним і початково-індиферентним рівнями підготовленості до розвитку музичних здібностей школярів в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

H_1 : частка осіб із репродуктивно-наслідувальним і початково-індиферентним рівнями підготовленості до розвитку музичних здібностей школярів в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

Результати діагностики загального рівня підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ до розвитку музичних здібностей школярів відповідно до розрахунків за критерієм φ^* Фішера запропоновано в таблицях 3. 12, 3.13.

Наприкінці констатувального етапу формувальної роботи за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток було визначено величини, відповідні відсотковим часткам у кожній групі (Сидоренко, 2000, с. 330-331).

$$\varphi_1 = \varphi(78,0\%) = 2,165$$

$$\varphi_2 = \varphi(78,1\%) = 2,168$$

Надалі було підраховано емпіричне значення φ^* за формулою

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 50, n_2 = 51,$$

$$\varphi_{емп}^* = (2,168 - 2,165) \cdot \sqrt{\frac{50 \cdot 51}{50 + 51}} = 0,003 \cdot 5,025 = 0,015.$$

Таблиця 3.12

Результати діагностики загального рівня підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ до розвитку музичних здібностей школярів до проведення формувального експерименту (констатувальний зріз)

Групи	Творчо-результативний і самостійно-репродуктивний рівні підготовленості майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів		Репродуктивно-наслідувальний і початково-індиферентний рівні підготовленості майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів		Разом
	Кількість майбутніх фахівців	Частка	Кількість майбутніх фахівців	Частка	
ЕГ	11	21,9	40	78,1	51
КГ	11	22,0	39	78,0	50

Таблиця 3.13

Результати діагностики загального рівня підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ до розвитку музичних здібностей школярів після проведення формувального експерименту (прикінцевий зріз)

Групи	Творчо-результативний і самостійно-репродуктивний рівні підготовленості майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів		Репродуктивно-наслідувальний і початково-індиферентний рівні підготовленості майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів		Разом
	Кількість майбутніх фахівців	Частка	Кількість майбутніх фахівців	Частка	
ЕГ	36	70,8	15	29,2	51
КГ	20	40,0	30	60,0	50

Отже, виявлено, що в нашому випадку $\varphi_{емн}^* = 0,015$. Отже, $\varphi_{крит}^* > \varphi_{емн}^*$. Відтак, отриманий результат на початку формувальної роботи не належить до зони значущості.

Після прикінцевого зрізу, наприкінці формувального експерименту, за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток була проведена робота з визначення величин, що відповідали відсотковим часткам у кожній групі.

$$\varphi_1 = \varphi(60,0\%) = 1,772$$

$$\varphi_2 = \varphi(29,2\%) = 1,142$$

Після підрахування емпіричного значення φ^* за формулою

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 51, n_2 = 50$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,772 - 1,142) \cdot \sqrt{\frac{51 \cdot 50}{51 + 50}} = 0,63 \cdot 5,025 = 3,17.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 3,17$. Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Отримані результати дали змогу побудувати «вісь вартісності» (рис. 3.4.). Наведені дані дозволяють констатувати, що значення $\varphi_{емп}^*$ належить до зони значущості, з чого стає ясно, що існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп після прикінцевого зрізу формувального експерименту, тому приймається гіпотеза H_1 : частка осіб із репродуктивно-наслідувальним і початково-індиферентним рівнями підготовленості до розвитку музичних здібностей школярів в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

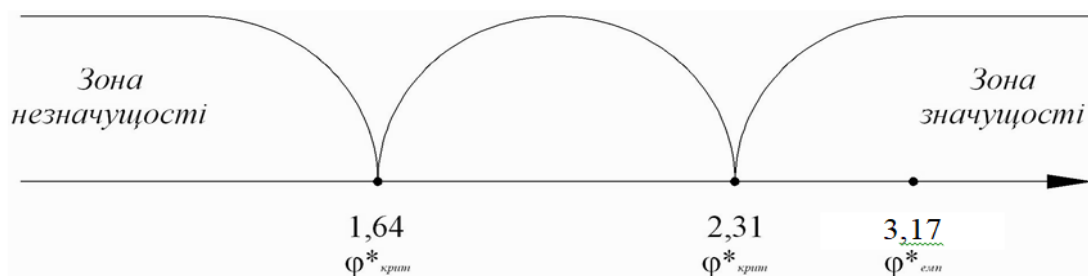


Рис. 3.4.

Вісь значень для величин кутів φ

Отже, отримані дані на всіх етапах формувального експерименту дають змогу констатувати, що розроблена методика підготовки майбутніх учителів музичного

мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом є ефективною.

Висновки до третього розділу

Дослідно-експериментальна робота з підготовки студентів до розвитку музичних здібностей школярів розпочалася з попереднього, організаційного етапу, на якому здійснювалася підготовка навчального матеріалу, обговорення методів його засвоєння з викладачами, які брали участь у роботі зі студентами експериментальної групи та обґрунтовано методикау діагностики виявлення рівнів сформованості в респондентів здатності до розвитку музичних здібностей школярів.

Формувальний експеримент складався з *констатувально-настановного, пізнавально-практичного й досвідно-творчого етапів*. На першому з них було здійснено перший діагностичний зріз, який відбувався за *спонукально-мобілізаційним, фахово-гностичним, діагностично-проективним, творчо-діяльнісним* критеріями з відповідними показниками. За його результатами було виявлено 4 рівні підготовленості майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів – творчо-результативний, самостійно-репродуктивний, репродуктивно-наслідувальний і початково-індиферентний і з'ясовано, що переважна кількість респондентів знаходилася на репродуктивно-наслідувальному та початково-індиферентному рівнях. Аналіз виявлених недоліків у їхній підготовці дозволив скоректувати зміст формувального експерименту.

На *спонукально-мобілізаційному* етапі реалізувалася перша педагогічна умова – стимулювання свідомо-умотивованого ставлення здобувачів до проблеми ефективного розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів і власної відповідальності за їх особистісне становлення та стан здоров'я. Головними методами й технологіям слугували завдання на усвідомлення особливостей стану самосвідомості та стилю пізнавальної діяльності школярів нової генерації, важливість їх залучення до музичної діяльності на засадах розвинених музичних здібностей, усвідомлення здоров'язберезувальних потенцій музичного мистецтва,

та їх реалізації в умовах проведення уроків музичного мистецтва. Вирішенню цих завдань сприяли організація диспутів, обговорення на засіданнях «круглого столу» та мозковий штурм із проблемних питань, розроблення й обговорення презентацій, створених самими студентами тощо.

На другому етапі реалізувалася педагогічна умова: гармонізація традиційних та інноваційних методів і технологій у підготовці майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів. З цією метою здобувачів залучали до тренінгів, ознайолювали з комплексом музично-рухових ігрових вправ, основами музико- й вокало-терапії, можливостями впровадження в музично-освітній процес сучасних інформаційно-комунікативних, цифрових, медіа- технологій. З метою формування здатності здобувачів до інтеграції знань, накопичених на різних дисциплінах та в процесі самостійно-пошукової діяльності, було розроблено коло проблемних завдань, вирішення яких потребувало синтезу знань із психолого-педагогічних і методичних галузей, аналізу майстер-класів і методів розвитку окремих компонентів музичних здібностей школярів, оволодіння навичками діагностування й виявлення фенотипу їхніх музичних здібностей, розроблення структури занять із міні-групами школярів, утвореними на засадах типологізації проблем, що ускладнюють процес їхнього музичного розвитку.

На третьому етапі увага приділялася практичному оволодінню респондентів розвивально-музичними іграми, здатності використовувати досвід провідних фахівців у галузі музичного розвитку й застосування здоров'язберезувальних технологій. Важливу роль відігравали проведення здобувачами корекційно-розвивальних занять зі школярами у малих групах, утворених на засадах спільності виявлених в них типових, доповнені консультаціями батьків щодо організації в ігровій формі домашніх занять на закріплення сформованих навичок, а також фрагментів занять з врахуванням необхідності передбачати диференціювання учнів за особливостями стану розвитку в них провідних компонентів музичних здібностей і застосувати комплекс систематизованих музично-дидактичних ігор, вправ на алгоритмованк формування виконавських навичок і творчих форм музикування – створення ритмового акомпанементу до

пісенного репертуару, інсценування пісень, оволодіння навичками імпровізації тощо.

Результати прикінцевої діагностики засвідчили, що підготовка майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів є ефективною та свідчить про доцільність її застосування в процесі здобуття освіти вчителями в закладах вищої музично-педагогічної освіти.

ВИСНОВКИ

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоновано нове розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів на засадах антропологічного підходу. Отримані в процесі дослідження результати дозволили сформулювати такі висновки.

1. Питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів на сучасному етапі набуло особливої актуальності у зв'язку із загостренням проблеми виховання школярів нової генерації як громадян із розвиненою національно-культурною свідомістю, здатних із пошаною ставитися до музичних надбань усього людства, адекватно-цінісно сприймати художньо-образний зміст феноменів музичного мистецтва, успішно оволодівати навичками виконавського та творчого музикування. Вирішення цього питання пов'язується зі здатністю майбутніх учителів музичного мистецтва до ефективного розвитку музичних здібностей школярів, а з цим – і їхньої музичної освіченості та здатності до музично-аматорської діяльності.

У роботі приділено значну увагу аналізу й узагальненню наукових даних науковців минулого й сучасності в галузі експериментальної психології, мистецтвознавства, музичної педагогіки, методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музичного виховання школярів. Представлено власну позицію, відповідно до якої музичні здібності розглядаються як цілісний і складно організований феномен, який має розвинену структуру, що характеризується у трьох аспектах: компонентно-горизонтальному, ієрархічно-вертикальному та функціонально-діяльнісному. Відзначено, що на їх перетині утворюється певний фенотип музичних здібностей особистості, який утворюється завдяки взаємозумовленому вдосконаленню індивідуально-психологічних властивостей, спеціальних-музичних здібностей у процесі активної самореалізації особистістю своїх музичних потенцій; особливості прояву їх у цілісній сукупності позначаються

на якості й результативності музично-пізнавальної, виконавської та творчої діяльності індивіду.

Акцентовано, що успішність розвитку музичних здібностей школярів значною мірою залежить від рівня підготовленості вчителя музичного мистецтва до забезпечення цілеспрямовано-розвивального впливу змісту й характеру музичної діяльності школярів. Підготовка майбутніх фахівців у цьому напрямі пов'язується з формуванням у них усвідомленого ставлення до значущості оволодіння інтегровано-фаховими знаннями й умінням їх творчо й індивідуалізовано застосувати з урахуванням фенотипу музичних здібностей кожного учня, особливостей пізнавальної та творчої активності сучасних школярів Альфа-покоління. Завдяки цьому вчитель музичного мистецтва набуває здатності спонукати їх до ціннісно-позитивного й адекватного сприйняття художньо-образного змісту музичних творів, формувати навички співу й художньо-осмисленого виконання пісенного репертуару та доступні учням форми музично-творчої діяльності.

З урахуванням означеного виокремлено структурні компоненти підготовки студентів до реалізації музично-розвивальної функції, а саме: мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-фаховий, рефлексивно-прогностичний, розвивально-креативний.

З метою науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів на уроках музичного мистецтва обґрунтовано значущість ідей антропологічного підходу як наскрізного, який спрямовує увагу на важливість будування педагогічно-освітнього процесу крізь призму врахування внутрішніх потреб і стану самосвідомості суб'єктів освіти, їх вікових та індивідуальних властивостей психофізіологічного, психологічного й соціального характеру. Впровадження ідей антропологічного підходу забезпечує надання освітньо-розвивальному процесу дитиноцентрованого вектору, його організацію на засадах педагогічного співробітництва, спрямованого на стимулювання учня до музично-пізнавальної активності, в якій відбувається розвиток його природних задатків і творча самореалізація.

Обґрунтовано значущість наукових положень особистісно-розвивального, системного, здоров'язбережувального, рефлексивного та інноваційного підходів, завдяки реалізації яких музично-розвивальний процес має набувати всебічності й цілісності на засадах посилення міждисциплінарних зв'язків та інтеграційних процесів, активізації здоров'язбережувальних потенцій музичної діяльності, спонукання майбутніх фахівців до постійного фахового самовдосконалення на засадах усвідомлення власної відповідальності за особистісний і музичний розвиток своїх вихованців, розвиненій рефлексивній свідомості та здатності творчо застосувати інноваційні здобутки педагогічної науки та практики.

У дослідженні обґрунтовано низку принципів, на тлі яких має досягатися впровадження означених підходів, а саме: особистісної полімотивації; взаємодії зі школярами із забезпеченням особистісно-психологічної підтримки; налаштованості на індивідуалізовано-особистісне впровадження формуально-розвивальних завдань в умовах колективної форми навчання; цілеспрямованої реалізації оздоровчих потенцій музично-розвивальних завдань; надання компенсаторно-розвивального вектору музичним завданням; спонукання до аналітично-корекційної діяльності; багатофункціонального призначення навчального матеріалу; творчої екстраполяції власного досвіду в розвивально-педагогічну практику; стимулювання пізнавальної-інтеграційної самостійності.

Визначено педагогічні умови, реалізація яких сприятиме успішному формуванню в майбутніх фахівців здатності ефективно сприяти розвитку музичних здібностей школярів, а саме: стимулювання свідомо-умотивованого ставлення до проблеми ефективного розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів; гармонізації традиційних та інноваційних методів і технологій у підготовці майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів; активізація пошуково-пізнавальної та творчо-продуктивної діяльності, спрямованої на розвиток музичних здібностей школярів.

4. Визначено критеріально-діагностичний апарат та методика оцінювання рівнів підготовленості майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей

школярів, яка здійснювалася за спонукально-мобілізаційним критерієм з показниками: ступінь усвідомлення значущості розвитку музичних здібностей школярів для їх всебічного духовного, художнього й музичного виховання; міра ціннісно-свідомого ставлення студентів до ролі вчителя музичного мистецтва у розв'язанні актуальної проблеми розвитку музичних здібностей школярів; ступінь усвідомлення розвитку музичних здібностей школярів як чинника посилення здоров'язберезувального впливу музичних занять; за фахово-гностичним критерієм з показниками: ступінь сформованості знань у галузі психолого-педагогічних засад розвитку музичних здібностей; міра обізнаності з особливостями методики розвитку музичних здібностей у школярів різного віку; наявність знань щодо діяльності провідних науковців і педагогів, які приділяли увагу розвитку музичних здібностей дітей; за діагностично-прогностичним критерієм, показниками якого слугували: міра володіння навичками самоаналізу стану розвитку музичних здібностей; міра володіння методикою виявлення стану розвитку музичних здібностей учнів; міра володіння навичками планування розвитку індивідуальних музичних здібностей школярів; за творчо-діяльнісним критерієм з показниками: міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музичного сприйняття; міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музичних здібностей репродуктивно-виконавської спрямованості; міра методико-практичної винахідливості, спрямованої на розвиток музично-творчих здібностей школярів.

Представлено методику діагностики рівнів підготовленості майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів та якісну характеристику рівнів їх прояву на початку формувального експерименту. Здійснено аналіз отриманих результатів, які засвідчили, що переважна кількість студентів знаходилися на середньому – репродуктивно-наслідувальному, та низькому, початково-індиферентному рівнях сформованості досліджуваного феномену.

Завданням першого етапу формувального експерименту була активізація в майбутніх учителів музичного мистецтва свідомо-позитивного ставлення до важливості розвитку музичних здібностей сучасних школярів з урахуванням їх

вікових та індивідуально-психологічних властивостей. Методами їх вирішення слугували організація диспутів, дискусій за результатами аналізу різних теорій і розвивально-практичних занять, технологія командної роботи (TeamBuilding) з метою добору, розроблення й систематизації розвивально-дидактичних, здоров'язбережувальних ігор і рухових вправ, музичного матеріалу, комплексу наочних посібників і творчих завдань.

На другому, *пізнавально-практичному* етапі головна увага приділялася формуванню в студентів здатності самостійно інтегрувати знання з психолого-педагогічних і музично-фахових дисциплін, розробляти завдання багатофункціональної спрямованості. Головними методами слугували застосування технології «перевернутого заняття», постановка проблемних завдань, заподіяння технологій самозвіту, самомоніторингу й самооцінки, засвоєння техніки вироблення алгоритмів індивідуалізовано-розвивального процесу, ознайомлення з музично-виховними системами різних країн та майстер-класами з розвитку музичних здібностей, методиками, спрямованими на посилення здоров'язбережувальних потенцій музичних занять, опанування можливостями сучасних інноваційно-педагогічних технологій – діалогічного спілкування, фасилітативної підтримки, організація рольових, зокрема – музично-рухових ігор, застосування цифрових, інформаційно-комунікативних, медіа-технологій.

На третьому, *досвідно-творчому*, етапі формувального експерименту провідним завданням було формування в майбутніх фахівців здатності до практичної роботи. З цією метою студентів долучали до тренінгів, ділових ігор, ІКТ (відео-проекти, інформаційно-музичні програми, робота із смарт-дошкою, нотно-графічними програмами, можливості соціальних мереж, хмарних технологій); розроблення структурних моделей розвивально-спрямованих занять музичним мистецтвом; проведення фрагментів уроків, тренінгів і рольових ігор у процесі педагогічної практики зі школярами різного віку, як в індивідуальній формі, так і в процесі організації занять у малих групах, організованих на засадах диференціації учнів за типом темпераменту й рівнем розвитку в них музичних здібностей; упровадження комплексу розвивально-дидактичних ігор, зокрема – і

здоров'язберезувального спрямування (дихальні, асоціативно-рухові, ритмово-комбінаторні та імпровізаційно-творчі завдання).

Здійснення другого, прикінцевого діагностичного зрізу дозволило довести ефективність застосування розроблених методів і технологій підготовки майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів на засадах антропологічного підходу. Результати прикінцевої діагностики засвідчили перевагу студентів експериментальної групи за кількісними та якісними змінами в рівнях сформованості вокально-виконавської майстерності. Отримані на всіх етапах дослідження дані підтверджено засобами визначення статистичної вартісності розбіжностей між показниками в ЕГ та КГ за допомогою багатofункціонального критерію φ^* Фішера. Отже, було доведено, що запропонована методика є ефективною та доцільною для впровадження в систему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Подальше дослідження передбачає пролонгований аналіз ефективності пропонованої методики розвитку музичних здібностей школярів нових генерацій в різних соціокультурних умовах у процесі викладання уроків музичного мистецтва учасниками формульального експерименту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Алексеевко Т. Ф. (2008). Виховне середовище. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головн. ред. В. Г. Кремень.

Андрущенко В. П. (2008). Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах [колективна монографія]. В. П. Андрущенко, Н. О. Дівінська, Б. І. Корольов, М. М. Левшин, В. І. Луговий та ін. Київ, Педагогічна думка, 256. с

Антонович, А. С. (2021). Педагогіка «нового виховання». Отримано з: <https://zavtrasessiya.com/index.pl?act=PRODUCT&id=3225#>

Антонюк, В. Г. (2000). Постановка голосу: навчальний посібник для вищих муз. Навч. Закладів. Київ, Українська ідея, 65 с.

Аносов І. П. (2003). Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. Монографія. Київ, 392 с.

Арановский М.Г. (1974). Мышление, язык, семантика. Проблемы музыкального мышления. М.: Музыка, С. 90 – 123.

Асафьев, Б. В. (1973). Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Ленинград: Музыка, 144 с.

Амонашвили, Ш. А. (2001). Размышления о гуманной педагогике. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили. 461 с.

Батюк Н.О., Довгий В.В., Квасниця З.С. (2002). Формування художньо-образного мислення дітей як засіб активізації виховної функції уроку музики. *Наша школа, № 4*. С. 137 – 141.

Балл Г. О. (2007). Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Київ – Рівне, 172 с.

Барановська І.Г., Мозгальова Н.Г., Барановський Д.М., Бордюк О.М. (2021). Використання засобів ІКТ у процесі дистанційного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки: збірник наукових статей*. Серія: педагогічні науки. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, Випуск СЛ (150). С. 21 – 37. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35295>

Барановська І., Чернятинська А., Похила С. Інноваційні підходи розвитку творчої обдарованості дітей у позашкільних закладах освіти. *Освітологічний дискурс*, 2019, № 3-4 (26-27). С. 206 – 219

Беземчук, Л.В. (2017). Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до викладання оновленого змісту шкільної освіти. *Мистецька освіта: історія, теорія, технології: зб. наук. Праць*. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. С. 271 – 287.

Бернштейн, Н. А. (1991). О ловкости и ее развитии. М.: Физкультура и спорт, 288 с.

Бех, І. (2003). Виховання особистості. Кн. І: Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь. 344 с.

Бим-Бад, Б. М. (2003). Педагогическая антропология: Курс лекций: Учебн. пособие для студентов вузов. Москва: УРАО. 576 с.

Бим, И. Л. (1995). Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа : монография. Новая школа, 331 с.

Бодрова, Т.О. (2015). Особливості реалізації системно-інтегративного підходу в методичній підготовці майбутніх учителів музики. Вид-во Полтав. нац. пед. ун-т ім. В.Г Короленка, С. 19 – 32.

Бочкарев, Л.С. (1978). Психологія музичної діяльності. М.: Музика, 178 с.

Братко, М.В. (2015). Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. Випуск 135*. С. 67 – 72.

Бусел, В. (Ред.) (2005). Великий тлумачний словник української мови. Київ; Ірпінь: Перун.

Ван, Чень (2016). Формування вокально-виконавського артистизму студентів магістратури у музично-педагогічних ВНЗ. *Наука і освіта*, 6. Одеса. С. 65–70.

Василенко, Л. М. (2003). Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 23 с.

Варганич, Г.; Хоменко, З. (2019). Особливості формування рефлексії у майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Наукові записки кафедри педагогіки Випуск 1(44), Ніжин, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*. С. 53 – 63. <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/12491>

Воронкова, В.; Никитенко, В.; Андрюкайтене, Р. (2022). Формирование ценностей цифровой социальности и цифрового человека в условиях четвертой промышленной революции). *Published by Lithuanian Sports University. Laisvalaikio tyrimai: elektroninis mokslo žurnalas, 1, (19)*. P. 15 – 23.

DOI: <https://doi.org/10.33607/elt.v1i19.1227>

Ващук, О. В. (2013). Інтеграція та інтегративний підхід як основа формування готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми. Сутність, шляхи реалізації. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. 5 (71). С. 103 – 109.

Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. (1988). Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. Москва: Просвещение, 144 с.

Воропаєва В.Г. (2008). Антропологічні засади дослідження людини як цілісної істоти: теоретико-методологічний аналіз. *Гуманітарний вісник ЗДІА випуск 33*. 169 с.

Вірановський, Г. (1978). Музично-теоретичні системи: предмет і принципи побудови. Київ, 87 с.

Воробйова К.Н. (2007). Антропологічний підхід до виховання. *Педагогіка: науково-теорет. журн. № 5*. С. 55 – 58.

Выготский, Л. С. (2005). Педагогическая психология. Москва: АСТ: Астрель: Люкс, 287 с.

Выготский, Л. С. (1973). Воображение и творчество в детском возрасте. Москва: Просвещение. 93 с.

Гавриленко, Л. М. (2011). Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв (Автореф. дис.... канд. пед. наук). Київ.

Гадалова, І. М. (1994). Методика викладання музики в початкових класах. Навч. посібник. К.: ІСДО, 272 с.

Галушак, І. (2017). Правова компетентність як складова процесу професійної підготовки економіста. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. № 4 (59)* Миколаїв. С. 148 – 151.

Гапіч, А.М. (2011). Розвиток музичних здібностей молодших школярів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка №15 (226)*. С. 27 – 31.

Гаріпова, Н. (2019). Музичний слух як слухомоторна здатність, що зумовлює особливості музики та її осмислення. *Таврійські студії. Серія: Культурологія. №18*. С. 85 – 92.

Гиппенрейтер, Ю. Б. (1958). Сообщение II. Экспериментальный анализ моторной основы процесса восприятия высоты звука. *Доклады Академии педагогических наук РСФСР, №1*.

Гладченко, О. Г., Реброва, Г. О. (2021). Компетентність у галузі знання голосових затисків учнів як необхідний елемент підготовки сучасного вчителя музики. «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства». *Матеріали і тези VII міжнародної конференції молодих учених та студентів (04-05 листопада 2021 р.)*. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського. С. 39 – 43.

Гнатів, З. Я. (2014). Інтеграція філософського і мистецтвознавчого підходів в сучасній музично-педагогічній практиці. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України (2)*. Отримано з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_2_3

Готсдинер, А.Л. (1980). Проблемы музыкальных способностей и их социальное значение. Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества: Сб. ст. / Сост. и ред. А.Готсдинер. Л.: Музыка, С. 14-29.

Грамастик, Н. (2020). Професійна підготовка майбутніх бакалаврів природничих наук: структурно-компонентний склад предметної компетентності з біології. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного*

університету імені К. Д. Ушинського. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. № 3 (132). С. 198 – 210.

Григорчук І., Федюра С. (2011). Структура музикальності: основи теоретичного дослідження. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вип. 3. С. 69 – 76.*

Гулеватий, А. (2005). Формування психологічної готовності майбутніх фахівців з вищою освітою до використання комп'ютерної техніки : автореф. дис. ... канд. псих. наук. Хмельницький, 20.

Гулько, Н. О. (2017). Інноваційні аспекти вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, випуск 155. С. 51 – 55.*

Гуральник Н., Тоцька Л., Го Сяофен (2021). Здоров'язберігаючі технології як засіб удосконалення вокально-фахової підготовки здобувачів освіти у педагогічних університетах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка, № 8(112). С. 279 – 298. DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/ 279-288*

Давлатова Т. І. (2018). Творчий шлях Марії Донець-Тессейр (за архівними матеріалами) Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, № 3, С.88-91.

Данько, Н. П. (2013). Інтеграція видів навчальної діяльності на уроках музики в початкових класах *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, Випуск 1 (1), 175 – 184.*

Дворник, Ю. Ф. (2011). Творчі якості особистості вчителя музики у структурі педагогічної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 11. С. 19 – 21.*

Демір, У. Б. (2015). Досвід впровадження між дисциплінарної координації у практику підготовки майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: збірник наукових праць. Вип. 1-2 (5-6). Суми: Мрія. С. 156–168.*

Дичківська, І. М. (2004). Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав, 218 с.

Драганчук, В. М. (2016). Музична психологія і терапія : навч. посіб. для студ. спец. «Музичне мистецтво» Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 225 с.

Доброскок І. І., Наливайко О.О., Рибалко Л.С., Жерновникова О.А. (2020). Впровадження цифрових ресурсів у процес підготовки музикантів-педагогів у навчальних закладах КНР. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. Переяслав-Хмельницький: СКД. Вип.12. С. 123–137.

Дубасенюк О. А., Н. В. Якса (2008). Педагогічна технологія організації продуктивної міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти : монографія. Глухів: РВВ ГДПУ, С. 108 – 121.

Дубовий З. С. (2019). Формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання. Дис ... канд. пед. н. Кривий Ріг.

Дубровіна І.В. (2013). Професійні функції вчителів музичного мистецтва в контексті самоосвіти. *Педагогічні науки Випуск 113*. С. 58–68.

Дьюи, Д. (2000). Демократія и образование: Пер. с англ. Москва: Педагогика-Пресс, 383 с.

Енциклопедія освіти (2008). [гол. ред. В. Г. Кремень]. Акад. пед. наук України, Київ : Юрінком Інтер, 1040. с

Ємельянович, В. Ю. (2009). Розвиток музичного сприйняття і творчих здібностей дітей. *Мистецтво в школі. № 5*. С. 2 – 4.

Єрошенко, О. В. (2008). Емоційна сфера у вокальній творчості: музично-естетичні та виконавські аспекти : автореф. дис. ... канд. Мистецтвознавства. Харків.

Жак-Далькроз, Э. (2002). Ритм. Москва: Классика-XXI.

Жерновникова О. А. Діджиталізація в освіті. *Психологопедагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 10 квітня 2018 р.)*. Х., 2018. С. 88-90

Жигаль, З. (2012). Особистісно орієнтований підхід в процесі навчання музичного мистецтва. Молодь і ринок, №9. С. 111-114

Завадський, Й., Осовська, Т., Юшкевич, О. (2006). Економічний словник. Київ : Кондор.

Завалко, К. (2013). Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти: Монографія. Друкарня "Черкаський ЦНП".

Закон України Про повну загальну середню освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, № 31, ст.226). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

Закон України «Про освіту» (2017). Київ, № 2145-VIII. Режим доступу: 3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page7

Занюк, С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг (2001). Киев: Эльга-Ника-Центр, 352 с.

Зімовін, О. І. (2017). Рефлексія та креативність як чинник саморозвитку особистості на різних етапах життєвого шляху. автореф. дис. ... канд. психол. наук – 17.00.00. Київ.

Зязюн, І. (2009). Творчий потенціал особистості вчителя: психолого-педагогічні орієнтири. *Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності: збірник наукових праць. М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих*. Київ - Харків, С. 11 – 22.

Івченко А. (2002). Тлумачний словник української мови Харків: ФОЛІО, 543 с

Каган, М. С. (1974). Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). Москва: Политиздат, 328 с.

Как учат музыке за рубежом : Серия «Мастер-класс» (2009). Сост., авт. предисл. Д. Дж. Харгривз, А. К. Норт. М. : Классика-XXI, 208 с.

Калашник, М.П. (2010). Музичний тезаурус композитора: аспекти вивчення. Монографія. Київ - Харків: В.М. Мосякін. 252 с.

Каленик, І., Журавльова, Н. (2020). Проблема розвитку музично-творчих здібностей майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької педагогіки, випуск 11*. Суми. С. 33 – 38.

Калмикова, Л.В. (2017). Психологічні особливості звуків у мові осіб у різних емоційно-псіхічних станах. Автореф. дис. ... канд. психол. Наук. Луцьк.

Кармазіна Ж. (2007). Художня самоосвіта вчителя як умова розвитку його професійної компетентності. Дис. ... канд. пед. н. 265 с.

Кечхуашвили, Г. Н. Эсебуа, Р.Ш. (1996). Бессознательное, установка, музыка. Хрестоматия по психологии художественного творчества. Москва: Магистр.

Кирьянова, А.А. (2014). Реализация идей реформаторской педагогики в экспериментальных школах Англии, основанных С. Редди и Д. Бэдли. Актуальные вопросы психологии и педагогики. *Общество и право, № 1 (47)*. 240 -242.

Кирнарская, Д. К. (2006). Теоретические основы и методы оценки музыкальной одаренности. (Дис. д-ра психол. Наук), Санкт-Петербургский государственный университет.

Климчук, В. (2005). Експериментальне дослідження явища “мотиваційного зараження”. *Соціальна психологія, №3 (11)*, С. 59 –71.

Коваль, О. (2002). Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики: дис. ... канд. пед. Наук. Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. Київ, 251 с.

Ковінько, А. В. (2018). Підготовка майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків: нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 20 с.

Когут, І. В. (2015). Формування професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Полтава, Режим доступу: <http://pnpu.edu.ua/ua/text/disert/avtoref-kogut.pdf>.

Козій, О. (2017). Питання розвитку вокального слуху як необхідної складової фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя № 16*. С. 136 – 142.

Козир, А. В. (2016). Інноваційні аспекти технологізації процесу формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. *Духовність*

особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць, Вип. 6 (75). С. 110 – 116.

Ковальов, А.Г.; М'ясищев, В.Н. (1960). Психологические особенности человека. Л.: Изд-во ЛГУ, т. 1 264 с., т. 2 – 303 с

Кондратенко, Г. Г. (2016). Формування творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва в освітньому середовищі університету. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття». 14-15 квітня 2016 року. м. Київ, 589.*

Коростіль, Л., Колосова, Г. (2016). Хто такі «ікси» та «ігреки» і як їм порозумітися з «зетами». Отримано з: <https://www.pedrada.com.ua/article/1236-qqq-16-m3-15-03-2016-hto-tak-ksi-ta-greki-yak-m-porozumtisya-z-zetami>.

Костенко, М. А. (2004). Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя. Дис. канд. пед. наук. Харків.

Костюк, Г. С. (1989). Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа. 608 с.

Костюк Г. С. (1963). Здібності та їх розвиток у дітей. К.: Знання, 80 с.

Костюк, А. Г. (1963). Сприймання музики і художня культура слухача. Київ. 18 с.

Кочерга, О. В. (2012). Сенситивність як психофізіологічний стан. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр., № 17. С. 71 – 74.*

Кремень, В.Г., Ільїн, В. В. (2005). Філософія мислителі, ідеї, концепції. – Київ, Книга.

Кузнецов, М. А.; Заїка, Є. В.; Ходікіна, Ю. Ю. (2019). Психологія моторної пам'яті: Прикладні аспекти: монографія. Харків: ДІСА Плюс, 446 с.

Культурно-історична теорія та її розвиток у науковій спадщині А. В. Запорожця (2000). *Сучасні проблеми взаємодії культури, мистецтва, освіти: Збірник наукових праць. Смоленськ: СГПІ. С. 23 – 24.*

Куркіна, С. В. (2017). Педагогічний супровід обдарованих дітей молодшого шкільного віку на уроках музичного мистецтва. *Наукові записки*

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. Вип. 157. С. 80 – 84.

Кустовська, О. В. (2005). *Методологія системного підходу та наукових досліджень*. Тернопіль : «Економічна думка», 124 с.

Кушка, Я. С. (2007). *Методика музичного виховання дітей: Навчальний посібник для вищих навчальних закладів : Ч.1*. Вінниця: «Нова книга», 288 с.

Куш, О. С. (2015). *Аналіз методологічних підходів до вивчення психофізіологічних особливостей особистості у творчій діяльності. Вісник проблем біології і медицини. Вип. 4, Том 1 (124). С. 27 – 29.*

Кушева, Ж. І. (2018) *Психолого-акмеологічні особливості мотивації навчання студентів ЗВО. Збірка матеріалів Всеукраїнської наукової конференції «Управління закладами освіти на засадах акмеологічного підходу» (16 березня 2018 року)*. С. 286 – 291.

Кьон, Н. Г. (2006). *Стилістичне сольфеджіо: метод. посібник для студентів музично-педагогічних закладів*. Одеса, 173 с.

Липська, Л. А. (2008). *Філософсько-антропологічний фундамент сучасної освіти. Педагогіка: наук.-теорет. Журнал, № 2. С. 23 – 28.*

Левченко, О. О. (2012). *Креативна педагогіка: абнотивність та науково-методичний супровід розвитку творчої особистості студента-гуманітарія в середовищі вищої школи*. Отримано з Google Академія: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/20079/1/Levchenko.pdf>

Левченко, Т. І. (2011). *Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності: Монографія*. Вінниця. Нова Книга. 448 с.

Леонтович, М. (1989). *Практичний курс навчання співу у середніх школах України*. упоряд. Л. О. Іванова. Київ: Музична Україна. 234 с.

Леонтьев, А. Н. (1978). *Проблемы развития психики*. Москва: МГУ, 584 с.

Леонтьев А. Н., Овчинникова О. В. (1958). *Анализ системного строения восприятия: о механизме звуковысотного анализа слуховых раздражителей. Доклады АПН РСФСР, № 3. С. 43 – 48.*

Липська, Л. А. (2008). Філософсько-антропологічний фундамент сучасної освіти. *Педагогіка: наук.-теорет. Журнал*, № 2. С. 23 – 28.

Лиходєєва, Г. (2015). Про особливості фахової підготовки майбутніх учителів математики при вивченні математичної статистики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Вип. 8(2)*. С. 24 – 28.

Ліцюань, Лі; Кьон, Н.Г. (2019). Методика подолання недоліків вокального інтонування у школярів молодшого та підліткового віку. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Випуск 3*. С. 122 – 127.

Лі, Цзясінь, Пен, Юй (2019). Специфіка формування творчих навичок у майбутніх викладачів вокалу. *Матеріали та тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*. Одеса. С.34 – 36.

Лобова О.В. (2011). Дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти. Дис... д-ра пед. н., Київ,.

Лобова, О. В. (2017). Зміст загальної музичної освіти як фактор формування музичної культури молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, Інноваційні технології: Науковий журнал. № 2 (66)*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. С. 247 – 258.

Лобода О. Є. (2019). Категорії «творчість» і «музичні здібності»: психологічний та педагогічний підходи. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти Вип. 26*. С. 49 – 53.

Луканьова, С. М.; Лютик, М. Д. (2016). Психолого-педагогічні аспекти формування культури здоров'язбереження у студентів ВНЗ в умовах комп'ютеризації навчання. *Клінічна та експериментальна патологія. №5(2)*. С. 102 – 103.

Львов, О. О. (2019). Музикотерапія як напрямок. Історія, розвиток, перспективи, техніки. *Форум психіатрії та психотерапії: збірка статей. Українська Спілка Психотерапевтів. Том 12*, Львів: «БОНА», 182 с.

Лю, Кешуан (2017). Творче моделювання музично-образної драматургії творів майбутніми учителями музичного мистецтва. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. № 1. С. 111 – 115.

Лю, Цзя (2015). Педагогічні новації вокальної підготовки магістратури у вищих педагогічних закладах України. *Педагогічні науки: теорія. Історія. Інноваційні технології: Науковий журнал №8 (52)*, Суми. С. 146 – 53.

Ляшко, М.П. (2017). Особливості розвитку музичних здібностей та їх вплив на загальний розвиток особистості. *Молодий вчений, № 5 (45)*. С. 399 – 402.

Майстрова, О. В. (2017). Музикотерапія як здоров'язбережувальна технологія в практиці ДНЗ. *Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції. м. Чернігів, 7–8 квітня Т. 1*. С. 382 – 386.

Маковський, Ю.В. (2018). Формування педагогічної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами духовної музики : дис. ... канд. Пед. нук Бердянськ, 295 с.

Малашевська, І. А. (2015). Феномен музикотерапії та досвід її застосування у сфері музичної педагогіки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. С. 53 – 57.

Малишева, Л. С. (2018). Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 21 с.

Масол, Л. М. (2009). Теоретико-методологічні засади загальної мистецької освіти та поліхудожнього виховання: Культурно-антропологічний підхід. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи(30)*. С. 180 – 188.

Масол, Л. М., Гайдамака, О. В., Белкіна, Е. В., Калініченко, О. В., Руденко І. В. (2006). *Методика навчання мистецтва*. Харків: Веста: Видавництво «Ранок».

Марчер, Лізбет (2010). Понятие энергий и телесная психотерапия. Телесная психотерапия. Бодинамика. Пер. с англ. Н. Дьяконовой. М.: АСТ: АСТ МОСКВА. С. 314 – 325.

Маруфенко, О. В. (2006). Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики: Дис ... канд. пед. наук. СДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми, 265 с.

Маруфенко, О. (2014). Теорія і практика ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до голосового здоров'я. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Педагогіка. Психологія. Філософія (34)*. С. 77 – 85.

Медведовська, Т. П. (2014). Впровадження інноваційно-орієнтованого підходу у професійну підготовку фахівців. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, Вип. 23*. С. 29 – 31.

Медушевский, В.В. Концепция духовно-нравственного воспитания средствами искусства. Электронный ресурс. URL: <http://www.portal-slovo.ru/art/35804.php>.

Мельниченко В. Г. (2020). Впровадження семпл-інжинірингу як технології аранжування у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, № 2 (131). С. 166-173.

Миколінська, С. І. (2011). Методика формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики. Автореф. дис. канд. пед. наук. Київ

Михайлова, В. А. (2000). Психічний розвиток дітей молодшого шкільного віку: Навчальний посібник. Київ.

Михаськова М. А. (2020). Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Монографія. Хмельницький: ФОП Стрихар А.М. 521 с.

Міщанчук, В. М. (2015). Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики. автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 20 с.

Моляко В.О. (1989). Психологічна готовність до творчої праці. К.: Т-во «Знання» УРСР, 48 с.

Морзе, Н.В. (2004). Інформаційні технології в навчанні: навч. посіб. Київ, Видавнича група ВНУ, 240 с.

Музична естетика античного світу. Вступ. (1974). Нарис і зібрання текстів професора О. Ф. Лосєва. Київ: Муз. Україна.

Музично-естетичне виховання дітей 4-6 років (1976). Одеса, 102 с.

Мясищев, В. М., Готсдинер А. Л. (1981). Проблемы музыкальных способностей и их социальное значение. *Сб. ст.: Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества*. Ленинград: Музыка. С. 14 – 29.

Науменко, С. И. (1982). Индивидуально-психологические особенности музыкальности. *Вопр. психол.* 1982. № 5. С. 85 – 94

Неменський Б.М. (1981). Мудрість краси: До проблеми естетичного виховання: книга для вчителя: Просвіта, 192 с.

Ніколаєнко, М.С. (2018). Інтерактивна дошка: теорія і практика. Суми: Ніко, 94 с.

Ніколаї, Г. (2018). Методичні засади ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Суми, 221 с.

Линенко, А., Ніколаї, Г., & Левицька, І. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. С. 17 – 26.

Назайкинский, Е. В. (2003). Стиль и жанр в музыке: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Гуманит. изд. центр Владос, 248 с.

Нова українська школа: порадник для вчителя (2018) за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 160 с.

Овчаренко, Н. А.; Богяну К.О. (2019). Інклюзивна музична освіта: теоретико-аналітичний аспект. Актуальні питання мистецької освіти. Вип. 1–2 (13–14). С. 286 – 293.

Овчаренко, Н. А. (2006). Формування творчих здібностей школярів засобами нових музичних комп'ютерних програм. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. Кривий Ріг : КДПУ, Вип. 16. С. 361 – 366.

Олексенко, Р. (2017). Людина в умовах інформаційного суспільства як об'єкт соціально-економічної рефлексії. *Становлення і розвиток інформаційного суспільства як основи забезпечення конкурентоспроможності України у світі та сталого розвитку суспільства і держави*. Вип. 1 (19). С. 15–23.

DOI: <https://doi.org/10.33607/elt.v1i19.1227>

Олексюк, О. (2016). Антропологічний поворот в мистецькій педагогіці—золотий перетин століть. *Освітологія* (5). С. 152 – 157.

Отич, О. М. (2009). Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього професійного навчання: теоретичний і методичний аспект : монографія. Чернівці. Зелена буковина, 752 с.

Орлов, В.Ф. (2004). Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Дис... д-ра пед. наук.

Осадча, Т. В. (2019). Педагогічні умови формування виконавських умінь у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Кропивницький*, Вип. 176. С. 105–110.

Павлов, И. (1952). Полное собрание сочинений в 6 томах. Москва-Ленинград: Изд. Академии наук СССР.

Падалка, Г. М. (2015). Творча самореалізація в мистецтві: теоретико-педагогічні аспекти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 18. С. 3 – 7.

Падалка, Г. М. (2016). Розвиток мистецької освіти: модернізаційні аспекти. *Мистецтво та освіта* (3). С. 2 – 6.

Пань Сінюй (2017). Проблема сприйняття музики в контексті формування аудіальної культури особистості. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, Вип. 1 (9)*. С. 212 – 222

Панченко, Г. П. (2008). *Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки: дис... канд. пед. наук*. Київ. Освіта України, 272 с.

Парфентьєва І. П. (2017). Огляд аспектів предметно-професійної компетентності вчителя музичного мистецтва при вивченні шкільного репертуару. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки.: Випуск 15*, Вінниця. С. 11–40.

Пен, Юй, Кьон Н. Г. (2021). Методологічні засади формування творчих умінь майбутніх викладачів вокалу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, № 4 (108)*. С. 418 – 427.

Пен, Юй (2020). Типологія творчих вмінь майбутніх учителів музики та педагогічні умови їх ефективного формування. *Науковий вісник Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса, вип. 2(131)*. С. 174 – 178.

Печерська, Е. П. (2006). Удосконалювати музично-творчий розвиток дітей. Київ. *Початкова школа, №6*. С. 12 – 14.

Печерська, Е. (2013). Формування творчого мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва як пріоритетне завдання його методичної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. № 3-4*. С. 240 – 248

Петрикова, О. П. (2017). Навчальний вокальний репертуар як засіб формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Випуск 24(29). Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка*. С. 38 – 44.

Пехота О. М., Будак В. Д., Старева А. М. та ін. (2003). Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. [за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти]. Київ: А.С.К., 240 с.

Піддячий, М. І. (2016). Освіта і наука України у вимірі громадянських суспільств: соціально-професійна орієнтація. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, N3/4 (48/49). С. 59 – 65.

Пічі В., Гайдук Н., Клос Л. та ін. (2000). Словник із соціальної роботи. Навчальний енциклопедичний словник-довідник. Львів : Новий світ.

Полянський Ю. О. (1990.) Вища освіта на сучасному етапі та її проблеми. *Українське музикознавство. Вип. 25*: Респ. міжвід. наук.-метод. посібник, ред. кол: Котляревський І. А. та ін. К. Муз. Україна. С. 87–96.

Пристинський, В. М. (2006). Оптимальна рухова активність як важлива передумова формування знань про здоров'я та здоровий спосіб життя. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. пр. наук.-практ. конф. «Валеологічна культура особистості – джерело здоров'я»*. Слов'янськ: вид. центр СДПУ. С. 129 – 132.

Про вищу освіту. № 1556-VII (2014). Отримано з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Про Стратегію сталого розвитку «Україна 2020» (2015) від 12.01.15: Указ президента України. Отримано з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#n10>

Професійний стандарт за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)". (2020). Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/file/text/87/f502781n16.pdf>

Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020). Отримано з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/file/text/87/f502781n16.pdf>

Попович М., Дзюба І., Корнієнко Н. та ін., (1999) Універсальний словник-енциклопедія. Київ: «Ірина».

Проворова, Є. М. (2008). Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 19 с.

Прядко, О. (2013). Збереження співацького голосу студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки, 121(1)*. Кіровоград. С. 282 – 287.

Полубоярина, І. І. Проблема дослідження музичної обдарованості в психолого-педагогічній науці. <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/5/26.pdf>

Психология музыкальной деятельности: теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. завед. (2003). Д. К. Кинарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; под ред. Г. М. Цыпина. Москва: Академия, 368 с.

Пшенична, Л. В., Скиба, О. О. (2017). Професійна підготовка як засіб формування творчої особистості. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. V (58). С. 40 – 43.

Педагогічний словник (2001). Відп. ред. М. Д. Ярмаченко. АПН, Ін-т педагогіки; К.: Педагогічна думка.

Полканов А., Юйань Шаоцян, Тун Лінгге (2021). Зародження здоров'язберігаючих технології в італійській вокальній педагогіці. *Матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції «Тенденції в науці та практиці сучасності»*. Анкара, Туреччина. С. 310 – 313.

Поповська, О., Якименко, Ю., Береженна Л. (2022). Елементарне музикування Карла Орфа як засіб розвитку довільності пізнавальних процесів дітей дошкільного віку з ознаками обдарованості. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. С. 137 – 147.

Прангишвили, А. С. (1967). Исследования по психологии установки. Акад. наук Груз. ССР, Ин-т психологии им. Д. Н. Узнадзе. Тбилиси: Мецниереба, 340 с.

Пристинський В. М. (2006). Оптимальна рухова активність як важлива передумова формування знань про здоров'я та здоровий спосіб життя. *Гуманізація*

навчально-виховного процесу: зб. пр. наук.-практ. конф. «Валеологічна культура особистості – джерело здоров'я». Слов'янськ: вид. центр СДПУ. С. 129 – 132.

Проворова, Є. (2017). Праксеологічний контекст педагогічної дії майбутнього вчителя музики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 5, С. 306 – 316.

Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика. 1-4. (1996). Київ: Перун.

Програма з уроку «Музика». (2002). Укладники О. Ростовський, Л. Хлебникова, Р. Марченко. Київ: Міністерство освіти і науки України.

Равен, Дж. (2002). Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Когито-Центр. 306 с.

Реброва, Е. Е. (2013). Художественно-ментальный опыт будущего учителя в реалиях поликультурного университетского образования. *Academic science – problems and achievements. USA: CreateSpace*. Режим доступу: <http://acad.science-publish.ru/maket.pdf>

Рідель, Т.М., Кириченко, Т. О. (2020). До питання визначення та розмежування компенсаторної та стратегічної компетенцій. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал. Видавничий дім «Гельветика»*. Вип. 21. Т.3. С. 197–200.

Роджерс, К. (1994). Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М. М. Исениной. Москва: Прогресс; Универс, 479 с.

Рожко, І. В. (2018). Розвиток музичної пам'яті молодших школярів у процесі загальної музичної освіти (Дис. канд. пед. наук). Суми.

Ростовський, О. Я. (2001). Методика викладання музики в початковій школі. Тернопіль: Навчальна книга. 272 с.

Рубинштейн, С. Л. (1960). Проблемы способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологи*, № 3. С. 3–14.

Рудницька, О. П. (2002). Методологія мистецької освіти. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Київ, 65 с.

Рудницька О. П. (2001). Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу. *Початкова школа, № 5*. С. 40 – 43.

Руда, Г.С. (2016.) Розвиток музичних здібностей як основа музичного навчання молодших школярів. *Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр., вип. 21 (26)*. С. 71–74.

Садова І. (2013) Педагогічний вплив у структурі суб'єкт-суб'єктних відносин учителя і учнів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Вип. 15*. С. 268–273.

Самойленко, О. (2015). Структурні компоненти готовності майбутніх учителів математики до професійної діяльності. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Вип. 7(3)*. С. 87 – 93

Сбітнєва, Л. М. (2017). Методика музичного виховання: метод. рек. для студ. спец. «Музичне мистецтво (Художня культура)». Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 58 с.

Сегеда, Н. (2013) Антропофеномени музично-педагогічного професіоналізму. *Проблеми сучасної педагогічної освіти, 39(4)*. С. 192 – 197.

Сидоренко Е. В. (2000). Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 350.

Сітцева М. Роль мультиплікації у розвитку дитини в умовах інформаційного суспільства. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/12/2/12>

Сисоєва С.О. (2014). Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: Монографія. К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 400 с.

Система музикального виховання Карла Орфа (1970). [пер. с нем.], под ред. Л. А. Баренбойма. 372 с.

Скорик, Т. В. (2016). Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Готовність. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин: НДУ, № 3. С. 108 – 111.

Степанюк, Ю. (2008). Філософія здоров'я людини як основа здорового способу життя. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки*. Луцьк : РВВ "Вежа" Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, Т. 1. С. 111 – 114.

Слота, Н. В. (2013). Формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ.

Стихар, О. І. (2018). Аналіз впливу психологічних типів особистості на навчання дітей музиці. *World science № 3(31), Vol.5, March, 30 – 34*.

Сущенко, Л. П. (2003). Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Запоріжжя: ЗДУ. 442 с.

Сухомлинський, В. О. (1976-1969). Вибрані твори: у 5-ти т. Київ: Рад. Школа.

Теплов, Б.М. (1985). Психология музыкальных способностей. Избр. труды: В 2-х т. Т. 1. Москва: Педагогика, 222.

Теплов, Б. М. (1961). Проблемы индивидуальных различий. М. 536 с.

Ткаченко, Т. В. (2006). Методи постановки голосу як засіб арттерапії. *Проблеми підготовки викладачів до здійснення завдань сучасної освіти: зб. наук. праць*. Харків: Вид. «Стиль-Іздат». С. 209 – 222.

Ткаченко, Т. В. (2006). Уміння психотехніки як засіб професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні засади сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах: зб. наук. Праць*. Харків: Вид. «Стиль-Іздат». С. 305–311.

Толстова Н.М. (2018). Методологічні основи і принципи формування у студентів готовності до фахового самовдосконалення в процесі навчання вокалу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки (170)*. С. 223 – 228.

Тоцька, Л.О. (2010). Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики: Автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 21с.

Тун, Лінґе; Кьон, Н. Г. (2020). Шляхи вдосконалення навичок співу в школярів молодших класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 72, Т. 1. С. 120 – 124. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.21>

Тун, Лінґе (2021). Теоретико-методичне забезпечення вдосконалення підготовки майбутніх учителів до розвитку музичних здібностей школярів на уроках музичного мистецтва *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 7 (111). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. С. 265 – 277.

Тун, Лінґе, Цуй, Шилін (2022). Виховання школярів як освічених музичних аматорів у загальноосвітній системі України й Китаю. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, № 75. С. 12–24.

Тун Лінґе (2021). Проблема наступності в системі початкової музичної освіти. *Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 2)*. Boston-Vinnitsia: Primedia elaunch & European Scientific Platform, 164-166. <https://doi.org/10.36074/logos>.

Тун Лінґе, Ван Цзісюань, День Дивень. (2021) Проблема виховання школярів України і Китаю як музичних аматорів. *XXX Международная научно-практическая конференция «Interaction of society and science: problems and prospects. Лондон, Англия. Рр. 362-366. URL: <https://isg-konf.com>. DOI: 10.46299/ISG.2021.I.XXIX*

Турчин, Т. (2013). Специфіка підготовки учителів музики до інноваційної педагогічної діяльності в початковій школі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* № 7. С. 131–137.

Узнадзе, Д. Н. (2001). Психология установки. СПб.: Питер. 207 с. Отримано з: https://royallib.com/book/uznadze_dmitriy/psihologiya_ustanovki.html

Урський, В.І. (2005). Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: Методичний посібник. Тернопіль: ТОКШПО, 96 с.

Ушинский, К.Д. (1950). Собрание сочинений : Т.4. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский.

Федорчук, В.В. (1999). Внутрішньодіалогова рефлексія як засіб формування творчої особистості майбутнього вчителя музики. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип.3.* К., НПУ. С. 80 – 85.

Ходанич Л.П., Палько Т.В. (2018). Професійне мовлення вчителя. Короткий словник термінів. Ужгород.

Хомський, Н. (1972). Язык и мышление. Б.Ю. Городецкий (Пер. с англ.) Изд. МГУ.

Хриков, Є.М. (2011). Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти. № 2.* С. 11–15.

Хуа Вей (2016). Сутність творчого потенціалу і концептуальні підходи у контексті його розвитку. *Наукові записки: Серія Педагогічні науки. Вип. 143.* Кіровоград. С. 212–215.

Хуторської, А. Індивідуальна освітня траєкторія. Отримано з: <http://osvita.ua/school/method/2287>

Цзян, Лібін. (2015). Формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання. Автореф. дисертації ... канд. пед. наук. Київ.

Цибульська, О. В. (2021). Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання у молодших школярів культури здоров'язбереження. Дис. ... канд. пед. наук. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Хмельницький національний університет. 320 с.

Чайковська, О. А. (2002). Формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання : автореф. дис... канд. пед. наук. Київ,19.

Чень, Люсін (2015). Сутність творчих якостей студента-вокаліста як педагогічна проблема. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Вип. 1-2 (5-6).* Одеса. С. 134 – 144.

Чігріна, В. (2009). Радість творення: активний розвиток музичних здібностей учнів за допомогою творчих засобів. *Шкільний світ*. № 2. С. 7 – 9.

Чжан, І (2006). Вокально-педагогічна творчість, як передумова виконавської діяльності співака. Автореф. дис. ... канд. мистецтвозн. Одеса, 16 с.

Чжан Цзінцзін. (2016). Методика формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання. Дис... канд. пед. наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Чикалова Т.Г. (2021). Гра як засіб всебічного розвитку дітей покоління Альфа. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»* No 5(5). С. 656 – 664.

Шевченко, А. С. (2020). Формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу. Дис. ... д-ра філософії. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.

Швед, М. (2004). Педагогічна антропологія. Метод. вказівки і текст лекцій до спецкурсу. Львів, 72 с.

Шип, С. В. (1998). Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник. Київ: Заповіт, 368 с.

Юйань, Шаоцян (2022). Методологічні підходи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової діяльності на засадах здоров'язберігаючих технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 47, том 4*, Дрогобич. С. 288 – 294.

Юрко, О. (2005). Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах загальної додаткової освіти. СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 138 с.

Юрчак, В. (2012). Підготовка майбутнього вчителя музики до музично-теоретичного навчання учнів початкових класів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. Вип. 103*. С. 395 – 402.

http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_103_56.

Юрчук, О. І. (2019). Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму в дошкільних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне.

Юцевич, Ю. Є. (1998). Теорія і методика розвитку співацького голосу: Навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. Ін-т змісту і методу навчання. К., 159 с.

Юшманов, В. (2002). Вокальная техника и её парадоксы. СПб.: Издательство ДЕАН, 128 с.

Якса, Н.В. (2011). Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир: Видво ЖДУ ім. І. Франка. С. 276-288.

Ярмаченко М. (ред.) (2001). Педагогічний словник. Київ: Педагогічна думка. 516 с.

Література на іноземних мовах

Ardelean, N. M. (2020). Decisive aspects of the vocal training. Education, Research, Creation, 6(1), 41-44. Retrieved from www.cceol.com/search/article-detail?id=879214

Allport, G. W. (1937). Personality: A psychological interpretation. N.Y.: Holt, 303.

Baines, S. (2013). A brief anti-oppressive analysis of music pedagogy, the professional musician, and the music business: A case for music therapy. Music: Social impacts, health benefits and perspectives, 167-182. Retrieved from www.researchgate.net/publication/259531235

Berkowska, M., & Dalla Bella, S. (2009). Acquired and congenital disorders of sung performance: A review. *Advances in Cognitive Psychology*, 5, 69-83.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 780-795. Retrieved from www.researchgate.net/publication/6781415

Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69–95. doi:10.2307/3090254

Chazan-Cohen, R., Harden, B.J., Byrd, J.J. (2010). Early Steps to School Success: Quasi-Experimental and Propensity Matching Studies.

Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, 47(5), 198–212. doi:10.2307/3345779

Dankoff, J. (2011). Toward a development discourse inclusive of music. *Alternatives: Global, Local, Political*, 36(3), 257-269. doi:1177/0304375411418602

Deci E., Ryan R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York – London: Plenum Press, 371.

Georgii-Hemming, E., Johansson, K., & Moberg, N. (2020). Reflection in higher music education: What, why, wherefore? *Music Education Research*, 22(3), 245-256. doi:10.1080/14613808.2020.1766006

Greitmeyer, T. (2009). Effects of songs with prosocial lyrics on prosocial thoughts, affect, and behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 186-190. doi:10.1016/j.jesp.2008.08.003

Guilford, J.P. (2007). *Intellectual Factors in Productive Thinking* /In: *Explorations in Creativity*. N.-Y., P.95-107.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>

John, B. A., Cameron, L., & Bartel, L. (2016). Creative musical play: An innovative approach to early childhood music education in an urban community school of music. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(3), 21–36. Retrieved from act.maydaygroup.org/articles/JohnCameronBartel15_3.pdf

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Vol. 1. A theory of personality. Vol. 2. Clinical diagnosis and psychotherapy. W. W. Norton.

Kivestu, T., & Leijen, Ä. (2014). A model for supporting students' reflection in tertiary music education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 199-208. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1156

Kurth, Ernst, (1931). *Musikpsychologie*. Berlin: Max Hesses-Verlag

Kries J.A.v. *Wer ist musikalisch? Gedanken zur Psychologie der Tonkunst*. Saarbrücken, 2007.

Lapointe, J. (1993). *L'approche systémique et la technologie de l'éducation*. Retrieved from <http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/vol1/no1/apsyst.html>

Levitin, Daniel J. (1994). Absolute memory for musical pitch: Evidence from the production of learned melodies. *Perception & Psychophysics* 56 (4). c. 414–423.

Maslow Abraham H. (1959). *Theory of Human Motivation*. Wilder Publications, Inc.

Mednick, S.A., Halpern D. (1962) *The Associative Basis of Creativity*. *Psychology Review* 69, 220-232.

Menon, V., Levitin D. J. The rewards of music listening: response and physiological connectivity of the mesolimbic system. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2005.05.053

Michel, D. E. (1967). *Expanding horizons for music therapy--compensatory education for the culturally handicapped*. (Report, U.S. department of health, education & welfare). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED015056>

Nikolai H., Linenko A., Koehn, N., Boichenko M. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*. VL.9, DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434>

Oleksiuk O., Rebrova, O. Conceptual Ideas of Narrative Pedagogy in Professional Formation of a Music Art Teacher. *Journal of History Culture and Art Research* 7,1. 2018. URL: <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php /ilk/issue/view/33>.

Revesz G. *Zur Grundlegung der Tonpsychologie*. Leipzig, 1953

Rogers S. J. (1990). Theories of Child Development and Musical Ability. *Music and Child Development*. ed. F. Wilson, F. Roehmann. – St. Louis, Missouri, P. 11–21.

Seastore C. The psychology of musical talent. Leipzig, 1979. S. 23–45

Sloboda, J. (1993). Musical ability. The origins and development of high ability. Chichester. P. 106—118.

Stockhausen, J. (2011). *Gesangsmethode*. Leipzig: EOD Network. [Reprint of the Original: Stockhausen, Julius (1884). *Gesangsmethode*. Leipzig: C. F. Peters.

Ryan R.M., Deci E.L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning and Well-Being. K. Wentzel, A. Wigfi (Eds.). *Handbook of Motivation at School*. New York- London: Routledge, P. 171–196

Taylor, C.W. (.1947) A factorial study of fluency in writing. *Psychometrical* 12, 239-262.

Torrance, E.P. (2014). *Torrance tests of Creative Thinking*. Pirections manual and scoring guide. Figural test booklet A and B. – Lexington.

Tryk, H., (1968). Assessment in the study of creativity. *Advances in Psychological assesment*. V.I. Ed., P.Mc Reynolds Palo, Alto, Calif. Sciens and Behavior Books.

Wallas, G. (1926) *The art of thought* London : C.A.Watts.

Wilson, S., & Wales, R. (1995). An Exploration of Children’s Musical Compositions. *Journal of Research in Music Education*, 43(2), 94-111. doi:10.2307/3345672.

Winnicott, D. W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena—a study of the first not-me possession. *International journal of psycho-analysis*, 34, 89-97. Retrieved from <https://icpla.edu/wp-content/uploads/2012/10/Winnicott-D.-Transitional-Objects-and-Transitional-Phenomena1.pdf>

Winnicott, D. W. (1965). “Ego Distortions in Terms of True and False Self”. In *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. Studies in the Theory of Emotional Development by D. W. Winnicott. New York: International Universities Press.

ДОДАТКИ

Додаток А. Анкета на виявлення ступеня усвідомлення студентами значущості розвитку музичних здібностей школярів для їх всебічного духовного, художнього й музичного виховання

Шановні студенти, підкресліть один з чотирьох варіантів відповіді, який Ви вважаєте вірним:

5. Чи впливає стан розвитку музичних здібностей школярів на якість їхнього музичного виховання? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.
6. Як Ви вважаєте, розвинені музичні здібності впливають на самоствавлення школярів? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.
7. Як Ви вважаєте, міра розвитку музичних здібностей учнів впливає на формування особистісних властивостей школярів? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.
8. Як Ви вважаєте, недостатньо розвинені музичні здібності учнів впливають на їх ставлення до музичного мистецтва? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.
9. Чи помічали Ви, що школярі, які не вміють співати, почувають себе некомфортно на уроках музичного мистецтва? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні, не помічав.
10. Як Ви вважаєте, прояв музичних здібностей у співі або інших формах музикування впливає на імідж учнів у класі? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.
11. На Ваш погляд, формування у школярів навичок творчого музикування є необхідним напрямом у розвитку музичних здібностей школярів? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.
12. Як Ви вважаєте, недостатньо розвинені музичні здібності учнів впливають на прояв ними зацікавленості музичними заняттями? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.
13. Чи вважаєте ви, що формування у школярів навичок творчого музикування позитивно впливає на становлення їхніх особистісних властивостей? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.
14. Недостатньо розвинене почуття ритму, на Ваш погляд, заважає учням повноцінно сприймати музичні твори? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.
15. Як Ви вважаєте, формування навичок співу відіграє суттєву роль у оволодіння учнів іншими формами музикування? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.
16. Недостатньо розвинене почуття тембру, на Ваш погляд, заважає учням повноцінно сприймати музичні твори? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.

Додаток Б. Анкета

на виявлення особливостей ціннісно-свідомого ставлення студентів до ролі вчителя музичного мистецтва у розв'язанні актуальної проблеми залучення школярів до музичного мистецтва

1. На Вашу думку, є необхідність у посиленні уваги до оволодіння майбутніми вчителями методикою розвитку музичних здібностей школярів? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні, це для мене неважливо.
2. Чи доцільно приділяти на уроці особливу увагу розвитку музичних здібностей кожного школяра? Так, доцільно; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні, недоцільно.
3. Ви вважаєте, що розвинути музичні здібності виключно на уроці в усіх школярів можливо? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні, неможливо.
4. Вас турбує те, що не всі учні просуваються в розвитку своїх музичних здібностей? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні, це для мене неважливо.
5. Чи зверталися Ви самостійно до науково-методичних праць, в яких розглядаються питання, присвячені музичним здібностям? Так, постійно; так, ситуативно; так, інколи; ні, мені це нецікаво.
6. Ви розмірковуєте над питаннями, які стосуються розвитку Ваших музичних здібностей? Так, постійно; так, ситуативно; так, інколи; ні, мені це нецікаво.
7. Ви згодні з твердженням, що для розвитку музичних здібностей школярів необхідно приділяти деяким із них додатково індивідуальну увагу? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні, це тільки забере час у вчителя.
8. Чи помічали Ви, що школярі, які не вміють співати, почувають себе некомфортно на уроках музичного мистецтва? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні, не помічав.
9. Як Ви вважаєте, прояв музичних здібностей у співі або інших формах музикування впливає на імідж учня у класі? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.
10. Чи вважаєте Ви доцільним прищеплювати кожному школяреві навички творчого музикування? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні, це недоцільно.
11. Як ви вважаєте, розвинені музичні здібності впливають на самоставлення школярів? Так; скоріше так, чим ні; скоріше ні, чим так; ні.
12. Ви розмірковуєте над питаннями, які стосуються розвитку музичних здібностей Ваших майбутніх вихованців? Так, постійно; так, ситуативно; так, інколи; ні, мені це нецікаво.

За кожную відповідь респондент міг отримати від 1 до 4 балів

Додаток В. Анкета
на виявлення ступеня усвідомлення здобувачами важливості
посилення здоров'язбережувального впливу музичних занять під час
розвитку музичних здібностей школярів

Шановний студенте, Вам пропонується відповісти на завдання тесту, підкреслюючи один із варіантів наведених відповідей:

1. Чи вважаєте Ви потрібним застосувати елементи технологій, які будуть сприяти реалізації оздоровчих функцій вокального мистецтва в процесі занять із майбутніми вчителями музичного мистецтва? а). Так, і вже застосовую деякі з них; б). Вважаю, що це було б корисно, але не впевнений/впевнена, що це можливо в наших умовах; в). Ні, цим мають займатися інші фахівці, а не вчителі музичного мистецтва.
2. Заняття співом: а) завжди впливають позитивно на стан здоров'я співака; б) можуть впливати позитивно на стан здоров'я співака, якщо дотримуватися норм гігієни голосу; в) будуть впливати позитивно на стан здоров'я співака, якщо застосовувати здоров'язбережувальні технології та дотримуватися норм гігієни голосу.
3. Педагогічні заходи, спрямовані на розвиток музичних здібностей школярів, здійснюють здоров'язбережувальний вплив, якщо: а) вони подобаються учням; б) учитель застосовує у цьому процесі деякі здоров'язбережувальні технології; в) учитель озброєний знаннями в галузі здоров'язбереження та застосовує з метою розвитку музичних здібностей школярів комплекс здоров'язбережувальних технологій.
4. Чи доцільно приділяти на уроці особливу увагу застосуванню розважально-рухових вправ музичних здібностей кожного школяра? а). Так, це важливо; б). Скоріше так, чим ні; в). Скоріше ні, чим так.
3. Ви дотримуєтесь правил збереження власного здоров'я? а). Так, для мене це важливо; б). Скоріше так, чим ні; в). Скоріше ні, чим так.
4. Ви замислюєтесь над питаннями здоров'язбереження своїх майбутніх вихованців? а). Так, це важливо; б). Скоріше так, чим ні; в). Скоріше ні, чим так.
5. Дихальні вправи: а) завжди впливають позитивно на стан здоров'я співака; б) можуть впливати позитивно на стан здоров'я співака, якщо дотримуватися норм гігієни голосу; в) будуть впливати позитивно на стан здоров'я співака, якщо застосовувати здоров'язбережувальні технології та дотримуватися норм гігієни голосу.
6. Рухові вправи на уроках музичного мистецтва: а) сприяють подоланню загрози гіподинамії; б) сприяють розвиткові в школярів координації рухів і подоланню загрози гіподинамії; в) заважають навчальному процесу тощо.
7. Чи знайомі Ви з поняттям «арт-терапія»? а). Так, маю досить повне і глибоке уявлення; б). Так, маю уявлення, але недосить глибоке; в). Мене це не цікавить.

8. Чи знайомі Ви з основами «арт-педагогіки»? а). Так, маю досить повне і глибоке уявлення; б). Так, маю уявлення, але недосить глибоке; в). Мене це не цікавить.
9. Чи знайомі Ви з основами музикотерапії? а). Так, маю досить повне і глибоке уявлення; б). Так, маю уявлення, але недосить глибоке; в). Мене це не цікавить.
10. Музично-ігрові руханки на музичних заняттях із школярами молодшої школи: а) сприяють подоланню загрози гіподинамії; б) сприяють розвиткові в школярів координації рухів і подоланню загрози гіподинамії; в) заважають навчальному процесу тощо.
10. Чи знайомі Ви з основами вокалотерапії? а). Так, маю досить повне і глибоке уявлення; б). Так, маю уявлення, але недосить глибоке; в). Мене це не цікавить
11. Як ви ставитеся до ідеї впровадження здоров'язбережувальних технологій у вищу освітню систему? а). На мою думку, це надзвичайно важливо; б). Скоріше позитивно, чим негативно; в). Скоріше негативно, чим позитивно.

Додаток Г. Тест
На виявлення знань респондентів з психології й педагогіки в галузі
розвитку музичних здібностей.

2. Музичні здібності, достатні для оволодіння різними видами музичної діяльності, властиві:

- а) обдарованим учням;
- б) всім учням;
- в) деяким учням.

2. На розвиток музичних здібностей школярів впливають:

- а) ставлення до музичного мистецтва в сім'ї;
- б) якість музичних занять;
- в) ставлення до музичного мистецтва в сім'ї, якість музичних занять; бажання самого учня.

3. Перехід учня із зони ближнього до зони актуального розвитку означає, що:

- а) учень оволодів здатністю самостійно виконувати завдання в межах освоєного матеріалу;
- б) учень може виконувати завдання в межах освоєного матеріалу за допомогою вчителя;
- в) учень здатен якісно повторювати дії вчителя в межах освоєного матеріалу.

4. Методика розвитку музично-ритмового почуття передбачає:

- а) приділення уваги руховій активності школяра;
- б) приділення уваги розвитку почуття темпу, метру й ритму;
- в) приділення уваги розвитку почуття темпу, метру, ритму і здатності вимірювати ритмові тривалості, прояву емоційності під час ритмових вправ.

5. Музичні здібності стосуються:

- а) здатності емоційно сприймати музику;
- б) здатності швидко запам'ятовувати мелодію;
- в) здатності успішно оволодівати різними видами музичної діяльності.

6. Стиль особистісного, демократичного й діалогічного спілкування вчителя під час музичних занять

- а) позитивно впливає на пізнавальну й творчу активність учнів на уроках музичного мистецтва;
- б) не має суттєвого значення для прояву учнем пізнавальної й творчої активності учнів на уроках музичного мистецтва;
- в) може негативно впливати на дисципліну на заняттях.

Ключ до тестів:

- 1. б
- 2. в
- 3. а
- 4. в
- 5. в
- 6. а

Додаток Д. Тест
на виявлення обізнаності з особливостями розвитку музичних
здібностей у школярів різного віку

1. Процес розвитку музичних здібностей у школярів різних вікових періодів:
- а) є принципово однаковим;
 - б) відрізняється відповідно змінам у їх сенсорному і розумовому розвитку;
 - в) відрізняється за рівнем складності навчальних завдань.

2. Навчити співати можна:

- а) виключно школярів молодших класів;
- б) дітей дошкільного й молодшого шкільного віку
- в) школярів всіх вікових періодів.

3. Феномен мутації голосу:

- а). властивий тільки хлопцям;
- б). властивий тільки дівчатам;
- в). властивий і хлопцям, і дівчатам.

4. Поняття «гудошник» стосується:

- а). тільки дітей дошкільного віку, які не вміють співати;
- б). людей різного віку, які не координують почуте із спробами співати;
- а). дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, які не вміють співати.

5. Для дітей якого віку характерним є навчання на засадах наслідування діям дорослих?

- а). тільки для дітей дошкільного віку;
- б). для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку;
- а). для учнів молодшого і підліткового віку.

6. Ігрові форми навчання сприяють активізації уваги:

- а). дошкільників;
- б). дітей дошкільного і молодшого шкільного віку;
- а). дітям всіх вікових груп.

Ключ до тестів:

- 1. б
- 2. в
- 3. в
- 4. б
- 5. б
- 6. в

Додаток Є. Тест

на вияв обізнаності респондентів з діяльністю провідних світових науковців і педагогів, які приділяли увагу розвитку музичних здібностей дітей

1. Питання ритмового виховання всебічно розглянуті в працях:
 - а) Е. Жак-Далькроза, Р.Штайнера;
 - б) К. Сішора; Н. Ревеша;
 - в) О. Олексюк, О. Рудницької.

2. Серед відомих українських науковців, які приділяли увагу питанням розвитку музичних здібностей школярів:
 - а) О.Коваль, С.Науменко;
 - б) Л. Бочкарьов, І. Малашевська;
 - б) А. Ковбасюк, Є. Проворова.

3. Питанням розвитку ладового чуття у школярів молодших класів суттєву увагу приділили:
 - а) С. Косенко, Г. Нейгауз;
 - б) О. Ростовський, Л. Хлебнікова;
 - в) П. Столярський, І. Котляревський.

4. Розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку приділили увагу
 - а) Дм. Кабалевський, О. Сухомлинський;
 - б) О. Леонтьєв, Карл Орф;
 - в) Н. Ветлугіна, Судзукі.

5. Підґрунтя методики формування співацьких навичок у школярів в українській школі закладено в досвіді і працях:
 - а) М. Скорика;
 - б) М. Леонтовича;
 - в) К.Пігорова.

6. Методика розвитку музичного сприйняття школярів була суттєво удосконалена завдяки діяльності:
 - а) М. Лисенка;
 - б) Дм. Кабалевського;
 - в) П. Столярського.

Ключ до тестів:

1. а
2. в
3. б
4. а
5. б
6. б

**Додаток Ж. Завдання на самодіагностування:
«Моя самооцінка рівня розвитку музичних здібностей»
(Оцінюється за 12-бальною шкалою)**

Під час сприйняття музичного твору:

1. Яскраво реагую на художньо-емоційний характер музичного твору.
2. Слідкую за динамікою розвитку художнього образу, емоційних станів.
3. Помічаю особливості викладу тематичного матеріалу, фактуру твору.
4. Слідкую за варіюванням музичних тем, особливостями їх розвитку.
5. Помічаю контрастні зіставлення тематичного матеріалу.
6. Добре розрізняю і відчуваю характер виразності в будові мелодії, особливостях гармонії, ритму в різних музичних контекстах.

Під час підготовки твору до виконання:

1. Зосереджую увагу передусім на втілення художнього образу твору.
2. Помічаю, якщо фальшиво інтую мелодію під час співу.
3. Помічаю і зразу виправляю помилки у музичному тексті твору, який я розучую.
4. Аналізую своє виконання з погляду вірності фразування, виявлення кульмінацій структурних будов і всього твору.
5. Слідкую за тембровою якістю свого виконання.
6. Аналізую своє виконання з погляду його емоційно-динамічного розвитку.

Під час роботи над інтерпретацією твору:

1. Повністю покладаюся на смак і вимоги викладача.
2. Намагаюся осмислити художній задум його автора.
3. Уважно ставлюся до редакторських ремарок і обдумую їх.
4. Пропоную викладачу своє уявлення щодо засобів виконавської виразності у даному творі.
5. Аналізую особливості інтерпретації видатних виконавців
6. Намагаюся повторити інтерпретацію твору моїм улюбленим виконавцем.

Додаток 3.

Приклади фрагментів презентацій, які демонструвались фахівцями для учасників формувального експерименту

СИСТЕМА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ШВЕЦІЇ



Олена Леон
ПРОВІДНИЙ

ВИКЛАДАЧ - МЕТОДИСТ
МУНИЦИПАЛИТЕТУ СИГТУНА,
СТОКГОЛЬМ

автор методичних посібників

Deutsche Musikschule

Maria Rödel

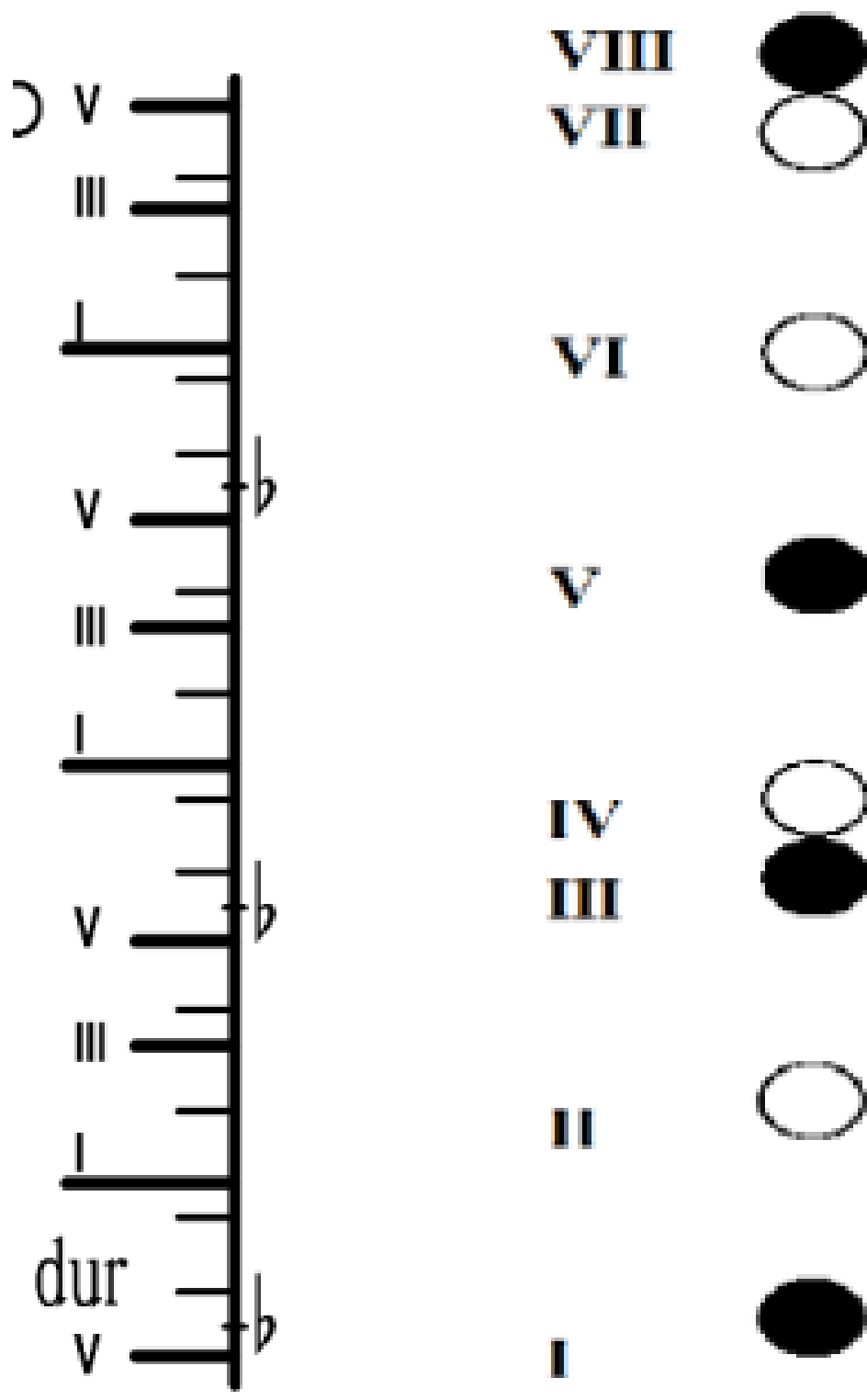
Німецька музична школа

Марія Рьодель






Додаток И.
Варіанти схеми ладової структури для інтонаційних вправ (Dur).



Додаток І.
Варіювання музичного матеріалу з дидактичною метою

В. Якубовська

13. ЗАРЯДКА

Не быстро

The musical score for '13. ЗАРЯДКА' is written in 4/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). It consists of two systems. The first system has a treble clef staff with a melody starting on G4 and a piano accompaniment starting on G4. The second system continues the melody and accompaniment, ending with a double bar line. The dynamic marking 'mf' is present in both systems.

Зарядка

У обробці Н.Кьон

В. Якубовська

The musical score for 'Зарядка' is written in 4/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). It features a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line begins with a whole rest, followed by the lyrics: 'На за-ряд-ку всі вста-вай-те, руч-ки вго-ру під-ні-май-те, так!'. The piano accompaniment consists of a treble and bass staff. The treble staff has a melody starting on G4, and the bass staff has a bass line starting on G2. The score ends with a double bar line.

Додаток К.

Міжнародні конференції

1. «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти». VIII Міжнародна науково-практична конференція (23-24.04.2019, Київ, Україна).
2. «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства». V Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів (17-18.10.2019 р. Одеса, Україна).
3. «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи». I Міжнародна науково-практична конференція (29-30.10.2019, Суми).
4. «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін». VI Міжнародна науково-практична конференція (23-24.06.2020, Суми).
5. «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики». VIII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція (18-20.03.2021, Переяслав).
6. «Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference» (26.02.2021, Boston-Vinnytsia).
7. «Interaction of society and science: problems and prospects. Science, theory and practice» (15-18. 06. 2021, London, England).
8. «Trends in science and of practice of today». V International Scientific and Practical Conference (19-22.10.2021, Анкара, Туреччина).
9. «Moderne scienc innovations an prospects». II Міжнародна науково-практична конференція (7-8. 11.2021, Стокгольм, Швеція).
10. Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи. VI Міжнародна науково-практична конференція (16-17.11.2021, Суми).
- 11.«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства». VII Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів (4-5.11.2021, Одеса).

Всеукраїнські науково-практичні конференції

- 12.«Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи». I Всеукраїнська науково-практична конференція здобувачів вищої освіти та молодих учених (16.05.2019, Кривий Ріг).
- 13.«Здоров'язберігальне спрямування освіти у підготовці фахівців гуманітарного профілю: проблемні питання та шляхи їх розв'язання». Всеукраїнська науково-практична конференція (2.06.2022, Ізмаїл).