

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

СЯ ЦЗЮАНЬ

УДК 373.5.015.31:784.1.071.2

**ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ НАДІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ У
ВИКОНАННІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ТВОРІВ**

13.00.02 – „Теорія та методика музичного навчання ”

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Чурікова-Кушнір Ольга Дмитрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП		3
РОЗДІЛ I	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ	
	ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ	
	НАДІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ	9
1.1.	Науковий аналіз поняття „емоційно-вольова надійність”....	9
1.2.	Наукові підходи до вивчення проблеми емоційно-вольової надійності.....	44
1.3.	Особливості емоційно-вольових проявів у підлітків у процесі вокально-хорової діяльності.....	57
Висновки до першого розділу		77
РОЗДІЛ II	МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ	
	ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ НАДІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ У	
	ВИКОНАННІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ТВОРІВ.....	82
2.1.	Компонентна структура емоційно-вольової надійності підлітків.....	82
2.2.	Принципи, педагогічні умови та методи ефективного формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів та її експериментальна перевірка.....	113
Висновки до другого розділу		146
РОЗДІЛ III	ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З	
	ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ	
	НАДІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ВИКОНАННІ	
	ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ТВОРІВ.....	150
3.1.	Констатувальний етап експерименту з формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів.....	150
3.2.	Методика формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів.....	174
Висновки до третього розділу		190
ВИСНОВКИ		196
ДОДАТКИ		200
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		237

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Одним із пріоритетних завдань модернізації освіти в багатьох країнах світу, зокрема в Україні та КНР, є підвищення ефективності шкільного навчання. У зв'язку з цим зростає потреба в удосконаленні здібностей та якостей учнів, формуванні в них здатності до певних дій та вчинків на основі свідомих спонукань, як вищих регуляторів поведінки людини, що традиційно співвідносяться з вольовими та емоційними процесами. Шкільна форма навчання потребує дослідження низки психолого-педагогічних проблем, серед яких значне місце належить вивченню проблеми емоційно-вольової надійності учнів підліткового віку, оскільки в дітей даного життєвого періоду яскраво виражена потреба в осягненні світу, відтворенні засвоєного навчального матеріалу і самовираженні через переживання.

Проблема формування емоційно-вольової надійності особливо значуща у музичній діяльності, оскільки потребує витримки у вивченні музичних творів та у виконанні їх перед аудиторією.

Вокально-хоровий спів є особливий вид колективної музичної діяльності, який формує стабільний емоційний стан учнів, їх вміння здійснювати самоконтроль і корекцію власних дій, сприяє впевненості вокального виконання, тобто все те, що визначається поняттям „емоційно-вольова надійність”.

Проблеми надійності у психолого-педагогічній науці розглядаються науковцями з позицій специфіки становлення даного феномена для активності особистісних вольових процесів, пов'язаних з уміннями учня контролювати свої емоції, поведінку, діяльність. Формуванню надійності присвячено праці Л. Баренбойма, Л. Гінзбурга, Г. Когана, Л. Котової, Л. Маккіннон, О. Матвєєвої, С. Савшинського, Ю. Цагареллі, Д. Юника та ін. Феномен надійності, обумовлений особистісними емоційно-вольовими якостями, розглядали вітчизняні та зарубіжні дослідники (В. Вілюнас,

Б. Додонов, Л. Куліков, Я. Рейковський, П. Сімонов, П. Фресс, П. Якобсон та ін.). Проблема типологічних особливостей емоційно-вольових якостей особистості підлітка детально досліджувалася на філософському, психофізіологічному, соціальному рівнях (І. Бех, Л. Божович, М. Бріхцін, Ф. Вайсбах, У. Джеймс, Ільїна, І. Кон, А. Маслоу та ін.). У музично-педагогічній літературі феномен надійності розглядається науковцями в контексті інтегральних якостей вчителя-музиканта, що забезпечують безпомилкове виконання музичних творів у педагогічній діяльності (Л. Котова, О. Матвєєва, Ю. Цагареллі, Д. Юник та ін.), подолання сценічного хвилювання музиканта-виконавця (В. Григор'єв, П. Петрушин, Ю. Цагареллі).

Однак, попри значущість кола розглянутих питань, проблема формування емоційно-вольової надійності підлітків на сьогодні ще не дістала належного наукового висвітлення. Недостатня теоретична і методична розробленість даної проблеми негативно впливає на якість музичного навчання учнівської молоді в загальноосвітніх школах, що породжує суперечності: на соціально-педагогічному рівні: між необхідністю розвитку у підлітків вольових якостей і недостатньою реалізацією цих вимог у практиці музичного навчання; на теоретико-педагогічному рівні: між теоретичною розробленістю проблеми розвитку надійності в психолого-педагогічних дослідженнях і недостатньою її визначеністю в педагогіці музичної освіти; на науково-методичному рівні: між наявністю методів і прийомів формування надійності учнів у музичній діяльності в умовах загальноосвітньої школи та відсутністю методики формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів.

Актуальність, теоретична і практична значущість проблеми, її недостатнє висвітлення в науково-методичній літературі, необхідність подолання визначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: *«Формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і складає частину комплексного дослідження «Музична освіта, виховання та творчий розвиток учнів загальноосвітніх закладів: теорія, історія, методика». Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 4 від 01 грудня 2016 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, науково-теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці поетапної методики формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів.

Об'єкт дослідження – процес вокально-хорового навчання підлітків в умовах загальноосвітньої школи.

Предмет дослідження – методичне забезпечення формування емоційно-вольової надійності учнів підліткового віку в процесі виконання вокально-хорових творів.

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

- проаналізувати науково-методичну літературу з проблеми дослідження;
- уточнити сутність та зміст поняття „емоційно-вольова надійність”;
- розробити та обґрунтувати компонентну структуру „емоційно-вольової надійності ” у контексті психологічних особливостей підліткового віку;
- обґрунтувати принципи, педагогічні умови та методи ефективного формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів;

- визначити критерії та встановити рівні сформованості емоційно-вольової надійності підлітків;

- розробити, теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити поетапну методику формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: теорії музичного навчання і виховання в загальноосвітній школі (Н. Ветлугіна, Л. Школяр); психологічні дослідження особливостей розвитку підлітка (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, О. Запорожець, Л. Божович, В. Давидов, В. Слободчиков, Г. Цукерман, Д. Фельдштейн, К. Поліванова та ін.), ідеї розвитку особистості дитини в умовах хорового виконавства (Е.Абдуллін, Ю. Алієв, А. Козир, Г. Струве, Мен Фаньцзюань та ін.); психологічні теорії розвитку особистісних психічних процесів (М. Басов, К. Ізард, Є. Ільїн, Р. Немов, В. Селіванов та ін.); праці з проблем музичного розвитку учнів різного віку (А. Болгарський, Л. Масол, В. Орлов, Г. Падалка, О.Ростовський, О. Чурікова-Кушнір, В. Шульгіна, О. Щолокова, Мен Фаньцзюань); дослідження особливостей роботи з учнівським вокальним колективом (Вей Лімін, Ген Цзенхен, Лінь Хай, Л. Паньків, Ху Манлі та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема:

- *теоретичні*: аналіз філософської, психологічної, педагогічної, мистецтвознавчої літератури з досліджуваної проблеми, її систематизація та узагальнення; класифікація отриманих теоретичних та експериментальних даних; конкретизація, синтез, порівняння з метою створення теоретичної бази дослідження, визначення сутності формування емоційно-вольової надійності підлітків;

- *емпіричні*: психолого-педагогічне спостереження, опитування, анкетування, тестування, бесіди, інтерв'ю, творчі завдання, констатувальний і формувальний експеримент для визначення результативності експериментальної роботи;

– *статистичні*: кількісна обробка отриманих експериментальних даних для фіксації результатів вимірювань та перевірки ефективності розробленої методики формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* розроблено й апробовано поетапну методику формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів, що ґрунтується на формуванні емоційного досвіду співпереживання художнього змісту музики; визначено критерії, показники та методи діагностування емоційно-вольової надійності підлітків;

– *конкретизовано* зміст феномена „емоційно-вольова надійність підлітка” , його структуру, критерії та показники сформованості;

– *уточнено* педагогічні підходи, принципи та методи формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів;

– *удосконалено* методичне забезпечення вокально-хорового навчання підлітків шляхом активізації емоційно-вольових процесів;

– *подальшого розвитку* набули теоретичні та методичні засади вокально-хорового навчання підлітків, концептуальні підходи щодо удосконалення вокально-хорової діяльності в загальноосвітній школі.

Практичне значення одержаних результатів дослідження визначається можливістю використання його матеріалів та висновків у процесі музичного навчання і виховання учнівської молоді, в розробці навчальних та методичних посібників, методичних рекомендацій щодо удосконалення музичного навчання підлітків. Теоретичні результати та висновки дослідження можуть бути використаними для оновлення курсів з методики музичного навчання студентів педагогічних університетів Китаю та України, внесення коректив до навчальних планів і програм з підготовки учителів музики.

Апробація і впровадження результатів дисертації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися

на Міжнародній науково-практичній конференції „Якість неперервної освіти в умовах євроінтеграційних процесів: тенденції, проблеми, прогнози” (Чернівці, 2015); Второй международной научно-педагогической конференции „Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее” (Ростов-на-Дону, 2014); Міжнародній науково-практичній конференції „Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти” (Умань, 2016); IV Всеукраїнській науково-практичній конференції „Актуальні питання мистецької педагогіки: історія і сучасність” (Хмельницький, 2016); Міжнародній інтернет-конференції „Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій” (Слав’янськ, 2017).

Основні положення дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес КЗО „Середня загальноосвітня школа № 26” м. Дніпро (довідка № 419 від 20.10.2016 р.); загальноосвітню школу № 1 м. Слав’янськ (довідка № 115 від 20.05.2016 р.); Чернівецьку гімназію № 3 (довідка № 33/02–11 від 27.01.2017р.); загальноосвітню школу № 2 м. Лі Ан (Китай) (довідка №14/32 від 16.12.2016 р.); Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (довідка № 17/ 15–811 від 16.12.2016 р.), Інститут Уаньсі м. Лу Ан (Китай) (довідка № 1346 від 19.12.2016 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення, результати і висновки дисертаційного дослідження відображено у 14 публікаціях автора (13 – одноосібних, 1 – у співавторстві), з яких 7 – у фахових виданнях з педагогіки, 6 – у зарубіжних наукових виданнях.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (335 найменувань, з них 32 іноземними мовами, у тому числі 23 китайською), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 266 сторінок, з них 188 сторінок основного тексту. Робота містить 6 таблиць, 7 рисунків, що разом з додатками становить 50 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ НАДІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ

1.1. Науковий аналіз поняття „емоційно-вольова надійність”

Одним із головних завдань сучасної музичної педагогіки є дослідження особливостей розвитку особистості засобами музичного мистецтва. У такому контексті важливими є питання музичного навчання і виховання школярів, основу якого складає музично-виконавська діяльність. Виконання музичних творів передбачає безпосередність відтворення художнього образу, його переживання, відчуття, актуалізуючи прояви інтуїції, творчої ініціативи. Виконавський процес звернений, передусім, до сенсорної сфери учня, його емоцій та відчуттів, водночас і формуючи їх.

Найбільш поширеним і доступним видом музично-виконавської діяльності у загальноосвітній школі є вокально-хорова робота. Виконання вокально-хорових творів передбачає не лише співвідчуття, а й емоційно-вольову надійність учасників хорового колективу. Така якість визначає успіх як окремого виконавця так і колективу в цілому.

Визначаючи сутнісні ознаки емоційно-вольової надійності підлітків в умовах музичної освіти доцільно виділити такі напрями, які з позиції нашого дослідження є найбільш перспективними та включають комплексні методи навчання. Одним з таких оптимальних напрямів музичного навчання школярів підліткового віку, який передбачає забезпечення втілення мистецьких досягнень у навчальний процес і разом з тим дозволяє відкрити можливість особистісного пошуку в навчанні учнів ми вбачаємо в ефективному розвитку їх особистісних якостей. З цієї позиції доцільно розглянути наукові концепції сутності та специфіки, визначити теоретичні

та методологічні засади емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів.

Для того, щоб докладніше розглянути аналіз поняття „емоційно-вольова надійність” як наукової категорії, перш за все необхідно розглянути наукову інтерпретацію понять „надійність”, „емоції”, „воля”, з позиції філософів, психологів, педагогів, соціологів в аспекті еволюції цих понять в історичному ракурсі. Це дасть нам можливість глибше проаналізувати суть та витоки запропонованого до розгляду даного феномена.

Ключовий сенс поняття „емоційно-вольова надійність” закріплений, в першу чергу, в слові „надійність”.

Вперше поняття „надійність” (благогідність) зустрічається у філософських трактатах Конфуція (VI ст. до н.е).

З середини 60-х років XX ст. інтерес до проблеми надійності проявляється у філософії, психології, педагогіці. Саме в цей період починає приділятися увага особистісній складовій професійної надійності, яку пов’язують із характеристикою поведінки людини (Б. Ломов, В. Небиліцин).

Слід підкреслити, що проблема надійності стала об’єктом наукових досліджень з психології і це обумовлено тим, що будь-які форми функціонування психіки не застраховані від помилкових проявів. Саме той факт, що психічне відображення може бути помилковим, ставить питання про надійність функціонування психіки. Тому в працях з психології автори (Є. Ільїн [95], В.Небиліцин [168], В.Плахтієнко [198] та інші), характеризуючи психічні явища та процеси, нерідко вживають термін „надійність” або „ненадійність”. Так, К. Фірсов розглядав „психологічну надійність” як складну системну якість індивідів, формування якої обумовлюється специфікою трудової діяльності та їх індивідуальними особливостями, що дозволяє ефективно й безвідмовно виконувати завдання протягом заданого часу в певних умовах [266, с.163–164].

Набуття статусу наукової проблеми „надійність” отримала в музичній психології та педагогіці. У практичній діяльності інструменталістів поняття „виконавська надійність” ототожнюється зі „сценічною витримкою” (І.Гофман [63], Н. Гребенюк [64], В. Муцмахер [161], О.Щербініна [288]) та „естрадним хвилюванням” (О.Алексєєв [6], Г.Коган [107], Л.Паньків [186], С.Савшинський [228]).

Вперше, з наукових позицій, надійність музикантів-виконавців розглянув Ю.Цагареллі і ввів поняття „надійність музиканта-виконавця в концертному виступі” в 1989 р. Науковець зазначає „надійність” як властивість особистості, що забезпечує безпомилкове, впевнене і точне виконання музичного твору у звичних і емоціогенних умовах [273]. Ю.Цагареллі підкреслює, що основу структури „надійності” складають самооцінка, самоконтроль, самокорекція, самонастройка, емоційна стійкість, стійкість уваги, стабільність, загальна професійна підготовленість, готовність концертної програми.

Як відмічають науковці (Г. Коган [107]; Ю. Цагареллі [273]; Г.Ципін [275], Д.Юник [292], Т. Юник [295] та ін.), надійність є однією з умов загальної професійної успішності музиканта-виконавця.

У психологічних дослідженнях поняття „надійність” трактується як інтегральна якість будь-якої системи (В.Небиліцин [168], В.Плахтієнко [198] та ін..), яка в заданих умовах протягом необхідного часу дозволяє їй ефективно функціонувати. В дослідженнях з музичної педагогіки вчені (Б. Асаф'єв [17], Л. Бочкарьов [41], Г. Нейгауз [172], Б. Теплов [255] та ін.) використовують поняття надійність як самоконтроль, вольові якості, виконавська воля, що дозволяють досвідченому музиканту вдосконалювати процес музичного виконання.

Про важливість „виконавської надійності музикантів” наголошується в наукових дослідженнях Д.Юника. Науковець розглядає даний феномен як набутисть інтегральних якостей виконавської надійності музикантів-

інструменталістів, а не природженість особистості. Так, Д.Юник визначає основні ознаки виконавської надійності музикантів-інструменталістів до яких відносяться:

- стабільність безпомилкового відтворення засвоєного музичного матеріалу під час репетиційних програвань музичних творів чи прилюдних виступів;
- безвідмовність роботи емоційної, слухової, інтелектуальної та моторної сфер особистості в звичних та емоціогенних умовах протягом необхідного часу;
- безупинне виконання регулятивних функцій музично-виконавської діяльності;
- наявність такої сили мотивації, яка відображає бажання та внутрішнє вольове прагнення щодо успішності виконання поставлених завдань;
- раптова мобілізація резервних сил організму на створення емоційної стійкості як напередодні виступу, так і під час гри перед добірною аудиторією [293, с.139].

Слід відмітити, що велику увагу проблемі надійності приділено в психології спорту. За наявністю екстремальних умов і оцінці результатів виступу змагальна діяльність спортсмена близька діяльності музиканта в концертному виступі. Концертний виступ музиканта може бути надійним тільки в тому випадку, якщо він був надійним і в репетиційній роботі.

Формуванню надійності як компонента музично-виконавської майстерності інструменталістів присвячено праці Л.Бочкарьова [33], М.Давидова [66], В.Касимова[101], Г.Когана [106], Л.Котової [118], В.Муцмахера [161], С.Савшинського[228], Ю.Цагареллі [273], Д.Юника [292] та інших визначних педагогів і науковців.

Л. Котова вивчає процес розвитку виконавської надійності музикантів-інструменталістів завдяки вдосконаленню емоційної стійкості. Вона переконана, що на виконавську надійності музикантів-інструменталістів

впливають такі фактори, як рівень збудження; особливості нервової системи; соціально-психологічні властивості; розвиненість інтелекту індивідуума; емоціогенність умов; складність завдань [118, с.166-167].

У наукових дослідженнях (І. Герсамія [57], Й. Гофман [63], Н. Гребенюк [64], Ю. Цагареллі[263], Г. Ципін [275] та ін.) з теорії та методики музичного навчання надійність розглядається у концертному виступі і пов'язується з якістю підготовки.

Як зазначає Д.Юник, виконавська надійність митців музичного мистецтва є їх інтегральною якістю, яка спрямована на забезпечення ефективної і стабільної роботи всієї психофізіологічної системи інтерпретаційного апарату упродовж потрібного часу як у звичних, так і в екстремальних умовах діяльності [292].

В. Плахтієнко розглядає „надійність” як інтегральну якість будь-якої системи, що дозволяє їй залишатися збереженою в екстремальних умовах, ефективно і стабільно виконувати свої функції. Екстремальні умови вимагають від індивіда прояву всього діапазону психофізіологічних резервних можливостей організму з метою досягнення бажаного результату [198, с.441–444].

Особливо важливо вказати, що поняття „надійність ” розглядається науковцями як системна властивість, яка характеризується специфічною сукупністю, професійних, психологічних, фізіологічних якостей та функцій на різних рівнях активності людини, яка забезпечує стійку і стабільну діяльність.

Розглядаючи питання взаємодії волі і емоцій в діяльності, багато психологів вважають, що воля є регулятором емоцій: „Єдиний обмежувач впливів сильних емоцій на діяльність – воля” [71, с. 183].

За допомогою вольових *якостей* людина може керувати своїми емоціями, а емоції часто є головною спонукальною силою вольових процесів. Особливо актуальним є взаємозв'язок даних категорій в музично-

виконавської діяльності, в якій одне не може існувати без іншого. Саме тому необхідним є розгляд понять „вольова якість”, „емоційна якість”.

Упродовж багатьох століть дослідники намагалися дати визначення поняттю *якості*, але особливу увагу вивченню та дослідженню теоретичних основ приділили такі вчені, як: В. Герасимова, Дж. Джуран, К. Ісікава, В. Золоткін, С. Кирюхин, Ф. Кросбі, М. Круглова, О. Момот, О. Олійник, В. Приходько, Ю. Савицький, В. Спіцнадель, Г. Тагуті, І. Тарасенко, М. Шаповал, Г. Шишкова, В. Шухарт та інші. У роботах цих науковців ґрунтовно розглянуто підходи до визначення поняття якості, але єдиної думки щодо формування цього поняття, серед дослідників, немає. Термінологічні складнощі у визначенні поняття якості пояснюються еволюцією поглядів вчених та різними підходами до тлумачення даної категорії.

Поняття „якість” (від латинського слова „*quamtec*” – властивість) сформувалося у філософських наукових трудах Арістотеля, Дж.Локка, Г.Гегеля. Зміст категорії якості неодноразово змінювався впродовж розвитку філософської думки. Вперше поняття якості було піддано розгорнутому аналізу Арістотелем, який проаналізував філософські категорії „якість” і „кількість”. Він пов’язував якість речі з її сутністю: „сутність пов’язана з якістю, а якість має певну природу” [16, с. 177]..

Арістотель надавав чотири можливих контекста якості:

- наявність або відсутність вроджених, вихідних здібностей і характеристик;
- наявність як мінущих, так і стабільних якостей;
- якості і стани, притаманні речі і явищу в процесі їх існування;
- зовнішня подoba речі або явища [16] .

Арістотель наголошував, що категорія „якість” не існує окремо, вона тісно пов’язана з такими категоріями, як „кількість” і „ставлення”, які утворюють „підсистему” з явно визначеним логічним порядком. Так,

„кількість” переходить в „якість”: у предметі і якість його форми, і якість кольору, та інші якісні властивості припускають деяку кількісну характеристику, що стосується протяжності. Категорії „кількість” і „якість” знаходяться на першому місці стосовно категорії „відносини”: будь-яке ставлення передбачає певні кількості (чи якості) одних предметів, у порівнянні з кількістю (чи якістю) інших [16].

У філософів Нового часу категорія якості частково ототожнюється з категорією властивостей. Так, Дж. Локк, зокрема, називає якістю „силу, що викликає в нашому розумі яку-небудь ідею ” [133, с. 117].

Німецький філософ Г. Гегель, який розглядав якість як логічну категорію, відмічав, що „якість є взагалі тотожна з буттям безпосередня певність... Щось є завдяки своїй якості тим, чим воно є, і, втрачаючи свою якість, воно перестає бути тим, чим воно є ... ” [56, с. 13].

Г. Гегель визначає якість через її ознаки, тобто здібності об’єкта взаємодіяти з іншими об’єктами особливим чином. Ознаки виявляються у відношенні між об’єктами, явищами тощо. Він розглядає якість як духовну підставу всіх ознак, властивих певному об’єкту. Саме цю духовну основу можна знайти лише за взаємодії даного об’єкта з іншими об’єктами. Кількість ознак у кожного об’єкта теоретично безмежна. Відмінності між ознаками об’єкту і його якостями завжди відносні, бо, те, що є ознакою щодо одного відношення, стає якістю й для іншого відношення [56].

У літературних джерелах використовують різні терміни щодо визначення ознак особистості, що мають професійно-визначальний характер: „якості”, „критерії”, „властивості”, „здібності”, „вимоги”, „чинники”. У філософському словнику, якість трактується як внутрішня визначеність предмету або явища, яка становить його специфіку, це така сутнісна характеристика, завдяки якій він є саме цим предметом [263]. Здібності, в широкому розумінні, – психічні якості індивіда, які регулюють його поведінку і виступають умовою його життєдіяльності [263].

В науковій літературі „якість” розглядається як поняття моральної свідомості, за допомогою якого виділяються в суспільному житті і характеризуються з морального погляду найбільш типові риси поведінки людей. В наш час категорію якості зазвичай визначають за допомогою поняття властивості.

У філософському словнику „Психічні якості індивіда, які регулюють його поведінку і виступають умовою його життєдіяльності” розуміються як здібності [263].

Психологічні якості ми розглядали як процес формування особистісних якостей, які забезпечують психологічну надійність особистої навчальної та виконавчої діяльності.

В. Маслов розкриває важливі якості особистості, виокремлюючи високі моральні якості [143].

Професор Й. Завадський серед моральних якостей найбільш важливими визначає високі життєві ідеали, чесність, правдивість, справедливість, об’єктивність, відповідальність, інтелігентність і толерантність, волю та мужність, розвинуте почуття обов’язку [87].

Міжнародною організацією зі стандартизації ІСО прийняте таке визначення якості: „якість – це сукупність характеристик об’єкта, що відносяться до його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби” [4, с. 52]

Ученими визначено, що якість – це найістотніша властивість, яка надає будь-якому феномену визначеності. Так, науковці (В. Крутецький, В. Мерлін, К. Платонов та ін.) тлумачили якості особистості як усталену сукупність її властивостей і рис. „Якості особистості” – це стійкі, численні внутрішні утворення, яким властива система знань, умінь, навичок, ідей, поглядів, переконань, соціальних і психологічних властивостей” [123, с. 17].

За Л.Божович „будь-яка якість особистості (наприклад, організованість, дисциплінованість) не може існувати поза контекстом цілісної особистості

дитини, поза системою її мотивів поведінки, її ставлення до дійсності, її переживань, переконань тощо. Кожна якість буде міняти свій зміст і будову залежно від того, в якій структурі особистості вона дана, в залежності від того, з якими іншими якостями і особливостями суб'єкта вона пов'язана, а також в якій системі зв'язків вона виступає в даному конкретному акті поведінки людини ” [34,с.14].

Зазначимо, що науковці поділяють якості особистості на дві великі категорії:

- внутрішні якості (утворюють багатий внутрішній світ людини);
- зовнішні (поведінка, імідж).

Саме ці якості особистості значною мірою обумовлені типом вищої нервової діяльності людини.

У науковій літературі визначається багатомірністю трактувань емоцій, у яких основоположними закріплюються ті чи інші ознаки. Емоції є одним з головних регуляторів психічного життя і виникають у процесі практично будь-якої активності людини

Емоції невідступно супроводжують нас усе життя, з самого народження. Саме емоції забезпечують нам можливість давати оцінку предмета і подій, які ми використовуємо для досягнення мети і задоволення своїх потреб. Також пізнання навколишнього світу починається з емоцій, відчуттів, сприймань, мислення.

На сьогоднішній день існує велика кількість теорій емоцій: мотиваційні, когнітивні (М.Арнольд, Р. Лазарус, С.Шехтер), дезадаптивні (П.Жане, Д.Линдсли, П. Фресса.), еволюційні (Ч.Дарвін), асоціативні (В.Вундт), периферичні (У.Джемс–Г.Ланге), психоаналітичні, біологічні (П.Анохін), інформаційні (П.Сімонов), теорія диференціальних емоцій К.Ізарда та інші, в кожній з яких емоції розглядаються з різних точок зору.

Про емоції написано дуже багато як у художній, так і в науковій літературі, вони викликають інтерес у філософів, фізіологів, психологів,

педагогів, музикознавців. У роботах вітчизняних і зарубіжних авторів міститься систематичний огляд емоцій. Однак проблема емоцій залишається загадковою та багато в чому неясною. Багато науковців, які розглядають емоції, відрізняють їх мотивуючу роль, пов'язують емоції з потребами та їх задоволенням.

Емоції (від лат. *emovere* – збуджувати, хвилювати) – особливий вид психічних процесів або станів людини, які проявляються в переживанні будь-яких значущих ситуацій (радість, страх, задоволення), явищ і подій протягом життя і виникають у процесі практично будь-якої активності людини [25].

У психологічному словнику емоції характеризуються наступним чином: „психічне відображення у формі безпосереднього упередженого переживання життєвого сенсу явищ і ситуацій, обумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта” [120, с.407].

Емоції – це особливий вид психічних процесів і станів, пов'язаних з потребами і мотивами, які виражені у формі переживань діючих на суб'єкта явищ і ситуацій.

Як свідчить аналіз наукових джерел, науковці по-різному підходять до трактування емоцій: з позицій властивостей психіки (У. Джемс та ін.), або стану психіки (Н. Наєнко та ін.) [72, с.102]. Можна виділити три основні підходи до розуміння складової суті емоцій: емоції як переживання (С. Рубінштейн), емоції як ставлення (П. Якобсон), емоції як відображення (В. Вілюнас, У. Джемс, Р. Ліпер). Відомо, що на протязі життя у людини постійно змінюється психологічний стан, що проявляється у формі переживань, відчуттів у процесі та результаті його практичної діяльності.

Дослідження емоцій почало цікавити ще філософів античного періоду (Аристотель, Сократ), які в своїх роботах розглядали важливість, значення і роль емоцій у життєдіяльності людини і стверджували, що емоції це особливий вид пізнання. Аристотель приходить до висновку, що емоції – це характеристика нашої реакції на гідність і наміри інших людей. Його

дослідження емоцій займає місце не в ученні про душу (психології в античному сенсі слова), а в роботі, присвяченій риториці, оскільки оратори повинні були знати, як викликати і контролювати емоції.

Аристотель у своєму трактаті „Про душу” розглядав питання про функції емоцій, вказував на те, що одним із джерел сильних емоцій може бути дослідження теоретичної істини. Зокрема, він вважав, що почуття здивування є збудників пізнання. Почуття пізнання розуміється як перехід від пізнання простих речей до більш складних, а емоції виникають внаслідок розвитку самого пізнання.

Протягом життя на основі середовищних та генетичних передумов у людини формуються **емоційні якості**, до яких відносяться: емоційна збудливість, емоційна стабільність, емоційний тонус, емоційні реакції, емоційна стійкість, які більше всього залежать від типу вищої нервової діяльності людини.

Емоційні якості, зазначає М. Єнікєєв, характеризуються емоційною реактивністю, збудженістю, афективністю, емоційною стабільністю, загальним емоційним тонусом, силою емоційних реакцій і їх зовнішньою враженістю – експресивністю. Ці властивості значною мірою обумовлені типом вищої нервової діяльності індивіда [80].

З давніх часів у філософії дуже часто постає питання щодо зв'язку емоцій людини і музики. Науковці схиляються до думки, що музика виражає внутрішній емоційний стан людини і емоційно впливає на неї. Питання співвідношення світу музики і світу людських почуттів визначають головні наукові концепції минулого і сучасності.

Вперше наукове пояснення впливу музики на людину розкрито в роботах Піфагора, який вказував, що будь-яка мелодія синхронізує роботу внутрішніх органів людини. Відбувається це, тому що будь-який з наших органів – це є джерелом енергії і електромагнітних хвиль заданої частоти. Оскільки звуки музики теж є хвилями, вони входять з ними в резонанс,

і налаштування нашого тіла змінюються. Коли звучить мелодія, її акустичне поле накладається на акустичне поле організму і виходить, що ми відчуваємо на собі певного роду клітинний масаж. Піфагор виліковував як душевні, так і фізичні захворювання за допомогою спеціально складених їм композицій. Щоранку він починав зі співу. За його словами, це допомагало йому порушити активність до денного життя і звільнити свій розум від сну. А ввечері він співав пісні, щоб заспокоїти нерви і налаштуватися на відпочинок. Піфагор доводив величезний вплив музики на почуття і емоції людини, на розум і тіло. Якщо користуватися музикою належним чином, вона сприяє здоров'ю. Також він запропонував використовувати музику проти гніву, люті, помилок і пасивності душі, а також застосовувати її для розвитку інтелекту. Однак Піфагор був не єдиний, хто в стародавні часи лікував людей за допомогою музики [262].

Перше розгорнене вивчення проблеми емоцій за допомогою музики віддзеркалюється в працях Платона, який писав, що музика, створена в певному ладі, викликати у слухачів відповідні емоції або стани душі. Він відмічав, що лад, який надихає на мужні вчинки, ліричний лад і лад розваг та ін. На думку Платона, музика – це засіб проти розладу в кругообертанні душі, необхідний привести її до ладу узгодженості з собою. Для стародавніх греків музика була засобом, „який врівноважував зовнішню сторону протікання життя з психологічним станом самої людини” [193,с.199].

Філософ вважав, що зміст музики діє на внутрішню сутність людини, на її емоційний стан та розвиває емоційні якості. Також Платоном розглядалася проблема розвитку емоцій особистості через розумовий початок [196].

Арістотель теж звертався до теми емоцій музики в третій книзі „Політики”, в якій стверджував, що музика репрезентує не фізичне висловлення людських емоцій, а людські емоції як такі [310, с. 16].

Він вважав, що музика є регулятором психічних процесів, що

встановлюють душевну гармонію. „Музика здатна чинити певну дію на етичну сторону душі; і раз музика має такі властивості, то, очевидно, вона повинна бути включена в число предметів виховання молоді” [14, с. 203-204].

Розмірковуючи про музику, Аристоксен приділяв увагу проблемам дії музики на характер людини, а Аристотель – дію музики на психіку, підтверджуючи тезу таким чином: „ритм і мелодія вміщують в собі реальні відображення гніву й смиренності, мужності й невибагливості, а також інші моральні якості. Це ясно з досвіду: коли ми сприймаємо нашим вухом ритм та мелодію, у нас змінюється і душевний настрій” [14, с. 194-195].

Відмітемо, що старогрецька музика налічувала сім ладів, які склалися з фіксованої послідовності інтервалів. Кожний з ладів додавав музиці особливого звучання, а також, на думку греків, різний настрій асоціювався з різними емоціями [310, с. 15].

Особливе місце впливу музики на емоційно-почуттєвий стан людини відводили давньокитайські філософи, які пояснювали, що рух і музичні звуки споріднені людським почуттям і завдяки цьому благотворно впливають на душу. Китайці вважали, що музика народжується в серці людини, а коли почуття охоплює серце, то його трепет народжує звуки. Сила або слабкість, розум чи дурість, шляхетність або підлість – все знаходить відчутні форми в музиці, так що заховати їх неможливо [137, с. 121].

Оскільки філософи Китаю пов’язували музику з емоційним початком, то прийшли до висновку, що музика може душу збагатити або понівечити, що пов’язано з її художнім змістом. Але, щоб зрозуміти зміст музики, у ній треба визначити смислову та емоційну виразність окремих її елементів. Музика Китаю нерозривно пов’язана з китайською філософією. Багато напрямів були сформовані буддійськими і даосськими монахами і розвивалися як частина релігійної доктрини. Саме послідовники Конфуція вважали, що музика мала величезну роль в політичному житті країни, вона сприяла об’єднанню нації та духовному її збагаченню. У даосизмі музика сприяла

злиттю людини і природи, а буддисти за допомогою музики досягали суті світобудови.

Давньокитайський філософ Сюнь-Цзи уважав, що музика це джерело радості й натхнення і людина не може жити без радості. Коли вона радіє – це знаходить відображення в поведінці й проявляється у її вчинках. Сутність людини, тембр її голосу, поведінка – все це проявляється в музиці. Тому людина не може обходитися без музики, музика ж не може не мати відповідного емоційного вираження [137].

Як стверджують китайські науковці (Ван Гуочен, Гау Чжуэ Фу, Линь Мосю, Пи Шуминь, Чен Таци), емоції служать одним з головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, які спрямовані на задоволення актуальних потреб [313, 316, 319, 323, 333, 275]. Невід'ємною частиною життя китайського народу була і є музика, а за допомогою співу, гри на музичних інструментах, танцю визначаються емоційний стан людини та проявляються його емоційні якості

Трактування емоцій ми знаходимо в класичних роботах американського філософа і психолога Вільяма Джемса, який вказував на фізіологічне їх вираження. Якщо розглянути природний хід думок про емоції, то сприйняття будь якого факту збуджує психічний стан, що називається емоцією; цей стан свідомості стимулює тілесне вираження. Але теорія В.Джеймса, навпаки, стверджує, що тілесні зміни йдуть безпосередньо за фактом, який нас хвилює, а наше відчуття змін що відбуваються і є емоція [72].

Філософи висували на перший план значення музики в житті суспільства та її вплив на емоційний розвиток людини за допомогою ритму, ладу, мелодії тощо. Музика, як вони вважали, має велике значення для розвитку особистості й супроводжує людину протягом усього її життя.

Але більшість філософів схиляється до думки, що музика виражає

внутрішній емоційний світ людини і здатна передавати певні емоції і емоційно впливати на людину. Згідно з позицією представників філософської науки здатність музики відбивати емоції пояснюється тим, що музика може викликати ті або інші емоції в слухача.

Таким чином, у філософів існує дві точки зору на походження емоцій, перша акцентує роль почуттів і відчуттів, а друга – думок і пізнавальних процесів.

Особливе місце серед наук, які розглядають емоційні процеси людини, посідає психологія. Вона не тільки констатує та описує, але й пояснює емоційні особливості та якості особистості. Одним з перших науковців, який дослідив емоційні особливості індивіда був Ч.Дарвін. Він співвідносив *емоції та пов'язані з ними виразні рухи* людини з відповідними афектами і інстинктивними реакціями. Трохи пізніше в теорії Джеймса-Ланге був розглянутий зв'язок емоційних станів з м'язовими зусиллями. Емоційні переживання людини зовні виражаються у вигляді тілесних проявів: міміки, жестів, тону голосу і ряду вегетативних явищ (зміна частоти серцебиття і дихання, почервоніння або збліднення і т. п.) [68].

На думку Л. Виготського, у людей емоції ізолюються від інстинктів і перетворюються в нову сферу – психологічну. Тому більшість емоцій людини є інтелектуально опосередкованими; між емоційними та інтелектуальними процесами існує закономірний зв'язок; розвиток емоцій іде в єдності з мисленням; емоції є учасниками регуляції мислення та мотивації, де емоція є однією із складових мислення [51, с. 308– 315].

За висловленням О. Запорожця, емоції характеризуються особливою формою відображення діяльності, внаслідок чого відбувається психічне управління, тобто здійснюється психічна регуляція загальної спрямованості та динаміки поведінки [89].

Треба відмітити, що вищим розвитком емоцій людини є її почуття, які можуть бути приємними, неприємними й змішаними. Якщо емоції переважно

пов'язані із задоволенням потреб, то почуття пов'язані зі світоглядом, ставленням людини до самої себе, до інших людей і суспільства в цілому. На цьому полягає М.Шевандрін, який наразі засвідчує що почуття це „одне з основних форм переживання людиною свого ставлення до предметів і явищ дійсності, відрізняється від ситуативних емоцій і афектів відносною стійкістю” [283,с.392].

На думку В. Подуровського, „почуття розвиваються і формуються в процесі спілкування людини з іншими людьми, накопичення ними соціального досвіду” [199,с.194].

За висловленням С. Рубінштейна, емоції людини представляють собою єдність емоційного та інтелектуального, так само як пізнавальні процеси зазвичай утворюють єдність інтелектуального та емоційного [223].

Емоційність за допомогою високого або низького рівня насолоди регулює нашу діяльність, спрямовує її. На думку С. Рубінштейна, емоційність або афективність – лише одна, специфічна сторона пізнавальних процесів, що відображають дійсність у переживаннях. Вчений виділив кілька рівнів розвитку емоційності: рівень органічно-емоційної чутливості, де представлені елементарні відчуття; рівень предметних почуттів, які мають відношення до кількох предметних сфер та є усвідомленими; вищий рівень – розвинуті світоглядні почуття [223, с.145-150].

С. Кулібалі виділив деякі критерії емоційності: зовнішній, що проявляється у поведінці; внутрішній, пов'язаний з індивідуальними переживаннями; усвідомлення емоцій проявляється у свідомо контролюючій функції [126, с. 35-36].

Багато психологів вважають синонімами поняття „емоції” й „почуття», але є й інші думки. Так, німецький психоаналітик П. Куттер вживає слово „почуття” у найширшому значенні, у тому числі й для позначення емоцій. „Почуття – одна з основних форм переживання людиною

свого ставлення до предметів і явищ дійсності, відрізняється від ситуативних емоцій і афектів відносною стійкістю” [283, с.392].

Емоція – це те, що переживається як почуття, яке мотивує, організовує і направляє сприйняття, мислення і діяльність. Емоція мобілізує енергію, і ця енергія в деяких випадках відчувається суб’єктом як тенденція до здійснення дії. Емоція керує розумовою і фізичною активністю людини, спрямовує її в певне русло. Можна сказати, що емоція регулює або фільтрує наше сприйняття [94].

У зарубіжній психології одним з провідних вчених у сфері емоцій є американський психолог К. Ізард, який досліджує людські емоції у всіх аспектах. Так, К. Ізард намагався пояснити, яким чином емоції утворюють значну частину людської свідомості, пізнання і дії. Він аналізував найважливіші теорії та емпіричні дослідження, щоб наблизитися до загального розуміння щодо людських емоцій. Він досліджує людські емоції в безпосередньому зв’язку з пізнавальною здатністю і діяльністю людини. К. Ізард представляє визначення емоцій, яке включає три компоненти:

- усвідомлене відчуття емоцій;
- процеси, що відбуваються в нервовій, ендокринній, дихальній та інших системах організму;
- виразні комплекси емоції, які відбиті на обличчі [94].

Він стверджує, що емоції можуть бути вроджені та універсальні, „емоції що мають вроджені нейронні програми, універсальну зрозумілу експресію та загально пережиті якості” [94, с. 29].

К. Ізард [94] наголошує на тому, що, емоція – це складний процес, що має нейрофізіологічний, нервово-м’язової і феноменологічний аспекти. Нейрофізіологічний аспект визначається електричною активністю нервової системи (кори, гіпоталамусу тощо). Нервово-м’язовий – це насамперед мімічна діяльність, а також пантомімічні, вісцерально-ендокринні й іноді голосові

реакції. На феноменологічному рівні емоція виявляється як переживання, що має безпосередню значущість для суб'єкта

Емоції і почуття як психічні явища, є, водночас, і пасивним, і активним процесом. Так, емоції визначають специфічні особливості особистості, притаманні тільки їй властивості, складають її внутрішню, інтимну, приховану і неповторну сутність, а разом з тим, завжди проявляються у вигляді об'єктивних фізіологічних, біохімічних і психічних реакцій. Залежність характеру емоцій від зовнішніх впливів і від внутрішнього стану організму визначає їх пасивність. Разом з тим, цей процес активний, оскільки завжди готує та спонукає людину до певних дій, діяльності загалом. „У цій активній стороні пасивно-активного стану потреби і містяться перші зародки волі, нерозривно пов'язані ще із сенсорною і афективною чутливістю, у якій первинно відображається потреба” [258, с.244].

В. Слободчиков вважає, що вдосконалення вищих емоцій і почуттів відбувається в міру соціалізації та розвитку індивіда, становлення особистості. Такий розвиток йде в декількох напрямках:

- по-перше, в напрямку, пов'язаному з включенням в сферу емоційних переживань людини;
- по-друге по лінії підвищення рівня свідомого управління емоціями;
- по-третє, у напрямку поступового включення в моральну регуляцію більш високих цінностей і норм [236].

У повсякденному розумінні поняття „почуття” і „емоції” практично не розрізняються. Так, Л. Стрелкова виділяє фази емоційного розвитку, а саме: співчуття, співпереживання, сприяння. Вона виділяє наступні параметри емоційного розвитку людини:

- уміння адекватно емоційно реагувати на різні явища навколишнього світу;

- вміння диференціювати й адекватно інтерпретувати експресивні висловлювання і емоційні стани інших людей;
- різноманіття способів емоційного реагування;
- широта діапазону витлумачених і пережитих емоцій;
- інтенсивність і глибину переживання;
- рівень передачі емоційного стану в мовному плані;
- термінологічну оснащеність мови [246].

О. Леонтьєв розглядав питання про емоції і почуття в системі діяльності, а саме: „емоції, не підкоряють собі діяльність, а є її результатом і ”механізмом її руху” [130].

П. Якобсон звертається до аналізу емоцій і пропонує шляхи емоційного розвитку особистості. Емоційний розвиток дитини йде в декількох напрямках, а саме:

- подолання імпульсивності поведінки;
- виникнення разом з почуттями, які носять ситуативний характер, почуттів, що мають характер більш стійкий;
- посилення регулюючих моментів у переживанні і вираженні почуттів дитини [300].

Польський психолог Януш Рейковський розробив теоретичну схему емоцій, в основі яких лежить уявлення про емоції як різновиду процесів психологічної регуляції діяльності, в яких можна виділити три головні компоненти: емоційне збудження, знак емоції і якість емоції [215].

Емоції перебувають в єдності з інтелектом, мисленням та впливають на мотивацію, інтенсивність і глибину переживань. Ідея єдності емоційних і інтелектуальних процесів належить Л. Виготському [51].

Проблему емоцій та інтелектуальних почуттів у психології досліджував П. Якобсон, який відносить почуття здивування, почуття сумніву, почуття впевненості до інтелектуальних почуттів, а емоційний відгук породжується пізнавальною діяльністю [300].

С. Рубінштейн вказував, що мислення саме по собі є єдністю емоційного та раціонального, а емоція – єдність емоційного та інтелектуального[223].

Так, С. Рубінштейн виділяє три рівні прояву емоцій людини:

- рівень органічної афективно-емоційної чутливості. Він пов'язаний з фізичними відчуттям задоволення – незадоволення, які обумовлені органічними потребами. Вони можуть бути як спеціалізованими, місцевого характеру, відображаючи в якості емоційного забарвлення або тону окреме відчуття, так і більш загального характеру, відображаючи загальне самопочуття людини, не пов'язане у свідомості з конкретним предметом (туга, тривога, радість);

- рівень емоційних проявів складають предметні почуття (емоції). На зміну безпредметній тривозі приходить страх перед чим-небудь. Людина усвідомлює причину емоційного хвилювання. Почуття знаходять своє вище вираження в тому, що диференціюються, залежно від предметної сфери, до якої відносяться (інтелектуальна, естетична, моральна);

- рівень пов'язаний з найбільш узагальненими почуттями, аналогічними рівню узагальненості відверненого мислення. Це почуття гумору, іронії, почуття трагічного та ін. Вони теж можуть іноді виступати як більш-менш приватні стани, однак найчастіше вони висловлюють загальні стійкі світоглядні установки особистості. С. Рубінштейн називає їх світоглядними почуттями [223].

Науковці (Д. Гоулман, Д. Карузо, Д. Люсін, Дж. Мейєр, П. Селовей, та ін), які розглядають емоційний розвиток особистості, звертають увагу на проблему емоційного інтелекту, як форму соціального інтелекту, яка включає здатність визначати власні і чужі почуття і емоції, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для визначення спрямованості мислення і дій [311].

Американські психологи Дж. Мейєр та Д. Карузо розглядають емоційний інтелект з позиції здатності сприймати, оцінювати і виражати емоції, розуміти їх і користуватися ними для особистісного зростання [43]. Емоційний інтелект на їх думку це :

- сприйняття та ідентифікація емоцій;
- розуміння того, що виражає емоція та аналіз її;
- використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності;
- свідоме управління емоціями для особистісного зростання і покращення міжособових відносин [43].

Є. Ільїн відмічає, що емоційний інтелект не тільки відображає певний аспект внутрішнього світу людини, але й породжує конкретні форми розумної зовнішньої поведінки [96].

Здатність до розуміння і управління емоціями означає, що людина може розпізнавати і контролювати інтенсивність емоцій; здатна контролювати зовнішнє вираження емоцій; ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію випробовує він сам або інша людина і знайти для неї словесне вираження; розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона приведе.

Окресливши значення емоції з точки зору психологів, треба звернути увагу на висловлення Л.Виготського, який писав, що у людей емоція ізолюється від інстинктів і переноситься в абсолютно нову сферу психічного стану [52].

Для нашого дослідження важливою є думка про те, що емоції розвиваються і специфічним чином функціонують завдяки спеціальним умовам у процесі різних видів діяльності людини. Жодна діяльність людини не може здійснюватися без участі емоцій та почуттів, а особливо музична. Важливу роль в управлінні емоціями та почуттями має музика, завдяки якій вони стають усвідомленими процесами. За допомогою музики можливе

формування вищих емоцій людини – моральних, інтелектуальних, естетичних.

Так, Б.Теплов писав, що „сприйняття музики йде через емоцію, але емоцією воно не закінчується. У музиці ми через емоцію пізнаємо світ. Музика є емоційне пізнання” [255, с. 51].

Емоційний вплив музики на людину, з одного боку, відображає її природу як мистецтва, а з іншого – художню спадщину людства. Для музиканта емоційність – це одна з основ творчості, органічний елемент структури його свідомості.

Значущість мистецтва в розвитку емоцій особистості довів видатний психолог Л.Виготський. Спираючись на його думки, що емоції від мистецтва – розумні емоцій [52], ми припускаємо, що музика, як один з найбільш емоційних видів мистецтва, може зіграти велику роль у розвитку особистісних якостей підлітків, які є основою їх емоційно-вольової надійності.

Добре відомо, що емоційний вплив музики може призводити і до зайвих афектів, коли емоції домінують над розумом, а нерідко і пригнічують його.

В дисертаційних роботах останніх років, розглядаються позитивні і негативні емоції, вказується на те, що позитивні емоції активізують мислення учня, покращують його комунікативні можливості, а негативні – навпаки, погіршують загальний стан школяра, знижують працездатність.

Таким чином, емоції не виникають самі по собі, джерелом емоцій можуть бути об’єктивні процеси, що торкаються різних інтересів людини та вимагають від неї певної сили волі для задоволення позитивних потреб та мотивів (радість від позитивної оцінки, результатів діяльності, радість успіху та ін.).

Науковцями встановлено, що одні й ті ж динамічні особливості психічної діяльності залежать від *емоцій і від волі*. Якщо емоції забезпечують роботу всіх систем організму, то воля забезпечує вибірковість в мобілізації

психофізичних можливостей людини. Не піддаватися емоціям і контролювати їх людині допомагає воля, через яку вона управляє мисленням, емоційними переживаннями, бажаннями, уявою та іншими психічними процесами. Воля займає центральне місце в життєдіяльності особистості та є суттєвою стороною свідомості людини. Воля є такою якістю, завдяки чому психічна діяльність людини впливає на практичну.

Поняття „воля”, як і поняття „емоція”, було представлено ще античними стародавніми філософами, які наділяли людину трьома основними властивостями: розум, свідомість і воля.

Ще в стародавній Греції позначалися дві точки зору на розуміння волі: афективна та інтелектуалістична.

Платон розглядав волю як :

- цілеспрямованість, з'єднану з правильним міркуванням;
- розсудливе прагнення;
- розумне природне прагнення [196].

Аристотель пов'язував волю з розумом і увів поняття „воля” для того, щоб пояснити, яким чином поведінка людини реалізується у відповідності зі знаннями, які самі по собі позбавлені спонукальної сили. На думку Аристотеля, поняття волі було необхідним для пояснення породження дії, заснованої не на бажаннях людини, а на розумному її осмисленні [16].

Знання, саме по собі, не володіє переконливістю. Тільки в з'єднанні з прагненням, яке надає рішенням спонукальну силу, забезпечується виконання дії – не тому, що „так хочеться”, а тому, що „так треба”.

Науковці розглядали функцію волі з різних позицій:

– здатність до самоорганізації в здійсненні дій у досягненні певної мети (Р. Ассаджіолі, М. Басов, В.Іванніков, Є. Ільїн, І.Сеченов та ін.) [19; 27; 92; 95; 231];

– свідоме регулювання людиною своєї поведінки і діяльності, виражене в умінні долати внутрішні і зовнішні перешкоди при здійсненні

цілеспрямованих вчинків (В. Селіванов) [231].

Склалося кілька підходів до розуміння вольових якостей особистості. Так, Ф. Гоноболін ділить вольові якості на дві групи:

- активність дій (рішучість, сміливість, наполегливість, самостійність);
- гальмування дій (витривалість, терпіння, дисциплінованість і організованість) [60].

Воля є важливою якістю людини, без якої неможливо досягати мети, які кожна людина ставить перед собою протягом свого життя. Саме від того, наскільки розвинені у людини вольові якості, залежать його успіхи і досягнення.

Воля, за визначенням психолога З.Стоунса, – це властивість (процес, стан) людини, що виявляється в його здатності свідомо керувати своєю психікою і вчинками. Проявляється в подоланні перешкод, що виникають на шляху досягнення свідомо поставленої мети [243, с.157].

За висловленням І.Канта, воля дозволяє людині визначати свої дії загальною метою розуму. Саме тому І.Кант називає волю практичним розумом [104].

У А. Шопенгауера воля людини – це порив до життя. Він виділяє чотири стадії активізації волі: тяжіння, магнетизм, хімізм (неорганічне). Вищу стадію активізації волі у людини він називає мотивованою волею [285].

Досліджуючи поняття „воля”, А. Шопенгауер зазначає, що безпосереднім відображенням волі виступає музика, яку він ставив не тільки вище всіх інших видів мистецтва, а й вище філософії. Він вважав, що музика охоплює саму суть волі, саме її вічне становлення, тому через музику, її ритм, вона і повертається до вихідного початку, пройшовши через ряд об’єктивації [285, с. 432].

Отже можна зазначити, що воля – це дуже важлива складна властивість особистості. Під впливом процесів сили волі людина може докласти зусилля до того, щоб активізувати свої дії і вчинки і добитися їх успішного результату в конкретному виді діяльності. Так само завдяки силі волі можна втриматися від вчинення якихось дій або вчинків, якщо вони почалися, або направити в інше русло.

На думку В. Каліна, сама воля позбавлена здатності породжувати дії і думки, вона тільки регулює їх. У вирішенні протиріч в структурі мотивації при її становленні та функціонуванні і беруть участь механізми волі – активне „хвилювання”, вольова регуляція [100].

Воля – властивість людської психіки, що виявляється в активній самодетермінації і саморегуляції людиною своєї діяльності і поведінки всупереч зовнішнім і внутрішнім перешкодам та впливам [212, с. 75]. Загальні питання емоційного й вольового виховання учнів розглядаються такими авторами як Б. Ліхачов [133], Ф. Райс [211], О. Щербо і Д. Джола [287].

У педагогічному розумінні поняття „волі” К. Ушинський розглядав у найрізноманітніших аспектах, а саме: воля як прагнення до свободи „з одного боку, людина прагне тільки до тієї діяльності, яка була б її діяльністю, нею обраною, улюбленою, одне слово, її вільною діяльністю, а з іншого – людина усвідомлює своє прагнення до свободи тільки тоді, коли її вільна діяльність зустрічає перешкоди, без цього вона і не знала б про те, що вона любить свободу, і, навпаки, тільки у вільній діяльності зміцнюється і розвивається саме прагнення людини до свободи” [260, с. 326 – 327].

Залежно від характеру обставин конкретні прояви волі визначаються як вольові якості (К. Бабаян [22], Є. Ільїн [95], В. Калін [100] та ін.).

На думку Є. Ільїна, вольові якості – це особливості вольової регуляції, які проявляються в конкретних специфічних умовах, обумовлених характером подоланої труднощі [95].

Здатність людини до вольових дій передбачає гармонійний розвиток у неї комплексу основних вольових якостей. Саме про таку людину говорять, що у неї є сила волі.

Науковцями найчастіше воля розуміється як психологічний механізм, який сприяє подоланню перешкод, як здатність людини діяти у напрямку свідомо поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні перешкоди.

У багатьох працях психологів вольові якості розглядаються з позиції активності особистості [3; 22; 78; 95; 113] й у тісному взаємозв'язку із уявленням, сприйняттям, пам'яттю, емоціями.

Так, вольові якості особистості розуміються як здатність людини до певної активності, причому активності не тільки в плані спонукання до дії на основі роздумів, але і гальмування бажаної дії, коли роздум підказує уникати його. Якщо воля виявляється в діяльності, тому вона найтіснішим чином пов'язана з мотивацією і емоцією. Завдяки вольовим якостям людина здатна до свідомого і цілеспрямованого регулювання своєї діяльності, якщо вона пов'язана з подоланням перешкод. Подолання перешкод – це створення особливого стану нервово-психічного напруження, яке мобілізує фізичні, інтелектуальні і моральні сили людини. Без сформованості вольових якостей, таких як цілеспрямованість, дисциплінованість, організованість, наполегливість, витримки, самовладання, рішучості вихованцю важко реалізувати свої потенційні можливості.

Об'єктивною підставою для розмежування різних вольових якостей В. Селіванов вважає динаміку процесів збудження і гальмування. У зв'язку з цим він поділяє вольові якості на ті, що підсилюють активність і на гальмуючі, що ослабляють або сповільнюють її. До першої групи він відносить ініціативність, рішучість, сміливість, енергійність, хоробрість; до другої групи – витримку, витривалість, терпіння [230].

Р. Ассаджиолі виділяє наступні вольові якості:

- енергія – динамічна сила – інтенсивність. Ця якість визначається труднощами досягнення мети.
- майстерність – контроль – дисципліна. Ця якість підкреслює регулювання і контролювання волею інших психічних функцій.
- концентрація – зосередженість – увага. Ця якість має особливе значення, коли об’єкт впливу і завдання непривабливі.
- рішучість – швидкість – моторність проявляються у прийнятті рішення;
- наполегливість – стійкість – терпіння;
- ініціатива – відвага – рішучість на вчинки. Це схильність до ризику;
- організація – інтеграція – синтез. Воля виступає тут як організуюча ланка об’єднання тих моментів, які необхідні для вирішення завдання [19].

Л. Карно відмічав, що „воля – це тенденція зберігати фокус уваги і зусилля по досягненню мети, незважаючи на потенційні відволікаючі фактори” [307, с. 229].

Доречно зазначити, що Т. Рібо сформулював ряд положень щодо природи волі і розумів людини, як здатність, яка пов’язана з спонуканням до дій чи гальмуванням. В основі волі лежить пристрасть як деяка мотивуюча сила. У структурі кожного вольового акту є елемент свідомого, але є і психофізіологічний механізм. Вольове зусилля – всім відомий феномен – є, на думку Т. Рібо, механізмом вольової регуляції. Вольове зусилля необхідне в разі конфлікту між свідомим прагненням і якимось природним бажанням людини [218].

Поняття „воля” ми знаходимо в концепції американського психолога і психотерапевта Р. Мея, який визначає волю як таку властивість, що здатна організовувати особистість так, щоб відбувався рух в заданому напрямку до заданої мети [149].

Доцільно підкреслити погляди В.Каліна на дослідження поняття волі, який визначає:

- вихідне поняття – „вольова регуляція”, яке відображає єдність усієї теорії;
- центральне поняття, яке відображає сутність – „вольове зусилля”;
- завершальне поняття, зміст якого розкриває форму прояву сутності „індивідуальний стиль вольової регуляції” [100].

Для відображення окремих аспектів проявів волі В.Калін запропонував систему взаємовідрефлексованих понять – „вольова дія”, „волевиявлення”, „вольовий стан”, „вольові здібності і якості”, „інформаційна основа вольової регуляції”, „вольова активність”. Із цього можна зробити висновок, що „воля” визначається В. Калінім як система механізмів свідомості, яка забезпечує самокерування функціональною структурою психіки й рівнем ресурсних затрат у діяльності й поведінці та в окремих діях і вчинках.

Як відомо, воля впливає на всю життєдіяльність людини. По-перше, воля визначає характер переживання людиною його дій; по-друге, воля визначає те, яким чином ми сприймаємо світ; по-третє, воля спрямовує вибір діяльності і занять людини. Так як вольові якості виявляються в діяльності, тому вони найтіснішим чином пов’язані з мотиваційною й емоційною сферами.

Ученими визначено, що формування волі виявляється пов’язаним з формуванням образу потреб і усвідомлюваної схеми своїх мотивів. Так людина, що розвинула уявлення про власні динамічні сили, виходить на новий рівень регуляції своєї поведінки. Ж. Нюттен зазначає, що сама дія стає вольовою тоді, коли суб’єкт визнає, що він виходить від нього самого. Саме особистість приймає рішення про свої дії. Однак необхідними умовами для здійснення такого роду дії стають усвідомлення ситуації в цілому, зміна значень для себе різних факторів і здатність діяти відповідно з цими

значеннями [175].

Таким чином, вольові процеси знаходяться на межі когнітивних і мотиваційних процесів і мають відношення до саморегуляції поведінки особистості.

Науковцями поняття „воля” вводиться для пояснення реалізації дії. Як зазначає Х. Хекхаузен, інтенсивність і тривалість дії визначаються вольовим зусиллям, які „є змінною, верхня межа якої, як вважають вчені, визначається результуючої мотиваційної тенденцією. Величина актуального вольового зусилля або готовності суб’єкта докласти зусиль залежить від тих труднощів, які необхідно подолати ” [268, с. 345].

У роботі В. Іваннікова та Є. Ейдмана стверджується, що існують вольові якості як *приватні (ситуативні)* характеристики вольової поведінки і вольові якості як *постійні (інваріантні)* характеристики вольової поведінки, саме як особистісні властивості. З цього приводу автори писали: „якщо у людини формується стійке (нехай навіть і помилкове) уявлення про свою правоту у всіх справах і судженнях, про свою здатність вирішити будь-яку ситуацію і впоратися з будь-якою справою, саме стійка висока самооцінка своїх можливостей і високий рівень домагання, то така людина незалежно від реального володіння ситуацією буде часто виявляти в поведінці наполегливість та інші вольові якості. Якщо ж ці стійкі утворення підкріплені реальними можливостями людини, тоді можна говорити про вольові якості не просто як про приватні характеристики поведінки, а як про її інваріантні, особистісні властивості” [92, с. 40].

Поняття „воля” отримало розвиток в наукових працях багатьох вітчизняних психологів М. Басова, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Л. Божович, В. Селіванова, В. Іваннікова, Є. Ільїна та ін.

Терміном „воля” І. Бех визначає сторону психічного життя, яка виявляється у свідомій цілеспрямованості дій людини [31, с. 76].

У своїх наукових працях М. Басов ототожнював волю і увагу. Він

відзначав, що коли вольова функція знаходиться в дії, в цій дії є акт уваг [27, с. 35]. Також він в своїх роботах розглядає співвідношення понять „воля” і „особистість” і дає пояснення, що воля – це одна з психічних функцій особистості, яка представляє собою цілісність. Воля активно розвивається в онтогенезі і проходить шлях свого становлення і активну роль в цьому становленні відіграє особистість [27, с. 110–114].

У вивченні волі С. Рубінштейн виділяв вольовий процес і вольові якості особистості. Він зазначає, що вольова дія властива виключно людині, вона визначається як свідомо, цілеспрямована дія, за допомогою якої людина планово здійснює свою мету, підкоряючи свої імпульси свідомому контролю і змінюючи навколишню дійсність у відповідності зі своїм задумом. Дії він підрозділяє на чотири категорії:

- вольові та навмисні;
- вольові та ненавмисні;
- не вольові і навмисні;
- неволевої і ненавмисні [223].

У вольовій дії С. Рубінштейн зазначає наявність чотирьох головних стадій:

- виникнення спонукання та попередня постановка мети;
- стадія обговорення і боротьба мотивів;
- рішення;
- виконання [223].

Саме з цими головними стадіями пов’язані *вольові якості* особистості, які визначає С. Рубінштейн, а саме:

- *ініціативність* (вміння легко взятися за справу з власної волі, не чекаючи стимуляції);
- *самостійність і незалежність* (несхильність чужим впливам);
- *рішучість* (виражається в швидкості, впевненості, з якою

приймається рішення, і твердості, з якою воно зберігається);

- *наполегливість* (проявляється в енергії протягом тривалого періоду, незважаючи на труднощі і перешкоди);

- *самоконтроль, витримка, самовладання* („ в процесі рішення вони забезпечують панування вищих мотивів над нижчими, загальних принципів над миттєвими імпульсами і хвилинними бажаннями, в процесі виконання – необхідне самообмеження, зневага втому та інше заради досягнення мети”).

Таким чином, підхід до класифікації вольових якостей базується на висловленій С. Рубінштейном думки про відповідність різних вольових якостей фазам вольового процесу. Так, прояву ініціативності він відносить до початкового етапу вольової дії, після чого виявляються самостійність і незалежність, а на етапі прийняття рішення проявляється рішучість, яку на етапі виконання вольової дії змінюють енергійність і наполегливість.

Вольові якості мають таку складову, яка об'єднує „інтелектуальні, моральні компоненти, вміння долати перешкоди, і характеризуються специфічністю вольових зусиль” [210, с. 18]

Волю, як властивість особистості, розглядав відомий радянський психолог Д. Узнадзе. Він вказував, що воля може бути твердою або слабкою. Згідно його поглядів, твердість або слабкість волі визначаються тим, наскільки людина дотримується прийнятого рішення. Якщо рішення виконується, втілюється в життя – це говорить про тверду волю; якщо ж цього не відбувається – це слабка воля [258].

На думку Д. Узнадзе, у вольовому процесі, існує три періоди, а саме: період рішення, період прийняття рішення і період виконання рішення. Одним з основних моментів його поглядів полягає в тому, що „немає підстави говорити, що специфіка вольової поведінки полягає в труднощах її виконання” [258].

З цього приводу зазначимо, що суб'єкт з сильною волею здатний ставити перед собою важкодоступні цілі, приймати важливі і складні

решення, втілювати їх в життя. Ця людина вміє справлятися з негативними емоціями, що виникають при тимчасових невдачах, а подолання перешкод підвищують їх активність і викликають почуття задоволення. Людина зі слабкими вольовими якостями підкоряється своїм безпосереднім потягам, ліні.

Таким чином, вольові якості відображають фундаментальні особистісні властивості, що впливають на прагнення людини до досягнення поставленої мети. Один з істотних ознак вольового процесу полягає в тому, що він завжди пов'язаний з додатком зусиль, прийняттям рішень та їх реалізацією.

П.Рудік в своїх роботах зазначає, що воля – це здатність людини здійснювати навмисні дії, спрямовані на досягнення поставленої мети, свідомо регулювати свою діяльність і управляти власною поведінкою [224, с. 205].

В.Селіванов розуміє волю як один з проявів активності людини, а діяльність – як основну форму активності. Автор відмічав, що воля – це якісно особливий психічний стан, що дозволяє особистості як суб'єкту свідомості, спираючись на запас мотиваційних установок, вибірково і цілеспрямовано визначати свої рішення і діяти з урахуванням необхідності [230, с. 119].

В. Селіванов визначає наступні вольові якості :

- стратегічна цілеспрямованість представляє собою вміння людини у всьому своєму житті керуватися певними ідеалами і принципами;
- оперативна цілеспрямованість – це вміння ставити ясну мету для окремих дій і не відхилятися від цієї мети в процесі виконання;
- ініціативність – це здатність і вміння людини за власною ініціативи здійснювати дії і вчинки;
- самостійність – це вміння без сторонньої допомоги виконувати дії;
- наполегливість – це доцільне завзятість, необхідна умова для

вирішення поставленого завдання;

- витримка – це здатність і вміння свідомо загальмовувати імпульси, що заважають здійсненню мети. Це здатність в будь-якій ситуації володіти собою, контролювати свою поведінку. Є основою для дисциплінованості, організованості, самостійності, мужності;
- рішучість – це вміння людини без коливань приймати обдумані рішення і послідовно проводити їх в життя;
- сміливість проявляється тоді, коли прийняття рішення і приведення його у виконання пов'язані з певним ризиком для особистості;
- організованість – це вміння людини планувати свої дії і вчинки, вміння керуватися цими планами у діяльності, в поведінці;
- дисциплінованість – здатність і вміння підпорядковувати свою поведінку нормам суспільної моралі і правил співжиття;
- діловитість виражається у виконанні дій, в умінні доводити почату справу до успішного кінця, незважаючи на труднощі [230,с.117–124].

Ці вольові якості формуються в діяльності, а в кожній людини розвинені нерівномірно і можуть характеризуватися різним ступенем стійкості: „показником стійкості є як тривалість напруги вольового зусилля, так і кількість спроб, спрямованих на подолання певної труднощі” [230, с. 127]. В. Селіванов визначає вольові якості як свідоме регулювання людиною своєї поведінки, виражене в умінні бачити і переборювати внутрішні і зовнішні перешкоди на шляху цілеспрямованих вчинків і дій.

На основі цих ключових ознак В. Селіванов дає загальну характеристику волі як здатності особистості чинити опір сильним емоційним впливам, здатність до свідомої регуляції психічної спрямованості, що забезпечує психічну стійкість, а саме – успіх виконуваної діяльності. Воля, за висловленням В. Селіванова, – це те, за допомогою чого здійснюється дія в скрутних умовах, якщо є дефіцит енергії, необхідної для

досягнення мети.

На думку В. Крутецького, індивідуальні відмінності в прояві емоцій залежать від вольових якостей людини. Вольова людина завжди прагне опанувати свої емоції. Залежно від сили і тривалості, інтенсивності, стійкості емоцій розрізняють на окремі види (стреси, пристрасті, фрустрації), а також виділяють настрої і афекти. Афективні реакції найчастіше є наслідком слабкої волі, нездатності володіти собою, контролювати власну поведінку. Найчастіше вони зустрічаються у дітей та підлітків. Воля – психічна діяльність людини, яка визначає цілеспрямованість дії [123].

В. Петрушин обґрунтував вольові якості особистості, до яких відніс: силу (енергійність), тривалість (витримка, терплячість), глибину (сміливість, рішучість) [162].

На основі поданого вище аналізу ми можемо зробити висновок, що досягнення емоційно-вольового рівня особистості означає оволодіння вищими формами психічної діяльності: вищими психічними функціями, свідомістю, самосвідомістю, діяльністю тощо.

Треба відзначити, що емоції, як психічні явища, являють певні стани людини, які пов'язані із задоволенням життєво важливих потреб і виконують мотиваційно-регулюючі, комунікативні, захисні і сигнальні функції (К. Ізард, Є. Ільїн, С. Раппопорт, П. Якобсон та ін.). Одним з результатів прояву вольових якостей є формування емоційної стійкості, що допомагає вирішити порушення особистісної емоційно-вольової сфери, такі як невпевненість, помилкова самооцінка, підвищена тривожність, емоційна напруга, збільшена імпульсивність. Завдяки емоційної стійкості виробляється певна ступінь вольового зусилля над зайвим емоційним збудженням, яка сприяє стабілізації емоцій і емоційного стану.

За визначенням К.Ізарда: емоції впливають на тіло і розум людини, вони забезпечують практично на всі аспекти його існування [93].

І навпаки, воля не є вродженою здатністю, вона є результатом самовиховання, завдяки якому стає потужною дійовою властивістю індивіда. Так, з одного боку за допомогою довільних вольових зусиль особистість може управляти емоціями, а з іншого боку, емоції часто є головною спонукальною силою вольових процесів.

Емоції, як вважає В. Калін, відіграють важливу роль у формуванні вольових якостей особистості і забезпечують виборчу мобілізацію психофізичних можливостей людини, а вольова регуляція закріплює функцію свідомої зміни емоційних станів людини [100].

Описані теоретичні положення про особистісні якості є важливими для глибинного розуміння феномена, який досліджується. Водночас, щоб докладніше висвітлити науковий аналіз поняття „емоційно-вольова надійність” ми в наступному параграфі проаналізували основні наукові підходи до вивчення даного феномена.

Так, рівень сформованості емоційно-вольової надійності залежить від: спрямованості й стійкості соціально значущих мотивів діяльності (потреби, інтереси, цінності, погляди); психофізичних властивостей особистості (здібності, спроможності), які забезпечують необхідний рівень і ефективність музичної діяльності; ступенів розвитку особистісних якостей (мислення, пам'ять, почуття, емоції, воля); повноту й глибину засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, а також набутого музично-виконавського досвіду.

Таким чином, емоційно-вольова надійність, будучи свого роду вольовим актом, керуючим емоційним станом, служить стабілізатором для підтримки оптимального емоційного стану людини.

1.2. Наукові підходи до вивчення проблеми емоційно-вольової надійності

Вітчизняні й зарубіжні педагогічні теорії та концепції висвітлюють різноманітні підходи до розуміння сутності розвитку емоційних та вольових процесів і можливостей їх розвитку (І. Андрєєва, Д. Гоулман, Д. Люсін, Дж. Майер, Е. Носенко, К. Петрідес, Е. Фернхем та ін.).

У дослідженні проаналізовано існуючий досвід формування емоційно-вольової надійності підлітків, обґрунтовано основні науково-педагогічні підходи, які найбільше співвідносяться з проблемою нашого дослідження, визначені структурні компоненти даного феномену та розкритий їх зміст, розроблені критерії, показники та рівні сформованості емоційно-вольової надійності підлітків на уроках музики в загальноосвітній школі.

Аналіз зарубіжних та вітчизняних наукових джерел дозволяє виокремити наукові підходи, які упроваджені у процес формування емоційно-вольової надійності підлітків.

Доречно зазначити, що розглядаючи підхід як педагогічну категорію вчені його трактують як сукупність прийомів, способів впливу на будь-кого у вивченні предмету дослідження [262].

Поняття „підхід” у науковій літературі розглядається як усвідомлена орієнтація педагога-дослідника або педагога-практика на реалізацію у своїй діяльності певної сукупності взаємопов’язаних цінностей, цілей, принципів, методів дослідницької або практичної діяльності, що відповідає вимогам прийнятої освітньої парадигми [13].

У сучасному педагогічному словнику „підхід” трактується як „сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого, чого-небудь [240, с. 521].

У педагогіці термін „підхід” визначається як сукупність принципів, що визначають стратегію навчання або виховання. Тож, вже сам термін „підхід” дозволяє говорити про те, що він є засобом нової постановки

проблем, який змушує розглядати об'єкти з точки зору їх цілісності, комплексності, складності, структури і функцій, організації, управління та ін., тобто задає нову організацію матеріалу, що підлягає дослідженню [291].

Враховуючи складність і неоднозначність феномена „емоційно-вольова надійність”, необхідно визначити, які методологічні підходи будуть покладені в основу його вивчення. У нашому дослідженні ми спираємося на *системний, особистісний та діяльнісний* підходи.

Системний підхід (С. Архангельський, В.Докучаєва, В. Сластьонін та ін.) розглядає будь-які явища (процеси, стани, характеристики) у цілісності і взаємозв'язку їх компонентів; забезпечує взаємодію елементів цих явищ між собою і вплив на досягнення результату. Формування будь-яких особистісних якостей з позицій системного підходу означає, що кожна з якостей являє собою певну систему, яка має свої структурні компоненти, зміна будь-якого з них приводить до певних. Формування емоційно-вольової надійності як процес, базується на системному підході, забезпечуючи якісні зміни в особистості підлітка шляхом створення відповідних умов, які б забезпечували вплив на всі компоненти даного особистісного утворення.

Аналіз наукової літератури показав, що системний підхід – це один з методологічних напрямів сучасної науки, пов'язаний з уявленням, вивченням і конструюванням об'єкту як системи [125].

В основі системного підходу лежить поняття „система” (від дав.-гр. *σύστημα* – ціле, що складено з частин; сполучення), що трактується як: „сукупність якісно визначених елементів (зміст системи), між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія”) [263]; множина елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність.

У філософському словнику система визначається як „категорія, що позначає об'єкт, організований як цілісність, де енергія зв'язків між

елементами системи перевищує енергію їхніх зв'язків з елементами інших систем і задає онтологічне ядро системного підходу” [262].

У сучасній науці педагогічна система розглядається як „множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям виховання, освіти й навчання зростаючого покоління” [125, с.92–93].

Значний внесок у розвиток системного підходу в педагогіці здійснили В. Беспалько[30], Н. Кузьміна [125], Е. Юдін [290] та інші.

Системний підхід, представлений у дослідженнях В. Афанасьєва, Ю. Конаржевського, П. Третьякова, В. Шадрикова, В.Шамової, В. Якуніна та ін., заснований на положенні, що специфіка складної системи не вичерпується особливостями складових її елементів, а пов'язана, насамперед, з характером взаємодії між елементами.

У працях В. Афанасьєва, Б. Гершунського, С. Гончаренка, О.Іонової, П. Щедровицького та ін. розглянуто системний підхід як теоретико-методологічну основу дослідження. Базовою категорією системного підходу є поняття „система”, яку розглядає В.Афанасьєв з точки зору сукупності об'єктів, взаємодія яких зумовлює наявність нових інтеграційних якостей, що не властиві частинам які її утворюють. Науковець розглядає ряд провідних ознак, за допомогою яких система може бути представлено як цілісне утворення [20, с. 18], а саме:

- наявність інтегративних якостей (системність), тобто таких якостей, якими не володіє жоден з окремо взятих елементів, що утворюють систему;
- наявність складових елементів, компонентів, частин, з яких утворюється система;
- наявність структури, тобто певних зв'язків і відносин між частинами і елементами;
- наявність функціональних характеристик системи в цілому і окремих її компонентів;

▪ комунікації із зовнішньої середовищем, в тому числі зв'язок з більш великим цілим, частиною якого система є сама; історичність, зв'язок минулого, сьогодення і майбутнього в системі і в її компонентах [20, с. 18].

О.Іонова вказує, що системний підхід є способом наукового пізнання та осмислення філософських категорій, таких як „система”, „структура”, „елемент” та ін.. і знаходиться в основі всіх педагогічних досліджень, завдяки чому складається цілісне уявлення про досліджуваний об'єкт [98].

Спираючись на праці вчених (П.Анохін, С.Архангельський, В.Афанасьєв, І. Блауберг, Н. Кузьміна, В.Садовський) О. Іонова розглядає основні системні принципи, серед яких:

– *цілісність*, що виявляється залежно від кожного компоненту його місця й функції в середині цілого; наявність у системи інтегративних властивостей, що виникають унаслідок взаємодії її елементів і якими не володіє кожен окремий елемент;

– *структурованість* (упорядкованість) – можливість опису системи через установлення її структури, тобто зв'язків і відносин між її елементами; обумовленість поведінки системи поведінкою її окремих елементів і властивостями її структури;

– *взаємозалежність системи й середовища* – система формує й виявляє свої властивості в процесі взаємодії з середовищем, будучи при цьому провідним активним компонентом взаємодії;

– *ієрархічність*, що означає притаманність кожному елементу властивостей системи, що належить до більш широкої системи;

– *множинність опису* – у зв'язку із складністю системи її адекватне пізнання вимагає побудови безлічі різних моделей, кожна з яких описує лише певний аспект системи; принцип системності об'єднує усі інші принципи, оскільки свідчить, що кожен об'єкт може мати усі ознаки системи [165, с. 26].

Характерною особливістю системного підходу є вивчення явищ у їх цілісності, неподільності та комплексності, що дає змогу множинності опису

їх структури шляхом виділення сукупності компонентів та їх взаємозв'язків [125; 165].

В.Сластьонін та І. Ісаєв акцентують увагу на тому, що педагогічна система організовується для здійснення цілей виховання, вона цілком підкоряється цілям освіти, при цьому педагогічний процес є особливою динамічною педагогічною системою [234, с.164–165].

Складність формування емоційно-вольової надійності зумовлює необхідність застосування *системного підходу*, який науковці вважають найбільш ефективним в педагогічній практиці. Необхідність системного підходу диктується самим життям, високим ступенем інтеграції суспільних процесів, рішення однієї проблеми залежить від рішення інших, коли самі проблеми набувають системного, комплексного характеру [20].

Так, у межах нашого дослідження необхідність проекції *системного підходу* на процес формування емоційно-вольової надійності забезпечить розкриття цілісності навчально-виховного процесу в усій багатоманітності зв'язків і залежностей, умов, чинників середовища, у якому функціонує система. Системний підхід в обґрунтуванні змісту надійності діяльності спортсменів розкрив В. Плахтієнко. Він відзначив, що надійність характеризується як складна інтегральна якість і включає в себе „психологічну надійність”, „функціональну надійність організму” і „структурну надійність анатомо-морфозних систем особистості” [197, с. 443–446].

Що стосується системного підходу до музичного навчання учнів, то він представлений О.Ростовським, який визначає методологічні та методичні напрями, закономірності та принципи музичної освіти школярів, а також технологічні підходи до успішної реалізації різних видів діяльності на уроках музики в загальноосвітній школі [221, с. 117] .

На думку А.Козир, системний підхід є особливо важливим і необхідним у музичній педагогіці. Необхідність його визначається органічною єдністю самої музики, а за сутністю та змістом, навчання

є єдиним за своєю природою мистецтвом, тому його зміст повинен містити визначену цілісність [109].

На думку Ю.Алієва, системний підхід до побудови змісту та організації музично-творчого процесу забезпечує сукупність та взаємне доповнення таких основних принципів, як:

- системний зв'язок музики та життя;
- єдність емоційного й свідомого у музичній освіті;
- єдність художнього та технічного у музичному навчанні;
- ефективне використання дидактичних принципів тощо [7].

Важливим моментом системного підходу є надання варіативності методичному забезпеченню як засобу стимуляції самостійності та творчої активності особистості.

Так, системний підхід набуває достатньо важливого значення у побудові моделі, а відповідно й організації всього процесу формування емоційно-вольової надійності підлітків, що обумовлено, перш за все, тим, що системний підхід передбачає дотримання правильного розташування усіх структурних елементів системи моделі з урахуванням послідовності та її цілісності.

У нашому дослідженні системний підхід орієнтує на такі позиції формування емоційно-вольової надійності підлітків:

– урахування, відтворення психологічних реакцій як результат роботи різних органів та систем організму людини, які безпосередньо впливають на емоційно-вольові якості, та які необхідно враховувати в процесі вдосконалення музичних навичок;

– вивчення емоційно-вольової надійності підлітків здійснюється з позиції більш складного явища – формування і розвитку особистості в цілому;

– формування емоційно-вольової надійності позитивно впливає на успішність навчання учнів;

– обґрунтування складових емоційно-вольової надійності дозволяє стверджувати, що кожен із них має певні функції, які сприяють розкриттю суті творчої особистості;

– установлення взаємозв'язків між складовими емоційно-вольової надійності підлітків можна координувати, створюючи тим самим умови для досягнення позитивних результатів у процесі вокально-хорової діяльності;

– теоретичне обґрунтування методики емоційно-вольової надійності підлітків зумовлює пошук для реалізації вокально-хорової діяльності.

Особистісний підхід розуміється як опора на особистісні якості і спрямовується на виявлення, розкриття всіх можливостей особистості, становлення її самосвідомості, відповідальності за власні дії, на усвідомлення себе як особистості (Ш. Амонашвілі [9], Г. Балл [24], І. Бех [31], Є. Бондаревська[40], А. Маслоу [144], Г.Падалка [184], К. Роджерс [218], І. Якіманська [297] та ін. Концептуальні й методичні передумови та окремі аспекти особистісного підходу вивчали зарубіжні та вітчизняні вчені, серед яких К.Абульханова-Славська, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, У. Джемс, П. Жане, Є. Климов, М. Ланге, А. Маслоу, В. Мерлін, Г. Олпорт, О. Пехота, К. Платоновим, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Рибалка, І. Сікорський, Е. Шпрангер, В. Штерн, І. Якіманська та багато інших [3; 31; 34; 52; 66; 193].

Як вказують науковці, особистісний підхід дозволяє розглядати особистість школяра як специфічне утворення, що є системою якостей і результатів взаємовідносин.

Цей підхід в освіті проголошено провідною тенденцією сучасної педагогічної теорії та практики. З точки зору психолого-педагогічної науки, особистість – це певне поєднання психічних, психофізіологічних та соціально-психологічних властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява, увага, емоційно-вольова сфера) [193, с. 42].

Ключовою дефініцією вказаного підходу є поняття „особистість” що у філософському розумінні розглядається як аспект внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю й відкритістю; реалізується в самопізнанні та самотворенні людини та об’єктивується в артефактах культури [262].

Так, Л. Виготський розглядаючи поняття „особистість”, звернув увагу на якісні характеристики та визначив як специфічну людську якість [51].

С. Рубінштейн здійснив аналіз функцій особистості, яка є носієм свідомості та виявом ставлення до світу та здатна формувати це ставлення та займати певну позицію по відношенню до різних соціокультурних явищ [222].

З наукової літератури відомо, що домінуюче положення в структурі особистості належить її соціальній стороні – світогляду, проблемам, інтересам, ідеалам, устремлінням і етичним якостям. Тому в процесі розвитку освіти відбувається зміна мети виховання й навчання, основою якої виступає не сукупність знань, умінь і навичок, а вільний розвиток особистості [61, с. 243].

Особистісний підхід до розвитку підлітка знаходить своє вираження в орієнтації на успіх, що у педагогічній системі виступає джерелом педагогічних цілей і одночасно засобом їх досягнення. В сучасній педагогіці даний особистісний підхід розглядається як один з основних принципів організації навчально-виховного процесу, орієнтованого на розвиток і саморозвиток особистісних властивостей [228, с.19-20]

Особистісний підхід спрямовується на виявлення, розкриття всіх можливостей індивіда, становлення його самосвідомості, відповідальності за власну самореалізацію, на усвідомлення себе як особистості (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, А. Маслоу, К. Роджерс, І Якіманська та ін. [9;24;31;39;144; 218; 297]).

Підкреслюючи важливе значення особистісного підходу, Г.Падалка зазначає, що, саме цей підхід ґрунтується на трьох провідних позиціях

мистецької діяльності як дієвого чинника формування і розвитку людської особистості. Вона зазначає :

- перша позиція передбачає спрямування навчального процесу з мистецьких дисциплін на розвиток особистості учня. Система мистецької освіти має бути орієнтованою на формування особистості учня;

- друга позиція дозволяє виділити головною метою мистецької діяльності особистісне становлення учня, необхідність максимального сприяння його художнього розвитку (сприймання, формування мистецько-виконавських умінь та навичок, активізація творчого потенціалу тощо);

- третя позиція спрямовує учнів на ствердження суб'єкної ролі у процесі реалізації особистісно зорієнтованого навчання в галузі мистецтва [152, с.72-73].

Особистісний підхід вимагає врахування індивідуальних психологічних особливостей учнів та їх загальнокультурного розвитку [152, с.53]. У наукових дослідженнях Ш. Бюлер трактує особистісний підхід, що вивчає підлітка у єдності органічного дозрівання і його психічного розвитку.

Саме особистісний підхід дозволив більш глибоко проникнути в сутність індивідуального розвитку особистості, та визначити її особливості в процесі формування емоційно-вольової надійності.

Особистісний підхід до формування у підлітка емоційно-вольової надійності знаходить своє вираження в орієнтації на успіх, що у педагогічній системі виступає джерелом педагогічних цілей і одночасно засобом їх досягнення. М. Басов зазначає, що успіх у ході навчально-виховного процесу слід розглядати як ефективне рішення педагогічних завдань. Воля та емоції виступають внутрішніми механізмами, що здійснюють регуляцію поведінки людини [27].

Звернення до особистісного підходу в процесі формування емоційно-вольової надійності підлітків було обумовлено тим, що він є важливою складовою структури навчання учнів, а також виступає в якості орієнтира поведінки підлітка та світоглядних його установок. Так, Л. Славіна, зазначає,

що неуспішність підлітків в навчальній діяльності можна подолати, якщо вчителі враховуватимуть індивідуальні особливості учнів і здійснюватимуть індивідуальний підхід до них, оскільки причини їхньої низької успішності різні: неправильне ставлення до учбової діяльності, труднощі у засвоєнні матеріалу, невірне оволодіння прийомами цієї діяльності [233].

Л. Божович переконана, що вивчаючи ту чи іншу сторону особистості дитини, ті чи інші її якості слід розглядати у контексті загальної структури особистості й тієї функції, яку вони виконують у процесі взаємостосунків дитини з навколишньою дійсністю [35]. Необхідність використання особистісного підходу у навчально-виховному процесі пов'язана з індивідуальними особливостями підлітка, оскільки учні відрізняються один від одного темпераментом, емоційними проявами, характером, здібностями, нахилами, вольовими якостями.

Важливим для особистісного підходу є врахування властивих психологічних особливостей нервової системи, мозку як носія психіки, адже ці особливості впливають на психічну діяльність безпосередньо. Також необхідно враховувати біологічні, антропологічні, статеві, фізіологічні, біохімічні, антропологічні, вікові та інші якості індивіда, які впливають на психіку опосередковано.

Особистісний підхід, на думку М.Болдирева, – це не пасивне пристосування до особливостей учнів, а активні пошуки найефективніших шляхів виховного впливу на нього з урахуванням індивідуальних якостей, особливостей психічного розвитку, особистого та суспільного досвіду [37].

О. Смалюга підкреслював, що вчителів слід вивчати кожного в процесі навчання й створювати умови, за яких учень зможе досягти найкращих результатів. Знати учня, писав учений, означає не лише бачити його недоліки, але й розуміти характерні риси його поведінки, відчувати, як можна викликати в нього прагнення покращити свою успішність, підвищити власну активність, закріпити в його характері позитивні риси. Таким чином, всебічне вивчення учня дає змогу вчасно застосовувати

індивідуальний підхід, який проявляється в засобах виховного впливу, допомозі в навчанні, а також підкресленні позитивних досягнень [237].

Формування емоційно-вольової надійності підлітків обов'язково повинне базуватися на засадах діяльнісного підходу. Діяльнісний підхід до формування будь-яких якостей людини свідчить, обґрунтований О.Леонтьєвим, С. Рубінштейном та ін., свідчить про те, що всі вони розвиваються під впливом діяльності, її цілей і змісту. Це означає, що для формування емоційно-вольової надійності підлітка необхідно забезпечити включення учня в діяльність (участь у навчальній, концертній, спортивній, художній та іншій діяльності). Включаючись у діяльність, учень переходить у позицію суб'єкта виховання. Активний учень по суті є суб'єктом групових відносин, і діяльність вчителя, який опікує та спрямовує процес розкриття його емоційно-вольової надійності, вимагає прояву творчості в діяльності.

Застосування діяльнісного підходу дає змогу виявити чинники, що впливають на суб'єктність позиції учня, формування емоційно-вольової надійності під час їхньої вокально-хорової діяльності.

Діяльнісний підхід передбачає здійснення корекції за рахунок спеціального навчання, що дозволяє на новому рівні реалізувати контроль та управління внутрішньою та зовнішньою активністю. В межах підходу часто практикується опанування зовнішньої дії з подальшою інтеріоризацією – переходом контролю за виконанням дії у внутрішній план. Метою корекційної роботи є не лише опанування нових поведінкових стратегій та уявлень про себе, але й їх інтеграція в звичну діяльність особистості. Цей підхід передбачає формування і вияв особистості через діяльність. Тож, згідно такого підходу для формування емоційно-вольових надійності необхідно здійснити спеціальний відбір змісту музичної діяльності й так її організувати, щоб учні перейшли на позицію суб'єкта діяльності, пізнання й спілкування, були здатним аналізувати здобуті результати та удосконалювати як свою діяльність, так і самого себе у цій діяльності.

Представники діяльнісної теорії розвитку особистості (В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) розглядають діяльність як активну взаємодію з оточуючою дійсністю.

О.Леонтьєв розглядає діяльність як активну форму функціонування індивіда, що співвідноситься з мотивами та є сукупністю дій [129].

Діяльність завжди супроводжує процес навчання. Щодо навчальної діяльності в підлітковому віці, то вона, згідно Д. Ельконіна, повинна мати осмислений, усвідомлений, цілеспрямований характер, бути спрямованою на зміну самого діяльнісного суб'єкта [82].

Діяльнісний підхід становить вихідну методологічну установку теорії навчання. Різні аспекти даного підходу розроблені у дослідженнях психологів і педагогів: Л. Виготського, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Давидова, Н. Талізінної та ін. З цих досліджень випливають такі положення: в діяльності не лише проявляється здібність учнів, а в ній вони створюються; при організації певного виду освітньої діяльності учнів формуються відповідні цьому виду здібності та якості особистості.

Науковці вважають, що діяльність є основою існування людства та пов'язана з різноманітними потребами людини. Серед сучасних науковців (В.Андрущенко, І.Бойченко, М.Горлач, В.Кремень, І.Надольний та ін.) існує думка, що в практичній діяльності людина не просто змінює, відтворює природну і соціальну дійсність, а й здатна змінювати власну програму, конструювати нові алгоритми діяльності і поведінки, формувати та досягати принципово нових цілей [261].

Л.Рожина відмічає, що навчально-виховний процес пов'язаний з особливою функцією емоцій в регуляції діяльності, з позитивним емоційним впливом на самоактуалізацію особистості, реалізацію її потенціальних можливостей. Емоції як основна регулююча система забезпечують краще мислення, що підвищують якість засвоєння навчального матеріалу. Отже, чим сильніше, усвідомленіше і різноманітніше емоції, тим

ефективніше діяльність, тим сприятливіші умови для реалізації внутрішнього потенціалу особистості [219, с.7]. Дослідниця, у рамках діяльнісного підходу, розглядає процес „формування емоцій у школярів, як актуалізацію різних переживань учня в умовах його навчально-пізнавальної діяльності” [219, с.18, 93].

Емоції людини, як вважає Л.Рожина, виступають в ролі регуляторів діяльності і самі, в свою чергу, розвиваються в діяльності. Якщо стимулювати переживання дитини в навчальній діяльності, насичувати всі види і форми пізнавальної активності емоційними подразниками, то діяльність, таким чином, розвиває емоції .

Ми поділяємо думку дослідника А. Сохора, який, аналізуючи процес виникнення емоцій в музичній діяльності, зазначає, що емоційне напруження у творчої особистості виникає лише тоді „коли у свідомості виникає образ предмета” [240, с. 123-124].

Емоційності у навчанні великого значення надавав В. Помагайба, тому він акцентував увагу на тому, що вираз обличчя, рухи рук, очей є додатковими чинниками виразності думок, які підсилюють значення сказаного [200].

Значення діяльнісного підходу висвітлюється ними як основний методологічний принцип психології – принцип єдності свідомості та діяльності. Як проголошення ідеї про активно-творчу особистість, яка не може формуватися поза діяльністю. Діяльнісний підхід спонукає до орієнтації мети, змісту форм та методів музичного навчання на творчий розвиток підлітка. Формування особистості знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі систематичних занять.

Таким чином, у нашому дослідженні розглядаємо системний, особистісний і діяльнісний підходи як методологічну базу формування емоційно-вольової надійності підлітків у процесі вокально-хорової діяльності.

1.3. Особливості емоційно-вольових проявів у підлітків у процесі вокально-хорової діяльності

Одним з найскладніших періодів в онтогенезі людини є підлітковий вік, який відрізняється від інших етапів становлення особистості. Підлітковий вік є перехідним етапом між дитинством (з його повною залежністю від старших і неможливістю проіснувати без них) і зрілістю (самостійним життям, відтворення і виховання потомства). Значна кількість робіт представників різноманітних психологічних шкіл присвячена дослідженням психофізіологічних особливостей дітей підліткового віку. Слід зазначити, що процес вікового розвитку особистості має свої певні закономірності та особливості.

Для осмислення особливостей емоційно-вольових проявів підлітка ми, перш за все, звертаємось до розгляду психологічних, музично-педагогічних ідей вітчизняних та зарубіжних вчених.

Підлітковий вік є одним з найскладніших періодів в житті людини і характеризується надзвичайною активністю, енергійністю, прагненням до діяльності. Саме в цьому віці закладаються основи моральності, формуються соціальні установки, ставлення до себе, до людей, до суспільству, стабілізуються риси характеру та основні форми міжособистісної поведінки. Головні мотиваційні лінії цього вікового періоду пов'язані з активним прагненням до особистісного самовдосконалення – самопізнання, самовираження і самоствердження. У підлітків відбувається формування вольових реакцій – завзятості, упертості, жаги й вміння долати всі труднощі, які pojawiaються в різних видах діяльності.

Як писав Л. Виготський, підлітковий вік включає в себе два ряди процесів – натуральний та соціальний. Натуральний характеризується процесами біологічного дозрівання організму, включаючи статеве дозрівання, а соціальний ряд – процеси навчання, виховання, соціалізації в широкому сенсі слова.

Значна кількість робіт представників різноманітних психологічних шкіл присвячена дослідженням психічного розвитку підлітків.

У психології проблему особливостей розвитку підлітка розглянуто з різних аспектів у працях вітчизняних (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, О. Запорожець, Л. Божович, В. Давидов, В. Слободчиков, Г. Цукерман, Д. Фельдштейн, К. Поліванова та ін..) та зарубіжних науковців (Р. Бенедікт, У. Бронфенбреннер, Ш. Бюлер, А. Валлон, Дж. Марсія, Ж. Піаже, Г. Саллівен, Е. Еріксон, Д. Елкінд, С. Холл, Е. Штерн та ін.).

Проблема особистісного розвитку у підлітковому віці розроблена в епігенетичній теорії Е. Еріксона. Науковець стверджує, що підлітковий період є досить складним у психосоціальному та психофізіологічному розвитку людини і може розкриватися в двох протилежних тенденціях розвитку особистості. На негативному полюсі представлена криза ідентичності та ізоляція, а на позитивному – розвиток близькості та его-ідентичності. Відповідно до його теорії, головне завдання особистості людини полягає в тому, щоб, переходячи з одного життєвого етапу до іншого, вона досягла ідентичності, набула позитивної самоідентичності. Е. Еріксон наголошує, що криза – це потенційний вибір між сприятливими й несприятливими напрямками розвитку [83, с. 141].

Відповідно кризу ідентичності в підлітковому віці науковці розглядають як початок становлення справжнього авторства школярів у визначенні та реалізації своїх поглядів на життя. Як стверджує Ф. Райс, ідентичність складається із багатьох компонентів: психічних, сексуальних, соціальних, моральних, ідеологічних, психологічних якостей, сукупність яких утворюють цілісну особистість [210].

Як стверджує В. Слободчиков, підлітковий вік є кризовим періодом життєдіяльності людини і охоплює з 13-14 до 18 років. Криза цього віку характеризується як своєрідна „криза народження”, що символізує перехід на іншу, зовсім нову сходинку розвитку суб’єктивності, тобто перехід

від персоналізації до індивідуалізації, від усвідомлення свого „Я” до усвідомлення власного місця в світі загалом [235].

Так, науковці Г. Крайг, Ф. Райс називають підлітковий вік періодом набуття особистісної автономії як незалежності, свободи та, разом з цим, і відповідальності, що характеризує собою дорослу та зрілу суб’єктність [121; 210].

Кризу цього віку називають кризою самосвідомості, у результаті переживання якої підлітки набувають почуття власної індивідуальності.

Теоретична розробка проблеми кризового періоду почалася на рубежі ХХ століття і приковувала увагу багатьох науковців. У той час панувало уявлення, що джерелом специфічних особливостей кризового періоду підлітка є біологічні моменти, генетично зумовлені зміни. Тому поява нових психологічних особливостей розглядалося як явище неминуче і універсальне, яке властиве всім підліткам [51, с. 31].

Спочатку відбуваються якісні зміни всієї системи життєдіяльності, пов’язані зі статевим дозріванням дитини. Відбувається зростання тіла і збільшується вага, посилюється обмін речовин, активно функціонують залози внутрішньої секреції, що призводить до тимчасових порушень в діяльності нервової системи (підвищена збудливість, дратівливість, запальність, схильність до афектів). Це проявляється, перш за все, в частих змінах настрою, афективної „вибуховості”. Л. Виготський вказував, що у структурі особистості підлітка немає нічого сталого, остаточного, нерухомого [51].

Як стверджує Е. Штерн, перехідний вік характеризується не тільки особливою спрямованістю думок і почуттів, прагнень і ідеалів, але і особливим образом дій. Він називає цей період „серйозною грою” і описує як проміжний етап між дитячою грою і серйозною відповідальною діяльністю дорослого [285].

Підлітковий життєвий період характеризується надмірною енергетикою, що і викликає швидку зміну настрою, чутливість,

драгівливість, збільшується темп працездатності та ін. Також постійного контакту з іншими людьми, предметами або явищами, які можуть викликати абсолютно різне ставлення, як позитивне, так і негативне. Можливе виникнення у підлітків й нейтрального ставлення, за яким не виникає жодних емоцій. Тобто будь-яка емоція, її прояв є дзеркалом внутрішніх хвилювань дитини, відповідності її очікуванням чи бажанням. У підлітків позитивне ставлення до оточення виникає, якщо воно відповідає їх очікуванням і потребам. Це такі позитивні емоційні прояви як радість, гордість, задоволення та інші. При негативному ставленні підлітки можуть відчувати пригніченість, образу, страх та інше [285].

Учені-психологи (Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, Г. Костюк, П. Якобсон та ін..) відзначають, що в підлітковому віці стрімкого розвитку зазнають емоційні процеси. Дослідження цієї проблеми дійшли нових ознак розвитку підлітків, який характеризується розумінням змісту почуттів; сенсу хвилювання; логіці почуттів. Науковці відзначають, що підлітки досить чутливі й здатні до надзвичайних переживань, а їх емоції є не стійкими. Такі особливості поведінки підлітків психологи відносять до першої (негативної) фази підліткового віку (12-14 років). У цей період для поведінки підлітків характерні реакції активного й пасивного протесту. Віковий період 15-16 років відносять до другої (позитивної) фази підліткового віку. Період характеризується поступовим самопорозумінням: емоційні прояви стають більш урівноваженими, спостерігається зменшення запальності й протилежності реакцій [52].

Деякі особливості емоційних реакцій перехідного віку залежні від гормональних і фізіологічних процесів підлітків.

Фізіологи пов'язують підліткову неврівноваженість і характерні для неї різкі зміни настрою, переходи від екзальтації до депресії із зростанням в пубертатному віці загального збудження і ослаблення всіх видів умовного гальмування.

Аналіз наукової літератури показав, що науковці виділяють підлітків

за двома типами поведінки, яким властиві негативні емоційні прояви.

До першого типу відносять підлітків, у яких переважає стан збудження. Для цих дітей властиві дратівливість, швидкий розпал конфлікту, розлад діяльності. Такі підлітки часто захоплюються різними видами діяльності, однак дуже швидко втрачають до неї інтерес. Негативні емоції можуть виникати як за об'єктивних причин, так і без них, можуть швидко з'являтися і так само швидко згасати [78; 194].

Даний тип поведінки дитини породжує неприємні реакції оточуючих. Так, з іменами підлітків пов'язують певні асоціації: „усім заважає”, „неприємний”, „злий”, „дратівливий”, що відразу викликає образу. Діти відчують себе не комфортно, коли усвідомлюють, що вони не такі, як усі. Це породжує невпевненість у собі, відсутність значення для інших, що діти приховують під проявами пихатості [94; 224].

До другого типу поведінки відносять підлітків, у яких наявний пригнічений стан із депресивними проявами. Такі діти важко висловлюють свої почуття, довго не можуть забути образу, захистити себе, хаотичні у вчинках, часто невпевнені, їм складно переключитися з однієї справи на іншу.

Діти цього типу поведінки дуже часто стомлюються, тому не можуть довести до логічного кінця ту чи іншу справу, у них з'являється занижена самооцінка та невпевненість у собі. У результаті підліток відчуває вразливість, тривожність, йому потрібні увага й визнання, що провокує зростання великої образи. Особлива вразливість таких дітей розвиває амбівалентну потребу у спілкуванні (на фоні потреби у спілкуванні з однолітками та вчителями, діти, навпаки, замикаються в собі, проявляють відчуженість від інших) [94;224]. Підлітки з подібними емоційними проявами потребують певної виховної корекції.

В. Небиліцин вважає, що емоційність як стійка якість людини характеризується різноманітними ознаками, рисами, особливостями

та визначається якістю емоцій, що виявляють ставлення людини до подій, інших людей та до себе [167].

Доречно зазначити, що емоційний процес підлітка містить три основні складові. До першої складової відносять *емоційне збудження*, яке виникає під час значної події для дитини, коли активізуються моторні, психічні та вегетативні процеси. До другої складової відносять тип емоцій – *позитивна або негативна*. Перший тип емоцій з'являється у підлітка в результаті позитивної події, а другий – після негативної. Якщо позитивні емоції спонукають до примноження позитивного, то негативні – до усунення всього, що пов'язано з негативним. *Ступінь контролю емоцій* є третім складовим емоційного процесу [162].

Будь-яка емоція тягне за собою певну реакцію – відповідь психіки на певне навколишнє роздратування. Емоції – взаємозалежна кількість реакцій, які визначають найближчу поведінку [94].

О. Леонтьєв стверджував, що звичайні емоційні прояви містяться у мінливих секреторних змінах і мають відношення до природжених реакцій. Однак, у ході свого формування емоції розподіляються на інші види інтелектуальних, соціальних та естетичних емоційних процесів. Саме ці види сформованих емоцій є головним стрижнем емоційного життя людини [129].

Проблема особливостей *емоційного розвитку* дітей підліткового віку є предметом вивчення багатьох психологів, таких як В. Вілюнас, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, А. Лук, А. Никифоров, С. Рубінштейн, Б. Теплов та інші.

Доречно підкреслити, що специфічною формою суспільної свідомості, що узагальнює та відображує багатовіковий людський досвід емоційного відношення до світу є музичне мистецтво, яке має значний вплив на становлення особистості та формування індивідуальних якостей, особливо в підлітковому віці, який характеризується надзвичайною активністю, енергійністю, прагненням до діяльності. Саме в цьому віці закладаються основи моральності, формуються соціальні установки, ставлення до себе,

до людей, до суспільства, стабілізуються риси характеру та основні форми міжособистісної поведінки. Головні мотиваційні лінії цього вікового періоду пов'язані з активним прагненням до особистісного самовдосконалення, зокрема самопізнання, самовираження і самоствердження. У підлітків відбувається формування *вольових реакцій* – завзятості, упертості, жаги й вміння долати всі труднощі, які pojawiaються в різних видах діяльності, а особливо в музичній.

Науковцями (О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) обґрунтовано, що емоційні якості розкриваються під час музичної діяльності і залежать від її змісту, особливостей та мотивації. Музичне мистецтво є одним з ефективних засобів розвитку емоційних якостей підлітка. Підтвердження цьому ми знаходимо у висловленні В. Теплова, а саме: „музика є, перш за все, шляхом до пізнання величезного і змістовного світу людських відчуттів. Позбавлена свого емоційного змісту, музика перестає бути мистецтвом” [254].

Музика здавна слугує засобом виразу емоцій. Так, для Аристотеля, Платона та піфагорійців музика врівноважувала звичайний перебіг людського життя з її внутрішнім станом. За Аристотелем музика сприяє певному енергетичному руху, що несе в собі емоційні прояви. Музика приносить людині насолоду настільки, наскільки вона їй потрібна у певний час відповідно до настрою та особливостей характеру.

Ураховуючи специфічний вплив музики на особистість підлітка та аналіз наукової літератури з цієї проблематики (Аристотель, Л. Виготський, Е. Каррол, О. Кроповницький, А. Личко, Платон, С. Рубінштейн, О. Рудницька, П. Симонов, В. Сухомлинський, К. Ушинський, П. Юркевич, Б. Яворський та інші) визначено музичну діяльність як одну з найважливіших у формуванні емоційно-вольових якостей.

Психолого-педагогічні аспекти формування особистісних якостей підлітка у процесі музичного навчання розкриваються в працях відомих педагогів-музикантів та методистів: Ю. Алієва, Л. Баренбойма, Е. Давидовой,

Г. Когана, Г. Нейгауза, С. Науменко, А. Островського, М. Осеннєвой, Г. Ригіной, О. Ростовського, С. Савшинського, Ф. Соколова, Л. Хлебнікової, А. Ямпольського та ін.

Багатоманітність напрямів музичного мистецтва, його широкий діапазон дозволяють інтегрувати різні види діяльності на уроках музики (слухання музики, розучування музичних творів, музично-ритмічні рухи, хоровий спів, гра на інструменті) і спрямувати їх на розвиток емоційно-вольових якостей підлітка. На уроках музики підлітки отримують базові знання, у них розвиваються уміння й навички, з'являється зацікавленість до музичного мистецтва. На уроках музики учні знайомляться з елементами музичної грамотності, музичними жанрами, музичною літературою. Треба відмітити, що в підлітковому віці свої особливості мають пізнавальні процеси дітей (увага, відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява), які визначаються своєю спільністю в процесі музичної діяльності.

Психологи Л. Фрідман та К. Волков для ефективної організації підлітків в процесі музичної діяльності відносять дотримання кількох базових психологічних вимог, а саме:

- формування необхідної мотивації;
- розвиток позитивної поведінки та позбавлення негативних навичок;
- розвиток особистості у музичній діяльності (за умови зацікавленості);
- вплив виховання як на розум підлітків, так і на їх почуття;
- позитивні якості підлітків та повага їх індивідуальності орієнтир;
- виховання об'єктивної самооцінки підлітків [264] .

Дидактика розглядає емоційність музичного навчання як принцип впливу емоцій на підлітка як суб'єкта навчання (А. Алексюк, В. Помагайба, М. Скаткін та ін.); як процес, що впливає не лише на емоційне забарвлення думок, розширення розумових і творчих здібностей, а й на активізацію бажання вчитися.

Як стверджують психологи, регулярні заняття музикою для дітей надзвичайно корисні, особливо у підлітковому віці. Музика здатна розкрити інтелектуальний ресурс школяра, сприяє розвитку пам'яті, здібностей аналізувати.

З'ясовано, що музика впливає:

- на стан свідомості людини, її настрій, емоції, поведінку в цілому (Г. Декер-Фойгт, В. Сухоруков, В. Холопова);
- на розумовий розвиток школярів і оптимізує процес навчання (В. Рилькова, М. Спайхгер, Л. Трегубова, Н. Яновська);
- справляє лікувально-коригуючий ефект (В. Петрушин, К. Роджерс, С. Шушарджан).

Окрім того, музичне мистецтво позитивно впливає на нервову систему підлітків, їх емоційно-вольові появи. Багато провідних країн Європи включають усі види музичної діяльності до обов'язкової виховної програми [10].

Емоційні прояви підлітків у процесі музичної діяльності є характерними рисами становлення особистості школяра, його відношення до навколишнього світу. Вияви емоцій та волі в цьому віці доволі мінливі й протилежні. Підлітки можуть бути активними, веселими, діяльними, а можуть навпаки – бути млявими й самотніми.

О.Малюков у своїх працях визначає, що емоційний розвиток підлітка в контексті музичної діяльності існує при наявності:

- інтересу та емоційно-ціннісного ставлення до музики;
- естетичного переживання й здатності виражати свої емоції при характеристиці художнього образу музичного твору;
- комплексу мистецько-естетичних і психологічних знань про музику як емоційне мистецтво, про основні компоненти емоційної сфери людини (емоції, почуття, настрої), про музичні й художні образи тощо;
- здатності самостійно оцінити авторську концепцію музичного твору [139].

На думку психологів і фізіологів, дитина в будь-якому віці потребує залучення до різних видів музичної діяльності. Без сумніву, залучення дитини до мистецтва має особливого значення, коли формується особистість підлітків. Саме музичне мистецтво має великий вплив на внутрішній світ дитини, її самореалізацію, самоствердження, самопізнання. Так, самореалізації підлітків в музичній діяльності властива активна творча робота, яка дає можливість, як об'єктивно, так і суб'єктивно бути успішними.

С. Рубінштейн стверджує, що підліток, як будь-яка інша людина, своїми діями та своєю творчою діяльністю визначає себе. Вчений характеризує самореалізацію як один з найважливіших мотивів діяльності людини, її бажання спробувати й визначити свої здібності [222].

Доцільно підкреслити, що музично-творчі успіхи мають величезний вплив на психіку підлітків, а також на їх подальшу творчу активність. Усе це залежить і від уміння володіти емоційно-вольовими якостями під час публічних виступів, відтворення музично-творчих завдань на уроках музики та ін..

Треба відмітити, коли діти підліткового віку стикаються з перешкодами на шляху до досягнення своєї мети, у них виникають хворобливі переживання, а незначні перемоги викликають почуття самоствердження. Тому емоційна сфера підлітків безпосередньо пов'язана з відчуттям самовираження і самоствердження [122].

Самореалізація підлітка в музичній діяльності містить у собі перевагу емоційних факторів. Звісно, учню, який на уроках музики пов'язаний з вираженням та передачею емоцій, необхідно розуміти природу виникнення різноманітних емоційних станів, з тим, щоб краще втілювати їх у власному виконанні. Музика є мовою людських почуттів, які висловлює з великою силою, яскраво й образно. У філософії є обґрунтованою думка про те, що музичний зміст по суті своїй є емоційним переживанням; неемоційним шляхом неможливо досягнути змісту музики (В. Вилюнас).

Доречно зазначити, що музичне мистецтво є одним з ефективних засобів розвитку емоційних якостей підлітка. Підтвердження цьому ми знаходимо у висловленні Б. Теплова: „Музика є, перш за все, шлях до пізнання величезного і змістовного світу людських відчуттів. Позбавлена свого емоційного змісту, музика перестає бути мистецтвом” [254].

Так, емоції є ситуативним чи дійовим переживанням, пов’язаних зі сприйняттям музичного образу твору. Почуття виявляється як переживання особистістю змісту музичних образів. Їхня психоенергетика, на відміну від емоцій, перебуває у психіці тривалий час. Вони є внутрішнім психічним й прямо та опосередковано впливають на поведінку та діяльність школяра. Почуття народжуються у процесі переживання змісту музичного твору, всієї сутності навчального процесу, що опосередковується свідомістю. В емоціях, почуттях, переживаннях відображається характер відношення людини до оточуючого його світу. Вони несуть в собі значення – позитивні, негативні чи нейтральні. Поняттям „переживання” С.Рубінштейн позначив специфічну рису свідомості. По-різному виявлена, вона присутня в будь-якому прояві свідомості. Переживання завжди виступає в єдності та взаємозв’язку з іншим аспектом свідомості – знанням [222].

Б.Теплов в основу дослідження феномену музичного переживання, покладав „осмислене”, „змістовне переживання”. Вчений вказував, що музичне переживання мусить бути осмисленим, змістовним, тобто бути зрозумілим об’єктом [254,с. 5].

За визначенням В. Медушевського, емоція синтезується з окремих семантичних значень, в яких основою для диференціації емоцій є рух, спрямованість, забарвлення і напруга музичного переживання [147].

От же, сукупність розвитку вольових якостей визначає волю кожної особистості. Початок формування власне вольових якостей, на думку А.Висоцького, це підлітковий вік, оскільки в цей період активно розвивається самосвідомість, мислення, а також здобувається багато знань

та навичок. Однак в підлітковому віці воля має низку особливостей, а саме характеризується ще недостатньою зрілістю [53, с. 7].

Вчений переконує, що у підлітковому віці воля інтенсивно розвивається і набуває велику стійкість. До вольових якостей А. Висоцький відносить:

- цілеспрямованість – вміння людини підпорядковувати свої дії поставленим цілям;
- наполегливість – вміння людини мобілізувати свої можливості для тривалої боротьби з труднощами;
- витримка – вміння загальмувати дії, почуття і думки, що заважають здійсненню прийнятого рішення;
- рішучість – вміння приймати і втілювати в життя швидкі та обґрунтовані рішення;
- ініціативність – вміння працювати творчо, роблячи дії і здійснюючи вчинки з власної волі;
- самостійність – вміння не піддаватися впливам різних сил, які можуть відвернути від досягнення мети, критично оцінювати поради та пропозиції інших, діяти на основі своїх поглядів і переконань;
- організованість – розумне планування і впорядкована організація діяльності;
- дисциплінованість – свідоме підпорядкування своєї поведінки загальноприйнятим нормам, встановленим порядком;
- сміливість – вміння подолати страх і йти на виправданий ризик заради досягнення мети, незважаючи на загрозу особистого благополуччя або навіть життя;
- старанність – старанність, вчасне виконання своїх доручень і обов'язків [53].

На основі поданого вище аналізу ми можемо зробити висновок, що особливості емоційно-вольових проявів у підлітків відзначаються рівнем

оволодіння вищими формами психічної діяльності: вищими психічними функціями, свідомістю, самосвідомістю, діяльністю тощо.

Специфіка будь якої музичної діяльності нерідко приводить учня не тільки до надмірного збудження, але і до підвищеної нервозності, вказує на необхідність методичного забезпечення формування їх емоційно-вольової надійності. В даний час музично-виконавська діяльність обумовлена особливостями емоційно-вольової сфери особистості, стала предметом наукових досліджень в психолого-педагогічній галузі (Л.Бочкарьов, В. Мазель, В. Петрушин, Ю. Цагареллі, Г. Ципін, Д.Юник та ін.).

Вокально-хорова робота як одна із найважливіших форм музичної діяльності має свою специфіку актуалізації сутності творчої особистості підлітка в процесі співу, яка дозволяє здійснювати єдність музики і художнього слова. Широкі можливості для організації діяльності шкільного хору в загальноосвітніх навчальних закладах відкриваються в процесі позакласної роботи з учнями.

Хоровий колектив стає для підлітка своєрідним соціумом, в якому він моделює свої відносини з людьми та надає можливість задовольнити свою потребу в спілкуванні: тут і референтна група дітей і, найчастіше, близькі друзі і, звичайно, дорослий, якому підліток довіряє.

Для учнів підліткового віку вокально-хорове мистецтво відіграє головну роль у формуванні особистісних здібностей та якостей, власного ставлення до мистецтва та всього світу.

Психолого-педагогічні аспекти формування особистісних здібностей та якостей у процесі вокально-хорової діяльності розкриваються в працях відомих педагогів-музикантів та методистів: Г. Дмитревського, О.Єгорова, Д.Локшина,, Д.Попова, В.Соколова, Г.Струве, О. Ростовського та ін.

С. Рубінштейн вказував, що справжній розвиток людини, це розвиток його здібностей. При цьому підкреслював, що цей розвиток здійснюється в процесі опанування знаннями та навичками, але не зводиться до них, хоча

процеси розвитку і опанування знань та навичок взаємозв'язані та взаємообумовлені [222].

Через вокально-хорову діяльність, яка має великий емоційний вплив, підліток розвивається як особистість, у нього активізується емоції та воля.

Вокально-хорова діяльність пов'язана з такими поняттями, як „вокальна діяльність” і „хорова діяльність”, що мають свої загальні та протилежні відзнаки. Вокально-хорова діяльність, не може бути виконана якісно без розвинених музичних здібностей, прояв яких багато в чому залежить від емоційно-вольової надійності.

Вокальна діяльність, що припускає індивідуальне вокальне виконання, вимагає від соліста високого рівня розвиненості *вокальних здібностей* (музичний слух, вокальний слух, голосові данні, красивий тембр); *вірної установки* (постановки голосу, артикуляційні та дикційні уміння, навички співочого дихання, навички звуковедення); *психічної витримки* (емоційної чуйності, прояв вольових і артистичних якостей).

У процесі індивідуального співу відповідальність, яка разом з яскравим емоційним переживанням зростає набагато швидше і більше, ніж при колективному (хоровому) співі і має як позитивну, так і негативну сторони. З одного боку, сольне виконання передбачає високу концентрацію уваги до своїх виконавчих дій, що впливає на організацію самоконтролю, з іншого боку, будь-яка помилка або перешкода, яка виникає у співі, сприймається солістом з більшим переживанням, як наслідок підвищеної відповідальності за якість свого виконання.

Не зважаючи на те, що кожен виконавець має право на помилку, при сольному виконанні підвищене почуття відповідальності часто перетворюється в „гнітючу відповідальність за результат своєї діяльності” [274, с.18].

Саме через боязні помилитися у процесі співу втрачається емоційна стабільність, що не дозволяє солістові цілком розкріпачитися в момент концертного виступу.

Відомо, що багато солістів-вокалістів, солістів-інструменталістів не можуть подолати негативного почуття у процесі публічного виступу і втрачають стабільність емоційного стану і, відповідно, якість виконавчих дій. Тому в навчальному процесі вкрай необхідно свідомо контролювати свій спів для досягнення емоційної стійкості, яка формується на вокально-хорових заняттях і сприяє становленню виконавської волі. Але кожен учасник хору має можливість виступати в ролі соліста, максимально здійснювати вольові зусилля і працювати над подоланням негативного сценічного хвилювання в процесі публічних виступів.

Публічні виступи – це не тільки випробування нервової системи на міцність, але і радість від спілкування з глядацькою аудиторією; творче натхнення і професійне зростання.

Так, Ю. Цагареллі, Г.Ципін, Д. Юник доводять, що публічні виступи вимагають від виконавця більшої емоційної віддачі, вольової та фізичної витримки. Концертні виступи можуть супроводжуватися хвилюванням, яке, на думку науковців, простежується в чотирьох видах: хвилювання-піднесення; хвилювання в образі; хвилювання-паніка; хвилювання-апатія [272; 274; 291]. Чим частіші концертні виступи – тим більше проявляється впевненості, бо публічні виступи є найкращими ліками від хвилювання.

У процесі виконання вокально-хорових творів детальне опрацювання музичних фраз, епізодів, спільний аналіз музично-виразних засобів, використовуваних композитором, з більшою інтенсивністю формують в учнів емоційну чуйність, а також сприяють при виконанні усвідомленого вираження емоцій. Осягаючи зразки вокально-хорових творів, учні вчаться емпатії, вираженню відповідних художньому образу, емоцій, прояву вольових якостей в управлінні власними виконавськими діями.

Використовуючи особистісні вольові якості, виконавець викликає в себе певний емоційний стан, який створює необхідний характер звуку. Учні, які володіють певною вокально-слуховою технікою, можуть проявляти,

різі емоції, які автоматично викликають зміну тону гортані, форми ротоглоткової порожнини, міміки тощо (Ю. Юцевич).

У ряді наукових праць наголошується на універсальності емоційного фактору в процесі фонації. Емоційний фактор є регулятором налаштування гортані на певний режим роботи, який підсвідомо і цілісно впливає на характер звучання голосу. Одні й ті ж звуки можна відтворити за різними комбінаціями цих факторів (настрій, артикуляція, звуковедення, динаміка), домагаючись різних відтінків тембру за рахунок налаштування гортані на певний регістровий режим [74; 81; 150; 155].

Мануель Гарсія-син вперше висловлювався на використання емоцій і волі учня під час вокального навчання. Кожне почуття, впливає на голос, змінюючи його гнучність, формування, надійність, простіше кажучи, всі його фізичні якості. Обурення, загроза заокруглюють голос і роблять його грубим та пихатим. Радість робить тембр жвавим, блискучим і невимушеним [55].

Завдяки специфіці і доступності вокально-хорового мистецтва, у підлітків ефективніше відбувається розвиток музичальності і музичних здібностей (музичного слуху, метроритмічного почуття, емоційної чуйності), збагачується інтелект, формуються творча самосвідомість, емоційно-вольові процеси, усвідомленість і розуміння особистої значущості для досягнення загальних цілей, з'являється стійкий позитивний настрій на виконання вокально-хорових творів. Треба відмітити, що в структурі музичних здібностей вчені-психологи виділяють загальні здібності, які направлені на сприйняття музики з метою переведення її сенсів і значень в діяльність по творчому перетворенню світу і себе, створення світу за законами краси і спеціальні здібності, які передбачають вихід у професійну діяльність [254, с.92].

Так, Б. Теплов до основних музичних здібностей відносить: відчуття ладу – здатність переживати взаємозв'язок між звуками, як виразні так і змістовні; музично-слухові уявлення – здатність прослухувати „в думці” раніше сприйняту музику, що становить основу для розвитку музичної уяви,

формування музичного образу і розвитку музичного мислення; музично-ритмічне відчуття – здатність сприймати, переживати, точно відтворювати і створювати нові ритмічні поєднання [254, с. 211].

Дослідники в галузі дитячого вокально-хорового виконавства (Ю. Алієв, В.Ємельянов, Д. Огороднов, Г. Струве, Г. Стулова і ін.), розглядають в своїх наукових роботах питання розвитку в школярів вокально-хорових навичок та підкреслюють виховне значення хорового співу в становленні особистості. Також хорове виконавство дозволяє вирішити проблему творчого самовираження, дозволяючи всім учням об'єднати свої зусилля і відчути значимість кожного в хорі, а також отримати задоволення від спільної роботи.

Спів в хорі сприяє виробленню колективних норм, при яких школярі розуміють, як необхідно діяти в спільному виконавстві. Доступність хорового співу допускає участь в хорі різних за своїми музичними даними учнів. Цікаво те, що менш обдаровані музичними здібностями школярі прагнуть швидше опановувати вокально-хоровим знаннями та навичками. Крім того, вони можуть мати яскраво виражені емоційно-вольові якості і високу мотивацію: „адже мінімум вміння може поєднуватися з максимумом ентузіазму і підйому, коли той, хто дає трохи, дає вільно і з бажанням брати участь у спільній справі – в справі організованого вираження єдиної колективної волі і запалюють її емоції ” – зазначав Б.Асаф'єв [18, с.164].

С.Казачков вказував на те, що „хоровий спів має чарівну здатність поєднати багато посередніх голосів в один, чарівно прекрасний” [99, с.282].

Осягаючи зразки вокально-хорових творів, учні вчаться емпатії, вираженню відповідних художньому образу, емоцій, прояву вольових якостей в управлінні власними виконавськими діями.

Спів у хорі служить потужним засобом для розвитку музичного слуху: виконавцям необхідно слухати власне звучання, динамічно підстроювати свій інших учнів, співати в ансамблі, як у своєї партії, так

і з іншими хоровими партіями. виконанні хорових творів Для успішного звучання хорового твору необхідний постійний слуховий самоконтроль та володіння слуховою координацією (вміння чути власний голос і управляти його звуковисотністю). Тому у підлітка необхідно виробити послідовність взаємопов'язаних між собою процесів: слуховий самоконтроль – вольове зусилля – корекція звучання. Саме слуховий самоконтроль формується під впливом вольових зусиль і залежить від ступеня розвиненості музичного слуху.

Музичний слух являє собою домінуючий компонент усієї системи музичних здібностей школярів та складає фундамент правильного співу. До проблем слуху зверталися видатні композитори, музикознавці, відомі педагоги й методисти (Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, З. Кодай, Б. Яворський) саме тому, що слух є важливою гранню в музично-творчому процесі у формуванні музичних здібностей.

Музичний слух є головним регулятором і коректором вокального інтонування, і саме йому насамперед необхідно приділити увагу під час виконання вокально-хорових творів.

М. Глінка відзначав, що слід звертати увагу на чистоту інтонування, а потім на невимушеність голосу, тобто передусім слухати, а потім уже правильно інтонувати. Композитор підкреслював значення музичного слуху як необхідного чинника для розвитку співацького голосу: управління вокальною інтонацією; формування співацьких навичок ; контролю за якістю звучання.

Як зазначає Г.Стулова, „значну роль для збереження правильної інтонації грають позитивні емоції при співі, від яких багато в чому залежить м'язовий тонус, як усього тіла так і голосового апарату. Коли людина знаходиться в хорошому настрої, то його голос дзвенить, як дзвіночок. При поганому настрої, навпаки, тембр голосу стає глухим, тьмяним, млявим і неживим” [244, с.10]. Тому важливо, щоб на хорових заняттях була емоційно позитивна атмосфера.

Доцільно підкреслити, що В. Москаленко визначає прийоми і методи розвитку музичного слуху, а саме:

- інтонування голосом окремих звуків, зіграних педагогом на інструменті, а також невеликих послідовностей, інтервалів, акордів;
- добір і транспортування мелодій відомих пісень і творів;
- спів одного з голосів у поліфонічному творі з одночасним виконанням інших на фортепіано;
- визначення на слух інтервалів і акордів;
- чередування фраз, що виконуються на інструменті, з фразами, які співаються [157, с.49].

Б. Незванов підкреслює, що досягти усвідомлено-виразного співу можна лише на базі всебічно розвинутого, високоорганізованого музичного слуху [168].

У вокально-хорової діяльності учнів, музичний слух формується у сукупності таких його різновидів: мелодичний, гармонічний; внутрішній і вокальний.

Особливість мелодичного слуху в тому, щоб чути і розуміти будову мелодії (звуквисотність, напрямок руху, ритмічну організацію), а також відтворювати її голосом. Звуквисотний слух в його прояві, стосовно одноголосії мелодії дає більш якісний розвиток мелодичного слуху. Гармонічний слух відрізняється здатністю чути гармонічні співзвуччя (акордові поєднання звуків) і відтворювати їх голосом. Академік Б.Теплов у своїй книзі „ Психологія музичних здібностей ” говорить про те, що основою гармонічного слуху є сприйняття безліч звуків як єдиного цілого. Перша особливість гармонічного слуху пов'язана з акустичними особливостями багатоголосся (дисонанси, консонанси). Друга особливість гармонічного слуху пов'язана з ладом, з поняттям функціонального значення тих чи інших акордів.

Сучасні методики розвитку музичного слуху розглядають інтонування в двох аспектах: з одного боку, це спосіб осмислення музики, з другого – один з засобів емоційного.

Як зазначав К. Пігров, чистота інтонування базується на внутрішньому слуху, який є основою вокально-хорового виконавства [194]. Саме, під час розвитку внутрішнього слуху, велику роль відіграє вокальний слух, який сприяє розвитку в учнів навичок диференціації вокально-слухових відчуттів, що допомагають їм зрозуміти взаємозв'язок між характером відтвореного звуку і відповідними емоційними переживаннями.

В. Морозов розглядає проблему вокального слуху, сутність якого полягає в умінні усвідомлювати принцип звукоутворення і передбачає взаємодію багатьох видів чутливості (слухових, м'язових, зорових, дотикових, вібраційних та інших) [156, с.15].

Таким чином, в процесі вокально-хорової діяльності підлітки вчать чути і сприймати твори, що дозволяє говорити про даний вид діяльності як про засіб, який не тільки формує слухові уявлення, але й розвиває емоційні та вольові якості учня.

Отже, однією з рис виконання вокально-хорових творів підлітками має бути їх емоційно-вольова надійність, яку слід охарактеризувати як інтеграційну якість особистості, що базується на досконалості вокально-слухового самоконтролю. Саме вокально-слуховий самоконтроль на хорових заняттях направлений на розвиток у школяра вміння чути себе, свої позитивні і негативні моменти, помилки (постійні і тимчасові). При розвиненій функції вокально-слухового самоконтролю виникають сприятливі умови для здійснення корекції співу. Слуховий самоконтроль формується під впливом вольових зусиль і залежить від ступеня розвиненості музичного слуху.

У вокально-хоровому виконавстві завдяки синтезу слова і музики художні образи, які виникають в результаті емоційних переживань, сприяють формуванню в учнів вміння розуміти і виражати відповідні емоції.

Інтегративні зв'язки в області літературного та музичного видів мистецтв формують, необхідне для вокально-хорової діяльності образне мислення, яке також впливає на процес усвідомлення власних емоцій і їх прояви в момент виступу.

Саме вокально-хорова діяльність при певному керівництві може стати засобом розвитку слухового та вокального самоконтролю, управління емоційним станом, виконавською волею, що і складає зміст такого феномена, як емоційно-вольова надійність. Вокально-хорова діяльність, як засіб розвитку емоційно-вольової сфери, а відповідно і емоційно-вольових регулятивних процесів, передбачає мобілізацію вольових зусиль для управління, як власним виконанням, так і емоційним станом. На цій підставі *емоційно-вольова надійність виконавця це складна системно-інтегративна властивість особистості, що стабілізує регулятивні психологічні процеси та музично-виконавські дії, спрямовані на переборення певних труднощів у самостійному вирішенні музично-виконавських завдань.*

Така властивість допомагає підлітку залучаються до вокально-хорового мистецтва в умовах загальноосвітньої школи і сприяє саморозвитку творчої особистості.

Висновки до першого розділу

На основі теоретичного аналізу наукових та методичних джерел з питань психологічної *теорії розвитку особистості* (Л.Божович, Л.Виготський, О. Гребенюк, О. Запорожець, К. Ізард, С.Рубінштейн, Чай Тін, та ін.), досліджень *емоційно-вольової сфери* людини (Є. Ільїн, О.Леонтьєв, Я. Рейковський, В. Слободчиков, П. Якобсон, Цао Лі, Цінг Телінг та ін.), *функції волі* (Р. Ассоджіолі, М. Басов, Ф. Гоноболін, В.Іванніков, Є. Ільїн, І.Сеченов, Цуей Юм Юен, Чен Танці, та ін.), *ідей емоційно-вольового виховання особистості* (М. Верб, С. Мельничук, Б. Неменський, Ю. Лукін, Л. Печко, О. Раппопорт, В. Скатерщиков, О. Федій, Г. Шевченко, Ван Чі Єн та ін.), *виховної функції музичного мистецтва* (О.Рудницька, Г.Падалка,

Б. Теплов, Ю. Юцевич, Лі Хуанчі, Цао Лі та ін.) – доведено актуальність проблеми формування емоційно-вольової надійності підлітків.

У розділі доведено, що через вокально-хорове мистецтво можна забезпечити формування емоційно-вольової надійності підлітка та всебічний розвиток його особистості.

Історико-теоретичний аналіз філософських, психологічних, педагогічних наукових ідей і їх синтезування сприяли уточненню вживання у нашому дослідженні понять „надійність”, „якість”, „емоції”, „воля”. Етимологію цих понять було визначено:

– „надійність” – це системна властивість, яка характеризується специфічною сукупністю, професійних, психологічних, фізіологічних якостей та функцій на різних рівнях активності людини, яка забезпечує стійку і стабільну діяльність;

– „якість” – це своєрідний баланс між властивостями та характеристиками предмету і його можливістю максимально задовольнити потреби

та очікування; характеризується як динамічна категорія, що розвивається, оскільки сприйняття якості поступово змінюється, а технічні можливості вдосконалюються;

– „емоції ” – особливий вид психічних процесів і станів, пов’язаних з потребами і мотивами, які виражені у формі переживань діючих на суб’єкта явищ і ситуацій;

– „воля” – властивість людської психіки, що виявляється в активній самодетермінації і саморегуляції людиною в діяльності і поведінці всупереч зовнішнім і внутрішнім перешкодам та впливам.

Визначено ***емоційно-вольову надійність*** виконавця хору як складну системно-інтегративну властивість особистості, що стабілізує регулятивні психологічні процеси та музично-виконавські дії, спрямовані на переборення певних труднощів у самостійному вирішенні музично-виконавських завдань. Така властивість допомагає підлітку бути причетним

до вокально-хорового мистецтва в умовах загальноосвітньої школи і сприяє саморозвитку творчої особистості.

У розділі окреслено особливості *емоційних* (радість, здивування, страждання, гнів, відраза, презирство, страх, сором) та *вольових* (цілеспрямованість, самовладання, самостійність, рішучість, наполегливість, енергічність, ініціативність, старанність) проявів у підлітків.

Крізь призму нашої проблематики категорія „емоційно-вольова надійності” розглядалася у рамках вокально-хорової діяльності підлітка, яка має ознаки творчо-виконавського характеру, спрямованого на його самореалізацію та самоствердження.

Визначено методологічні орієнтири дослідження формування емоційно-вольової надійності підлітків: *системний, особистісний, діяльнісний підходи*.

Системний підхід передбачає:

- урахування психологічних реакцій підлітка, що є результатом роботи різних органів та систем його організму, які безпосередньо впливають на емоційно-вольову надійності. Такі реакції необхідно враховувати в процесі вдосконалення вокально-хорових навичок учнів;
- формування емоційно-вольової надійності підлітків здійснюється у контексті більш складного явища – формування і розвитку особистості;
- формування емоційно-вольової надійності позитивно впливає на успішність навчання учнів в цілому;
- обґрунтування складових емоційно-вольової надійності дозволяє стверджувати, що кожен із них має певні функції, які сприяють розкриттю суті творчої особистості;
- встановлення взаємозв’язків між складовими емоційно-вольової надійності у підлітків можна координувати, створюючи тим самим умови для досягнення позитивних результатів у процесі вокально-хорової діяльності;
- теоретичне обґрунтування сутності емоційно-вольової надійності підлітків зумовлює пошук шляхів успішної музично-виконавської діяльності.

Особистісний підхід до формування у підлітка емоційно-вольової надійності знаходить своє вираження в орієнтації на успіх, виступає як джерело педагогічних цілей і одночасно як засіб їх досягнення. Успіх у ході навчально-виховного процесу розглядається як ефективне рішення педагогічних завдань де воля та емоції виступають внутрішніми механізмами, що здійснюють регуляцію відповідних дій (М. Басов), а здатність до вольових дій дозволяє людині контролювати свої емоційні реакції (К. Левін). Особистісний підхід передбачає дещо інше: незалежно від наявних особливостей людини, педагог вбачає в ній унікальну особистість. Разом із тим, він поступово досягає того, щоб кожна людина вважала особистістю не лише себе, а й усіх, хто її оточує. У межах цього підходу підлітка розглядають як найвищу цінність виховного процесу, його суб'єкт, здатний до самореалізації та самовдосконалення.

Особистісний підхід передбачає врахування властивих психологічних особливостей нервової системи, мозку як носія психіки, адже ці особливості впливають на психічну діяльність підлітка. Враховуються біологічні, антропологічні, статеві, фізіологічні, біохімічні, антропологічні, вікові та інші якості учня, які впливають на психіку опосередковано. Доведено, що емоції організовують та контролюють сприймання, мислення й дії людини; мають адаптивну функцію та утворюють основу її мотиваційної системи, а емоційне регулювання важливе для взаємозв'язку з перцептивними процесами, що сприяє розвитку особистості.

Діяльнісний підхід передбачає здійснення корекції за рахунок спеціального навчання, що дозволяє на новому рівні реалізувати контроль та управління внутрішньою та зовнішньою емоційною активністю. Відмічається, що на розвиток емоцій впливає діяльність особистості. Здатність до вольових дій дозволяє людині контролювати свої емоційні реакції (К. Левін), а перебіг емоцій підлягає особистісним регулятивним процесам, які включають модифікацію оцінки ситуації, контроль

за імпульсами – гальмування тенденції до дій, модифікацію дій – заміна або корекція поведінкових реакцій.

Означені положення стали основними орієнтирами розробки спеціальної методики формування досліджуваного феномена.

Основні матеріали розділу опубліковано в таких публікаціях автора:

1. *Ся Цзюань*. Емоційно-вольова надійність підлітків як предмет наукового аналізу/ *Ся Цзюань*// Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти : збірник наукових праць / ДВНЗ «ДДПУ»; гол. ред. проф. С. О. Омельченко; відп. ред. проф. Л. Г. Гаврілова. – Слов'янськ : ДДПУ, 2016. – Вип.4. – С.126–135 Наукове електронне видання <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/>

2. *Ся Цзюань*. Психолого-педагогічний аспект формування емоційно-вольових якостей у підлітків/ *Ся Цзюань*// Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2015. – Вип.764 – С.189-193.

3. *Xia Juan*. Particularities of the influence of musical art on the spiritual development of the person / *Xia Juan* // „Якість неперервної освіти в умовах євроінтеграційних процесів: тенденції, проблеми, прогнози”: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ–Чернівці, 2–4 листопада 2015 р.) – Чернівці, Друк ФОП Горюк, 2015. – С.268-270 .

4. *Ся Цзюань*. Песенное искусство в формировании духовной культуры личности / *Ся Цзюань*, Чурикова-Кушнир О.Д. // Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее. Материалы Второй международной научно-педагогической конференции в 2 т.; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2014. – С.233–238.

5. *Ся Цзюань* (夏娟). Вольові якості людини /*Ся Цзюань*// Дослідження музичної психології: зб.наукових праць/ гол ред. Сон Ши Чон.– Куей Чжоу, травень 2016. – Вип.512.– С. 162–163.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО- ВОЛЬОВОЇ НАДІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ВИКОНАННІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ТВОРІВ

2.1. Компонентна структура емоційно-вольової надійності підлітків

На основі аналізу сутності та змісту емоційно-вольової надійності, особливостей емоційно-вольових проявів у школярів та ґрунтуючись на положеннях мистецької освіти, які було анонсовано у першому розділі, розроблено компонентну структуру досліджуваного феномена – емоційно-вольової надійності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів.

Згідно філософського енциклопедичного словника, поняття „структура” означає сукупність стійких зв’язків об’єкта, що забезпечують його цілісність [263,с.438].

Етимологію поняття „компонент” (від лат. *componens* (*componentis*) – той, що складає) [237], в контексті нашого дослідження ми розглядаємо як частину цілого. Компоненти – це взаємопов’язані і взаємозалежні особистісно-індивідуальні складники, що об’єднуються в єдине цілісне утворення, яке визначає складові емоційно-вольової надійності. Стрижневими зв’язуючими комплексу даних компонентів виступають музичне навчання й творчість школярів у всіх її проявах.

У розробці структури емоційно-вольової надійності ми спиралися на дослідження означеного феномена у працях К.Кіфф, який виділяє п’ять компонентів: „інтенціональний (прагнення до дії, спрямованого на об’єкт емоції); суб’єктивний (емоційне переживання); соматический (фізіологічні зрушення); експресивний; когнітивний (думки)” [127, с.56].

На основі аналізу значної кількості теоретичних робіт ми визначили, що емоційно-вольова надійність має прояви через сукупність *індивідуальних якостей*. Для нашого дослідження важлива думка Дж. Локка про те, що

успіх навчання залежить від індивідуальних, природних здібностей школяра [136, с. 406]. Тож, при певних емоційних підйомах діти відкривають нові сторінки своєї індивідуальності.

Розглянемо індивідуальні якості особистості, які є складовими емоційно-вольової надійності, а саме: *емоційні та вольові*.

До *емоційних якостей* особистості відносяться його емоційна активність, збудливість, емоційна стабільність, загальний емоційний тонус, сила емоційних реакцій, експресивність. Ці емоційні особливості найбільше залежать від типу вищої нервової діяльності людини і пов'язані, перш за все, з її природними особливостями, вираженими в *темпераменті* (загальна активність людини, динаміка психічних станів, емоційність, а також залежать від її вихованості та загальної культури).

У психолого-педагогічній літературі стверджується, що темперамент залежить від вроджених властивостей нервової системи, зокрема, таких, як сила, рухливість і врівноваженість процесів збудження і гальмування. Різна комбінація цих властивостей утворює тип нервової системи. Найбільш яскраво представлені три сильних і один слабкий тип. Сильні нервові системи в свою чергу поділяються на рухливі й інертні, врівноважені й неврівноважені. Встановлено зв'язок темпераментів з типами нервової системи:

- холеричний – сильний, неврівноважений,
- сангвінічний – сильний, врівноважений і рухливий,
- флегматичний – сильний, урівноважений, але інертний,
- меланхолійний – слабкий.

Більшість класифікацій темпераменту ґрунтується на компонентах – *активність* (ступеня енергійності, стрімкості, швидкості або повільності) і *емоційність* (особливості перебігу емоцій, почуттів, настроїв і їх якості).

Як зазначає І.Павлов, темперамент впливає на психічне життя, прояві всіх психічних процесів і властивостей особистості. Особливо помітний вплив темпераменту на емоційне життя людини. Емоційність людини

визначається не тільки темпераментом, але і тим, як він вихований, в якій культурі жив і яку культуру сприйняв. Ф. Достоевський серед відкритих і описаних ним типів людей вказує на типи душевної, пристрасної і холодної людини (<http://www.testsoch.info/individualnye-osobennosti-emocij-i-chuvstv-lichnosti/>).

До *вольових якостей* відносяться: *самостійність*, *рішучість*, *наполегливість*, *завзятість*, *витримка* і *самовладання*.

Самостійність – це така вольова якість, яка проявляється в здатності людини, за своєю ініціативою ставити цілі і здійснювати їх, долаючи перешкоди.

Рішучість – одне з важливих вольових якостей особистості, що виявляється на початковому етапі вольової поведінки, коли особистість повинна докласти зусиль при виборі мети дії. Рішучий людина здатна швидко вибрати найбільш важливу мету, всебічно обмірковувати способи її досягнення і передбачити можливі наслідки своєї поведінки.

З наукових психологічних досліджень [206; 208;210; 213] відомо, що один із суттєвих ознак вольового акту полягає в тому, що він завжди пов'язаний з додатком зусиль, прийняттям рішень та їх реалізацією. Воля припускає боротьбу мотивів. Вольове рішення зазвичай приймається в умовах конкуруючих, різнонаправлених потягів, жодне з яких не в змозі остаточно перемогти без прийняття вольового рішення.

Наполегливість – найважливіша вольова якість, що виявляється в здатності людини терпляче долати всі труднощі, що виникають на шляху до здійснення мети. Ця риса властива людям, які можуть проявляти вольові зусилля протягом тривалого часу для того щоб якнайкраще вирішити поставлене завдання і домогтися найвищих результатів [206].

У процесі вокально-хорової діяльності в учнів виникає багато труднощів різного характеру. Уміння їх долати, не зупинятися при досягненні творчої мети багато в чому визначає успіх у виконавській діяльності.

Завзятість – вольова якість, що допомагає людині досягти, у що б то не стало, здійснення поставленої мети, не дивлячись на всі перепони і протидії. Завзята людина переконана в правильності обраного шляху, розуміє доцільність своїх дій і необхідність отримання потрібних результатів.

Воля проявляється у виборі способу поведінки, в відповідальності людини за свої дії, в здатності контролювати свої вчинки. У процесі вокально-хорової діяльності воля виражається в систематичних колективних заняттях, в постійному прагненні підвищити свій рівень виконавської майстерності. Бреба відмітити, що важливою ознакою вольового характеру дії або діяльності, регульованою волею є наявність продуманого плану їхнього здійснення. Дія, що не має план або не виконується за заздалегідь наміченим планом, не можна вважати вольовим. Як зазначає С. Рубінштейн, кожна вольова дія є цілеспрямованою і включає „цілеспрямованість і регулювання ходу дії відповідно до мети” [222].

Витримка – одне з вольових якостей, що виконують гальмівну функцію. Витримка дає можливість людині проявити велику напругу волі і витримати надмірне психічне і фізичне навантаження, необхідне для досягнення поставленої мети.

Самовладання – вольова якість, що забезпечує людині здатність здійснювати саморегуляцію в найскладніших, екстремальних умовах існування, мобілізуючи всі свої психічні і фізичні ресурси. Самовладання допомагає людині подолати страх, паніку і легкодухість. Людина, що володіє собою, впевнений в своїх силах, здатний доцільно діяти в будь-якій ситуації і досягти високих результатів в своїй поведінці і діяльності.

Вольові особливості не тільки стимулюють активність людини, спрямовану на подолання труднощів, а й гальмують її прояв, коли це необхідно для досягнення мети. Завдяки спонукальній функції вольові особливості дають можливість людині регулювати свою діяльність і поведінку в найскладніших умовах. Воля позначається як складний

психологічний феномен, який реалізується через здатність переборювати певні перешкоди на шляху до мети, через здатність керувати власними діями, поведінкою, підпорядковувати їх поставленим завданням. Як свідоме керування особистістю власним процесом життєдіяльності воля виявляється в прийнятті рішень і дотримувannya їх [42].

Варто зауважити, що вольові якості у підлітків формуються під час виконання поставлених завдань, вирішення проблемних питань, подолання труднощів в процесі засвоєння навчального матеріалу і виконання вокально-хорових творів. Воля проявляється і розвивається в діяльності, яка спрямована на досягнення свідомо поставленої мети. За твердженням психологів, прояв вольових якостей багато в чому залежить від мотивів діяльності. Чим сильніше мотивація, інтерес до якогось певного виду діяльності, тим простіше людині подолати свою пасивність, лінь і т.д. Чим ясніше бачить людина бажаний кінцевий результат своїй діяльності, тим цілеспрямованіше він працює, тим спокійніше він долає труднощі, що виникають на шляху до мети.

Воля позначається у наукових дослідженнях як складний психологічний феномен, який реалізується через здатність переборювати певні перешкоди на шляху до мети, через здатність керувати власними діями, поведінкою, підпорядковувати їх поставленим завданням.

За визначенням Л. Виготського, вольовий акт передбачає попередню наявність у свідомості деяких бажань та прагнень, які пов'язані, по-перше, з поданням кінцевої, мети до якої прагне людина; по-друге, з поданням тих вчинків і дій, які потрібні для здійснення мети [52].

Тож, вважаємо, що вольові якості підлітка залежить від його життєвої установки, від цілей, які він перед собою ставить, від стану нервової системи.

Розглянуті вище якості вважаємо за основу виділення структурних компонентів емоційно-вольової надійності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів. Індивідуальні якості особистості для наочності представлено Рис.2.1.



Рис 2.1. Індивідуальні якості особистості

Отже, індивідуальні якості особистості складають базу для компонентів емоційно-вольової надійності. Так, у процесі наукового пошуку були виокремлені компоненти емоційно-вольової надійності підлітків, а саме: *мотиваційно-спрямовуючий, когнітивно-аналітичний, емоційно-емпатичний, регулятивно-діяльнісний*. Виділені компоненти обумовлюються функціонуванням музично-особистісних здібностей підлітка в процесі активної вокально-хорової діяльності. Представлені компоненти ґрунтуються на позиціях взаємозалежності і взаємодії та утворюють складну інтегральну єдність, набуваючи у цій інтеграції нових специфічних особливостей.

Виокремлення *мотиваційно-спрямовуючого компоненту* обумовлене функціональним комплексом музично-особистісних здібностей (музичний слух, ритм, сприйняття, пам'ять а ін.), які потребують емоційно-вольового

розвитку в процесі музично-навчальної діяльності учнів. Однак, наявність повноцінного бажання виконувати вокально-хорові твори можлива у разі усвідомлення підлітками значущості отримуваних знань. Для досягнення позитивного результату у формуванні емоційно-вольової надійності підлітка необхідно актуалізувати мотивацію учнів, особливо звертаючи увагу на стимуляцію внутрішніх мотивів.

Як стверджує Л.Божович, часто дитина не здатна свідомо поступитися певному бажанню, і тоді у неї виникає особлива захисна реакція: дитина ніби перестає чути і розуміти, те які вимоги їй пред'являють [35]. Тому на етапі навчання підлітків необхідно підвищити інтерес і виробити у школяра стійку мотивацію до виконання навчальних вимог.

Доцільно зазначити, що під час проектування мотиваційно-спрямовуючого компонента, ми спиралися на висновки психолого-педагогічної науки щодо ролі мотивацій у діяльності особистості, яка (мотивація) тісно пов'язана з її стимулюванням, тобто спрямованістю на реалізацію власних здібностей (Б.Ананьєв, Л.Божович, Л.Бочкар'єв, Л.Виготський, Є.Ільїн, Н.Кузьміна, О.Леонтьєв, А.Маркова, В.Петровський, С.Рубінштейн, С.Сисоєва, П.Якобсон) [35;41; 51; 96; 125; 130; 140; 191; 223; 300].

На нашу думку, формування мотиваційно-спрямовуючого компонента починається з розвитку позитивної мотивації до музичного навчання і усвідомлення важливості набуття музичних знань, умінь і навичок в процесі музичної діяльності.

З наукової літератури відомо, що поняття мотивації є комплексним і включає в себе ряд мотиваційних утворень, серед яких мотиви, потреби, установки, інтереси та ін. Тож, дослідження мотиваційно-спрямовуючого компонента вимагає детального розгляду поняття „мотивація”, що досить тривалий час є предметом дослідження багатьох науковців у галузі філософії, психології, педагогіки, музикознавства.

Було з'ясовано, що поняття „мотивація” в педагогіці трактується як „сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності особистості, її поведінки” [112, с.81].

З іншого боку, мотивація позначається як процес дії мотивів, який виражає спрямованість особистості та визначає її діяльність і особистісні орієнтації [197, с. 71]. Б. Додонов відмічає, що структура мотивації складається з трьох компонентів, а саме: задоволення від самої діяльності, значущість для особистості безпосереднього її результату, „мотивуюча” сила винагороди за діяльність [76]. Мотивація являє собою внутрішню психологічну активність, що організує та планує діяльність і поведінку, в основі яких лежить необхідність задоволення потреби [206, с. 390].

Мотивація – одне з базових понять психології та педагогіки, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки, діяльності людини. Мотивація включає потреби здійснювати певну навчально-пізнавальну діяльність, інтереси, прагнення.

Мотиваційна сфера є стрижнем, що об'єднує систему мотивів і виражає сутність особистості. Проблему мотивації навчальної діяльності глибоко й всебічно досліджено у психологічній літературі (Л. Божович, Л. Виготський, В. Поліщук та ін.).

С. Занюк відзначає, що „мотивація – це один із найважливіших факторів (поряд із здібностями, знаннями, навичками), який забезпечує успіх у діяльності”, виступає як сукупність різних факторів „які спонукають до активності людини” [88, с.8–9].

Мотивація, на думку Є. Ільїна, – це циклічний процес безперервного взаємного впливу та перетворень, у якому суб'єкт дії та ситуація впливають одне на одного. Результатом цього процесу є реально простежена поведінка [97]. Є.Ільїн розглядає мотивацію з двох сторін. З першої – мотивація представляє систему факторів, які визначають поведінку особистості. З другої сторони мотивацію розглядає як динамічне розгортання процесу формування мотивів, які стимулюють і підтримують активну поведінку

людини. Він вважає, що мотив – це складне психологічне утворення, яке повинен збудувати сам суб'єкт. Також автор підкреслює – треба враховувати, що більшість мотивів, які пов'язані з зовнішнім втручанням, за силою більш слабкі ніж мотиви, які формуються під впливом внутрішніх спонукань людини [97].

На думку Е. Руссу, мотивація діяльності має декілька значень: будучи продуктом формування особистості, вона виступає як чинник її подальшого розвитку; виявляє загальний стимулюючий вплив на протікання розумових процесів, стає джерелом інтелектуальної активності; мобілізує творчі сили на пошук і вирішення задач, позитивно впливає на якість знань, їх глибину й дієвість, є найважливішою внутрішньою умовою розвитку прагнення до саморозвитку [227]. Структура мотивації, за Б. Додоновим, складається з таких компонентів:

- задоволення від самої діяльності,
- значущість для особистості безпосереднього її результату,
- „мотивуюча” сила винагороди за діяльність [66].

Мотиваційно-спрямовуючий компонент характеризує інтерес та захопленість учнів музичною діяльністю, адже мотивація є одним з найважливіших стимулюючих факторів навчальної і мистецької діяльності і є одним з базових понять психології та педагогіки, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки, волі, діяльності людини.

В основі мотивації лежить мотив, який може бути виражений у формі уявлення, ідеї, почуття та втілює в собі потребу [35, с. 41–42].

С.Гончаренко окреслює мотивацію як „систему мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки” [61, с.295].

Мотив (від лат. *motus* – приводити в дію, штовхати) – це спонукання до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреби суб'єкта, предметно-спрямована активність певної сили, усвідомлена причина, яка лежить в основі вибору дій та вчинків особистості [207, с.219].

Мотив за В. Далем – „(франц.) спонукальна причина, мотивувати – підкріпити доказами, підтвердити і пояснити доводами” [67, с.352].

Л. Божович, вивчаючи фактори, що спонукають учня до навчання, виділила два види мотивів особистості. Перший вид пов’язується з розвитком особистості учня. Вони втілюють ті прагнення й потреби особистості, які впливають з усіх обставин її життя та які пов’язані з основною її спрямованістю. Другий вид утворює мотиви, народжені переважно самою навчальною діяльністю. До складу цієї групи входять різноманітні навчально-пізнавальні інтереси, які виникають в учнів внаслідок напруженої інтелектуальної активності, трудового зусилля, подолання труднощів. Сучасна психологія об’єднує такі мотиви у пізнавальні інтереси.

До різновидів мотивів, на думку А.Маркової, можна віднести пізнавальні й соціальні мотиви. Якщо в школяра в ході навчання переважає спрямованість на зміст навчального предмету, то можна говорити про наявність пізнавальних мотивів. Якщо в учня виражена спрямованість на іншу людину в ході навчання, то слід говорити про соціальні мотиви” [141, с.117].

Мотиви пов’язані з потребами людини і спонукають її до певних активних дій, адже вони є збудженням до ефективної діяльності. Б. Додонов доводить, що загальний рівень мотивації залежить від: кількості мотивів, які актуалізуються; спонукальної сили кожного з визначених мотивів; актуалізації ситуативних факторів [77,с.54].

Важливе значення для ефективного формування емоційно-вольової надійності підлітків має створення мотивації до вокально-хорової діяльності. Маючи стійке мотивоване бажання пізнавати твори вокально-хорового мистецтва, учень виявляє наполегливість, цілеспрямованість, ініціативність, інтелектуальну гнучкість, отримуючи при цьому певне задоволення результатами навчання.

Р. Немов пояснює мотивацію як діяльність, спрямовану на досягнення певної мети, а мотив – як стійке особистісне утворення, що спонукає до вчинення певних дій [171, с. 56].

На думку Г. Ципіна, „мотив, що володіє особистісною значущістю для учня вносить суттєві смислові, аксіологічні зміни в його навчальну діяльність, змінює ставлення до цієї діяльності її внутрішню психологічну структуру” [275].

Важливим для нас є положення, щодо змісту мотивів. Залежно від ставлення до навчальної дії, її змісту, мотиви учня поділяються на *внутрішні та зовнішні*.

Внутрішні мотиви пов’язані зі змістом навчальної дії та її процесом (пізнавальний інтерес, потреба в інтелектуальній активності, прагнення досягти кращого результату).

Зовнішні мотиви характеризують взаємодію особистості із зовнішнім середовищем (вимоги, вказівки тощо).

Відповідно до цієї класифікації мотивів методи стимулювання стимулювання навчальної діяльності умовно поділяють на групи: методи формування пізнавального інтересу та методи формування почуття обов’язку і відповідальності у навчанні [278].

Як зазначила К.Абульханова-Славська, у кожному наступному акті діяльності „на передній план виступають психологічні утворення, які включають до своєї структури мотивацію як елемент усвідомлюваної індивідом інтенції до здійснення певного вчинку, пізнавальної та перетворювальної дії, інтелект, індивідуальні цінності, специфічні здібності та якості особистості” [3, с.113].

Мотивація, що спонукає людину до дії, має різні різновиди, одну з яких визначають як мотивацію до досягнення успіху. Даний вид стає актуальним, особливо в умовах вокально-хорової діяльності, оскільки орієнтує підлітка на якість і результативність музичних дій.

Таким чином, мотивація трактується у нашому дослідженні як система взаємопов'язаних і взаємообумовлених мотивів діяльності підлітка, яка свідомо визначає свою поведінку. Під мотивацією будемо розуміти сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють цілеспрямованість музичної діяльності учня, організованість і стійкість у досягненні поставленої мети, тим самим демонструючи свою спонукальну функцію в поведінці. Включаючи в себе потреби, наміри, інтереси, прагнення підлітка, вони змушують його діяти тим чи іншим чином.

Основним елементом, що покладено в основу мотиваційно-спрямовуючого компоненту, є *інтерес*, що розкривається через потребову сферу, яка визначається у науковій літературі як динамічно-активний стан особистості [223].

Інтерес, підкріплений чіткою мотивацією, проявляється через потребу підлітка займатися музичною діяльністю, яка приносить задоволення, а мотиви сприяють виникненню в учня прагнення до успіху, постійного бажання отримати нові, більш високі результати у порівнянні з попередніми. С. Рубінштейн зазначає, що інтерес – це мотив, який діє через силу своєї усвідомленої значимості та емоційної привабливості [223]. *Інтерес* – це внутрішня складова мотиву, яка примушує людину діяти відповідно до інтелектуальної значущості та емоційної привабливості будь якої діяльності. Складність поняття „*інтерес* ” породжує різноманітне розуміння його природи.

У психології інтерес розглядається як активна спрямованість людини на той чи інший предмет дійсності, що зв'язаний, звичайно, з позитивними емоціями. Дослідники, які розглядають проблеми розвитку інтересу (С. Рубінштейн, Г. Щукіна та ін.) відзначають його великий вплив на ряд психологічних якостей особистості: сприйняття, увагу, пам'ять, мислення, волю.

Інтерес, підкріплений чіткою мотивацією, проявляється через потребу особистості займатися певною творчою діяльністю, що приносить

задоволення. Саме інтерес виступає стимулятором активності і здатен впливати на особистісні якості людини. У зв'язку з цим творчість виконавців, у першу чергу, стає предметом потреб та інтересів.

У науковій літературі інтерес розглядається як активна спрямованість людини на той чи інший предмет дійсності, що зв'язаний, звичайно, з позитивними емоціями. Дослідники проблеми розвитку інтересу (О. Дем'янчук, С. Рубінштейн, Г. Щукіна та ін.) відзначають його великий вплив на ряд психологічних якостей особистості: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, воля.

С. Рубінштейн пропонував розрізняти інтерес до предмета й інтерес до процесу вивчання його. Він описує, що саме потреба обумовлює активність особистості на перетворення умов з метою задоволення цієї потреби. Науковець виділяв основні види пізнавальної мотивації учіння, а саме:

- інтерес до самого змісту предмета, дійсності, яка в ньому відображається;
- інтерес, викликаний характером розумової діяльності, якої потребує засвоєння предмета;
- інтерес, зумовлений відповідністю нахилів учня до того, що вивчається. Як наслідок, певні дисципліни легко засвоюються, а успіхи в навчанні створюють додаткову мотивацію учіння;
- інтерес до предмета, пов'язаного певним чином з обраною практичною діяльністю [223].

Г. Щукіна розглядає інтерес як потребу особистості займатися тою діяльністю, яка приносить задоволення; визначає інтерес як потужний спонукач активності особистості, у результаті чого діяльність стає привабливою та продуктивною [290]. Як підкреслює Г.Щукіна, важливим компонентом внутрішньої мотивації є інтерес, який характеризується трьома ознаками, а саме:

- позитивною емоцією стосовно діяльності;

- наявністю пізнавального компонента цієї емоції;
- наявність безпосереднього мотиву, який є продуктом самої діяльності [290].

В інтересах поєднується емоційне та раціональне, що забезпечує активність пізнавальної діяльності. Такі характеристики вважаємо важливими для нашого дослідження, оскільки прояв стійкого інтересу до мистецтва музики забезпечує постійну увагу та активність підлітка у музично-навчальній діяльності. Інтерес до навчання є головним стимулом активного накопичення важливих і значущих для учнів знань, умінь, навичок, соціального досвіду взагалі. Стійкість і тривалість збереження інтересу до навчання, залежить від зацікавленості й розуміння підлітками навчального матеріалу, емоційно забарвленого тону проведення самого процесу навчання.

Великого значення у формуванні емоційно-вольової надійності підлітків мають *пізнавальні інтереси* як група мотивів, що пов'язана зі змістом і процесом музичного навчання й орієнтована на опанування способами означеної музично-творчої діяльності.

Потреба та інтерес у структурі емоційно-вольової надійності віддзеркалюють найбільш суттєве в емоційному світі особистості, тобто виступають як мотив.

Мотивація до вокально-хорової діяльності підлітків складається з музичного інтересу, схильності до виконавської діяльності, активного пізнавального ставлення до процесу музичного навчання. Адже саме мотивація, спонукаючи до дії, викликає активність школяра до конкретної дії. Тож, мотиви музичної діяльності школярів формуються на основі *потреб та інтересів*, що розвиваються як у ході навчання, так і в самій концертно-виконавчій діяльності. Потреба та інтерес у структурі емоційно-вольової надійності підлітка віддзеркалюють найбільш суттєве в емоційному світі учня, тобто виступають як мотив.

Інтерес до музичної діяльності виявляється на рівні індивідуальної детермінації як „тенденція або спрямованість особистості, що полягає у спрямуванні чи зосередженості її помислів на певному предметі” [223, с. 230].

Дійсно, генетична схильність до співацької діяльності відіграє істотну роль у музичному розвитку особистості, однак практика доводить, що сильне бажання та інтерес до вокально-хорового мистецтва, потреба в вокально-хорових заняттях часто компенсують відсутність необхідних природних даних. І навпаки, музично обдарована дитина, при відсутності інтересу до вокально-хорових занять, не досягає особливих результатів.

Наступним складовим мотиваційної сфери є *потреби*, що визначаються у науковій літературі як „динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність, спрямовано на зняття цієї залежності ” [61, с.386]. Емоції тісно пов’язані з потребами, оскільки, як правило, при задоволенні потреб людина відчуває позитивні емоції і, навпаки, при неможливості отримати бажане – негативні.

Психологи сформуvalи усталене розуміння потреби як детермінованої активності людини, що при безпосередньому виявленні виступає як соціально-діяльний процес. Г. Тарасов писав: „тільки отримуючи соціальну функцію потреба людини стає спроможною до реалізації, тобто спроможною бути власне функцією потреби” [254, с. 7]. Так, потреба є передумовою будь-якої діяльності та несе спонукальну функцію, тому мотиви мають потребовий характер і схожі з поняттям „потреба”. Треба відмітити, що А. Маркова під потребою розуміє „спрямованість активності на психічний стан, що створює передумову діяльності” [140, с.7–9].

За висловленням О. Леонт’єва, потреба повинна „знайти себе в предметі”, трансформуючись таким чином в конкретне психологічне явище як „предметно наповнена потреба” [129, с. 234].

О.Петровський підкреслює, що потреба має об'єктивний та суб'єктивний характер. Об'єктивна потреба – це потреба, зумовлена станом організму, а суб'єктивна – це прояв потреби у конкретних формах мотивації особистості (бажання, почуття, прагнення) [191].

Необхідно підкреслити, що психологічна установка на періодично повторювану спільну творчу діяльність з часом може перетворитися у потребу. Потреба є передумовою будь-якої діяльності та несе спонукальну функцію. Серед потреб особливої уваги заслуговують музичні потреби, природу яких детально розглянув Г. Тарасов. На думку дослідника, музична потреба виступає в ролі стимулятора емоційної сфери особистості, тим самим показуючи на зв'язок формування музичних потреб та ціннісних орієнтацій [254].

Так, Л.Бочкарьов виокремлює три типи потреби в структурі підготовки студентів до музично-виконавської діяльності, розподіляючи їх за мотивами (експресивними, комунікативними, сугестивними):

- потреба активної участі у виконавському процесі (експресивна мотивація);
- потреба у частому спілкуванні виконавця зі слухачами (комунікативна мотивація);
- потреба активного впливу засобами музичного мистецтва на слухачів (сугестивна мотивація) [41,с.221].

Відзначимо, що потреба у спілкуванні з музичним мистецтвом переважно забезпечується на соціальному рівні і може розглядатися як процес реалізації своїх особистісних якостей. Потреба – це стан індивіда, створений відчуттям потреби в суб'єктах, необхідних для його існування та розвитку, який є джерелом його активності [237, с.287].

Отже, суспільні чи індивідуальні потреби у музичному мистецтві, як і інтерес до нього, реалізуються через сприймання реального звучання, яке забезпечує художньо-творчу діяльність виконавців. У зв'язку з цим творчість виконавців, у першу чергу, стає предметом таких потреб та інтересів. Коли

потреби особистості мають емоційне забарвлення, викликають чуттєвий відгук – вони розуміються як *інтерес* (від лат. *interest* – має значення, важливо), який є формою прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямування особистості на усвідомлення мети діяльності [205,с.146].

Музичні потреби ми розглядаємо як зацікавленість підлітка до вокально-хорової діяльності, що формуються на основі інтересів. Розглядаючи взаємовідношення інтересу та потреби ми виходимо з того, що формування інтересу не завжди починається з усвідомлення потреб. Інтерес може з'явитися стихійно та несвідомо внаслідок емоційних проявів, а вже потім усвідомлюється його значення, яке може визначатись багатьма причинами: потребами та здібностями. Саме наявність потреби в музичній діяльності є важливим показником існування інтересу до музичного мистецтва взагалі.

Інтерес виступає стимулятором активності і здатен впливати на вольові якості особистості. Потреба та інтерес у структурі емоційно-вольової надійності віддзеркалюють найбільш суттєве в емоційному світі особистості, тобто виступають як мотив. Так, О.Винославська розглядає інтерес, як:

- потребу особистості займатися такою діяльністю, яка приносить задоволення;
- потужний спонукач активності особистості, у результаті чого діяльність стає привабливою та продуктивною [208]. За висловленням С.Рубінштейна, потреба обумовлює активність особистості на перетворення умов з метою задоволення цієї потреби [223].

Оскільки мотиваційно-спрямовуючий компонент є необхідною базовою силою вокально-хорової діяльності розглядається нами як основа, що зумовлює ефективність функціонування інших структурних компонентів емоційно-вольової надійності, навколо якої об'єднуються і групуються всі якості та властивості підлітка.

Мотиваційно-спрямовуючий компонент емоційно-вольової надійності здійснюється завдяки усвідомленню особистістю учня власної мотивації.

Розглядаючи сутність емоційно-вольової надійності підлітка, було з'ясовано, що основним джерелом її ефективності є самоусвідомлення учнем необхідності розкриття власного потенціалу, набуття музичного досвіду, практичних умінь і навичок. Це – такий стан особистості, що виражає залежність від конкретних умов існування, а потреба, у свою чергу, виявляється через мотивацію.

У процесі формування емоційно-вольової надійності підлітків мотиви набувають декілька значень:

- сприяють виробленню об'єктивного ставлення до власних умінь;
- допомагають поглибити інтерес до вокально-хорової діяльності;
- активізують творчі можливості;
- стимулюють розумові процеси при вирішенні навчально-виховних завдань.

Отже, в структурі емоційно-вольової надійності підлітків мотиваційно-спрямовуючий компонент включає:

- інтерес до музичної діяльності;
- наявність значущої мети;
- мотивацію досягнення відповідного рівня у вокально-хоровій діяльності;
- усвідомлене ставлення до вокального саморозвитку;
- бажання і потребу розвивати себе у вокально-хоровій діяльності.

Таким чином, мотиваційно-спрямовуючий компонент служить тим підґрунтям, завдяки якому приводиться в дію весь механізм особистісних якостей учня, оскільки без змістовного ставлення до вокально-хорової діяльності поведінка школяра не буде відвертою. Цей компонент характеризується мотиваційними установками до вивчення творів вокально-хорового мистецтва. Тому даний компонент розглядається нами як основа, що зумовлює ефективність функціонування інших структурних компонентів емоційно-вольової надійності підлітка.

Інформаційна функція емоцій полягає в тому, щоб забезпечувати процеси мислення і прийняття рішень корисною інформацією. Т.Земцова, у своїй науковій роботі зазначає, „оскільки емоція відображає ставлення підлітка до об'єкту, оскільки вона обов'язково включає деяку інформацію про сам об'єкт. В цьому сенсі відображення об'єкта є пізнавальний компонент емоції, а відображення стану людини в цей момент є її суб'єктисний компонент. Звідси випливає подвійна обумовленість емоцій: з одного боку, потребами людини, які визначають його ставлення до об'єкту емоцій, а з іншого – його здатністю відобразити і зрозуміти окремі властивості цього об'єкта” (Т.Земцова).

Зазначимо, що вольові і емоційні процеси у підлітка формуються нерозривно з пізнавальними процесами.

Вирішальних значень в учнів у школі має наявність музичних знань, тому ми вважаємо необхідним виокремити **когнітивно-аналітичний компонент** в структурі емоційно-вольової надійності, який визначається рівнем обізнаності підлітків, їх кругозором, передбачає наявність у них системи знань з історії і теорії музичного мистецтва; прагнення до пізнання національних традицій музичного виконавства; розвитком образного мислення в єдності з розвитком особистісних якостей; прагнення втілення музично-художнього образу в концертному виконанні; розвинуті пізнавальні якості, які б допомагали реалізовувати прагнення учня до саморозвитку та самовдосконалення.

З огляду на це констатуємо, що у науковій літературі існує два погляди на тісний зв'язок між емоціями й інтелектом (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Б. Зейгарник, О. Тихомиров). Інтелектуальний процес, на думку С. Рубінштейна, неможливий без участі емоцій.

Основною **когнітивно-аналітичного** компонента є **знання**.

В українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка категорія „знання” розглядається як особлива форма процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності [61, с. 137].

Ключові ідеї Л. Виготського про взаємозв'язок когнітивних та емотивних процесів отримали подальший розвиток у працях С. Рубінштейна, який визначав емоційність особливою стороною пізнавальних процесів, які відображають дійсність. С. Рубінштейн розглядає емоцію як єдність переживання і пізнання [223].

Зазначимо, що „когнітивність” – це здатність до розумового сприйняття і переробки зовнішньої інформації. Саме когнітивно-аналітичний компонент охоплює сукупність певних знань у галузі музичного мистецтва, необхідних підлітку для оволодіння виконавськими вміннями і навичками для ефективного емоційно-вольового прояву у музично-творчій діяльності; спрямованість учнів на пізнання нового, вміння бачити проблему і самостійно вирішувати її.

Когнітивна психологія досліджує внутрішні розумові процеси, являє собою складну систему, що включає в себе знання, розумові дії, пізнавальні процеси, розумові здібності, а також емоційні прояви у музичній діяльності. Як відзначає О.Рудницька, когнітивний досвід у навчанні є основним, що охоплює систему знань і допомагає суб'єкту знайти раціональні підходи до вибору способів практичної діяльності [226].

Процес формування знань залежить від особистісної активності підлітків у процесі навчання. Знання є засвоєними лише тоді, коли учень ними оволодів і здатен виконувати їх самостійно.

Знання, що виступають результатом процесу пізнання, є центральним утворенням когнітивної сфери, теоретичною основою музичної діяльності, основою формування особистісних якостей підлітків. Усвідомлення знань підносить музичну свідомість на якісно вищий рівень, дозволяє глибше сприймати, відчувати, переживати і виконувати музичні твори.

Специфічність навчання підлітків зумовлена фізіологічними особливостями і полягає у необхідності засвоєння існуючого у світовій практиці досвіду педагогічної та музичної діяльності, перетворення його

у комплекс індивідуальних умінь сприйняття музики та художнього виконання музичних творів, музичної творчості та ін.

Відомо, що зацікавленість є стимулом емоційної привабливості, а створення ситуацій, які актуалізують ті чи інші емоції, є важливим аспектом стимуляції пізнавальної діяльності учнів.

Когнітивно-аналітичний компонент орієнтує на осмислення змісту музичних образів, пізнання природи музичного мистецтва. Цей компонент виконує функцію набуття системи знань, розвитку пізнавальних інтересів, пізнавальних здібностей, пізнавальної активності, розумової діяльності у процесі музичного навчання.

Успішність засвоєння необхідних знань учнями полягає у їх систематичності, тобто сукупності знань усвідомлених суб'єктом навчання. Систематичність знань передбачає усвідомлення складу деякої сукупності музично-теоретичних знань, через усвідомлення одних знань як базових для інших.

Систематичність музично-теоретичних знань розглядаємо як передумову, що містить свідоме виведення одних знань для отримання інших. Безсумнівним є трансляція цих зв'язків у їх дидактичні аналоги.

Як відомо, музика розвиває розумові здібності людини, формує творче та музично-образне мислення, сприяє загальному інтелектуальному розвитку. Отримуючи різноманітні знання про музично-художній твір, який має пізнавальне значення, та визначаючи характеристику змісту, учні збагачують музично-слуховий запас новими інтонаціями, емоційні враження характеризують настрій та почуття, які передаються у його відтворенні.

Отже, внутрішнє бажання до опанування знань, умінь і навичок підлітків ґрунтується на глибокому інтересі їх до музичної діяльності.

В.Лозниця стверджував, що за допомогою чотирьох засобів формування стійких пізнавальних інтересів (захоплюючий виклад навчального матеріалу (новизна, історизм, показ сучасних досягнень науки, практичного значення наукових знань тощо); використання методів і форм

організації навчання, які спонукають учня до самостійної пізнавальної діяльності (проблемне навчання, наочність, групова робота, взаємне навчання і контроль); створення сприятливого емоційного поля (довіра, такт викладача, відкритість до нових ідей, взаємна доброзичливість); моделювання ситуації успіху, за якої створюються умови переживання радості успіху, усвідомлення своїх можливостей, віри в себе) можна сформувати стійкий інтерес до певного виду діяльності [135, с.27].

Отже, оволодіння теоретичними знаннями сприяє підвищенню рівня ерудованості підлітка, а оволодіння музичними вміннями та навичками становить основу формування емоційно-вольової надійності школярів.

Визначаючи зміст **емоційно-емпатичного компонента** емоційно-вольової надійності підлітків ми керувалися міркуваннями, що цей компонент передбачає наявність задоволеності і захопленості вокально-хоровою діяльністю, стійкості поруч з критичним ставленням до власних дій у поєднанні з емоційною стабільністю, емоційними переживаннями, урівноваженістю, самовладанням, витримкою, наполегливістю, ініціативністю, рішучістю тощо.

Емоційно-емпатичний компонент емоційно-вольової надійності підлітків характеризує якості особистості, що забезпечують успішність і результативність музичної діяльності. Аналізуючи цей компонент, можемо сказати, що він передбачає вміння розпізнавати емоційний стан, наявність вольових якостей, високу емоційну стійкість, врівноваженість, відсутність почуття страху, високий ступінь самоконтролю, саморегуляцію емоційним станом і поведінкою в умовах концертного виконання.

Слід зазначити, що вокально-хорова діяльність є емоційною, вимагає високого рівня емоційності й водночас здатності регулювати емоційні прояви відповідно до цілей даної діяльності.

Загальновідомо, що емоції відображають значимість явищ для людини. О.Костюк підкреслював, що „звучання музики пробуджує у серці

багатобарвну гаму витончених емоційних переливів і яскравих афективних спалахів, предметних почуттів і ледь вловимих настроїв” [115, с. 20].

Відсутність у суб’єкта сприйняття здатності до емоційних реакцій на музику нерідко породжує у нього недоступність досягнення художньої цінності музичного твору. Б.Теплов писав, що „сприйняття музики йде через емоцію, але емоцією воно не закінчується. У музиці ми через емоцію пізнаємо світ. Музика є емоційне пізнання” [255, с.51].

В. Петрушин зазначає, що „можливість музиканта виражати в музичному творі багате розмаїття емоційних переживань безпосередньо залежить від його внутрішньої здатності генерувати у власному психічному апараті ці переживання” [193, с. 271].

Треба відзначити, що виконання вокального або інструментального твору і здатність керування емоціями у процесі виступу, контакт зі слухачами і, відповідно, якість виступу залежить від вольових особистісних якостей підлітка.

Емоції грають своєрідну роль у конкретній діяльності людини.

М. Левітов підкреслює, що „у емоціях або почуттях дуже яскраво проявляється тенденція специфічно забарвлювати переживання та діяльність людини, даючи їм тимчасову направленість та створюючи те, що, образно виражаючись, можна назвати „тембром” або якісною своєрідністю психічного життя” [132, с. 103].

Формування емоційно-вольової надійності підлітка залежить від його життєвої установки, від цілей, які він перед собою ставить, від стану нервової системи. Таким чином, важливий елемент емоційно-емпатитчного компоненту – *це здатність до регуляції власного емоційного стану*.

Зазвичай емоційний стан виявляється у формі настрою. Настрій забарвлює на певний час діяльність людини, характеризує її життєвий тонус. Позитивний настрій, підкріплений вольовими зусиллями, сприяє свідомій музичній діяльності та спрямуванню фізичних і розумових сил підлітка на досягнення свідомо поставленої мети. Разом з тим, тренуючи

і загартовуючи себе вольовими зусиллями, учні збагачують себе як особистість.

У школярів підліткового віку потрібно сформувати важливу емоцію успіху, що пов'язана з вокально-хоровою діяльністю, удосконаленням загального розвитку учня. Позитивні емоції є сильним стимулом активізації вокально-хорової діяльності, у порівнянні з негативними емоціями, які її, як правило, гальмують. Вони дають можливість підлітку досягати позитивних результатів у виконанні творів, активізувати прагнення виправити допущені помилки.

Г. Коган, згадуючи про великих виконавців минулого (піаніста А.Рубінштейна, С. Рахманінова, Ф. Шаляпіна), відзначав, що великі музиканти завжди прагнули, в першу чергу, до „ідейної та емоційної змістовності і дієвості виконання, його мовної виразності, до щирої, правдивої передачі тих почуттів, настроїв, образів, які породжувало в них виконуваний твір” [107, с.23].

Емоційні процеси в учнів формуються нерозривно з вольовими та пізнавальними процесами, які проявляються у різних видах діяльності. У них одне джерело розвитку – потреби організму, що розвиваються, які задовольняються в умовах сприятливого оточуючого середовища та при постійному розвитку умовно-рефлекторних механізмів, що забезпечують взаємодію організму із середовищем [232, с. 60–79].

Саме тому наступним важливим компонентом у структурі формування емоційно-вольової надійності підлітків є **регулітивно-діяльнісний**, сутність якого полягає в особистісній спрямованості підлітка до участі в вокально-хоровій діяльності і передбачає виявлення виконавської волі, прояв ініціативи, творчої активності й самостійності.

У наковій літературі поняття „діяльність” визначається як усвідомлена й цілеспрямована активність людини, зумовлена потребами і спрямована на пізнання та перетворення світу. Діяльність це завжди процес

творчий, який характеризується здатністю до використання набутого досвіду спілкування з музичним мистецтвом у практичній діяльності.

С. Савшинський вказував на те, що фантазія, розумна діяльність, виконавська техніка й артистична воля, це те чим повинен володіти виконавець [228, с. 91].

Цей компонент є рушійною силою формування емоційно-вольової надійності, адже ініціатива є одним з найважливіших стимулюючих компонентів навчальної і музичної діяльності. На нашу думку, цей компонент є індивідуальним і формується під впливом наших думок, переконань, принципів і бажань.

Ініціативність є важливою характеристикою волі. За визначенням у „Радянському енциклопедичному словнику”, ініціатива – (від латинського *initium* – початок) почин, перший крок в якійсь справі; внутрішнє спонукання до нових форм діяльності, підприємливості; керівна роль в будь-яких діях.

У психолого-педагогічній науці проблема вивчення розвитку ініціативності особистості знаходить висвітлення в роботах Б.Ананьєва, Л. Виготського, Я Пономарьова, Н.Левитова, В.Ляшенко, Н.Степашова та ін. Сутнісні особливості поняття „ініціативність” були з’ясовані у наукових працях Ф. Гонобліна, П. Рудика, Б. Теплова. Різні аспекти проблеми розглядалися у дисертаційних дослідженнях М.Говорова, І.Добрянського, Є.Дудкіна та ін. В Україні проблема знайшла відгук у роботах Л.Новікової, Г.Сорокі, О.Трошкіна та ін.

За висловленням О. Трошкіна, „ініціативність – це складна якість особистості, у якій виявляється діяльнісний стан людини з її ставленням до цілей, змісту, характеру діяльності та прагненням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення навчально-творчої й практичної мети. Ініціатива-це засіб прояву даної якості, що є складовою діяльності” [255,с. 40].

Науковець визначає, що найбільш істотними компонентами ініціативності є:

- спрямованість особистості на творчу діяльність;
- активність і енергійність;
- самостійність;
- здатність до реалізації особистісного почину [255, с. 35].

У своєму дослідженні Л.Попов розглядає ініціативність як інтелектуальну властивість особистості і відзначає, що це один з проявів творчості, здатність до пошуку завдань, проблем, нових засобів дій, вищим проявом яких є самостійна постановка проблем [202].

Ініціативність як одну з найважливіших форм активності, що представляє собою прояв особистісного інтересу і творчого ставлення до дійсності і людей розглядає К.Абульханова-Славська. Вона стверджує, що ініціатива – це зберігання особистістю творчої або авторської позиції в процесі діяльності. Ця форма виступає як причина початку і розгортання діяльності [3].

Ініціативність, як будь-який психологічний феномен, необхідно розглядати в рамках конкретного віку. Найбільш важливим ми вважаємо вивчення підліткової ініціативності, тому що підлітковий вік це відповідальний період життя, який має особливу роль в становленні особистості. Саме в цьому віці особливо активно проявляється самостійність.

Ініціативний школяр повинен вміти реалізувати свою діяльність творчо проявляти пізнавальну активність. Новизна продукту дитячої діяльності має суб'єктивне, але надзвичайно важливе значення для розвитку особистості учня. Розвиток творчості залежить від рівня розвитку когнітивної сфери, рівня розвитку творчої ініціативи, довільності діяльності та поведінки, свободи діяльності, що надається учневі, а також широти його орієнтування в навколишньому світі і його обізнаності.

Відмітимо, що ініціативність виявляється в усіх напрямках діяльності людини, але найяскравіше у музично-творчій і є невід'ємною умовою

її вдосконалення. Ініціативність є найважливішим показником інтелекту підлітка, розвитку його особистісних якостей і музично-творчих здібностей.

Ініціатива і творча активність підлітка, впевненість у своїх силах, а також творчий підхід до різних форм музичної діяльності є необхідною умовою для формування емоційно-вольової активності. Творча ініціатива підлітка найбільш інтенсивно формується у роботі над музичним твором, в якому відсутні авторські та редакторські вказівки. Учень в цьому випадку самостійно обирає необхідні засоби виразності для втілення емоційно-образного змісту музичного твору [160, с. 10].

Регулятивно-діяльнісний компонент ґрунтується на здатності до творчої реалізації отриманих знань, умінь, навичок та індивідуального перетворення їх у процесі творчої діяльності на уроках музики, створення власного погляду на основі втілення отриманих музичних здібностей. Творча активність та ініціатива учня, впевненість у своїх силах, а також творчий підхід до різних видів музичної діяльності є необхідною умовою у формуванні емоційно-вольової надійності. Відомо, що особистість, котра наділена ініціативністю як необхідною якістю стосовно самоорганізації скоріше, раціональніше вирішує поставлені перед нею завдання, ефективніше долає труднощі, активніше проявляє творчі здібності.

У сучасній науковій літературі є різні трактування феномену творчості, які розкривають різні позиції щодо її основи, природи, структури, особливостей формування творчих здібностей у школярів. Творчість розглядають як активність, діяльність, процес, форму. Дослідження творчості здійснюють на рівні вивчення продуктів творчої діяльності (винаходів, наукових теорій, творів мистецтва й літератури та ін.), творчого процесу, особистості творця, впливу зовнішніх умов, насамперед соціальних, що сприяють творчості або гальмують її.

Поняття „творчість” у філософській та психолого-педагогічній літературі трактується як діяльність, що відрізняється оригінальністю,

неповторністю, суспільно-історичною унікальністю, що породжує щось нове й передбачає наявність творця, тобто суб'єкта творчої діяльності [36, с.106].

Творчість у контексті характеристики особистості розкривається, на думку С. Сисоевої, в її творчих якостях, тобто індивідуально-психологічних особливостях людини, які відповідають вимогам творчої діяльності [233]. Розвиток творчої особистості передбачає не тільки організацію зовнішньої діяльності, але й перетворення внутрішнього світу людини, створення умов для розкриття і реалізації її індивідуальних потенцій у зовнішньому середовищі.

Визначення творчості, як „діяльності, результатом якої є створення нових матеріальних або духовних цінностей” подано в психологічному словнику [120, с. 351]. Український педагогічний словник визначає творчість як продуктивну людську діяльність, що породжує якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення. Звернуто увагу на те, що творчість сприяє пізнанню й перетворенню дійсності, створенню нових, оригінальних предметів, які раніше ніколи не існували, з метою вдосконалення матеріального й духовного життя суспільства [120, с. 326].

Незалежно від наукової галузі творчість визначають як фундаментальну властивість людини, продуктивну форму її активності та самостійності.

Творчість як один з основних видів діяльності особистості була визначена у наукових працях К.Абульхановою-Славською, В.Біблером, Д.Богоявленською, А. Брушлінським, Л. Єрмолаєвою-Томіною, Н.Миропольською, О.Отіч, Г.Падалкою, О.Ростовським, Р.Стренгером, С.Сисоевою, Б.Тепловим.

О. Матюшкін, визначає творчість як вихід за межі вже наявних знань, [146, с.54]. С. Рубинштейн визначає творчість, як діяльність, що призводить до створення продукту, який може розглядатися як „щось нове, оригінальне, що до того ж входить не тільки в історію розвитку самого творця, а й в історію розвитку, науки, мистецтва та ін.” [222, с.89].

Тож, саме у творчій діяльності підлітки реалізують свої особистісні якості. Звісно, що творчий характер може мати будь-яка діяльність, але найефективніше та найоптимальніше, на нашу думку, творча самореалізація особистості може відбуватись в вокально-хоровій діяльності. Творча діяльність учнів у процесі вокально-хорової діяльності передбачає здатність до виконавської інтерпретації та музичної-творчої імпровізації.

У процесі вокально-хорової діяльності творчість учнів проявляється в умінні цікаво й захоплююче виконувати вокально-хорові і творчі завдання, яскраво та образно доносити різноманітну теоретичну інформацію о музичних творах, о творчості композиторів, історії музичного мистецтва та культури в цілому, артистично інтерпретувати музичні твори, творчо підходити до відтворення музично-художнього образу. Здібність до творчості підлітків розвивається в процесі набуття художнього досвіду. В цьому процесі активізується творче мислення, уява, воля, сприйняття, а сама вокально-хорова діяльність набуває творчого характеру.

Регулятивно-діяльнісний компонент включає здатність підлітка до вербальної та музично-виконавської інтерпретації.

„Інтерпретація передбачає індивідуальний підхід до виконуваної музики, активне ставлення, наявність у виконавця власної творчої концепції втілення авторського задуму ” [301].

Зазначимо, що до початку XIX століття мистецтво інтерпретації було тісно пов'язане з композиторською творчістю: як правило, композитори самі виконували свої твори. Розвиток інтерпретації обумовлено активізацією концертної діяльності” [301].

Сьогодні у науковій літературі термін „інтерпретація” трактується як активний творчий процес і передбачає індивідуальний підхід до виконуваної музики, активне до неї ставлення, наявність у виконавця власної творчої концепції втілення авторського задуму [158].

У нашому дослідженні емоційно-вольової надійності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів регулятивно-діяльнісний

компонент означеного феномена зумовлює здатність підлітка до творчої суб'єктної позиції у процесі інтерпретації музичного твору. В цьому контексті термін „інтерпретація” розуміємо як активний творчий процес і передбачає індивідуальний підхід до виконуваної музики, активне до неї ставлення, наявність у виконавця власної творчої концепції втілення авторського задуму.

Необхідно відзначити, що специфічною особливістю інтерпретації вокально-хорових творів на уроках музики є поєднання виконавської та вербальної інтерпретації. Інтерпретація творів – це індивідуально-образне тлумачення учнем вокально-хорового твору в процесі його виконання.

Щоб зацікавити підлітка та зорієнтувати його на сприйняття кращих музичних зразків, перед тим як виконати, заспівати той чи інший твір, потрібно дати вербальну характеристику особливостей вокально-хорового твору, провести бесіду стосовно образної художньої характеристики твору. Імпровізуючи в процесі вокально-хорової діяльності, учні створюють щось нове, унікальне, тим самим вони творчо самостверджуються та самореалізуються.

Таким чином, розглянуті компоненти емоційно-вольової надійності, а саме мотиваційно-спрямовуючий, когнітивно-аналітичний, емоційно-емпатичний, регулятивно-діяльнісний становлять структуру досліджуваного феномена.

Представлена структура емоційно-вольової надійності підлітків, яку складають *мотиваційно-спрямовуючий, когнітивно-аналітичний, емоційно-емпатичний, регулятивно-діяльнісний компоненти* забезпечує розгляд формування означеного феномена як цілісного процесу, що обумовлюється функціонуванням та взаємодією психологічних та музичних здібностей підлітків у безпосередній активній вокально-хоровій діяльності.

Визначена структура емоційно-вольової надійності підлітків забезпечила нам можливість подальшої роботи з дослідження методики

формування емоційно-вольової надійності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів.

Компонентну структуру емоційно-вольової надійності підлітків ілюструє Рис. 2.2.

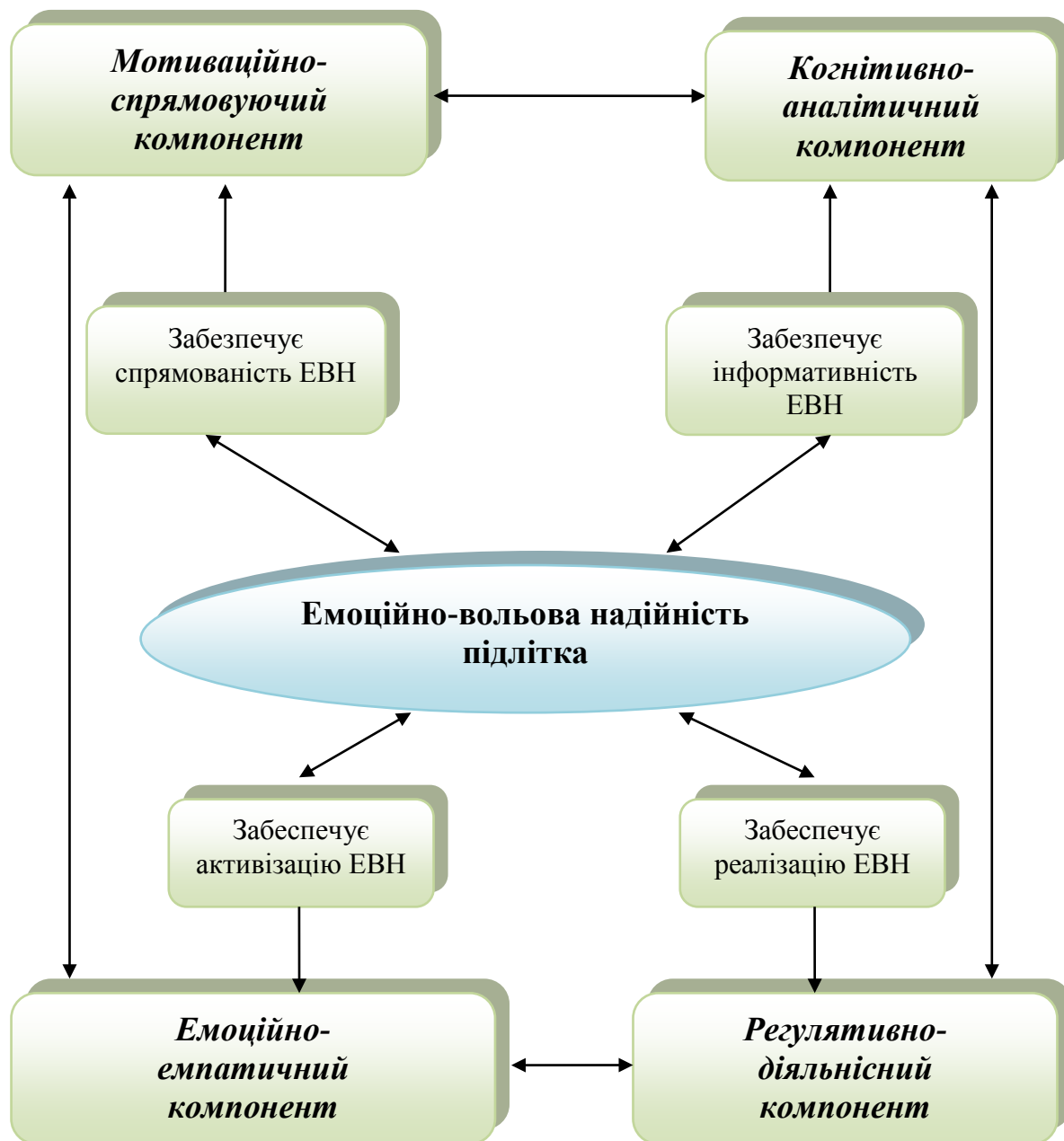


Рис. 2.2. Структура емоційно-вольової надійності підлітків

Означені структурні компоненти емоційно-вольової надійності підлітків дали змогу визначити критерії сформованості досліджуваного феномена та дали підстави для розробки спеціальної методики.

2.2. Принципи та педагогічні умови ефективного формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів та її експериментальна перевірка

В обґрунтуванні принципів навчання та ефективних педагогічних умов, що уможливають їх реалізацію, виходимо з факторів, які виступають рушійною силою процесу вдосконалення емоційно-вольової надійності підлітків. Так, поєднання та взаємозумовленість принципів і педагогічних умов сприяє успішному подоланню труднощів у процесі формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів.

У визначенні головних принципів нашого дослідження ми слугувалися положеннями, які мають особливо важливе значення у галузі мистецької освіти, враховували положення Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті та інших державних освітніх документів, де позначається головною метою навчального процесу – розвиток особистості, її здібностей та гуманістичного ставлення до навколишнього світу. Звернення до особистості учня, формування його творчого потенціалу визначило вектор окреслення принципів нашого дослідження.

Зазначимо, що у психолого-педагогічній літературі *принципи* визначаються як „система вимог і положень педагогіки, дотримання яких забезпечує продуктивність навчально-виховного процесу” [47, с. 14].

У педагогічній науці принципи мають як широке узагальнююче значення, так і конкретне виявлення шляху певної роботи.

Сучасні науковці (С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Пехота, Г. Пустовіт та ін.) розглядають принципи в залежності від сутності навчання й виховання, оскільки принципи віддзеркалюють освітні цілі й закономірності процесу навчання. Науковці відзначають, що базовим є принцип урахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх вікових відмінностей та закономірностей розвитку; принцип цілеспрямованості і цілісності у навчанні; принципи систематичності і послідовності; принцип

поєднання освіти і самоосвіти, розвитку і саморозвитку; принцип активної творчої діяльності; принцип єдності естетичного і педагогічного змісту; принцип оптимізації процесу навчання відповідно поставленим завданням; принцип систематичного включення суб'єктів навчання в самостійну (творчо-виконавчу) діяльність.

Формування емоційно-вольової надійності підлітків ґрунтується на певних основоположних принципах, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу згідно з метою дослідження. Виховання у підлітків позитивних почуттів, емоцій, волі до добропорядного способу життя забезпечує виховання активних громадян, готових до співробітництва, злагоди, подолання напруги, попередження конфліктів.

Б. Асаф'єв приділяв особливу роль принципам музичного навчання і вважав, що яскрава виразність та специфічність мистецтва обумовлює відмінність музичного навчання від інших педагогічних процесів [17].

У системі музичного навчання науковці (Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалка, О. Рудницька) розглядають найважливіші *принципи*, а саме: цілісності, регіональності, традиційності, активної творчої діяльності, єдності естетичного і педагогічного змісту, відповідності особливостям, безперервності і послідовності.

Концептуальну основу музичної освіти складає система принципів мистецького навчання, які узагальнює Г.Падалка таким чином: принципи цілісності; культуровідповідності; естетичної спрямованості; індивідуалізації; рефлексії, які „містять в собі цілепокладальні орієнтири поліпшення мистецької освіти, удосконалення її змісту і методичних засад” [184, с.149].

Особистісне забарвлення мистецької освіти завжди обумовлювалося взаємозв'язком із духовним світом людини, із сферою її почуттів та переживань. Так, О.Рудницька стверджує, що «мистецтво удосконалює здатність бачити і відчувати [224]. Аналізуючи педагогічні принципи О.Рудницька зазначила, що на сучасному етапі зустрічаються неоднакові

класифікації принципів навчання й виховання, які найчастіше, стосуються наступного:

- „вибору змісту навчального матеріалу (наприклад, принципи науковості, доступності, врахування вікових можливостей, системності, зв'язку теорії з практикою, співвідношення з довколишньою дійсністю, наочності тощо);
- організації педагогічного процесу (наприклад, принципи систематичності, плановості, контролю, поєднання різних форм і методів навчання та виховання тощо);
- необхідності врахування психологічних механізмів засвоєння знань і способів діяльності (наприклад, принципи свідомості, емоційності, активності, ґрунтовності й міцності тощо) ” [225, с.91].

Л. Масол наводить перелік принципів, на яких базується музична освіта і виховання: загальнопедагогічні та художньо-педагогічні принципи. Для нашого дослідження має значення розгорнута система цих принципів [142]. До *загальнопедагогічних принципів* Л.Масол відносить: принцип гуманізації; принцип культуровідповідності та природовідповідності; принцип глобалізації освіти; континуальності (єдності навчання, виховання, розвитку); принцип синергетичного та інтегрального характеру освіти; принцип систематичності, послідовності, неперервності освіти; принцип проблемності навчання; принцип активності, самостійності, творчості, саморозвитку особистості у навчальній діяльності; принцип диференціації та індивідуалізації. До *художньо-педагогічних*: принцип єдності художнього і технічного, емоційного і раціонального, свідомого та інтуїтивного в процесі опанування творів мистецтва; принцип емоційної духовно-енергетичної насиченості процесу навчання, що спрямовується на досягнення катарсису у власній музично-творчій діяльності; принцип взаємодії базової та мистецької освіти, суспільного впливу; спілкування (на основі діалогічних обертонів мистецтва); принцип варіабельності змісту і художньо-педагогічних технологій [142, с.39].

Заслужують на увагу і концепція музичного навчання, розроблена Б.Алієвим, яка спирається на принципи єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного у музичному навчанні, а також основні загальнодидактичні принципи [7].

К. Ізард у теорії „диференційних емоцій” висуває фундаментальні принципи поведінки людини, які залежать від емоцій, що організовують та контролюють сприймання, мислення й дії людини. Всі емоції мають адаптивну функцію та утворюють основу мотиваційної системи людини [93, с. 220–225].

О. Олексюк зазначає, що до дидактичних принципів мистецької освіти належать: принцип системного та послідовного навчання, усвідомленого засвоєння знань, міцності знань, доступності навчання, наочності навчання, індивідуального підходу, активності, єдності виховання, освіти й розвитку, зв'язку навчання з життям [176, с. 99–109].

Для нашого дослідження має значення система принципів, яку розробила О.Федій. Вона використовує їх при визначенні процесів саморозвитку і самовдосконалення особистості на основі індивідуально-чуттєвого, естетичного потенціалу, а саме:

- принцип урахування культурного, морального, духовного досвіду особистості на рівні критеріальної оцінки;
- принцип підтримки художньо-творчих проявів кожної особистості у навчанні;
- естетизація педагогічного процесу, що стає зразком для наслідування, вдосконалення почуттів і когнітивних смислів, які впливають на розвиток особистості;
- обов'язковості використання різних видів мистецтва у навчально-виховному процесі як одного з головних засобів стимулювання соціально-естетичного розвитку й ефективного засобу соціалізації особистості [260].

В. Вундт вважає, що емоційність репрезентує інтенсивний стан характеру людини, де вона може сприймати окремі прості та складні

елементи почуттів та емоцій. Він розділяє емоційність за якістю: задоволення та незадоволення, збудження та гальмування, напруга та спокій; інтенсивність визначається за силою проявів емоції. За силою негативні емоції триваліші, ніж позитивні емоції; форма протікання (тривалість) проявляється у миттєвому виникненні – здивування, розчарування, переляк, гнів, чи у довготривалому переживанні. Емоція, що триває довгий час, є афективним процесом. Якщо афективний (емоційний) процес може бути довільним, то він стає вольовим. Вольовий процес має суб'єктивну і об'єктивну складові. Вольовий процес – це управління та контроль за емоційною сферою людини [50, с. 153–154].

Аналізуючи провідні науково-педагогічні розробки з точки зору основоположних принципів навчання, поглиблюючи методологію нашого дослідження, ми виділили низку принципів, які розкривають підходи до розвитку учнів, визначають зміст, організаційні форми з урахуванням мети й закономірностей музичної освіти.

Процес формування емоційно-вольової надійності підлітків забезпечує комплекс принципів, які складають певну систему вихідних, головних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його достатню ефективність.

На нашу думку, формування емоційно-вольової надійності підлітків має забезпечуватися дотримання таких принципів: *принцип емоційності навчання, принцип індивідуалізації і диференціації навчання, принцип емоційно-вольової корекції, принцип спонукання до емоційно-творчого самовираження та самореалізації.*

Розглядаючи принципи формування емоційно-вольової надійності підлітків, слід враховувати, що кожен принцип безпосередньо пов'язаний з попереднім і наступним.

Принцип емоційності навчання передбачає гуманістичну позицію викладача щодо взаємостосунків з учнями, а також використання взірців мистецтва як найбільш оптимальних і своєчасних психолого-педагогічних

впливів на процес формування емоційно-вольових якостей у підлітків. І. Бех зазначає, що це зумовлюється емоційною природою процесу пізнання музичного мистецтва. Особистість у процесі переживання, розуміння й оцінювання змістової сутності даного музичного твору, разом із поданим комплексом подразників, здатна до особистісного емоційного забарвлення, що впливає на формування певного ставлення як результату емоційних утворень. В. Вергунова специфікою емоційних утворень вважає „здійснення двох важливих функцій: оцінної та мотиваційної, що виявляється, з одного боку, у переживанні цінності об’єкта, з іншого – бажанні діяти ” [45, с.233].

Доцільно підкреслити, що науковці (А. Алексюк, В. Помагайба, М. Скаткін та ін.) розглядають емоційність навчання як принцип, який полягає у здійсненні емоційного впливу на учня як суб’єкта навчання.

Так, Б.Неменський надавав велике значення вихованню мистецтвом і вважав необхідним „емоційне вживання в мистецтво”, яке здатне формувати творчі здібності людини краще, ніж будь-які інші засоби педагогіки [169].

Зазначимо, що важливою складовою принципу емоційності музичного навчання є емоційно-оціночний характер переживання учнями музичних творів. Саме процес навчальної роботи над музичним твором потребує емоційного відгуку учня. Цей передбачає не лише отримання учнями естетичної насолоди, але й набуття музично-теоретичних знань, умінь та навичок. Вияв емоційного відгуку на музичний твір має супроводжуватися розумінням художнього образу.

Принцип індивідуалізації і диференціації навчання. Цей принцип визнає неповторність особистості кожного учня і орієнтує на вияв їх індивідуальних якостей, а саме: розвиток музичних здібностей; розвиненість індивідуальних емоційно-вольових проявів; володіння широкою палітрою емоційно-виразних засобів виконання; опанування музичного матеріалу через креативність мислення і власного відчуття музичного образу. Принцип індивідуалізації навчання передбачає звернення навчального процесу

до індивідуальності, забезпечення її розвитку, можливостей самореалізації.

Головною умовою успішного навчання дитини К. Ушинський вважав урахування її вікових та індивідуально-психологічних особливостей. Йому належить ідея здійснення індивідуального підходу до учнів в умовах колективної навчальної роботи в класі [259].

Індивідуалізація навчання – це система засобів, яка сприяє усвідомленню учнем своїх сильних і слабких можливостей, підтримці і розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання. Індивідуалізація сприяє розвитку самосвідомості, самостійності й відповідальності [161].

В українському педагогічному енциклопедичному словнику індивідуалізація навчання визначається як організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання [61]. Доречно підкреслити, що застосування індивідуально-диференційованого принципу здійснюється за допомогою програмованого навчання(О. Аукум, Г. Данилочкіна, Г. Кондратенко та ін.). Принцип індивідуалізації і диференціації навчання відображає логіку процесу навчання й головні вимоги, які ставляться суспільством до сучасної освіти, – створення умов для різнобічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, задоволення її інтересів і потреб [116, с. 5].

Не викликає сумніву, що процес формування емоційно-вольових якостей підлітків може бути реалізований лише за умови врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. Даний принцип у педагогічній теорії розглядається як провідний, безперечний. Так, Л.Кацинська наголошує на неможливості використання однакових форм та методів організації навчальної роботи протягом усіх вікових етапів розвитку школярів [103, с.15].

Ознайомлення школярів зі світом вокально-хорового мистецтва, передбачає змістове наповнення процесу навчання музики в контексті розвитку культури, орієнтацію на її цінності та засвоєння їх, формування і розвиток культури учня. „Культурологічна парадигма є особливо актуальною, коли мова йде про виховання у підростаючого покоління поваги до себе та інших членів суспільства, толерантної поведінки в різних культурних осередках” [232].

За визначенням В. Ражнікова, принцип культуровідповідності щільно пов'язаний з іншими принципами та полягає не у засвоєнні інформаційно-знакових сторін музичних творів, а у вихованні особистісної позиції учня у ставленні не лише до творів мистецтва, а й до всесвіту, загалом [211, с.116].

Цей принцип передбачає розширення досвіду людини, спілкування з мистецтвом різних народів на основі „діалогу культур”, зв'язок виховання з культурними надбаннями людства і свого народу.

Як стверджує О.Рудницька, „культуровідповідність музичної освіти полягає в забезпеченні суб'єктів навчально-виховного процесу знаннями в галузі культури, розумінням її ролі в життєдіяльності суспільства та кожної людини, реалізації такого впливу, який спрямований на прилучення до скарбниці всесвітньої і національної культури з метою духовного розвитку особистості” [224, с.119].

Зазначимо, що принцип культуровідповідності в педагогіку був уведений А. Дистервегом, який в статті „Три нотатки про педагогіку і спрямування учителів” (1858), структурує принцип культуровідповідності і розкриває зміст його елементів. Так, з провідної мети педагогіки – „людського виховання” – він виводить три її провідні завдання: „1) вона має зважати на індивідуума і формувати його відповідно до його природних особливостей; 2) робити це відповідно до своєрідності тієї нації, до якої належить індивідуум; 3) виховувати людину згідно з загальнолюдськими цілями”. Отже, А. Дистервег поширює принцип культуровідповідності передусім на методику навчання, яка має зважати на природні можливості

людини, допомагати пристосовуватися до навчання, щоб полегшити засвоєння культури, організувати так цей процес, щоб він сприяв розвитку загальнолюдських та індивідуальних нахилів. Два останніх завдання стосуються скоріше мети та змісту виховання і передбачають їх узгодження з цінностями та тенденціями розвитку національної і загальнолюдської культур. Отже, культуровідповідність переважає у двох третинах завдань науки про виховання, і саме через їх підсилення має оновлюватися педагогіка. Сьогодні принцип культуровідповідності, як стверджує Г.Падалка, передбачає таке змістовне наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури [184].

Отже, принцип культуровідповідності передбачає опору на національні традиції, що виражається у вихованні учнів на традиціях культури, духовності рідного краю, на кращих культурних досягненнях інших народів. Відмінна особливість цього принципу це обґрунтування розвитку особистості в системі особистість – освіта – культура – діяльність.

Принцип емоційно-вольової корекції в роботі з підлітками на уроках музики базується на здатності вчителя відчувати емоційне напруження в класі і при необхідності дезактиалізувати непомірно високий психологічний стан дітей. Така регуляція передбачає певні дії вчителя, що розраховані збалансувати, вирівняти емоційний фон в класі, та важелі контролю за поведінкою підлітків. Співпереживання, здатність зрозуміти рівень напруженості або інертності дитини можуть допомогти підтримувати емоційний зв'язок між учителем та учнем. Слухання музики, спів у хорі, може позитивно впливати на емоційний стан підлітка.

Важливою складовою принципу емоційно-вольової регуляції є те, що підліток починає усвідомлювати реальність своїх бажань, намагається зробити щось самостійно, старається довести почату справу до кінця, одержує задоволення від своєї діяльності. Спираючись на дослідження В. Євдокімова, А. Леонової, О. Кузнецової та інших науковців, необхідно

відзначити, що розвиток емоційно-вольової регуляції може залежати не тільки від умов, у яких перебуває людина, але й від її особистісних якостей та властивостей.

Емоційні та вольові реакції супроводжують людину на протязі всього життя, але в підлітковому віці вони мають непередбачуваний характер, і саме в цей час принцип корекції стає ефективним засобом у розв'язанні проблеми формування емоційно-вольових якостей підлітка. Вчитель вирішує ряд важливих проблем: пошук інноваційних сучасних технологій впливу на психіку підлітка; вироблення вимог до своєї діяльності; відчуття та усвідомлення емоційного фону під час педагогічного процесу; вміння виробити критичне ставлення до своїх методів викладання; постійне вдосконалення своїх професійних знань та навичок; аналіз своєї діяльності, з метою досягнення високого рівня педагогічної майстерності.

Здатність особистості до емоційно-вольової регуляції – це вміння керувати власним настроєм, інтересами тощо. Регуляція вольових якостей підлітка передбачає також усвідомлення своїх дій у хоровій діяльності. Регуляція можлива, якщо підліток за моделі поведінки, які задовольняють колектив, володіє навичками саморегуляції; знає як перемогти у собі негативні стереотипи.

Застосування цього принципу передбачає активізацію внутрішніх, розумових, емоційних резервів учнів.

Принцип спонукання до емоційно-творчого самовираження та самореалізації особистості обумовлює необхідність формування емоційно-вольових якостей учня. Однак, творчого педагога й творчого учня об'єднують не лише навчальні норми, яких вони дотримуються, а й навчальна мета, заради якої вони здійснюють свої дії в очікуванні отримати якісний результат.

Л. Виготський, С. Рубінштейн підкреслюють суб'єктивну значущість результатів творчості [52; 222]. Принцип спонукання до емоційно-творчого самовираження та самореалізації, орієнтує підлітків на активне включення

до музичної діяльності, що відповідає поставленій меті. Чим активніша і різнобічна музична діяльність учнів, тим більше їх емоційні самовираження.

На думку О.Рудницької, цей принцип є одним із найголовніших у мистецькій освіті, адже він дозволяє розкрити „безперервний процес творчості, потреба в якому зростає відповідно до науково-технічного та культурного прогресу суспільства. Якщо навчити творчим актам неможливо, реальним є їх стимулювання за допомогою спеціально орієнтованих прийомів і методів навчання” [224,с. 96].

Доречно зазначити, що принцип спонукання до емоційно-творчого самовираження особистості орієнтує на досягнення цілісного навчального процесу, що передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – творчий особистісно-художній розвиток учня. Так, О.Єременко наголошує на тому, що цей принцип проявляється як співставлення творчої частини й цілого у музичному матеріалі та в педагогічному процесі; співвідношення свідомого та підсвідомого, емоційного й раціонального у процесі формування творчої особистості майбутнього вчителя музики [85, с.106].

Розглянуті принципи стали основою педагогічного моделювання організаційної структури формування емоційно-вольової надійності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів. Окреслені принципи зображено для наочності Рис. 2.3.

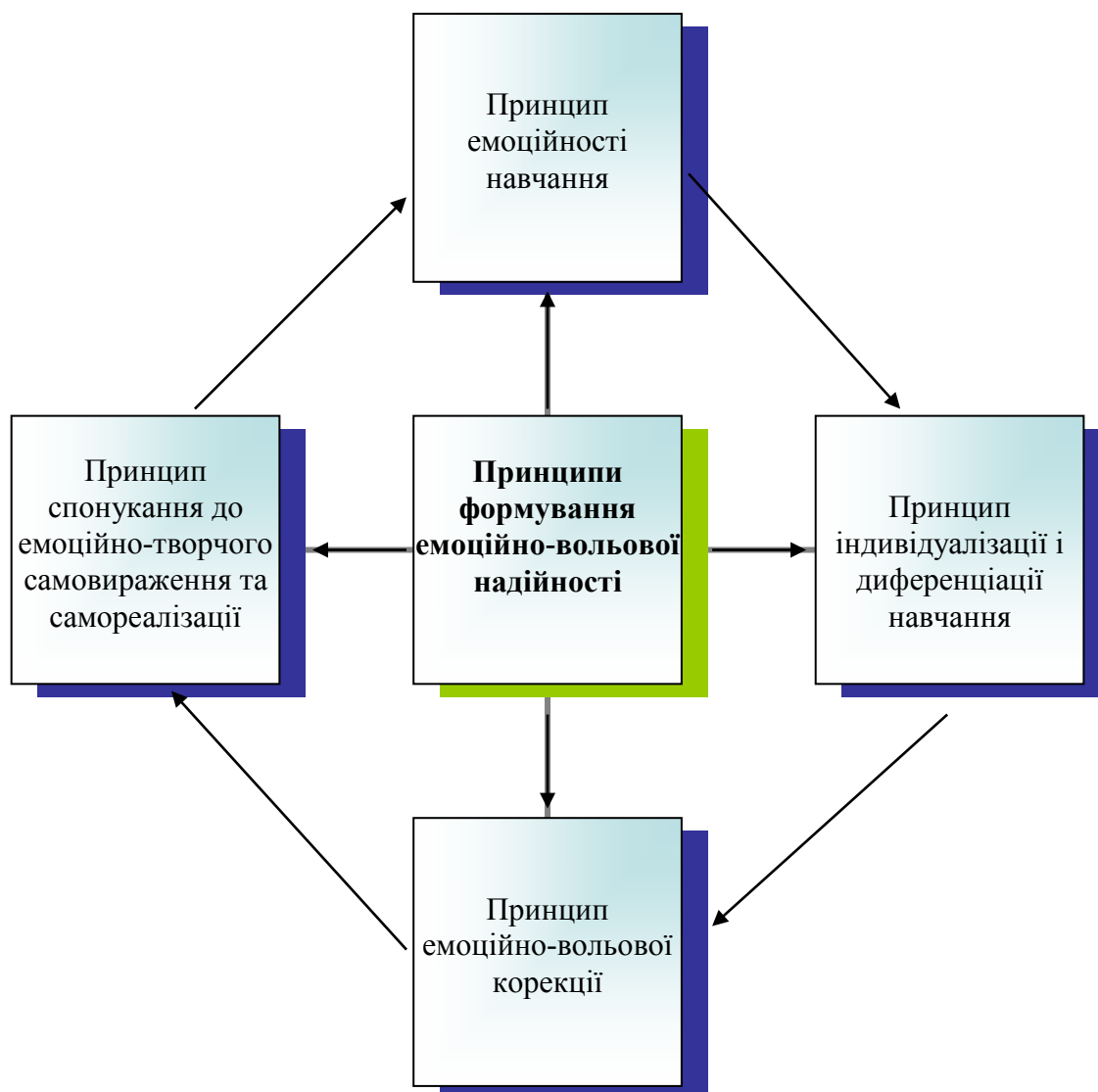


Рис. 2.3. Принципи формування емоційно-вольової надійності підлітків

Визначені принципи зумовили розробку спеціальних педагогічних умов формування емоційно-вольової надійності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів, як конкретизації методичного забезпечення означеного процесу.

Про важливість розробки педагогічних умов наголошується у працях з проблем музичної педагогіки, зокрема: А. Козир, Мен Фаньцзюань, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Ростовський, Цзінь Нань, О. Щолокова та ін. [109; 151; 184; 185; 221; 273; 288]. Саме розроблені ефективні умови сприяють досягненню результативності педагогічної дії.

Треба відзначити, що умови – це необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення будь чого, або сприяють чомусь [44, с. 129].

У науковій літературі „умова” трактується як:

– „сукупність тих незалежних від причин явищ, які перетворюють сконцентровану в причині можливість породження наслідків у дійсність” [177, с.115];

– –сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання, формування особистості [199, с. 425].

Китайські науковці (Ян Дегуан, Лі Цзіхуа) визначають педагогічні умови однією із важливих сторін навчально-виховного процесу. Педагогічні умови вокального навчання визначив китайський дослідник Цзінь Нань, а саме: створення позитивної емоційної атмосфери вокального навчання у контексті діалогу; забезпечення фахової компетентності майбутніх учителів як здатність творчо застосовувати на практиці знання та уміння, отримані під час навчання; орієнтація спільної творчої навчальної діяльності викладача і студента як процес та продукт опосередкованої або безпосередньої взаємодії в ході якої реалізуються музично-вокальні інтереси кожної особистості [273, с.226].

У визначенні педагогічних умов навчання мистецтва, ми користуємося поясненням Г. Падалки, яка зазначає, що „умови – це цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності ” [184, с.160].

Науковці розглядають педагогічні умови як один із важливих компонентів дидактичної системи, що відображає увесь потенціал освітнього середовища, впливає на особистісний і процесуальний аспекти цієї системи, забезпечує її ефективне функціонування й розвиток [199, с. 10].

Ю. Бабанський під педагогічними умовами розумів сукупність заходів, спрямованих на поетапне моделювання та ефективне функціонування підготовки вчителів до управління навчально-виховним процесом, який забезпечує формування в учнів рівня готовності до позитивної взаємодії, в свою чергу забезпечує культуру міжособистісних відносин [21].

Треба визначити, що характерною ознакою педагогічних умов є те, що вони акумулюють цілемотивовану, ціннісноорієнтаційну, самоактуалізаційну спрямованість формування особистості. Розкриваючи залежність розвитку особистості від наявних умов, психологи підкреслюють, що „зовнішні впливи дають той чи інший психічний ефект, лише переломлюючись через психічний стан суб'єкта, через думки і почуття, які в нього склалися” [222, с. 112].

Аналіз великої кількості науково-педагогічних робіт показав, що існують різні думки дослідників і вони по-різному підходять до розробки педагогічних умов, що обумовлюється сутнісними характеристиками та особливостями феномена, який вивчається.

У своєму дослідженні ми намагалися відобразити найбільш значущі педагогічні умови, враховуючи при цьому, що кожна умова має свої можливості і не може окремо забезпечити успішність сформованості емоційно-вольової надійності підлітків. Вважаємо, що лише зв'язок внутрішніх та зовнішніх умов, які відповідають меті дослідження, дають змогу досягти належних позитивних результатів у процесі формування емоційно-вольової надійності підлітків. З цього приводу доречно зазначити ознаки педагогічних умов, які знаходимо у працях В. Белікова, а саме:

- сукупність зовнішніх об'єктів освітнього середовища, у певних відносинах
- з якими перебуває предмет дослідження;
- сукупність внутрішніх особливостей (станів, якостей) предмета дослідження;

– сукупність зовнішніх об'єктів і внутрішніх особливостей, що визначає існування, функціонування і розвиток предмета дослідження [28, с. 235].

Для виділення педагогічних умов ми також керувалися ідеями Н. Яковлевої, яка вважає, що успішність навчання залежить:

- від чіткості визначення кінцевого результату, якого має бути досягнуто;
- врахування того факту, що на певних етапах педагогічного процесу умови можуть виступати результатом, досягнутим у процесі їх реалізації;
- розуміння того, що будь-який педагогічний процес може успішно функціонувати тільки при забезпеченні комплексу умов [298].

Вважаємо, що остання дефініція є найбільш ємною й гармонійною, повністю відповідає завданням нашого дослідження. Ми будемо розглядати педагогічні умови як сукупність факторів та обставин педагогічного процесу, спрямованих на забезпечення ефективності навчання підлітків, досягнення ними необхідного рівня емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів, як важливої особистісної якості, що гарантує успішність навчальної і музичної діяльності.

Специфіка педагогічних умов полягає у тому, що вони самі по собі, без діяльності людини, не можуть стати визначально продуктивними для навчання й виховання учня. Завдяки наявності педагогічних умов значущі особистісні якості учня переходять з можливості в дійсність, сприяють формуванню готовності до діяльності в новій соціокультурній ситуації.

Проаналізувавши погляди науковців на сутність поняття „педагогічні умови”, близькі до проблеми нашого дослідження, визначаємо такі **педагогічні умови** формування емоційно-волової надійності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів:

- *створення сприятливого психологічно-комфортного середовища навчального процесу на хорових заняттях;*

- *активізація емоційно-вольових проявів учнів в процесі вокально-хорової роботи;*
- *стимулювання до творчої активності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів.*

Створення сприятливого психологічно-комфортного середовища навчального процесу на хорових заняттях є однією з головних умов мистецького навчання загалом і має першочергове значення в процесі формування емоційно-вольової надійності підлітків зокрема. Дотримання цієї умови орієнтує на максимальне розкриття індивідуальних особистісних якостей учня, які проявляються у творчій роботі. Умова передбачає створення довірливих стосунків між вчителем і учнями, а отже реалізується на ґрунті особистісного підходу. В основі цієї умови – принцип індивідуалізації і диференціації навчання, що визнає неповторність особистості кожного учня і орієнтує на вияв індивідуальних якостей кожного підлітка, розвиток вокальних здібностей, творче опанування вокально-хорового матеріалу через призму власного неповторного відчуття. Про стан психологічно-комфортного середовища на хорових заняттях свідчить те, як підлітки переживають задоволення успіху, свою значимість та унікальність.

Активізація емоційно-вольових проявів учнів в процесі вокально-хорової роботи передбачає формування емоційно-вольової надійності на основі усвідомлення закономірностей вокально-хорового навчання, набуття учнем співацького досвіду, визначення музично-образного змісту твору, емоційне переживання і відтворення його. Тим самим забезпечується позитивне емоційне виконання, що дає можливість випробувати нове почуття впевненості в собі у процесі співу. Дана умова орієнтує підлітків на активізацію емоційних і вольових проявів у процесі вокально-хорової діяльності, що передбачає можливість відтворювати музично-художній образ за рахунок оволодіння вокальними навичками (чистота інтонування, ритмічна та динамічна злагодженість, ансамблевий спів, хоровий стрій тощо).

Стимулювання до творчої активності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів передбачає актуалізацію творчого потенціалу учнів стосовно їхніх здібностей, потреб, знань, установок, індивідуальних якостей, власної системи цінностей. Умова орієнтує на творче відтворення хорового твору через особистісні переживання та відчуття художнього образу; передбачає забезпечення активного включення підлітків до вокально-хорової діяльності, втілення власних думок та почуттів у процесі виконання різнохарактерних творів..

Ми наголошуємо на тому, що остаточно розмежувати сфери впровадження кожної із запропонованих педагогічних умов неможливо, адже процес формування емоційно-вольової надійності підлітків має цілісний, системний характер і відбувається в єдиному навчально-виховному просторі загальноосвітніх навчальних закладів, який визначається нормативами навчального часу та обсягом урочної роботи.

Упровадження педагогічних умов під час проведення педагогічної роботи має відбуватися комплексно, тоді як опис їх реалізації в практиці музичного навчання ми пропонуємо здійснити диференційовано, розглянувши детально по черговість та особливості впровадження в процесі формування емоційно-вольової надійності кожної з них.

Перша педагогічна умова – **„створення сприятливого психологічно-комфортного середовища навчального процесу на хорових заняттях ”** є однією з головних умов мистецького навчання загалом і має першочергове значення в процесі формування емоційно-вольової надійності підлітків зокрема. Як вже було зазначено, дотримання цієї умови орієнтує на максимальне розкриття індивідуальних особистісних якості учня, які проявляються у творчій роботі. Розглянемо її більш детально.

Ефективність процесу формування емоційно-вольової надійності підлітків визначається не тільки методичним змістом і практичною складовою, але й середовищем, у якому організовано взаємодію. На думку О. Леонтєва, середовище – це, насамперед, те, що створено людиною [130].

Середовищний підхід знайшов своє відбиття в методиці мистецької освіти (О. Апраксіна, Л. Коваль, А. Козир, Г. Падалка, Л.Паньків, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) у вигляді особливої умови формування творчої особистості.

Згідно з тлумаченням Ю. Лисюк, середовище є не тільки умовою творчого саморозвитку особистості учня, а й показником професійної творчості фахівця, оскільки її конструювання вимагає від викладача фантазії й різноманітності способів її створення [134].

С. Гончаренко визначив комфортне навчально-виховне середовище таким чином: „сукупність умов, у яких відбувається ефективна навчально-пізнавальна діяльність суб'єктів педагогічного процесу, забезпечення нормального соціально-психологічного клімату і необхідних зручностей” [61, с. 233].

Освітнє середовище в психолого-педагогічній літературі розглядають як підсистему соціокультурного середовища, як сукупність чинників, обставин, ситуацій, які склалися історично, і як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості учня (О. Газман, Є. Клімов, Г. Ковальов, К. Левін, В. Панов, К. Роджерс, В. Рубцов, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін і ін.).

Різновидом освітнього середовища є виховне середовище, яке Б. Коротяєв визначив як „частину соціального середовища, що формується в суспільстві на всіх рівнях його розвитку з метою впливу на молоде покоління” [114].

На думку В. Євдокимова та І. Прокопенко, „виховне середовище – це середовище спільного буття, перетворене на процес розвитку й самореалізації особистості. Можливості середовища зазвичай якоюсь мірою використовують в організації життя учнів у навчальному закладі, у житті родини [84].

За визначенням Т. Алексєєнко, „виховне середовище – середовище безпосереднього та опосередкованого впливу на дитину на мікрорівні,

сукупність об'єктивних чинників, що утворює умови життєдіяльності особистості, передачі їй суспільно-історичного досвіду людства й національної культури, впливає на формування її фізичних, психічних та соціально-адаптивних можливостей, процес і повноту творчої самореалізації” [5, с.95].

Так, О. Реброва, дає визначення творчому середовищу, а саме: творче середовище це „частковий, конкретизований фрагмент культурно-освітнього простору, який є педагогічною інтегрованою реальністю, що створює умови для ефективної педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу, для вирішення конкретної педагогічної мети у відповідності до змістових характерних ознак, нормативних вимог соціокультурного освітнього простору ” [213, с. 165].

Створення комфортного середовища можливо, якщо будуть об'єднані зусилля педагогів і учнів у досягненні єдності навчальних та виконавчих дій, підходів і методів, спрямованих на найбільш повне і успішне формування емоційно-вольової надійності підлітків.

Реалізація цієї педагогічної умови потребує забезпечення емоційного піднесення педагогічного процесу. При цьому недопустимою є конфронтація учасників педагогічної взаємодії, надмірне акцентування уваги на недоліках, помилках, невдачах у процесі музичної діяльності підлітків. Дотримання цієї умови передбачає, передусім, створення сприятливих стосунків між учителем і учнями, а отже реалізується на ґрунті *особистісного підходу* й передбачає розвиток особистості підлітка, спрямованість навчального процесу на самопізнання, самореалізацію, що забезпечує дію внутрішніх механізмів формування особистісних якостей, зокрема емоційно-вольових.

Саме дотримання цієї умови орієнтує учня до активної творчої взаємодії з навколишнім соціокультурним середовищем. В основі цієї умови – *принцип індивідуалізації та диференціації* навчання, що визнає неповторність особистості кожного учня і орієнтує на вияв індивідуальних

якостей кожного школяра і створює найсприятливіші можливості для розвитку активності, схильностей і музичних обдарувань кожного учня.

Створення такого сприятливого емоційно-комфортного середовища на хорових заняттях у школі може успішно здійснюватись за умови поєднання таких складників, як: духовний комфорт, психологічний комфорт, емоційний комфорт учнів.

Духовний комфорт на заняттях характеризується станом поєднання „вчитель-учень” за яким учні оптимістично налаштовані на спілкування з хоровим мистецтвом.

Психологічний комфорт на уроці характеризується позитивним відношенням учня до себе, впевненістю у своїх силах та доброзичливим ставленням до оточуючих. За таких умов атмосфера хорових занять більше сприяє високому рівню навчання, розвитку музичних здібностей школярів та їх емоційно-вольової надійності у виконавській діяльності.

Емоційний комфорт – відкритість підлітків для контактів, що підвищує їх працездатність на уроках музики, посилює активність, впевненість, віру у свої можливості та сили.

У психолого-педагогічній літературі емоційний комфорт визначають як „психічний стан максимальної емоційної зручності людини у природному і соціальному середовищі, для створення якого велике значення має гармонізація, гуманізація й естетизація середовища, налагодження позитивного психологічного клімату” [188, с. 144].

Доречно підкреслити, що А. Макаренко також акцентував увагу на створенні емоційного комфорту педагогічного процесу, ознаками якого визначав оптимістичний, життєствердний стиль взаємин („мажорність стилю роботи”) в учнівському колективі.

Створення сприятливого психологічно-комфортного середовища навчального процесу на хорових заняттях значною мірою залежить від уміння вчителя створювати проблемні ситуації в процесі музичних занять, що сприяє виникненню зацікавленості учнів. Вони з інтересом переглядають

варіанти усіх можливих шляхів вирішення завдань, знаходження нових шляхів, тобто школярі залучаються до активної музичної діяльності. Тому сприятливе емоційно-комфортне середовище між учасниками мистецького процесу значно впливає на формування емоційно-вольової надійності підлітків. Про стан емоційно-комфортного середовища на хорових заняттях свідчить те, як підлітки переживають задоволення успіху, свою значимість та унікальність.

На основі наведеного вище вважаємо, що формування емоційно-вольової надійності підлітків потребує постійного позитивного емоційного супроводу. Аналіз наукових джерел (І.Бех, Л.Бочкарьов, Ф.Гоноболін, Є. Ільїн, Д. Юник та інші) дозволяє стверджувати, що самореалізація, розвиток особистості можливе лише в емоційно-комфортному середовищі навчальних закладів. Такий сприятливий клімат є беззаперечною умовою формування у підлітків упевненості у власних силах, пізнання себе, гармонізації свого внутрішнього світу. Створення психологічно-комфортного середовища, спрямованого на підвищення ефективності формування емоційно-вольової надійності підлітків, стимулюватиме інтелектуальну, емоційну, вольову, духовно-етичну активність підлітків, урахуватиме специфіку вокально-хорової діяльності.

Означена умова „*створення сприятливого психологічно-комфортного середовища навчального процесу на хорових заняттях*” орієнтує на використання методів:

- *психологічної підтримки;*
- *образної концентрації;*
- *самооцінки та саморегулювання емоційного стану.*

Такі методи сприяють психологічному розкріпаченню, прояву творчих можливостей, орієнтують учня на творчий пошук, активне обговорення з викладачем можливостей власного саморозвитку, визначення перспектив вокально-хорової діяльності. Розглянемо їх більш детально.

Метод психологічної підтримки передбачає психолого-педагогічний

супровід учнів, особливо тих, які зазнають труднощів у процесі навчально-виховної діяльності, встановлення міжособистісних відносин з викладачами та однокласниками. Психологічна підтримка вкрай необхідна тим підліткам, які не володіють слухо-голосовою координацією у процесі відтворення вокально-хорових завдань. Для таких учнів необхідно підбадьорювання, аналіз невдалих моментів виконавської діяльності та визначення ефективних шляхів їх подолання, допомога у здійсненні пошуку ціннісно-змістовних орієнтацій, активізація самостійного мислення. Означений метод сприяє встановленню довірливих відносин викладача і учня та забезпечує діалогічну взаємодію, що становить підґрунтя творчої атмосфери на уроках музики.

Метод образної концентрації є важливим у процесі вокально-хорової діяльності. Він передбачає спрямування змісту музичних занять на зосередженості художніх образів вокально-хорових творів, емоційному їх переживанню та відтворенню. При цьому набуття вокальних навичок розглядається як засіб розкриття образного змісту та відтворення емоційної драматургії виконуваного твору.

Метод самоконтролю, самооцінки та саморегулювання емоційного стану. Під впливом самооцінки і оцінки інших учасників музично-виконавського процесу у підлітків вдосконалюється слуховий самоконтроль, який дозволяє їм управляти якістю виконання вокально-хорових творів і вокально-творчих завдань. Самоконтроль стає необхідною умовою емоційно-вольової надійності і сприяє регулюванню підлітком власного співу, удосконалюючи голосові, слухові, метроритмічні навички. Завдяки використанню усвідомленого самоконтролю та самооцінки у виконанні вокально-хорових творів створюються умови для формування у школяра алгоритму успішних вокально-слухових дій для досягнення високих результатів і морального задоволення від свого співу.

Досвід якісного самоаналізу сприятиме організації у школяра регулятивних і корекційних дій у процесі співу.

Саме у процесі співу існує унікальна можливість проводити самоконтроль і самоаналіз в присутності всього хорового колективу. Виступаючи у присутності великої кількості учнів, підліткам необхідно впоратися зі сценічним хвилюванням, проявити виконавську волю, щоб заспівати успішніше, ніж інший учень. На помилки, які не помічає виконавець, йому вказують інші учні, які також виявляються в подальшому в ролі виконавця, тому кожен учень починає усвідомлювати, що для успішного виступу йому необхідний слуховий самоконтроль, прояв емоційних і вольових якостей, проведення корекції, за необхідністю, власних виконавчих дій.

Вважаємо, що подані методи відтворюють першу педагогічну процесу, актуалізують особистісну значимість вокальної діяльності кожного учня і забезпечують, його, високу результативність у процесі співу хором. Забезпечення педагогічної умови *„створення сприятливого психологічно-комфортного середовища навчального процесу на хорових заняттях”* є необхідним для формування, в першу чергу, мотиваційно-спрямовуючого компонента емоційно-вольової надійності.

Друга педагогічна умова – *„активізація емоційно-вольових проявів учнів в процесі вокально-хорової роботи ”* передбачає формування емоційно-вольової надійності на основі усвідомлення закономірностей вокально-хорового навчання, набуття учнем співацького досвіду, визначення музично-образного змісту твору і його відтворення. Тим самим забезпечується позитивне емоційне виконання, що дає можливість випробувати нове почуття впевненості в собі у процесі співу. Дана умова орієнтує підлітків на активізацію емоційних і вольових проявів у процесі вокально-хорової діяльності, що передбачає можливість відтворювати музично-художній образ за рахунок оволодіння вокальними навичками (чистота інтонування, ритмічна та динамічна злагодженість, ансамблевий спів, хоровий стрій тощо).

Г.Падалка підкреслює, що мистецька діяльність є специфічним видом, основу якої мають складати позитивні емоції [184, с.16]. У вокально-хоровій діяльності емоції виступають вирішальним фактором і набувають свій розвиток. Саме у хорових творах думка передається через емоцію і правильний вибір методів для реалізації даної педагогічної умови є надзвичайно важливим.

Вважаємо, що означена умова орієнтує на використання таких *методів*:

- хорової театралізації;
- створення ситуації успіху;
- вольової витримки.

Метод хорової театралізації стимулює емоційну активність учнів у процесі співу, підкріплюючи їх виникнення відповідними жестами і мімікою. Ми реалізуємо цей метод через моделювання ситуації прагнення до успіху, через постановку перед учнями реально досяжних вокально-хорових завдань. Хорова театралізація як засіб художньої комунікації передбачає здійснення виконавської самостійності, імпровізаційності, демонстрації артистичних здібностей тощо.

Доречно відмітити, що Г. Супруненко вважає театралізацію елементом сценічної постановки, а хоровий театр – жанром, який виникає на основі синтезу музично-театрального і вокально-хорового мислення [247].

Т. Овчіннікова розглядає хорову театралізацію як різновид сучасного хорового виконавства. Його основу становить вокально-сценічне дійство, що перетворює концерт у театральну-хорову спектакль, підкреслює його складність і говорить про необхідність володіння хористами новими виконавськими принципами і прийомами [175].

Хорова театралізація, завдяки своїм специфічним особливостям, побудованих на основі ігрової діяльності, багато в чому вирішує проблеми пов'язані з емоційними зажимами, невпевненістю, афективними реакціями та ін., які пов'язані саме з психологією підлітка.

Вокально-хоровий твір, який виконано з елементами театралізації, виробляє у підлітка стійкі позитивні емоції, координує емоційні реакції у відповідності з розвитком сюжетної лінії. Використовуючи на вокально-хорових заняттях рухи, пантоміміку, як невербальний спосіб розвитку емоційності, підлітків легше навчити осмисленню емоційної наповненості музично-художнього змісту твору. Як зазначає Ю. Цагареллі, традиційним атрибутом солістів-вокалістів є рухи, які виражають і доповнюють емоційно-образний зміст твору. Рухи, викликані змістом музики, корелюють з емоцією і спрямовані на саморегуляцію процесу виконання [272].

У хоровій театралізації реалізується принцип спонукання до емоційно-творчого самовираження та самореалізації, що дає можливість використовувати позитивний емоційний стан для профілактики і корекції психічних станів.

Даний метод забезпечує взаємозв'язок емоційного та раціонального у вокально-хоровій діяльності, що в сукупності має сприяти розвитку когнітивно-потребового та емоційно-особистісного компонентів емоційно-вольової надійності.

Активізація емоційно-вольових проявів учнів на основі використання хорової театралізації пов'язана з використанням індивідуального, системного підходу викладача до учнів під час навчально-виховного процесу. Практичне значення даної педагогічної умови передбачає використання в педагогічному процесі форм навчання як індивідуальних, так і колективних, що дає змогу розширити можливості навчального процесу.

Метод хорової театралізації активізують мотивацію підлітків до співу, забезпечують творчу атмосферу вокально-хорових занять, оскільки за допомогою проявів театралізації можна: набути досвіду використання вокально-хорових навичок; відпрацювати на практиці емоційну витримку в умовах навчального середовища; набути впевненості у своїх силах під час репетицій та концертних виступів; додати до вокально-хорового виконання елемент театралізації.

Хорова театралізація задовольняє потребу школяра – гру. Використання гри, як засобу ознайомлення учнів з хорovým мистецтвом, дає можливість розвивати інтерес, допитливість до хорової діяльності, що є ознаками активності підлітків. У грі учень з властивою образністю сприйняття світу, емоційною чуйністю, інтересом до даного виду діяльності досягає оптимального емоційного стану, що допомагає ефективно реалізовувати вокально-хорові здібності. „Хор є театр колективного музично-інтонаційного вираження, де дія відбувається в самій музиці, її специфічними засобами, де воно вгадується слухачами і від цього стає ще гостріше і цікавіше” [99, с.312].

У хорової театралізації поєднуються мистецтво хорового співу та сценічна гра, багато в чому заснована на різних рухових комплексах, обумовлених змістом музики.

Сам термін „гра” вже давно вживається не тільки у педагогіці, але його можна зустріти і в інших сферах діяльності людини, які пов’язані з необхідністю вирішення соціальних проблем через комунікацію. Так, виконання певних ролей у соціальному середовищі визначає поведінку людини, згідно якої вона діє. В музичному навчанні учнів рольова гра є перспективним методом, хоча і позначена певною мірою умовності.

Ігрові технології, як зазначає Д. Эльконін, мають засоби, що активізують та інтенсифікують діяльність вихованців [82]. В їх основі закладена педагогічна гра як основний вид діяльності, спрямований на засвоєння громадського досвіду. Використання гри у рамках навчально-виховного процесу – явище не нове, але дуже корисне і необхідне. У грі відтворюється окремий зміст діяльності, моделювання систем стосунків, адекватних умов формування особистості людини, програвати різні варіанти відносин між однолітками. Це один з основних видів діяльності, в процесі якої у підлітків розвивається здатність відчувати емоційний стан оточуючих. Особливістю занять з використанням хорової театралізації є підготовка учнів до рішення життєво важливих проблем і реальних ускладнень.

Ми реалізуємо дану педагогічну умову також через моделювання *ситуації успіху*, через постановку перед підлітками реально досяжних вокально-хорових завдань, які насичені ігровими методами. Рольове перевтілення підлітка в керівника хору, учасника інструментального ансамблю, вчителя музики, соліста вокальної групи та ін. Крім розвитку власне творчих здібностей, школярами осягаються нові форми самовираження, пробуються і приміряються нові соціальні ролі, де підлітки засвоюють соціальні стандарти поведінки, вчаться оцінювати себе збоку та здійснювати самоконтроль.

Метод створення ситуації „успіху” у музичній діяльності є надзвичайно важливим у процесі виконання школярами саме вокально-хорових творів, адже успіх, пережитий неодноразово під час колективного співу, сприяє визволенню прихованих потенційних можливостей підлітків, перетворенню та реалізації їх духовних сил, стимулює до саморозвитку. Відомо, що без переживань та радощів успіху неможливо розраховувати на подальші успіхи в подоланні навчальних труднощів. Тому вчителям слід так підбирати вокально-хоровий репертуар, щоб учні могли з ним справитись і отримати задоволення від виконання. Ситуації „успіху” створюються і шляхом диференційованої допомоги учням у виконанні музичних завдань одних і тих же рівнів складності. При достатній мотивації до успіху у школярів підвищується бажання відповідально і професійно виконувати вокально-хорові твори.

Важливу роль у створенні ситуації „успіху” має забезпечення сприятливої атмосфери в ході виконання тих або інших завдань. Сприятлива атмосфера під час виконання вокально-хорових творів знижує стан хвилювання. Таким чином, використання даного методу уможливорює забезпечення активізації емоційно-вольових проявів.

Метод вольової витримки є необхідним саме у процесі вокально-хорової діяльності. Вольова витримка є невід’ємною частиною музичного виконання. Цей метод передбачає підтримку м’язового тону, координацію

рухів у процесі співу, а також набуття рухових навичок, естетичної жестикуляції, логічної пантомімічної виразності в репетиційному та концертному виконавстві.

Вольова витримка вкрай необхідна підліткам у процесі навчання і є важливим фактором забезпечення успіху: підбатьорювання, аналіз невдалих моментів виконавської діяльності та визначення ефективних шляхів їх подолання, допомога у здійсненні пошуку ціннісно-змістовних орієнтацій, активізація самостійного мислення, сприяння безконфліктній взаємодії. Означений метод сприяє встановленню довірливих відносин викладача і учня та забезпечує діалогічну взаємодію, що становить підґрунтя творчої атмосфери на уроках музики.

Означені методи, що забезпечують використання педагогічної умови „*активізація емоційно-вольових проявів учнів в процесі вокально-хорової роботи*” орієнтують на формування емоційно-емпатичного компонента емоційно-вольової надійності підлітка.

Третя педагогічна умова – *стимулювання до творчої активності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів* — передбачає актуалізацію творчого потенціалу учнів стосовно їхніх здібностей, потреб, знань, установок, індивідуальних якостей, власної системи цінностей й відповідно до них відбувається творче відтворення хорового твору через свої відчуття; передбачає забезпечення активного включення підлітків до вокально-хорової діяльності, втілення власних думок та почуттів у процесі виконання різнохарактерних творів.

Активність, як особистісна якість, передбачає налаштованість на вокально-хорову діяльність, при цьому змінюючись від репродуктивної до художньої. Оскільки емоційно-вольова надійність залежить від багатьох чинників, як то: вікових особливостей, життєвого досвіду, уміння налаштовуватись на спів, емоційно сприймати хорові твори, переживати їх та інше, то активізація вказаних чинників повною мірою розкриває можливість творчої активності у вокально-хоровій діяльності. Стимулювання

до творчої активності підлітків з метою формування емоційно-вольової надійності можливе шляхом комплексного використання різних методів.

При виконанні вокально-хорового твору, колективні емоції, які продиктовані художнім задумом композитора, мають важливу властивість, що дозволяє об'єднати учасників творчого процесу єдиною емоційно-вольовою домінантою, що впливає на емоційний стан окремо взятої особистості. Саме ця ситуація дозволяє вирішити проблеми, пов'язані зі сценічним хвилюванням, подолати стресові ситуації, що виникають через виконавські помилки, виробити індивідуальний поведінковий зразок з використанням саморегуляції в момент концертного виступу.

Відомо, що розвиток творчої активності більш необхідно учням підліткового віку. Підтвердження цьому ми знаходимо у О. Леонтьєва, який стверджує, що особистість не може розвиватися в рамках споживання, її розвиток передбачає зміщення потреб на творіння, яке не має кордонів [128]. Тим самим забезпечується позитивний вихід енергії учнів, що дає можливість випробувати нове для підлітків почуття активності, успішності, впевненості в собі.

Ефективність формування емоційно-вольової надійності у підлітків буде тільки тоді, коли вчитель стимулює творчу активність учня з урахуванням вокально-хорових знань, умінь, навичок та інтересів. Так, І Кон відмічав, що спонтанна творчість не може стати дійсно художньою без відповідного навчання та оволодіння культурною спадщиною [110].

Вважаємо доцільним відмітити, що Р. Нізамов розглядає творчу активність як складне ставлення людини до дійсності, як комплекс якостей людини, де взаємодіють інтелектуальні, вольові, емоційні процеси [172, с. 6], які проявляються в цілеспрямованих діях.

Творча активність учня передбачає пізнання та розуміння різних творів мистецтва, небайдуже ставлення до музичних творів, бажання сприймати, аналізувати, самостійно виконувати. Творча активність проявляється через певні емоції (радощі, захоплення), які пов'язані з ініціативністю школяра

та прагненням творчо працювати. Позитивні емоції сприяють творчій активності у музичній діяльності.

Стимулювання до творчої активності підлітків на хорових заняттях спонукає до творчого самовираження, створення можливості вільного, цікавого, виразного виконання.

Для того, щоб учні могли творчо себе проявляти, необхідною є продумана система педагогічної роботи, яка включатиме організацію різних напрямів музичної діяльності: хоровий спів, гра на шумових інструментах, художнє слово, хореографія, ритміка та ін. Але творча активність та ініціатива підлітків вкрай необхідна, тому що мотивує формування емоційно-вольових якостей, які дозволяють передати свої відчуття, знання, ставлення та дозволяють зрозуміти іншого суб'єкта творчого процесу.

Треба відзначити, що творча ініціатива відображає індивідуальну спрямованість особистості, внаслідок якої здійснюється щось нове та оригінальне. Творча ініціатива є найбільш продуктивною, ефективною, а тому стає засобом формування індивідуальності підлітка, його здатності самостійно приймати рішення, брати активну участь у житті суспільства, творчо мислити, вирішувати складні проблеми сьогодення та ін. Людина, яка має свою думку і своє ставлення до будь-чого, – це яскрава особистість.

Творча ініціатива учнів на заняттях закріплює позитивне ставлення до навчального процесу, позитивний настрій, настанову на активне здобування музичних знань, умінь та навичок, надихає на успіхи підлітків у процесі виконання хорових творів, стимулює мотивацію накопичення емоційних якостей, вольових якостей, артистичних умінь та ін..

Активність та ініціативність підлітка дає можливість не тільки пізнавати світ музичного мистецтва, а й виконувати музично-творчі завдання з максимальним використанням власних можливостей.

Визначаємо такі методи реалізації означеної педагогічної умови: *активізація особистісного ставлення до виконуваних вокально-хорових творів; презентація власних можливостей у виконанні вокально-хорових*

творів; рефлексивного осмислення власних думок і почуттів у виконанні вокально-хорових творів.

Метод активізації особистісного ставлення до виконуваних вокально-хорових творів стимулює учнів до емоційного переживання, осмислення і критичної оцінки музично-художніх образів підкреслює значущість конкретних оціночних умінь школяра в освітньому процесі.

Метод презентації власних можливостей у виконанні вокально-хорових творів ґрунтується на використанні набутого музичного досвіду, особистісного ставлення, забезпечує впевненість у власних силах.

Метод рефлексивного осмислення власних думок і почуттів у виконанні вокально-хорових творів спрямовується на осмислення післядії виконання твору, передбачає усвідомлення та аналіз власних переживань та почуттів.

Рефлексія – „принцип людського мислення, що направляє його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню структуру і специфіку духовного світу людини” [38, с. 579].

За допомогою розвиненої рефлексії людина постійно регулює результати свого емоційного стану: „чим вище рівень рефлексії суб'єкта, тим успішніше протікає регуляторний процес, більш повно описуються (усвідомлюються) актуальні і бажані стани, швидше перехід до бажаного стану” [202].

Провідне функціональне значення рефлексії полягає в її особливо-цілісному впливові на мотиваційну, інтелектуальну, емоційну, волюву, діяльнісну сфери. Основна ознака пов'язана із глибинними сторонами особистості, з розумінням „волі” і „емоцій”.

Означена педагогічна умова „*стимулювання до творчої активності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів*” зорієнтована

на формування когнітивно-аналітичного та регулятивно-діяльнісного компонентів емоційно-вольової надійності підлітків.

Розглянуті педагогічні умови та методи проілюстровані Рисунком 2.4.



Рис. 2.4. Педагогічні умови та методи формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів

Розглянуті нами принципи, педагогічні умови та методи формування емоційно-вольової надійності підлітків склали основу розробки організаційно-методичної моделі формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів (Рис.2.5).

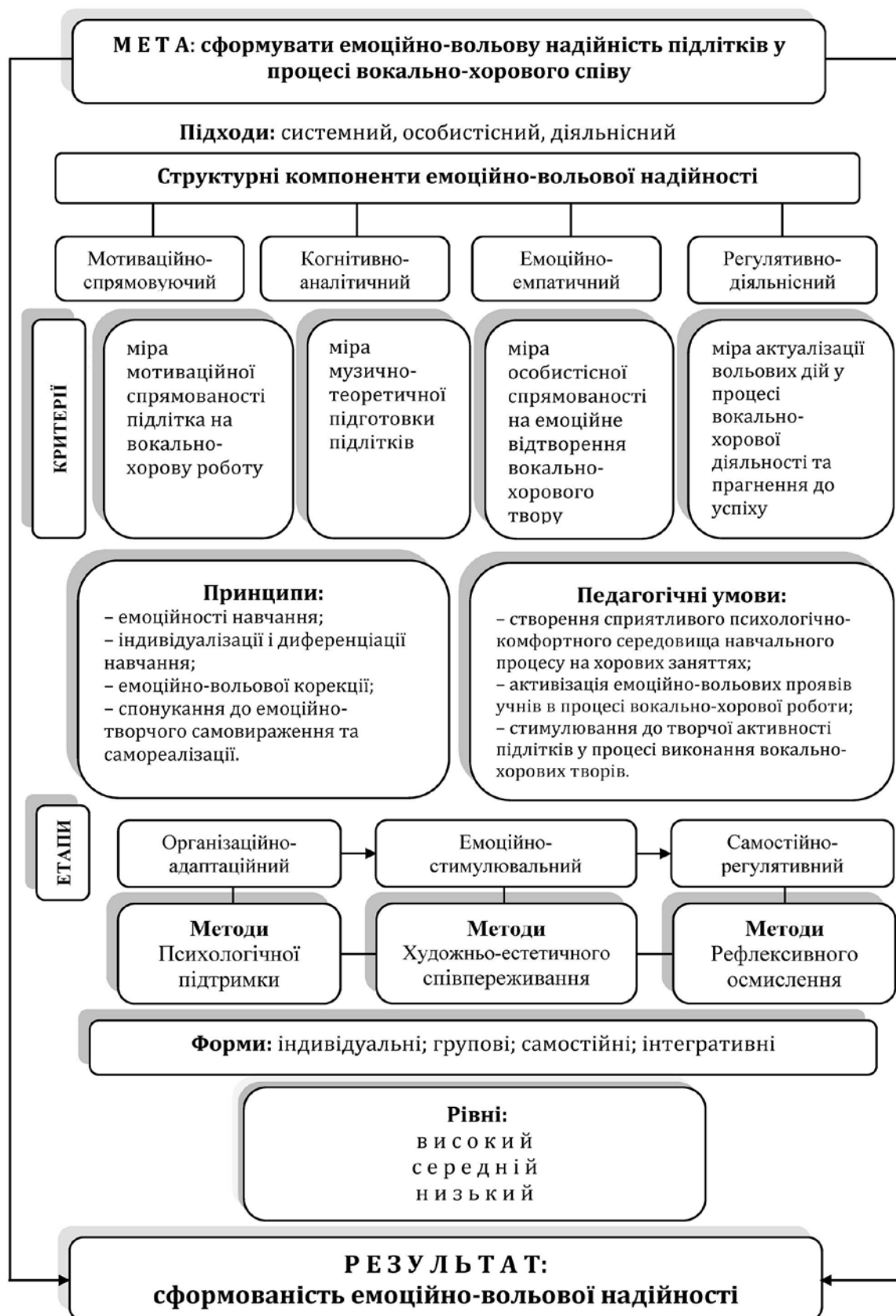


Рис. 2.5. Організаційно-методична модель формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів.

Розроблена організаційно-методична модель формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів включала *мету* (формування емоційно-вольової надійності підлітків), *завдання* (удосконалення музично-теоретичних знань та формування вокально-хорових умінь і навичок підлітків), *принципи* (принцип емоційності навчання, принцип індивідуалізації і диференціації навчання, принцип емоційно-вольової корекції, принцип спонукання до емоційно-творчого самовираження та самореалізації), визначені *педагогічні умови та методи*, підпорядковані послідовності проведення *етапів* педагогічної роботи: організаційно-адаптаційного, емоційно-стимульовального, самостійно-регулятивного. Очікуваний результат – сформованість емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів.

Розроблена організаційно-методична модель формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів є основою методичного забезпечення дослідно-експериментальної роботи.

Висновки до другого розділу

На основі узагальнення теоретичного матеріалу дослідження та педагогічного досвіду визначено методичні основи дослідження: сформульовано принципи, окреслено педагогічні умови та методи ефективного формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів, визначено форми та етапи педагогічної роботи заченого напрямку.

У розділі обґрунтовано комплекс *принципів*, які складають систему вихідних, головних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його достатню ефективність, а саме: *принцип емоційності навчання, принцип індивідуалізації і диференціації навчання, принцип емоційно-вольової корекції, принцип спонукання до емоційно-творчого*

самовираження та самореалізації. Принцип емоційності навчання передбачає насиченість вокально-хорової роботи інтенсивним емоційним відгуком кожного учня, його глибоким переживанням виконуваної музики. Принцип індивідуалізації і диференціації навчання передбачає урахування індивідуальних особливостей учнів, рівня їх музичного розвитку. Принцип емоційно-вольової корекції орієнтує на розвиток емоційної сфери підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів та формування емоційного досвіду співпереживання художніх образів. Принцип спонукання до емоційно-творчого самовираження та самореалізації орієнтує на розвиток самостійності учнів, відчуття власного індивідуального сприйняття художньо-образного змісту музичних творів, втілення особистих переживань у відтворенні художніх образів вокально-хорової музики.

У розділі визначено **педагогічні умови** формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів, а саме: *створення сприятливого психологічно-комфортного середовища навчального процесу на хорових заняттях; активізація емоційно-вольових проявів учнів в процесі вокально-хорової роботи; стимулювання до творчої активності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів.*

Створення сприятливого психологічно-комфортного середовища навчального процесу на хорових заняттях є однією з головних умов мистецького навчання загалом і має першочергове значення в процесі формування емоційно-вольової надійності підлітків зокрема. Дотримання цієї умови орієнтує на максимальне розкриття індивідуальних особистісних якостей учня, які проявляються у творчій роботі. Умова передбачає створення довірливих стосунків між вчителем і учнями, а отже реалізується на ґрунті особистісного підходу. В основі цієї умови – принцип індивідуалізації і диференціації навчання, що визнає неповторність особистості кожного учня і орієнтує на вияв індивідуальних якостей кожного підлітка, розвиток вокальних здібностей, творче опанування вокально-хорового матеріалу через призму власного неповторного відчуття. Про стан

емоційно-комфортного середовища на хорових заняттях свідчить те, як підлітки переживають задоволення успіху, свою значимість та унікальність. Означена умова орієнтує на використання *методів*: психологічної підтримки; образної концентрації; самоконтролю, самооцінки та саморегулювання емоційного стану.

Активізація емоційно-вольових проявів учнів в процесі вокально-хорової роботи передбачає формування емоційно-вольової надійності на основі усвідомлення закономірностей вокально-хорового навчання, набуття учнем співацького досвіду, визначення музично-образного змісту твору, емоційне переживання і відтворення його. Тим самим забезпечується позитивне емоційне виконання, що дає можливість випробувати нове почуття впевненості в собі у процесі співу. Дана умова орієнтує підлітків на активізацію емоційних і вольових проявів у процесі вокально-хорової діяльності, що передбачає можливість відтворювати музично-художній образ за рахунок оволодіння вокальними навичками (чистота інтонування, ритмічна та динамічна злагодженість, ансамблевий спів, хоровий стрій тощо). Означена умова орієнтує на використання таких *методів*: хорової театралізації; створення ситуації успіху; вольової витримки.

Стимулювання до творчої активності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів передбачає актуалізацію творчого потенціалу учнів стосовно їхніх здібностей, потреб, знань, установок, індивідуальних якостей, власної системи цінностей. Умова орієнтує на творче відтворення хорового твору через особистісні переживання та відчуття художнього образу; передбачає забезпечення активного включення підлітків до вокально-хорової діяльності, втілення власних думок та почуттів у процесі виконання різнохарактерних творів. Дана педагогічна умова передбачає використання таких *методів*: активізації особистісного ставлення до виконуваних вокально-хорових творів; презентації власних можливостей у виконанні вокально-хорових творів; рефлексивного осмислення власних думок і почуттів у виконанні вокально-хорових творів.

Визначені методологічні підходи, принципи, педагогічні умови та методи стали основою обґрунтування методичного забезпечення формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів та уможливили розробку методичної моделі досліджуваного процесу.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Ся Цзюань. Принципи ефективного формування емоційно-вольових якостей у підлітків на уроках музики / Ся Цзюань // Вісник Луганського нац. університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. Мистецька освіта: історія, теорія, практика. – Луганськ: ЛНУ, 2016. – №2(299). – С. 144-150.

2. Ся Цзюань. Педагогічні умови формування емоційно-вольових якостей підлітків на уроках музики / Ся Цзюань // Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць/ гол. ред. І.М. Шоробура. – Поліграфіст-3, 2016. – Вип. 5. – С.101–104.

3. Ся Цзюань (夏娟). Емоції в музичному виконавстві/ Ся Цзюань // Збірник наукових праць: Теорія музики / [За ред. Лю Уен Ки]. –Шансі, 2015. – Вип.451. – С. 104–105.

РОЗДІЛ III

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ НАДІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ВИКОНАННІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ТВОРІВ

3.1. Констатувальний етап експерименту з формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів

Для діагностування сформованості емоційно-вольової надійності підлітків та простеження за динамікою розвитку досліджуваного явища у процесі виконання вокально-хорових творів було розроблено програму дослідної роботи, що включала *констатувальний, формувальний і контрольний* етапи експерименту.

Програма констатувального етапу експериментального дослідження складалася з визначення мети, завдань експериментального дослідження, планування дослідно-експериментальної роботи, вивчення стану сформованості емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів.

Мета констатувального експерименту полягала у визначенні реального стану сформованості емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів відповідно до розробленої критеріальної визначеності структурних компонентів досліджуваного явища та поєднанні кількісного й якісного аналізу рівнів його сформованості, окресленні напрямків впровадження структурної моделі емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів

Діагностика рівнів сформованості емоційно-вольової надійності підлітків здійснювалася на базі гімназії № 3, м. Чернівці; КЗО „Середня загальноосвітня школа № 26” м. Дніпро; загальноосвітньої школи № 1 м. Слав’янськ; загальноосвітньої школи № 2, м. Лі Ан (КНР); а також у процесі проходження педагогічної практики студентів Чернівецького

національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці; Інституту Уаньсі, м. Лу Ан (КНР) протягом 2014–2016 років. Загальна кількість досліджуваних становила 370 респондентів, з них 212 підлітки 7 класів.

Відповідно до мети, констатувальний експеримент вирішував такі завдання:

- розробити критеріальний апарат дослідження з урахуванням компонентної структури емоційно-вольової надійності підлітків;
- обрати методи діагностики та здійснити діагностику емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів у ході застосування різних діагностичних процедур;
- визначити рівні сформованості емоційно-вольової надійності підлітків відповідно до встановлених критеріїв та їх показників з наданням якісних та кількісних характеристик.

Проведенню констатувального етапу експерименту передувала пошукова робота.

Пошуковий експеримент у науково-методичній літературі визначається як особливий вид експерименту, у процесі якого дослідник ще не володіє необхідною інформацією щодо точного визначення критеріїв і показників сформованості досліджуваного феномена. Протягом впровадження пошукового етапу експерименту необхідно було провести наукову розвідку з метою вивчення усіх факторів, що мають вплив на формування емоційно-вольову надійність підлітків.

Завданням пошукового етапу були: перевірити припущення щодо критеріального апарату дослідження, остаточно визначити та обґрунтувати показники й рівні сформованості емоційно-вольової надійності підлітків; визначити послідовність науково-діагностичних процедур дослідження, перевірити частково подані у формі уявних моделей форми й методи формувального експерименту.

Для перевірки висунутих припущень ми застосовували методи емпіричного та практичного дослідження. Діагностично-аналітичні методи

передбачали ознайомлення з нормативними документами, навчально-методичними комплексами навчальних закладів, теоретичними надбаннями та практичним досвідом фахівців у процесі участі в науково-практичних конференціях (м. Луганськ-Старобільськ, м.Ростов-на-Дону, м. Умань, м. Хмельницький, м. Чернівці).

Діагностичні методи включали спостереження, анкетування, опитування фахівців, школярів щодо проблематики дослідження.

Окрім вивчення й узагальнення науково-практичного досвіду і власних спостережень, у процесі проведених міжнародних творчих проектах відбувалося обговорення специфіки впровадження формувальних процедур з досвідченими фахівцями.

Найбільш відповідальним і складним завданням пошукової роботи дослідження було визначення розробки критеріїв та показників сформованості емоційно-вольової надійності підлітків. Ми розглядаємо критерій як ознаку, на основі якої відбувається оцінка емоційно-вольової надійності, а показник – як явище, що позначає їх сформованість.

У розробці критеріїв та показників нашого дослідження ми орієнтувалися на положення Державного стандарту загальної освіти, який головною *метою* освітньої галузі „Мистецтво” визначає формування і розвиток в учнів комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей та способів художньої діяльності шляхом здобуття власного естетичного досвіду.

В основу розробки критеріїв, показників та рівнів сформованості емоційно-вольової надійності підлітків було покладено результати наукових досліджень авторів: вітчизняних і зарубіжних методик музичної педагогіки (Г.Падалка, Л.Паньків, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.); музичного виховання (О.Апраксіна, Н.Ветлугіна, Л.Масол, Л.Хлебнікова та ін.); музичної психології (Є.Назайкінський, С.Науменко, О.Ростовський та ін.); психології музично-виконавської діяльності (М.Давидов, Б.Теплов, К.Сішор, Ю. Цагареллі, Г.Ципін та ін.); розвитку навичок надійності (Л.Бочкарьов,

А.Готсдінер, О.Олексюк), інструментально-виконавської надійності (Л.Котова, В.Муцмахер, Д.Юник, Т.Юник).

Традиційно поняття „критерії” у педагогічних дослідженнях використовується як одна з основних ознак, мірило для визначення, оцінки, класифікації чого-небудь [236].

Критерій і показники тісно взаємопов'язані. Критерій повинен бути достатньо розгорнутим, містити певні компоненти, одиниці виміру. Розгорнутий критерій, на думку Г.Падалки, є „сукупністю показників, які розкривають чіткі уявлення про рівень як про ступінь, величину розвитку явища та диференціювання його за групами” [184, с.67].

Саме показники повинні всебічно розкривати сутність критерію, за яким вивчається певна якість чи ознака, охоплювати всі основні види досліджуваної діяльності, характеризувати уміння і дії об'єкта, відображати досить стійкі, постійні ознаки якості, що спостерігаються.

Критерії оцінювання і показники сформованості емоційно-вольової надійності підлітків у нашому дослідженні були розроблені відповідно до змісту структурних компонентів досліджуваного феномена (мотиваційно-спрямовуючого, когнітивно-аналітичного, емоційно-емпатичного, регулятивно-діяльнісного).

Визначено такі критерії сформованості емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів:

– ***міра мотиваційної спрямованості підлітка на вокально-хорову роботу***, що визначає потреби пізнавати, сприймати, вивчати твори вокально-хорового мистецтва. Критерій орієнтує на визначення сформованості мотиваційно-спрямовуючого компонента емоційно-вольової надійності.

Характеризується даний критерій такими показниками: інтерес до вивчення вокально-хорового мистецтва; прагнення оволодівати вокально-хоровими уміннями та навичками;

– **міра музично-теоретичної підготовки підлітків**, що визначає сформованість умінь та навичок підлітків розуміти, осмислювати музично-художні образи вокально-хорових творів через співпереживання. Критерій орієнтує на визначення когнітивно-аналітичного компонента структури емоційно-вольової надійності підлітків.

Показники критерію: інформованість підлітків щодо природи вокально-хорового мистецтва та прагнення до пізнання художньо-образного змісту виконуваних вокально-хорових творів; знання основних музично-виражальних засобів музики та знання музичної термінології; установка на слуховий самоконтроль в процесі співу;

– **ступінь особистісної спрямованості на емоційне відтворення вокально-хорового твору**, що визначає прагнення підлітка усвідомлювати музично-художній образ. Критерій орієнтує на визначення емоційно-емпатичного компонента структури емоційно-вольової надійності підлітків.

Показники критерію: перцептивна активність щодо відчуття й розуміння вокально-хорових творів, встановлення емоційного контакту; вміння виявляти усвідомлені емоції в процесі співу;

– **міра актуалізації вольових дій у процесі вокально-хорової діяльності та прагнення до успіху**. Критерій визначає міру сформованості регулятивно-діяльнісного компонента емоційно-вольової надійності підлітків.

Означений критерій охоплює такі *показники*: вміння долати стан стресу, що виникає як наслідок сценічного хвилювання; здатність до творчого самовираження у виконанні вокально-хорових творів.

В узагальненому вигляді виділені критерії та показники представлені у таблиці 3.1.

Критерії та показники рівнів сформованості емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-спрямовуючий	міра мотиваційної спрямованості підлітка на потребу пізнавати, сприймати, вивчати твори вокально-хорового мистецтва	– інтерес до вивчення вокально-хорового мистецтва; – прагнення оволодівати вокально-хоровими вміннями та навичками;
Когнітивно-аналітичний	міра музично-теоретичної підготовки підлітків, сформованості умінь розуміти, осмислювати музично-художні образи вокально-хорових творів через співпереживання.	– інформованість підлітків щодо природи вокально-хорового мистецтва та прагнення до пізнання художньо-образного змісту вокально-хорових творів; – знання основних музично-виражальних засобів музики та знання музичної термінології; – установка на слуховий самоконтроль в процесі співу
Емоційно-емпатичний	міра особистісної спрямованості на емоційне відтворення вокально-хорового твору, прагнення усвідомлювати його музично-художній образ.	– вміння дати вербальну характеристику художньо-образного змісту вокально-хорового твору; – перцептивна активність щодо відчуття й розуміння вокально-хорових творів, – вміння виявляти усвідомлені емоції в процесі співу
Регулятивно-діяльнісний	міра актуалізації вольових дій в процесі вокально-хорової діяльності та прагнення до успіху	– вміння долати стан стресу, що виникає як наслідок сценічного хвилювання; – здатність до творчого самовираження у виконанні вокально-хорових творів.

Визначені критерії та показники сформованості емоційно-вольової надійності було взято за основу педагогічного діагностування *рівнів* сформованості означеного феномена в учнів 7 класів загальноосвітніх шкіл.

На констатувальному експерименті експерименту обиралися діагностичні методи і методики; вивчався стан проблеми в загальноосвітніх школах. У зв'язку з тим, що коло проблем, що нас цікавить, важко піддається психодіагностичним вимірюванням, нами були не тільки ретельно розроблена методика, але й проводилося уточнення результатів за допомогою даних, отриманих у процесі спостережень й бесід.

Методика діагностики стану сформованості емоційно-вольової надійності підлітків також включала такі методи, як анкетування, експертні оцінки, аналіз результатів музичної активності учнів та ін.

Для статистичного аналізу отриманих даних у констатувальному експерименті ми використовували 5-бальну шкалу оцінювання. Підлітки отримували бали в залежності від правильності відповіді, кількості виконаних завдань, активної участі у вокально-хоровій діяльності або в залежності від критеріїв оцінювання окремого завдання.

Для діагностики сформованості *мотиваційно-спрямовуючого компонента* емоційно-вольової надійності згідно першого критерію, що визначав *міру мотиваційної спрямованості підлітка на вокально-хорову роботу*, застосовувалися такі *методи*: *опитування та анкетування* учнів 6-7 класів загальноосвітніх шкіл, *спостереження* за музичною діяльністю, дані якого за необхідністю уточнювалися у процесі індивідуальних *бесід* з учнями та проведенням *інтерв'ю* з учителями музики експериментальних закладів.

Спостереження як метод об'єктивного дослідження широко застосовується в психології, в педагогічній практиці, у соціологічних дослідженнях і ґрунтується на безпосередньому та опосередкованому сприйманні педагогічних явищ. Наукове спостереження відбувається в природних та експериментальних умовах. В експериментальних умовах воно є найглибшим щодо повноти вивчення явищ. Експериментальне вивчення психічних явищ враховує результати і висновки попередніх спостережень. [64].

Щоб спостереження набуло наукового характеру, ми намагались, аби воно:

- було планомірним, а не випадковим;
- здійснювалося послідовно й систематично;
- було забезпечене достатньо широкою інформацією про явище, яке є предметом спостереження (слід оперувати якомога більшою кількістю фактів);

- передбачало точну фіксацію результатів спостереження.

Наукове спостереження відрізняється цілеспрямованістю, послідовністю і фіксацією результатів. У залежності від тривалості вирізняють довгочасне і короткочасне, безперервне і дискретне спостереження [224].

Як стверджують науковці, одноразового спостереження того чи іншого явища поведінки та діяльності особистості недостатньо, щоб скласти уявлення про її психічний стан, розум, почуття, волю, риси характеру, темперамент, цілеспрямованість, моральні, емоційні якості [163]. Тому ми використовували спостереження декілька разів з фіксацією результатів.

Зазначимо, що метод спостереження – найпоширеніший і доступний. Завдання полягає в тому, щоб досить точно визначити об'єкт спостереження і виявити параметри, за якими можна судити про його зміни. Цей метод застосовується як на початковому етапі експерименту у визначенні вихідного рівня особистісних якостей підлітка, так і в ході формувального експерименту.

Спостереження за емоційно-вольовими проявами учнів проводилося за такими параметрами:

- характер поведінки учнів на уроках музики (прояв емоційності, ступінь активності, прояв ініціативи на музичних заняттях та ін.);
- поведінка після вокально-хорових занять;
- поведінка під час публічного виступу (в класі перед учнями; на загальношкільних заходах перед великою аудиторією).

Результати застосування методу спостереження показали, що більшість підлітків поводитися на уроках музики досить пасивно, слабо або взагалі не реагували на прохання вчителя самостійно розкрити художньо-образний зміст вокально-хорового твору.

Під час виступу на загальношкільних заходах учні взагалі були „зажаті” та „сковані”. Хвилювання перед великою аудиторією впливало на якість виконання пісень, внаслідок чого виникали інтонаційні і ритмічні

огріхи. Пісні звучали нерівно, з прискоренням або уповільненням, розкриття художньо-образного змісту, задуманого авторами твору, не вдавалося або вдавалося частково. Це, в свою чергу, відбивалося на цілісності сприйняття даного виконання.

У свій вільний час, поза уроками музики, підлітки, за рідкісним винятком, не намагалися щось виконувати своїм одноліткам.

Виявлення емоційної активності школярів досліджувалося з опорою на інтенсивність, глибину, тривалість протікання процесу, точність, диференційованість і адекватність індивідуальної реакції на музику, а також визначення рівня хвилювання у процесі співу і ступеня розвиненості почуттів.

Зафіксований таким чином слабкий прояв емоційної активності, нездатність до управління власним емоційним станом можна визначити як переважно „низький” згідно з розробленими нами критеріями оцінки.

Метою застосування *методу інтерв'ю* з вчителями музики - було отримання інформації про емоційні самопочутті підлітків під час публічних виступів. Це стосувалося не тільки безпосередньо співу, а й відповідей на уроці, участі в загальношкільних заходах, виступів в колі однолітків.

У процесі інтерв'ю особлива увага приділялася питанням:

- який емоційний стан підлітка безпосередньо перед виступом на публіці ;
- чи існує почуття страху перед концертним виступом (з якої причини);
- чи існує почуття хвилювання у підлітка, спілкуючись з однолітками;
- чи відчуває підліток дискомфорт під час індивідуальних занять з викладачем.

Метод інтерв'ю з підлітками не передбачив запис відповідей і проводився у вільній формі. Підлітки не завжди були відвертими (особливо хлопці), коли питання стосувалися хвилювання та страху публічного

виступу. Це характерно для хлопчиків підліткового віку, які бояться виглядати слабкими або маленькими.

З метою виявлення бажання знайомитись і вивчати музичні твори було проведено анкетування. Анкетування проводилося у вигляді письмового опитування.

Опитування показало, що переважна більшість учнів прагне до спілкування з музичним мистецтвом, але численну групу підлітків становлять ті, інтереси яких спрямовані лише на розважальну музику та музику для відпочинку. Очевидно, що найчастіше підліткам музика допомагає розслабитися (75%), отже, виконує функцію релаксації („Мені подобається музика спокійна» (Ірина, 7 клас), „люблю музику, яка розслабляє» (Марина, 8 клас)). Такі відповіді респондентів можна пояснити тим, що для більшості школярів музика – це спосіб відпочити від проблем, відволіктися, розслабитися після напруженого дня.

Найбільш популярними жанрами для підлітків є рок (48%), клубна музика (39,4%) і поп-музика (38,4%). Як відзначають респонденти, саме з цими жанрами пов'язана „емоційна хвиля почуттів” (Марьяна, 7 клас), „енергія, буря, яка відбувається в наших душах” (Богдан, 7 клас); „прослухавши таку музику, хочеться відразу ж бути активною” (Олена, 7 клас).

Цікаво, що для багатьох підлітків музика – „саме життя” (74,5%). Така відповідь досить логічна, тому що музика супроводжує їх всюди, іншими словами, музика виконує функцію соціалізації особистості. „Для мене музика – це саме життя”; „Музика –це мистецтво, яке вчить мене розуміти прекрасне” (Ганна, 7 клас); „Музика робить світ кращим” (Таїсія, 7 клас); „Я займаюся музикою з дитинства і не уявляю своє життя без неї ” (Вікторія, 7 клас).

Спостереження показали, що переважна більшість учнів прагне до спілкування з музичним мистецтвом, але численну групу підлітків

становлять ті, інтереси яких спрямовані лише на *рок, клубну музику, популярну музику*.

Для 22% опитуваних музика виконує естетичну функцію. Для 47% підлітків вона виконує також терапевтичну функцію. Опитування показало, що респодденти найбільш виділяли дозвіллеву функцію музики (52%).

Однак, як показав констатувальний експеримент, респонденти не схильні усвідомлювати отримані музичні враження, розмірковувати над образним змістом твору, аналізувати його жанрові та стилістичні ознаки, критично оцінювати власний досвід музичного спілкування. Тільки незначна кількість учнів орієнтована на „активне” сприйняття музичних творів, осягнення їх у процесі сприймання, самостійну музичну діяльність тощо.

Так було виявлено, що провідним мотивами спілкування з музичним мистецтвом – інтерес до музики взагалі (58% респондентів); на другому місці – бажання вивчати музичні твори (38%), на третьому – бажання самостійно виконувати вокальні твори (34%).

Для виявлення ступеня вираження інтересу до вокально-хорової діяльності проаналізовано відповіді на питання: „Чим приваблює Вас вокально-хорової діяльності? ”.

Результати виявили, що найбільш популярним мотивом підлітки визначили творчий мотив (75%), що відповідає за усвідомлення та реалізацію вокальних здібностей, задоволення від виконавського процесу. 19 % опитаних зазначили, що вокально-хорової діяльність не є популярною на сьогодні, 6% учнів виявили байдужість до вокально-хорової діяльності та відповіли, що в них інші інтереси.

На констатувальному етапі експерименту були використанні анкети з виявлення потреби учнів у вокально-хоровій діяльності, рівня їх зацікавленості щодо виявлення емоційно-образного змісту хорового твору в процесі його сприйняття нами було проведено анкетування (Додаток).

Аналіз відповідей на перше запитання: „Чи отримуєте Ви задоволення від спілкування з творами музичного мистецтва? ” – дав змогу встановити

міру позитивних емоційних реакцій підлітків на процес знайомства та спілкування з музичним мистецтвом. Більшість респондентів виявляють бажання слухати музику різних жанрів та отримують від цього велике задоволення (79%), незначна кількість школярів невпевнена в отриманні позитивних емоцій від музичного спілкування (19 %) та лише декілька школярів відповіли, що майже ніколи не отримують задоволення від слухання музики (2%).

За результатами анкетування вдалося встановити, що учні, які раніше займалися або зараз займаються в музичних школах, школах мистецтв, музичних гуртках мають потребу і бажання вдосконалювати свої знання і розвивати власні уміння і навички, тоді як у підлітків, які не мають попереднього музичного досвіду, спостерігається низький рівень зацікавленості до виконавського музичного мистецтва взагалі, та вокально-хорового зокрема.

З метою уточнення мотивів потреби і проявів вольових якостей. Цей метод включає письмові відповіді на питання із запропонованими варіантами відповідей. Ми задавали ті ж питання вчителям і учням, що і під час бесіди, а також кілька нових:

- чи часто підліток бере участь в шкільних заходах (літературні конкурси, музично-театральні постановки, різні музичні конкурси та ін.);
- чи часто учень спілкується з однолітками;
- чи є лідером у творчих проектах;
- чи займається в інших установах додаткової освіти.

За результатами анкетування респондентів було встановлено, що багато підлітків зізналися, що відчують дискомфорт не тільки виступаючи на сцені, а й відповідаючи на уроках в школі (мотиваціями були погана оцінка, несхвалення батьків, гнів учителя), „не горять бажанням” брати участь в шкільних заходах. Також зазначалося хвилювання при спілкуванні з однолітками протилежної статі. Але майже всі учні говорили про комфортні відчуття під час індивідуальних занять з вчителем.

Підведення підсумків педагогічного діагностування *першого етапу* констатувального експерименту дозволило розподілити респондентів згідно ступеня вираженості показників критеріїв *міри мотиваційної спрямованості підлітка на вокально-хорову роботу та ступеня особистісної спрямованості на емоційне відтворення вокально-хорового твору*, що визначає прагнення підлітка усвідомлювати музично-художній образ респонденти були розподілені на три рівні: *високий, середній, низький*.

До *високого рівня* сформованості емоційно-вольової надійності підлітків віднесено учнів, які захоплено ставилися до вокально-хорового мистецтва, виявляли особливе бажання вивчати вокально-хорові твори, активно працювали на уроках, намагалися якомога краще виконувати поставлені на уроках музичні завдання, проявляли ініціативу у виконанні творів. Стійкий інтерес до вокально-хорової діяльності і бажання вивчати різнохарактерні хорові твори забезпечує пізнавальну активність учнів, прагнення до усвідомлення музично-художнього образу та сприяє вияву власного суб'єктивного ставлення до нього, його емоційного переживання, співвідчуття та естетичного оцінювання. Таких респондентів зафіксовано 32%.

Середній рівень сформованості емоційно-вольової надійності підлітків характеризувався загалом позитивним ставленням дітей до вокально-хорових занять. Однак, недостатність самоорганізованості та дисциплінованості цих учнів ставали причиною не систематичності виконання завдань. Виявляючи неабияке бажання участі у мистецьких заходах, учні не завжди відповідально ставилися до виконання доручень, а тому допускали певні помилки у виконавській діяльності. Таких респондентів виявилось 46 %.

Низький рівень сформованості емоційно-вольової надійності підлітків за показниками мотиваційного критерію характеризувався відсутністю бажання дітей вивчати твори вокально-хорового мистецтва. Учні пасивні на уроках музики, не проявляють ініціативи і бажання співати в хорі. Таких респондентів 22 %.

Узагальнені статистичні дані першого етапу діагностування сформованості емоційно-вольової надійності підлітків представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості мотиваційно-спрямовуючого компонента емоційно-вольової надійності підлітків (у %)

(констатувальний етап)

Показники сформованості мотиваційно-спрямовуючого компонента	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Інтерес до вивчення вокально-хорового мистецтва	47	20,9	99	44	79	35,1
Прагнення оволодівати вокально-хоровими уміннями та навичками	52	23,1	108	48	65	28,9
<i>Середнє значення</i>	21,6%		45,6%		32,8%	

Як свідчать статистичні дані констатувального дослідження, зафіксовано переважно середній рівень сформованості емоційно-вольової надійності за показниками критерію мотиваційної спрямованості на вокально-хорову роботу. Учні, які виявили щире зацікавлення у музичних заняттях, високий ступінь намагаються оволодівати музично-виконавськими уміннями, прагнення вивчати народну і класичну музику, виявилось значно менше (32%). Зафіксовано і низький рівень у значенні 22% у респондентів, що демонстрували байдужість до занять музикою. Причому, цей рівень складає значна кількість респондентів, що спричиняє занепокоєння і потребує особливої педагогічної уваги.

Довгочасне спостереження викладачами музики показали, що переважна більшість підлітків прагне до спілкування з вокально-хоровим мистецтвом, але численну групу учнів становлять ті, інтереси яких спрямовані лише на розважальну музику. Вони не схильні усвідомлювати отримані музичні враження, розмірковувати над образним змістом твору,

аналізувати його жанрові та стилістичні ознаки, критично оцінювати власний досвід музичного спілкування. Під час цілеспрямованого обговорення

з викладачами результатів спостереження було зазначено, що незначна кількість підлітків орієнтована на сприйняття «високого» мистецтва, творче осягнення музичних творів у процесі їх сприймання, самостійну музичну діяльність тощо. Саме такі учні здебільшого здатні до емоційного співпереживання, виявлення емоційно-образного змісту твору мистецтва.

Другий етап констатувального експерименту спрямовувався на діагностику *міри музично-теоретичної підготовки підлітків* (другий критерій дослідження), що визначає сформованість умінь та навичок підлітків розуміти, осмислювати музично-художні образи вокально-хорових творів через співпереживання (когнітивно-аналітичний компонент емоційно-вольової надійності). Показники критерію - інформованість підлітків щодо природи музичного мистецтва та прагнення до пізнання образного змісту виконуваних музичних творів; знання основних музично-виражальних засобів музики; знання музичної термінології; установка на слуховий самоконтроль в процесі співу.

З метою виявлення рівнів вираження критерію застосовувалися діагностичні *методи* усного та письмового опитування, анкетування, музично-інформаційної анкети, звукові анкети, тестування, творчих завдань, безпосереднього та опосередкованого спостереження.

Для визначення ступеня обізнаності учнів з навчальним матеріалом, а також міри розуміння музичної мови, основних жанрів музики, знання музичної термінології було проведено *музично-інформаційне анкетування*.

Метод музично-інформаційного анкетування був використаний з метою вивчення рівня та обсягу мистецьких знань підлітків, мистецької обізнаності та ерудиції, а також уточнення їх інтересів, смаків, уподобань. У нашому експерименті використання даної анкети спрямовується на діагностування музичної інформованості школярів.

З метою вивчення обсягу мистецьких знань підлітків проводилося широке опитування щодо розуміння особливостей музичного мистецтва, жанрів, стилів тощо. Опитування показало, що учні загальноосвітніх шкіл мають хаотичні уявлення про стилі музики, не усвідомлюють доцільності засобів музичної виразності, жанрових особливостей музики. Більшість респондентів, за результатами попереднього опитування, було віднесено до низького рівня інформованості щодо природи музичного мистецтва (87%).

Для уточнення отриманих даних, а також для визначення ступеня обізнаності учнів з навчальним матеріалом, з'ясування міри розуміння підлітками музичної мови, основних жанрів музики було проведено *музичне анкетування*.

Музична анкета охоплювала зразки вокально-хорових творів, музичний фольклор різних країн та приклади його використання в творчості професійних композиторів. До музичної анкети добиралися фрагменти добре відомих учням музичних творів з тим, щоб вони, прослухавши невеликий уривок, змогли його охарактеризувати та висловити своє ставлення.

Як виявилось, підлітки емоційно реагували на знайомі твори. Більшість респондентів намагалися дати жанрову характеристику, виділяючи ознаки пісні, танцю чи маршу та засоби музичної виразності (мелодія, темп, ритм тощо). Частина учнів змогла підкреслити зв'язок народної музики з іншими видами мистецтва (опери, балету, симфонії) та важливість її використання композиторами-класиками. Однак, обмеженість понятійно-термінологічного апарату більшості учнів спричиняли фрагментарність висловлювань, потребу у допомозі вчителя задля висловлювання власної думки та формулювання окремих висновків та узагальнень.

За використанням методів спостереження з'ясовувалися рівні установки підлітків на слуховий самоконтроль в процесі вокально-хорової діяльності. Спостереження показали, що більшість учнів не достатньо усвідомлюють важливість самоконтролю у процесі виконання вокально-

хорових творів. Ці дані підтверджувалися результатами проведення самоаналізу учнів власного виконання музики.

Даний етап діагностики спрямовувався на визначення рівнів сформованості когнітивно-аналітичного компонента музично-вольової надійності підлітків за показниками ступеня інформованості підлітків щодо природи вокально-хорового мистецтва та прагнення до пізнання художньо-образного змісту виконуваних вокально-хорових творів; знання основних музично-виражальних засобів музики та знання музичної термінології; установка на слуховий самоконтроль в процесі вокально-хорової діяльності. Зведені результати діагностування уможливили інтерпретацію таких даних:

Високий рівень сформованості емоційно-вольової надійності підлітків згідно показників музично-теоретичної підготовленості характеризувався глибоким розумінням та усвідомленням тематичного матеріалу. Учні висловлювали власне естетичне ставлення до музики, користуючись адекватною термінологією. Властиве використання нестандартних асоціативних зв'язків, порівнянь різних видів мистецтва та відповідних життєвих явищ. Таких респондентів 26,4%.

Середній рівень сформованості емоційно-вольової надійності згідно прояву показників критерію музично-теоретичної підготовленості властивий підліткам, які розуміли та усвідомлювали значну частину тематичного матеріалу (близько половини), демонстрували небагатий словниково-термінологічний запас у процесі аналізу вокально-хорових творів (вступ до пісні, музична (куплетна) форма, поняття мелодії, інструментального супроводу), аргументація суджень переважно з опорою на висловлювання вчителя. Таких респондентів 45,2%.

Низький рівень сформованості емоційно-вольової надійності у виконанні вокально-хорових творів згідно міри музично-теоретичної підготовки учнів характеризував респондентів, які розуміли лише незначну частину тематичного матеріалу, користувалися дуже обмеженим понятійно-термінологічним запасом у процесі розповіді про музичне мистецтво (окремі

слова). Лише після детального пояснення вчителя учні частково або фрагментарно висловлювалися з приводу особливостей вокально-хорового мистецтва. Таких респондентів 28,4% (Таблиця 3.3).

Отримані статистичні дані свідчать переважання низького і середнього рівнів сформованості емоційно-вольової надійності у виконанні вокально-хорових творів згідно показників критерію музично-теоретичної підготовки. Фіксація загального низького результату за показниками даного критерію свідчить про необхідність проведення педагогічної роботи даного напрямку.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості емоційно-вольової надійності підлітків згідно показників музично-теоретичної підготовки (у %)
(констатувальний етап)

Показники пізнавального критерію	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Інформованість підлітків щодо природи вокально-хорового мистецтва та прагнення до пізнання художньо-образного змісту виконуваних вокально-хорових творів	59	26,2	94	41,8	72	32
Знання основних музично-виражальних засобів музики та знання музичної термінології;	70	31,1	103	45,8	52	23,1
Установка на слуховий самоконтроль в процесі вокально-хорової діяльності.	63	28	108	48	54	24
Середнє значення	28,4%		45,2%		26,4%	

Третій етап констатувального експерименту спрямовувався на визначення стану сформованості емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів згідно показників критерію особистісної спрямованості на емоційне відтворення вокально-хорового твору (вміння дати вербальну характеристику художньо-образного змісту

вокально-хорового твору; перцептивна активність щодо відчуття й розуміння вокально-хорових творів, вміння виявляти усвідомлені емоції в процесі співу).

На третьому етапі діагностування використовувалися переважно методи творчих завдань, а також сумісного розучування та виконання вокально-хорових творів різних за змістом і характером.

Для розучування з було обрано такий репертуар: „В полі, полі плужок ходить”, укр. нар. пісня, гармонізація М. Леонтовича; „Ой сивая та і зозуленька”, укр. нар. пісня, уклад Є. Карпович; „Літо золоте” муз. О. Янушкевича; „Казковий бал” муз. А. Мігай; „Веснянка” муз. В. Філіпенка; „До-ре-мі” муз. К. Роджерса, з к/ф „Звуки музики”; „Ой на горі та й жінці жнуть” українська народна пісня; „Чарівний смичок” норвезька народна пісня; „Цвіт землі” муз. О. Злотника; „Пісня на добро” муз. І. Карабиця.

Слід зазначити, що обрані твори сподобалися переважній частині досліджуваних. Респонденти активно працювали на заняттях. Однак, не всі учні вміли уважно слухати один одного. Цікавим для підлітків виявилися творчі завдання рольового виконання півень, інсценування. Такі завдання активізували творчу діяльність учнів, намагання якомога яскравіше передати музично-художній образ.

Наступним завданням стало виконання з елементарними рухами. Учня пропонувалося самостійно підібрати рухи для відтворення музичного образу вокально-хорового твору.

Підлітки із захопленням намагалися виконувати завдання, однак їм бракувало досвіду музичного виконавства.

На цьому етапі також використовувалися *репродуктивні* методи музичного навчання, що передбачають спрямування підлітків на відтворення раніше повідомлених знань, точність відпрацювання музично-виконавських навичок, що є необхідними у вокально-хоровій діяльності, а саме: повідомлення музичної інформації; пояснення художньо-образного змісту

музичних творів; пояснення виконавських засобів відтворення музичних образів у реальному звучанні; показ способів виконавської діяльності; відпрацювання вокально-хорових навичок, засвоєння музичних еталонів тощо.

Загалом, третій етап констатувального експерименту засвідчив такі результати:

Високий рівень сформованості емоційно-вольової надійності підлітків згідно показників критерію *особистісної спрямованості на емоційне відтворення вокально-хорового твору* зафіксовано в 24,3 % респондентів. До високого рівня віднесено респондентів, які добре володіли вокально-виконавськими, хоровими навичками та уміннями. У виконанні пісні узгоджували свої дії із діями колективу. Ці учні мають певний досвід музично-виконавської діяльності у шкільному хорі чи інших музичних гуртках.

Середній рівень зафіксовано у 33,6 % респондентів. Ці учні володіли певними вокально-хоровими знаннями, уміннями та навичками, вірно інтонували, намагалися виразно відтворити музично-художній образ твору. Однак, музична діяльність підлітків переважно репродуктивного характеру. Уважно слухаючи вказівки вчителя, ці учні намагалися якомога точніше відтворити образи музики. При цьому, власної ініціативи, індивідуальної творчості не проявляли.

Низький рівень зафіксовано у 42,1% респондентів. Ці учні показали недостатню сформованість умінь виконувати твори як у вокально-хоровому викладенні, так і з використанням певних рухів. Їм бракувало сформованості умінь виразного виконання творів. Недостатність концертно-виконавського досвіду спричиняло незручність поведінки і невпевненість під час виконання завдань.

Статистичні дані третього етапу експерименту подано в Таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості емоційно-вольової надійності підлітків згідно
показників критерію особистісної спрямованості на емоційне
відтворення вокально-хорового твору (у %)
(констатувальний етап)**

Показники спрямувального критерію	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	абс	%	Абс	%	Абс	%
Вміння дати вербальну характеристику художньо-образного змісту вокально-хорового твору;	86	38,2	76	33,8	63	28
Перцептивна активність щодо відчуття й розуміння вокально-хорових творів, встановлення емоційного контакту;	81	36	79	35,1	65	28,9
Вміння виявляти усвідомлені емоції в процесі співу	117	52	72	32	36	16
Середнє значення	42,1%		33,6%		24,3%	

Результати констатувального діагностування показали, що учні, в яких емоційна чутливість на музичні твори досягла високого рівня сформованості, відрізнялися багатством емоційних переваг. Вони з зацікавленістю і великим бажанням розучували музичні твори, різні за характером, що належать композиторам самих різних епох, стилів типів емоційності. Саме цим учням було властиве виразність виконання музичних творів.

Учні, які мали вибіркового характеру музичних уподобань, однак не відмічалися проявом емоційної чутливості на музичні твори, виконували виразно тільки музичні зразки, емоційний зміст яких був близьким їх власної емоційності, а решту репертуару розучували мляво, байдуже - відносилися до середнього рівня сформованості емоційно-вольової надійності.

Підлітки, визначені з низьким рівнем емоційної чутливості на музику, демонстрували бідність емоційних переваг. Вони виявляли

байдужість до будь яких музичних творів, тому пісні в їх виконанні звучали невиразно, монотонно, одноманітно, не емоційно (таблиця 3.5.)

Таблиця 3.5

Рівні сформованості емоційно-вольової надійності підлітків згідно показників критерію актуалізації вольових дій у процесі вокально-хорової діяльності та прагнення до успіху (у %)
(констатувальний етап)

Показники самовиражального критерію	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	абс	%	Абс	%	Абс	%
Вміння долати стан стресу, що виникає як наслідок сценічного хвилювання	86	38,2	76	33,8	63	28
Здатність до творчого самовираження у виконанні вокально-хорових творів	81	36	79	35,1	65	28,9
Середнє значення	42,1%		33,6%		24,3%	

Статистичні результати засвідчили перевагу середнього рівня прояву показників критерію *актуалізації вольових дій у процесі вокально-хорової діяльності та прагнення до успіху* у всіх експериментальних класах. Такі результати є досить посередніми.

Зважаючи на високу зацікавленість підлітків музичними заняттями, що зафіксована на першому етапі констатувального дослідження, такі результати творчої діяльності учнів стимулюють до активізації педагогічних дій з формування вокально-хорових умінь школярів, їх досвіду виконавської діяльності та творчого самовираження у виконанні вокально-хорових творів.

Узагальнення статистичних даних констатувального діагностування дозволило визначити рівні сформованості емоційно-вольової надійності підлітків. Результати представлено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Рівні сформованості емоційно-вольової надійності підлітків
у виконанні вокально-хорових творів (у %)
(констатувальний етап)**

Критерії емоційно-вольової надійності	Рівні сформованості емоційно-вольової надійності підлітків (у відсотках)		
	Низький	Середній	Високий
Міра мотиваційної спрямованості на вокально-хорову роботу	28,6	57,2	12,3
Міра музично-теоретичної підготовки	21,6	45,6	32,8
Міра особистісної спрямованості на емоційне відтворення вокально-хорового твору	28,4	45,2	26,4
Міра актуалізації вольових дій у процесі вокально-хорової діяльності та прагнення до успіху	42,1	33,6	24,3
Середнє значення	30,7	41,5	27,8

Підведення підсумків констатувального експерименту дозволило визначити рівні емоційно-вольової надійності підлітків з наданням якісних та кількісних характеристик.

Високий рівень сформованості емоційно-вольової надійності підлітків характеризує учнів, які захоплено ставляться до уроків музики, активно відвідують позакласні музичні заходи, виявляють особливе бажання вивчати вокально-хорове мистецтво, активно працюють на уроках та попередньо готуються до них, намагаються якомога краще виконувати поставлені на уроках завдання, проявляють власну творчість та ініціативу у відтворенні музично-художніх образів вокально-хорових творів. Учні глибоко усвідомили та зрозуміли тематичний матеріал. Учні висловлюють власне естетичне ставлення до музики, взагалі, і вокально-хорового мистецтва зокрема, користуючись адекватною термінологією. Їм властиве використання нестандартних асоціативних зв'язків, порівнянь різних видів мистецтва та відповідних життєвих явищ. Учні добре оволоділи вокально-хоровими

навичками та уміннями. Ці учні мають певний досвід музично-виконавської діяльності у шкільному хорі чи інших музичних гуртках. Таких респондентів 27,8 %.

Середній рівень сформованості емоційно-вольової надійності підлітків характеризується загалом позитивним ставленням учнів до музичних занять. Однак, недостатність самоорганізованості та дисциплінованості цих учнів часто ставали причиною не систематичності виконання домашніх завдань та пропусків позакласні музичних занять. Виявляючи неабияке бажання участі у позаурочних мистецьких заходах, учні не завжди відповідально ставилися до виконання доручень, а тому допускали певні помилки у вокально-хоровій діяльності. Учні розуміють та усвідомлюють значну частину тематичного матеріалу (близько половини), демонструють небагатий словниково-термінологічний запас у процесі аналізу вокально-хорових творів (вступ до пісні, музична (куплетна) форма, поняття мелодії, інструментального супроводу). Аргументація суджень цих учнів переважно з опорою на висловлювання вчителя. Ці підлітки володіють певними вокально-хоровими уміннями та навичками, вірно інтонують мелодію, намагаються виразно відтворити музично-художній образ. Однак, вокально-хорова діяльність цих учнів переважно репродуктивного характеру. Уважно слухаючи вказівки вчителя, ці підлітки намагаються якомога точніше відтворити музично-художні образи творі. При цьому, власної ініціативи, індивідуальної творчості майже не проявляють. Таких респондентів 41,5 %.

Низький рівень емоційно-вольової надійності підлітків характеризується відсутністю яскраво вираженого бажання вивчати вокально-хорове мистецтво. До вивчення вокально-хорових творів таких учнів залучає вчитель згідно виконання програмових вимог. Учні досить пасивні на уроках музики, позакласні заходи намагаються уникати, надаючи перевагу спортивним заняттям чи розвагам. Учні розуміють лише незначну частину тематичного матеріалу, користуються дуже обмеженим понятійно-термінологічним запасом у процесі розповіді про вокально-хорове

мистецтво. Лише після детального пояснення вчителя учні частково або фрагментарно можуть висловлюватися з приводу особливостей музичної мови. Недостатньо сформовані уміння та навички музичного виконання творів як у вокально-хоровому викладенні, так і музичного супроводу. Недостатньо сформовані уміння виразного виконання народної пісні. Недостатність досвіду участі у народно-музичних святах та обрядах спричиняє незручність поведінки під час виконання музично-творчих завдань. Таких респондентів 30,7 %

Отже, результати констатувального експерименту засвідчили перевагу низького та середнього рівнів емоційно-вольової надійності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів, що потребує проведення спеціальної педагогічної роботи індивідуального спрямування.

3.2. Методика формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів та її експериментальна перевірка

Теоретичні засади дослідження та результати констатувального експерименту стали основою для розробки експериментальної методики поетапного формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів.

Методика формування емоційно-вольової надійності підлітків була узагальнена в організаційно-методичній моделі, що дало змогу більш чітко систематизувати дослідно-експериментальний матеріал. Перевірка ефективності розробленої методики поетапного формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів, що ґрунтувалася на формуванні емоційного досвіду співпереживання художнього змісту музики відбувалася під час проведення *формувального експерименту*.

Оскільки проведення педагогічної роботи передбачає чітку організацію навчально-виховного процесу, було конкретизовано методику

формувального експерименту, що охоплювала такі елементи, як: мета; принципи; засоби реалізації мети; зміст педагогічної роботи; організаційні форми навчання; педагогічні умови; педагогічний результат, що досягається внаслідок проведеної роботи.

Програмою формувального експерименту було конкретизовано *етапи* проведення дослідної роботи, згідно яких визначена послідовність використання розроблених методів і прийомів музичного навчання підлітків загальноосвітньої школи, а саме: ***організаційно-адаптаційний етап, емоційно-стимулювальний етап, самостійно-регулятивний етап.***

Методика ґрунтувалася на використанні особистісного підходу, що забезпечувало її цілісність, і спрямовувалася на особистісний розвиток кожного учня.

Експериментальною роботою було охоплено 224 респонденти. В експериментальну групу входило 112 учнів. Таку ж кількість респондентів було віднесено до контрольної групи, згідно якої проводилися порівняльні оцінки експериментальної роботи. З експериментальною групою учнів проводилася дослідна робота за розробленою методикою емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів, що доповнювала шкільну програму, і спрямовувалася на максимальний особистісний музично-творчий розвиток кожного учня.

Перший етап експерименту – ***організаційно-адаптаційний*** – тривав з 1-го по 2-й семестр. Метою даного етапу було розвиток інтересу до музичних занять, формування стійкої мотивації підлітків до вивчення творів вокально-хорового мистецтва, формування ціннісного ставлення до вокально-хорових творів, активізація пізнавальної діяльності до вивчення особливостей вокально-хорового мистецтва та емоційного відгуку школярів на музично-художні образи, формування установки до сприйняття вокально-хорового мистецтва як джерела і предмета духовного спілкування.

Даний етап було спрямовано на: створення сприятливого психологічно-комфортного середовища навчального процесу на уроках музичного мистецтва для повноцінного сприймання навчальної інформації, створення толерантних стосунків на уроках музичного мистецтва, ключовим моментом даного етапу було формування позитивної мотивації підлітків та інтересу до вивчення вокально-хорових творів. Домінування умови створення сприятливого психологічно-комфортного середовища навчального процесу на уроках музичного мистецтва забезпечувало зростання інтересу підлітків до вокально-хорової діяльності, бажання вивчати твори вокально-хорового мистецтва. Спрямовувався перший етап педагогічної роботи на формування мотиваційно-спрямовуючого компоненту емоційно-вольової надійності підлітків.

На першому етапі формувального експерименту провідними *методами педагогічної роботи* було визначено: *метод співбесіди, створення емоціогенних ситуацій у процесі вивчення вокально-хорових творів; методи діалогу; асоціацій; обговорення мистецьких вражень.*

Другий етап – **емоційно-стимулювальний** – мав на меті забезпечення учнів необхідними для вокально-хорової роботи музичними знаннями та формування музично-виконавських умінь, а саме: точного інтонування, плавного звуковедення, фразування, вокального дихання та ін. Провідною педагогічною умовою етапу була активізація пізнавальної діяльності школярів на основі використання відповідних методів та ігрових ситуацій у процесі виконання вокально-хорових творів. На цьому етапі використовувалися як репродуктивні методи (повідомлення, пояснення, показ), так і творчі, переважно музично-ігрові методи, що стимулювали емоційні прояви і активність підлітків у процесі співу.

На даному етапі багато уваги було приділено формуванню емоційно-вольової надійності підлітків засобами підбору репертуару. На уроках музичного мистецтва учні розпізнавали емоційний зміст вокально-хорових творів, порівнюючи настрій та характер:

– *радісний* („Небо і земля” унп в обр. К. Стеценка, перекл. М. Башевської; „Ой, йох, на камені мох” укр. нар. пісня в обр. Є. Карпенка; „Віночок українських народних пісень” обр. Г. Давидовського; „Щедрівка” муз. Д. Скоропад, сл. народні; „Gloria in excelsis” муз. М. Гоголіна; „Мультфантазія” муз. С. Грибкова);

– *сумний* („Stabat Mater” муз. В. Синенко; „Чуєш, брате мій” обр. К. Стеценка, переклад Д. Глушка; „Блажен муж” муз. П. Чеснокова; „Причинна” муз. Ф. Романцева, гарм. В. Заволгіна; „Зашуміла ліщинонька” укр. нар. пісня, обр. В. Стеценка; „Аве Маріє” муз. В. Губи, сл. Д. Павличка);

– *спокійний* („Пролітали гуси” муз. В. Кукоби, сл. М. Сингаївського; „Благослови душе” муз. К. Стеценка, пер. Т. Павленка; „Різдвяна колискова” обр. М. Маньковського, пер. Є. Боднар; „Світанок” муз. В. Верменича, сл. А. Каспрука; „Журавлі” муз. О. Білаша, сл. В. Лігустова; „Тече вода з-під явора” муз. Ж. Колодуб, сл. Т. Шевченка);

– *нестримний* („Dies irae”, Requiem II частина, муз. К. Дженкінса; „O Fortuna” Carmina Burana, I частина, муз. К. Орфа; „Confutatis”, Requiem V частина, муз. В. А. Моцарта; „Ecce! Regem Oedipoda” з опери-ораторії „Oedipus rex”, муз. І. Стравінського; Куплети Мефістофеля з опери „Фауст”, муз. Ш. Гуно).

Виявилися цікавими для підлітків радісні твори за музично-художнім змістом. Події в них відбуваються динамічно, що відповідає психофізіологічним особливостям підлітків. Завдяки особливостям підлітка вони сприяють розвитку в них почуття ритму, збадьорюють, спонукають до емоційних проявів.

На даному етапі використовувалася розроблена програма з формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів (Додаток Д). Згідно програми, формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів підпорядковується загальній меті освіти – всебічного розвитку та саморозвитку особистості. Програма ґрунтувалася на *принципах індивідуалізації й диференціації* навчання. Такий

підхід має зв'язати процес навчання музиці в нерозривне ціле з загальним процесом розвитку культури особистості.

Програма розроблена для учнів 7 класів загальноосвітньої школи. адже першочерговим завданням стало залучити підлітків до вокально-хорового мистецтва, прищепити школярам інтерес до хорового співу, формувати у них певні музичні знання, уміння та навички. Однак за цим процесом не видно особистості школяра з його інтересами, запитами, потребами. У процесі музичного навчання не враховується, що показники музичних здібностей – це тільки зовнішня сторона, яка завжди зумовлюється станом організму школяра. Саме розвиток емоційних і вольових якостей уможливорює розкриття індивідуальності учня, особливості його сприйняття музичних образів та відтворення у власному співі. Однак, реальність відтворення музичних образів вокально-хорових творів потребує проведення спеціальної роботи, формування емоційно-вольової надійності підлітків. У зв'язку з цим актуальним є орієнтація навчально-виховного процесу на особистість підлітка, пошуки нових форм, засобів, методів навчання.

Шкільний хор – це колектив, який об'єднує всіх дітей для вдосконалення своїх вокальних, інтонаційних, ритмічних здібностей, для ознайомлення з новими творами, для досягнення вокально-хорового мистецтва, розвитку особистісних якостей. Завдання вокально-хорової діяльності – залучити підлітків до музичного мистецтва, розвивати ціннісні орієнтації, сформувані у всіх дітей бажання і потребу до співу.

Мета розробленої програми зорієнтована на розвиток у підлітків зацікавленості до виконання вокально-хорових творів, вихованні у них ставлення до вокального інтонування як невід'ємної частини музикування. В процесі співу особлива увага спрямовується на музичний образ. Створення музичного образу шляхом уявлення, його відчуття і втілення у співі є основою занять з підлітками поряд з формуванням вокальних умінь та навичок і розвитком інтелектуальних, емоційних, творчих, вольових якостей.

Хорові заняття відповідають цілям і завданням, що стоять перед підлітками, й пояснюються наступними положеннями: забезпеченням наступності між вихованням, яке учні одержали в початкових класах; врахуванням фізіологічних особливостей голосового апарату школяра; вихованням особистості школяра, його інтелектуальної, емоційної, творчої сфер на основі музичного розвитку. При виборі навчального матеріалу в програмі враховані психологічні особливості підлітка, його емоційна направленість.

З огляду на те, що емоції є основою пізнання і розуміння вокально-хорового мистецтва, яке забезпечує глибину осягнення змісту художніх образів, розширює можливості усвідомлення художньої картини світу, пізнання сутності музичних образів школярами, все це вимагає, розуміння інтонаційної природи музичного матеріалу. Саме музична інтонація є носієм змісту художньо-музичного образу, охоплюючи комплекс засобів музичної виразності: звуковисотних, ритмічних, тембрових та інших, що зумовлює емоційне і смислове значення для його кращого сприймання учнями.

Загальними завданнями програми є: цілеспрямований розвиток вокально-інтонаційних особливостей; поглиблене вивчення вокально-хорової музики; розвиток основ емоційно-вольової надійності: аналітичного сприйняття, узагальнення в поняттях слухових уявлень, усвідомлення деяких закономірностей музично-образного уявлення, формування у школярів елементарного понятійного апарату; формування практичних вокально-інтонаційних здібностей та вмінь користуватися при відтворенні знайомого

й нового вокально-хорового матеріалу; виховання потреби до вокально-хорових занять; розвиток творчої активності та самостійності.

Програма з формування емоційно-вольової надійності зумовлюється наступними обставинами. По – перше, програма залучає кожного школяра до активної вокально-хорової діяльності; по – друге, програма має методики виховання гармонійної й всебічно розвиненої особистості та створює такі

відношення, за якими сам школяр активно прагне до максимальної реалізації своїх музичних здібностей.

У програмі основний акцент переміщується на музичний образ та його емоційне втілення у музичних інтонаціях, що використовується у творчому процесі як засіб активізації музичного слуху, вокального інтонування, а також як фактора формування емоційно-вольової надійності.

Зміст експериментальної програми складається з двох розділів: *інформаційно-підготовчого та творчо-виконавчого* (Додаток Д). У першому розділі передбачається формування мотивації учнів до вивчення вокально-хорових творів, активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів, у процесі якої відбувається збагачення підлітків знаннями з вокально-хорового мистецтва, прагнення слухати вокально-хорові твори. Творчо-виконавчий розділ представлений основними видами й формами роботи з формування емоційно-вольової надійності, які сприяють втіленню музичного образу в співі, вокально-інтонаційному проявленню почуттів, емоцій, збагачення учнів вокально-інтонаційними враженнями, накопичення обсягу знань про засоби музичної виразності. У другому розділі визначено, що за допомогою вокального інтонування можна викликати певні емоції, які сприяють пізнанню навколишнього світу, формують цілісно та гармонійно особистість школяра. Даний розділ включає вправи, що спрямовані на прояви творчої активності (воля). На початковому етапі оволодіння програмним матеріалом більше часу приділяється *інформаційно-підготовчому* розділу, по мірі удосконалення й закріплення вивченого матеріалу на перший план виступає *творчо-виконавчий*. За цією програмою, під час проведення експерименту з учнями здійснювалася підготовка до музичних свят. Так, в кінці першого семестру було проведено свято Миколая. Такий захід значно стимулював учнів до вивчення народних традицій зимового святкування, народної символіки, пісенного виконання.

Вивчення теми „Музика розповідає” було доповнено вивченням обрядових традицій (святкування Різдва, проводів зими, зустріч весни,

Великодні святкування) та розучуванням регіональних колядок, щедрівок („Ой коляда, коляда”, „На Святвечір раз юрбою”, „Коляда-колядка” „Щедрик”, „Тече річка невеличка”, „Щедрик-ведрик” та ін.). Учні спостерігали за змінами настрою і характеру в музичних творах, усвідомлювали окремі види народних пісень.

До підготовки шкільного свята „Весна прийшла” було вивчення народно-пісенного матеріалу (пісні-веснянки) доповнювалося завданням для учнів зібрати якомога більше народних приказок, загадок, які відображають традиції зустрічі весни. Розучування пісень-веснянок супроводжувалося хороводами та елементарними ігровими рухами („Іди, іди, дощику”, „Вийди, вийди, сонечко”, „Кривий танець”, „Плету, плету плетуницю”, „Ой, на горі мак”, „Соловейко”, „Подояночка” та ін.).

Зміст педагогічної роботи даного етапу визначався відповідно до його мети і конкретизувався відповідно педагогічної доцільності. Так, учні засвоювали інформацію про загальні поняття українського пісенного фольклору; про жанри народної музики (пісні, танці, ігри); основні елементи музичної мови (мелодія, супровід, інтонація, ритм); основні види українських народних пісень (колискові, думи, календарно-обрядові, жартівливі, ліричні тощо), танців (гопак, козачок та ін.).

У розробці змісту педагогічної роботи було враховано теоретичні висновки, надбання української народної педагогіки, народно-педагогічних традицій та визначних представників наукової теорії музичного навчання і виховання засобами народної музики (І.Бідак, В. Верховинець, Л.Дичко, М. Лисенко, М. Леонтович, М. Скорик та ін.).

Підбір творів різних жанрів українського фольклору (пісні, хороводи, музичні ігри, заклички, розспівки-скоромовки тощо) було здійснено з урахуванням діапазону та відповідних теситурних умов.

Вивчення музичного репертуару супроводжувалося розповідями про історичне минуле українського народу, його традиції та обряди. (Так вивчення пісні „Їхав козак за Дунай” супроводжувалося розповіддю про

видатні історичні події та одночасно пояснювалася назва пісні). Визначалося практичне або соціальне призначення зразків пісенного фольклору, змальовувалися типові обставини їх використання (колядки, щедрівки, веснянки, гаївки, колискові тощо).

Засвоєння фольклорного музичного матеріалу передбачало ознайомлення з сюжетно-змістовною лінією та емоційною драматургією творів. Такий підхід сприяв формуванню музичних уявлень учнів, забезпечував позитивне ставлення до музичного фольклору, розвивав стійку мотивацію до вивчення народних джерел.

Наступний, третій етап формувального експерименту, заключний, визначався як *самостійно-регулятивний*. Третій етап педагогічної роботи було зорієнтовано на формування досвіду практичної вокально-хорової діяльності учнів; формування вокально-хорових умінь та навичок, що забезпечують можливість досягнути інтонаційні особливості музики українського народу та відчутти національну своєрідність вітчизняного фольклору. *Самостійно-регулятивний етап* визначав пріоритетність самостійності емоційно-вольових проявів учнів у процесі виконання вокально-хорових творів за умови стимулювання підлітків до оволодіння вміннями слухового самоконтролю, самооцінки та самоаналізу власної музично-виконавської діяльності.

На даному етапі педагогічної роботи використовувалися, переважно, творчі *методи*: створення проблемних ситуацій, особистісних асоціацій, інтонаційно-образних і тембрових імпровізацій, інсценізацій; презентації власних можливостей у виконанні вокально-хорових творів; рефлексивного осмислення власних думок і почуттів у виконанні вокально-хорових творів.

Самостійно-регулятивний етап формувального експерименту мав на меті забезпечення учнів необхідними навичками самостійного аналізу та регулювання власного емоційного стану під час виконання вокально-хорових творів та самокоректування музично-виконавських умінь, а саме: точного інтонування, плавного звуковедення, фразування, вокального

дихання та ін. Провідною педагогічною умовою етапу була активізація пізнавальної діяльності школярів на основі використання відповідних методів та ігрових ситуацій у процесі виконання вокально-хорових творів. На цьому етапі використовувалися також і репродуктивні методи (повідомлення, пояснення, показ, засвоєння „музичних еталонів”) та творчі, переважно музично-ігрові методи, що стимулювали емоційні прояви і активність підлітків у процесі співу.

Під час проведення *самостійно-регулятивного етапу* формувального експерименту активно використовувалися у навчальній практиці зразки українського музично-ігрового фольклору, що відображали основні сфери життєдіяльності людини, природу та її явища, взаємини між людьми, їхні почуття і настрої, моральні цінності. Використання ігрових методів та методів хорової театралізації сприяло закріпленню набутих навичок звуковидобування, удосконалювати роботу над формуванням вокального дихання.

Під час музичних занять з експериментальною групою було вивчено значний вокально-хоровий репертуар, на основі якого відпрацьовувалися навички хорового виконання, емоційності співу, чіткості дикції та артикуляції, вокального дихання, звуковедення. Виконання деяких вокально-хорових творів (скоромовок, лічилок, дражнилок, забавлянок, примовок тощо) відбувалось у вигляді розспівок („Ой дзвони дзвонять...”; „Іде, іде дід, дід...”; „Раз і два – росла трава, три, чотири – покосили, п’ять – на сонечку сушили, шість – в копичку поскладали, сім – корівку годували, вісім – молочко давала, дев’ять – діток напувала, десять – привела телятко, починаймо все спочатку”; „Труби, Грицю, в рукавицю...”, „Вітя, Вітя, вітікар...”; „Бабин біб розцвів у дощ, буде бабі біб у борщ”; „Ворона проворонила вороненя” та ін.). Виконання розспівок сприяло формуванню вокально-слухових навичок, активізації роботи голосового апарату, розвитку дикції та артикуляції, точності інтонування.

Використання методу асоціацій передбачало виконання учнями однієї вправи чи розспівки в характерах різноманітних персонажів або уявних образів, що викликало емоційний відгук, активізувало навчальну діяльність. Метод наочно-образної музичної ілюстрації використовувався для освоєння і закріплення музичних знань та елементарних виконавських умінь, визначення засобів музичної виразності відтворення образів у виконанні пісенного матеріалу. Учні пропонувалося прослухати уривок хорового твору чи пісню визначити музичний образ та засоби музичної виразності („В полі, полі плужок ходить”, укр. нар. пісня, гармонізація М. Леонтовича; „Ой сивая та і зозуленька”, укр. нар. пісня, уклад Є. Карпович; „Літо золоте” муз. О. Янушкевича; „Казковий бал” муз. А. Мігай; „Веснянка” муз. В. Філіпенка; „До-ре-мі” муз. К. Роджерса, з к/ф „Звуки музики”, „Ой на горі та й жінці жнуть” українська народна пісня; „Чарівний смичок” норвезька народна пісня та ін.).

Музичний матеріал складався з таких творів, де музична лексика, ритмічні малюнки й фрази в сукупності з жанровим та змістовним різноманіття допомагали створити систему уявлень і знань про традиції українського народу, сформувати у підлітків навички вокально-хорового співу, вміння емоційно відтворювати твори. У процесі експериментальної роботи використовувалися зразки українського фольклорного арсеналу, широко відомі народні пісні та їх обробки, здійснені українськими композиторами М. Вериківським, В. Верховинцем, С. Гулаком-Артемовським, К. Данькевичем, М. Дремлюгою, Г. Компанійцем, М. Леонтовичем, М. Лисенком, М. Різолем, Я. Степовим, К. Стеценком та ін. Формування вокально-виконавських умінь учнів на даному етапі забезпечувало використання методів усталеного виконання творів та методу зразка. Типовими були прийоми звернення до учнів: „ Спробуймо разом відтворити голосом мелодію”, „Уважно вслухаймося в музику” та ін., що збагачували музичні заняття енергією співпраці, партнерства, співтворчості та сприяли ефективності проведення навчальної роботи.

Підготовка та проведення свята „Весняний гомін” передбачало вивчення українських традицій зустрічі весни, виконувалися пісні-веснянки, які сприяли швидкому пробудженню природи. Так, зустрічали весну – піснями веснянками. Учні усвідомлювали, що важлива риса веснянок – це їх зв’язок із рухом, танцем. На це є своє пояснення: рух в природі, яка оживає, відбивається в танці. Хоровод був не просто уособленням радісного почуття, але й символізував намагання виконавців власними діями сприяти бурхливому розвитку природи. З часом зустріч весни із магічних дій перетворилася у звичайні молодіжні свята з іграми й танцями. Весну, за уявленнями наших предків, приносили на крилах птахи. Існував звичай випікати з тіста „жайворонків”. Учні, співаючи, носили їх по селу і закликали весну. Існував також звичай палити вогнища на весняне рівнодення, а також робити опудала (Марену, Мару, Кострубоньку), які були символами зими, що відступає. Під співи й танці їх кидали у вогонь або воду. Так, до проведення шкільного свята було підготовлено відповідне оформлення зали, що відображало колорит весняних святкувань.

Третій етап формувального експерименту сприяв розвитку творчого потенціалу особистості кожного школяра, формуванню здатності школярів до перенесення мистецьких знань і набутих виконавських умінь у різні види художньо-творчої діяльності, здатності до творчого самовияву особистості у власній мистецькій діяльності. Третій етап формувального експерименту визначав пріоритетність самостійності учнів у процесі вокально-хорової роботи за умови стимулювання школярів до оволодіння вміннями слухового самоконтролю, самооцінки та самоаналізу власної музично-виконавської діяльності. Для заохочення самостійності використовувались різні музичні мультимедійні програми. На даному етапі використовувались *методи* творчого спрямування: творчих завдань; варіативності інтерпретаційного процесу; художньо-творчої імпровізації, мистецьких проєктів. Він був спрямований на вольову активність підлітків, стимуляцію їх самовираження у вокально-хоровій діяльності.

Поділяючи думку А. Козир, яка зазначає, що „музично-творча робота неможлива без усвідомлення творчої мети пошуку, без активного відтворення раніше отриманих музичних знань, без інтересу до поновлення недостатніх знань з різних джерел, до самостійного пошуку, нарешті без фантазії та емоцій” [108, с.92], педагогічну роботу даного етапу ми розглядали як органічне продовження попередніх. Однак, суттєвою ознакою даного етапу став перехід від репродуктивних методів та прийомів роботи до творчих, оригінальних, що спрямовувалися на стимулювання розвитку індивідуальності кожного учня, його неповторного переживання музичних образів і створення нових.

Для перевірки ефективності та дієвості запропонованої методики формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів було проведено **контрольний зріз** в контрольній та експериментальній групах з використанням діагностичних завдань констатувального експерименту.

Порівняльний аналіз результатів контрольного діагностування показав, що в експериментальній групі значно зросли показники емоційно-вольової надійності, в порівнянні з контрольною.

Так, опитування школярів щодо *мотиваційної спрямованості на вокально-хорову роботу* засвідчило значну активність респондентів експериментальної групи у відповідях. Учні були зацікавлені вокально-хоровою роботою, виявляли бажання поглиблювати музичні знання в подальшому (Марина П.: „мені дуже подобається співати в хорі. Я відчуваю радість під час концертних виступів”). В контрольній групі респонденти часто висловлювали байдуже ставлення до вокально-хорової роботи, надавати перевагу іншим видам позаурочної діяльності (спорту, технічним гурткам тощо).

Музично-теоретична підготовка учнів експериментальної групи теж виявилася більш ґрунтовна, аніж у респондентів контрольної групи. Заняття за експериментальною методикою значно розширило музичний тезаурус

учнів, їх знання щодо жанрів вокально-хорової музики. Проведення музичної анкети (Додаток Д.3) засвідчило, що респонденти експериментальної групи більш знали вокально-хоровий репертуар, аніж учасники контрольної групи. Було зафіксовано 69% позитивних відповідей в експериментальній групі, тоді, як в контрольній цей показник становив 12%.

За критерієм *особистісної спрямованості на емоційне відтворення вокально-хорового твору* визначались рівні сформованості емоційно-емпатичного компонента емоційно-вольової надійності у виконанні вокально-хорових творів. Респондентам контрольної та експериментальної груп було запропоновано завдання щодо хорової театралізації українських народних пісень: „Вербовая дощечка” (експ. група) та „Марина” (контр.група). Кожна із груп мала продемонструвати виконання обраної пісні під час шкільного фольклорного свята „Весна прийшла”. Як виявилось, виступ експериментальної групи був більш яскравим, значно цікавішим, ніж контрольної. Учні, що входили до експериментальної групи були більш впевненими під час виступу, переконливо втілювали художній образ у виконанні. В контрольній групі учні були емоційно скутими, і це значною мірою позбавило виразності їх виконання.

Виступ учнів контрольної та експериментальної груп під час фольклорного свята оцінювався також за критерієм *актуалізації вольових дій у процесі вокально-хорової діяльності та прагнення до успіху*. Оскільки виступ експериментальної групи був більш яскравим і художньо виваженим, було помітно сформованість умінь дітей долати сценічне хвилювання, отримувати радість від емоційного піднесення, окрилення під час співу. Учні контрольної групи не були спроможними до творчого самовираження у процесі співу, натомість лише намагалися виконувати вказівки викладача.

Обробка статистичних показників контрольного зрізу в обох групах за кожним з критерієм формування емоційно-вольової надійності здійснювалася за формулою вимірювання середнього значення:

$$X = \frac{a+b+v+г}{n}$$

n

де «а» – значення першого мотиваційно-спрямовуючого компонента;

«б» – значення другого когнітивно-аналітичного компонента;

«в» – значення третього емоційно-емпатичного компонента;

«г» - значення четвертого регулятивно-діяльнісного компонента;

«n» - кількість значень;

«X» – середній показник.

У результаті математично-статистичної обробки отриманих даних було встановлено динаміку зростання рівнів сформованості емоційно-вольової надійності підлітків, що представлено в таблиці 1.

Таблица 1

Динаміка зміни рівнів сформованості емоційно-вольової надійності підлітків

Рівні сформованості емоційно-вольової надійності	До експерименту				Після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Низький	35	31,2	36	32,1	33	29,5	12	10,6
Середній	46	41,1	46	41,1	47	41,9	49	43,8
Високий	31	27,7	30	26,8	32	28,5	51	45,6

Так, в експериментальній групі показники високого рівня підвищилися з 26,8% до 45,6%, тобто зросли на 18,8%; середній рівень збільшився з 41,1% до 43,8%, тобто зріс на 2,7%. Низький рівень зменшився з 32,1% до 10,6%, тобто, майже в 3 рази. У контрольній групі суттєвих змін не спостерігалось: високий рівень зріс на 0,8%; середній рівень зріс на 0,8 %; низький зменшився на 1,7%. Отримані результати показали суттєве зростання показників сформованості емоційно-вольової надійності підлітків

експериментальної групи, тоді як в контрольній групі особливих змін не відбувалося.

На діаграмах (рис.3.1. і рис.3.2.) показано динаміку змін рівнів сформованості емоційно-вольової надійності підлітків на початку та в кінці експерименту.

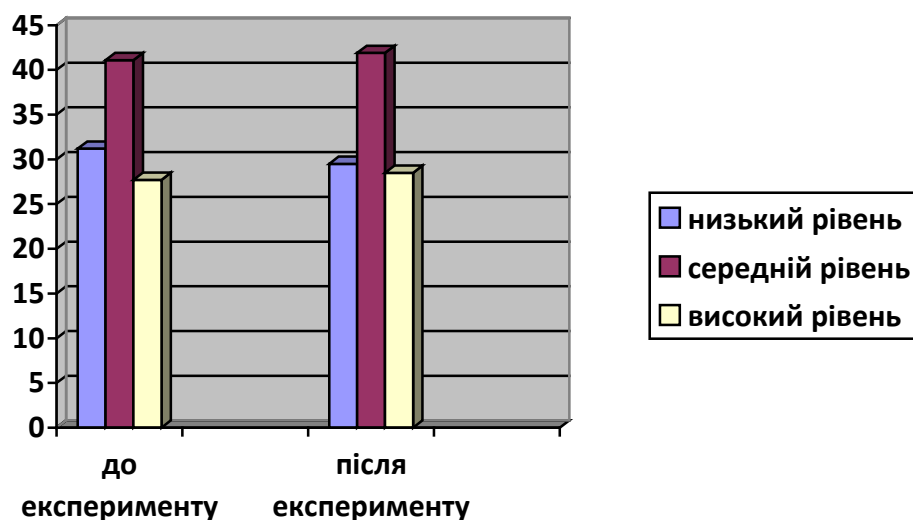


Рис.3.1. Динаміка сформованості емоційно-вольової надійності у контрольній групі підлітків

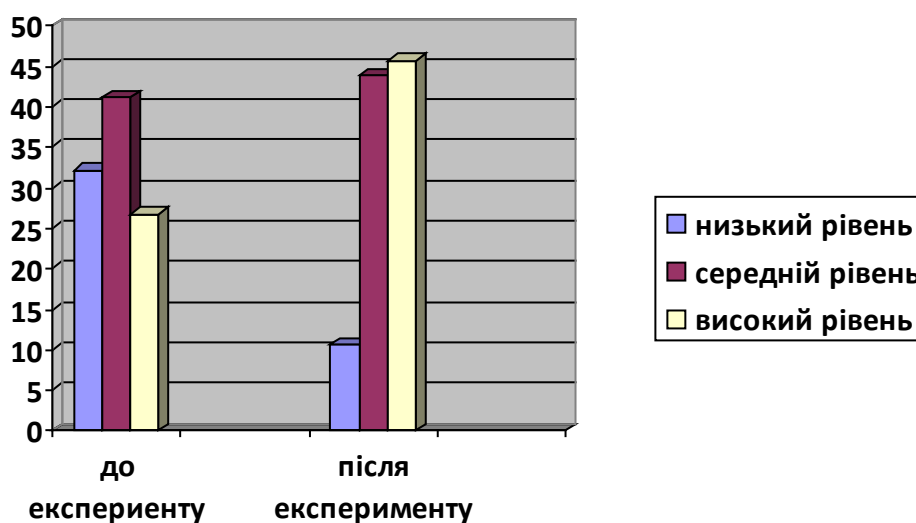


Рис. 3.2. Динаміка сформованості емоційно-вольової надійності в експериментальній групі підлітків

Статистичні результати отримані в ході формувального експерименту, визначення та порівняння загальної динаміки сформованості емоційно-вольової надійності у виконанні вокально-хорових творів в експериментальній та контрольній групах, математичні обчислення з метою приведення статистичних даних до загального показника та визначення їх взаємозв'язку в шкалі порядку з використанням рангового коефіцієнту кореляції Спірмена – довели ефективність та дієвість розробленої у дослідженні поетапної методики формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів.

Отже, результати дослідно-експериментальної роботи свідчать про ефективність запропонованої методики та правомірність її використання в процесі вокально-хорової роботи з підлітками в умовах загальноосвітніх шкіл.

Висновки до третього розділу

У розділі висвітлено хід та результати дослідно-експериментальної роботи дослідження. Для визначення вихідного стану сформованості емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів та проведення подальших діагностичних зрізів з метою вивчення динаміки розвитку досліджуваного явища, було розроблено критеріальний апарат дослідження.

Критерії та показники сформованості емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів було розроблено у відповідності до структурних компонентів досліджуваного феномена, а саме:

– *міра мотиваційної спрямованості підлітка на вокально-хорову роботу*, що визначає потреби пізнавати, сприймати, вивчати твори вокально-хорового мистецтва (мотиваційно-спрямовуючий компонент). Характеризується даний критерій *показниками*: інтерес до вивчення

вокально-хорового мистецтва; прагнення оволодівати вокально-хоровими уміннями та навичками;

– *міра музично-теоретичної підготовки підлітків*, що визначає сформованість умінь та навичок підлітків розуміти, осмислювати музично-художні образи вокально-хорових творів через співпереживання (когнітивно-аналітичного компонент). Критерій охоплює такі *показники*: інформованість підлітків щодо природи вокально-хорового мистецтва та прагнення до пізнання художньо-образного змісту виконуваних вокально-хорових творів; знання основних музично-виражальних засобів музики та знання музичної термінології; установка на слуховий самоконтроль в процесі співу;

– *ступінь особистісної спрямованості на емоційне відтворення вокально-хорового твору*, що визначає прагнення підлітка усвідомлювати музично-художній образ (емоційно-емпатичний компонент). *Показники критерію*: перцептивна активність щодо відчуття й розуміння вокально-хорових творів, встановлення емоційного контакту; вміння виявляти усвідомлені емоції в процесі співу;

– *міра актуалізації вольових дій у процесі вокально-хорової діяльності та прагнення до успіху* (регулятивно-діяльнісний компонент), спрямований на з'ясування вольової активності, наполегливості підлітка у яскравості відтворення музичних образів. Критерій охоплює такі *показники*: вміння долати стан стресу, що виникає як наслідок сценічного хвилювання; здатність до творчого самовираження у виконанні вокально-хорових творів.

За узагальненими результатами констатувального експерименту було визначено рівні сформованості емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів (високий, середній, низький) з наданням якісних і кількісних характеристик.

Високий рівень сформованості емоційно-вольової надійності підлітків характеризує учнів, які захоплено ставляться до уроків музики, активно відвідують позакласні музичні заходи, виявляють особливе бажання вивчати вокально-хорове мистецтво, активно працюють на хорових заняттях

та попередньо готуються до них, намагаються якомога краще виконувати поставлені завдання, проявляють власну творчість у відтворенні музично-художніх образів вокально-хорових творів. Учні глибоко усвідомили та зрозуміли тематичний матеріал. Учні висловлюють власне естетичне ставлення до музики взагалі і вокально-хорового мистецтва зокрема, користуючись адекватною термінологією. Їм властиве використання нестандартних асоціативних зв'язків, порівнянь різних видів мистецтва та відповідних життєвих явищ. Учні добре оволодіють вокально-хоровими навичками та уміннями. Ці учні мають певний досвід музично-виконавської діяльності у шкільному хорі чи інших музичних гуртках. Таких респондентів 27,8 %.

Середній рівень сформованості емоційно-вольової надійності підлітків характеризується загалом позитивним ставленням учнів до музичних занять. Однак, недостатність самоорганізованості та дисциплінованості цих учнів часто ставали причиною не систематичності виконання домашніх завдань та пропусків позакласні музичних занять. Виявляючи неабияке бажання участі у позаурочних мистецьких заходах, учні не завжди відповідально ставилися до виконання доручень, а тому допускали певні помилки у вокально-хоровій діяльності. Учні розуміють та усвідомлюють значну частину тематичного матеріалу (близько половини), демонструють небагатий словниково-термінологічний запас у процесі аналізу вокально-хорових творів (вступ до пісні, музична (куплетна) форма, поняття мелодії, інструментального супроводу). Аргументація суджень цих учнів переважно з опорою на висловлювання вчителя. Ці підлітки володіють певними вокально-хоровими уміннями та навичками, вірно інтонують мелодію, намагаються виразно відтворити музично-художній образ. Однак, вокально-хорова діяльність цих учнів переважно репродуктивного характеру. Уважно слухаючи вказівки вчителя, ці підлітки намагаються якомога точніше відтворити музично-художні образи творі. При цьому, власної ініціативи, індивідуальної творчості майже не проявляють. Таких респондентів 41,5 %.

Низький рівень емоційно-вольової надійності підлітків характеризується відсутністю яскраво вираженого бажання вивчати вокально-хорове мистецтво. До вивчення вокально-хорових творів таких учнів залучає вчитель згідно виконання програмових вимог. Учні досить пасивні на уроках музики, позакласні заходи намагаються уникати, надаючи перевагу спортивним заняттям чи розвагам. Учні розуміють лише незначну частину тематичного матеріалу, користуються дуже обмеженим понятійно-термінологічним запасом у процесі розповіді про вокально-хорове мистецтво. Лише після детального пояснення вчителя учні частково або фрагментарно можуть висловлюватися з приводу особливостей музичної мови. Недостатньо сформовані уміння та навички музичного виконання творів як у вокально-хоровому викладенні, так і музичного супроводу. Недостатньо сформовані уміння виразного виконання народної пісні. Недостатність досвіду участі у народно-музичних святах та обрядах спричиняє незручність поведінки під час виконання музично-творчих завдань. Таких респондентів 30,7 %.

За результатами констатувального діагностування було виявлено переважаючими середній та низький рівні сформованості емоційно-вольової надійності підлітків, що засвідчило необхідність проведення педагогічної роботи з формування досліджуваного феномена.

Згідно розробленої методики було проведено формувальний експеримент з учнями загальноосвітніх шкіл (по 112 респондентів у контрольній та експериментальній групах).

Перший етап формувального експерименту – **організаційно-адаптаційний** було спрямовано на: створення сприятливого психологічно-комфортного середовища навчального процесу на уроках музики для повноцінного сприймання навчальної інформації, створення толерантних стосунків на уроках музики, ключовим моментом даного етапу було формування позитивної мотивації підлітків та інтересу до вивчення вокально-хорових творів. Домінування умови створення сприятливого

психологічно-комфортного середовища навчального процесу на уроках музики забезпечувало зростання інтересу підлітків до вокально-хорової діяльності, бажання вивчати твори вокально-хорового мистецтва. Цей етап було підпорядковано формуванню мотиваційно-спрямовуючого компонента емоційно-вольової надійності підлітків. Використовувалися методи: психологічної підтримки; бесід, діалогів, обговорень музичних вражень; орієнтація на успіх.

Другий етап – емоційно-стимулювальний – мав на меті забезпечення учнів необхідними для вокально-хорової роботи музичними знаннями та формування музично-виконавських умінь, а саме: точного інтонування, плавного звуковедення, фразування, вокального дихання та ін. Провідною педагогічною умовою етапу була активізація пізнавальної діяльності школярів на основі використання відповідних методів та ігрових ситуацій у процесі виконання вокально-хорових творів. На цьому етапі використовувалися як репродуктивні методи (повідомлення, пояснення, показ), так і творчі, переважно музично-ігрові методи, що стимулювали емоційні прояви і активність підлітків у процесі співу.

Третій етап – самотійно-регулятивний – визначав пріоритетність самотійності емоційно-вольових проявів учнів у процесі виконання вокально-хорових творів за умови стимулювання підлітків до оволодіння вміннями слухового самоконтролю, самооцінки та самоаналізу власної музично-виконавської діяльності. На даному етапі використовувалися, переважно, творчі методи: створення проблемних ситуацій, особистісних асоціацій, інтонаційно-образних і тембрових імпровізацій, інсценізацій; презентації власних можливостей у виконанні вокально-хорових творів; рефлексивного осмислення власних думок і почуттів у виконанні вокально-хорових творів.

Перевірка ефективності проведеної роботи здійснювалася на основі порівняльного аналізу результатів контрольного діагностування в контрольній та експериментальній групах. У результаті математично-

статистичної обробки отриманих даних було встановлено динаміку зростання рівнів сформованості емоційно-вольової надійності підлітків. Так, в експериментальній групі показники високого рівня підвищилися з 26,8% до 45,6% (зросли на 18,8%); середній рівень збільшився з 41,1% до 43,8% (зріс на 2,7%). Низький рівень зменшився з 32,1% до 10,6%, тобто, майже в 3 рази. У контрольній групі суттєвих змін не спостерігалось: високий рівень зріс на 0,8%; середній рівень зріс на 0,8 %; низький зменшився на 1,7%.

Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили ефективність запропонованої методики та правомірність її використання в процесі вокально-хорової роботи з підлітками в умовах загальноосвітніх шкіл.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та запропоноване нове вирішення проблеми формування емоційно-вольової надійності у виконанні вокально-хорових творів, що знайшло відображення в розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці відповідної методики. Проведене дослідження дозволило сформулювати такі *висновки*:

1. У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що попри дослідження значної кількості питань, пов'язаних з музичним навчанням, поза увагою вчених залишилась проблема формування емоційно-вольової надійності – важливої складової музичної діяльності учнів. Саме від емоційно-вольової надійності залежить стабільність виконання музичних творів. Великі резерви формування емоційно-вольової надійності учнів підліткового віку містить вокально-хорове навчання.

2. На основі системного аналізу феномену надійності у психолого-педагогічній та музикознавчій літературі визначено сутність і зміст емоційно-вольової надійності підлітків, запропоновано авторське трактування цього поняття як *складної системно-інтегративної властивості підлітка, що стабілізує регулятивні психологічні процеси та музично-виконавські дії, спрямовані на переборення певних труднощів у самостійному вирішенні музично-виконавських завдань*.

Структуру емоційно-вольової надійності підлітків становить нерозривна єдність мотиваційно-спрямовуючого, когнітивно-аналітичного, емоційно-емпатичного, регулятивно-діяльнісного компонентів, які реалізуються в процесі вокально-хорової діяльності.

3. У дослідженні розроблено критерії та показники емоційно-вольової надійності підлітків, відповідно до визначеної структури досліджуваного феномена, а саме: *міра мотиваційної спрямованості* підлітка на потребу пізнавати, сприймати, вивчати твори вокально-хорового мистецтва. Критерій орієнтує, перш за все, на визначення сформованості мотиваційно-

спрямовуючого компонента емоційно-вольової надійності підлітків. Характеризується даний критерій такими *показниками*: інтересом до вивчення вокально-хорового мистецтва; прагненням оволодівати вокально-хоровими вміннями та навичками. *Ступінь музичної підготовки підлітків*, що характеризує сформованість умінь розуміти, осмислювати музично-художні образи вокально-хорових творів через співпереживання. Критерій орієнтує на визначення когнітивно-аналітичного компонента структури емоційно-вольової надійності підлітків. *Показниками* означеного критерію визначено: інформованість підлітків щодо природи вокально-хорового мистецтва та прагнення до пізнання художньо-образного змісту виконуваних вокально-хорових творів; знання основних музично-виражальних засобів музики та знання музичної термінології; установка на слуховий самоконтроль в процесі співу. *Міра особистісної спрямованості на емоційне відтворення вокально-хорового твору* визначає прагнення усвідомлювати музично-художній образ музичного твору. Критерій орієнтує на визначення емоційно-емпатичного компонента структури емоційно-вольової надійності підлітків. *Показниками* означеного критерію визначено: вміння дати вербальну характеристику художньо-образного змісту вокально-хорового твору; перцептивна активність щодо відчуття й розуміння вокально-хорових творів, встановлення емоційного контакту; вміння виявляти усвідомлені емоції в процесі співу. *Міра актуалізації вольових дій у процесі вокально-хорової діяльності та прагнення до успіху*. Критерій визначає міру сформованості регулятивно-діяльнісного компонента емоційно-вольової надійності підлітків. Означений критерій охоплює такі *показники*: вміння долати стан стресу, що виникає як наслідок сценічного хвилювання; здатність до творчого самовираження у виконанні вокально-хорових творів.

4. За результатами педагогічного діагностування досліджуваного феномена на констатувальному етапі було виявлено *три рівні* сформованості емоційно-вольової надійності підлітків (*високий, середній, низький*)

з наданням якісних та кількісних характеристик. За результатами констатувального експерименту зафіксовано переважання середнього та низького рівнів сформованості емоційно-вольової надійності підлітків.

5. У дослідженні розроблена експериментальна методика формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів і успішно апробована в перебігу формувального експерименту. Методика ґрунтувалася на *принципах*: емоційності навчання, індивідуалізації і диференціації навчання, емоційно-вольової корекції, спонукання до емоційно-творчого самовираження та самореалізації; охоплювала такі *педагогічні умови*: створення сприятливого психологічно-комфортного середовища навчального процесу на хорових заняттях; активізація емоційно-вольових проявів учнів у процесі вокально-хорової роботи; стимулювання до творчої активності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів. Визначені методи педагогічної роботи (психологічної підтримки; образної концентрації; самоконтролю, самооцінки та регулювання власного співу; хорової театралізації; створення ситуації успіху; вольової витримки; активізації особистісного ставлення до виконуваних вокально-хорових творів; презентації власних можливостей у виконанні вокально-хорових творів; рефлексивного осмислення власних думок і почуттів у виконанні вокально-хорових творів) реалізувалися в поступовому проведенні *організаційно-адаптаційного, емоційно-стимулювального, самостійно-регулятивного етапів*, що забезпечували формування емоційного досвіду підлітків у співпереживанні художнього змісту музичних творів як основи емоційно-вольової надійності у виконанні вокально-хорових творів.

Успішність проведення формувального експерименту обумовлено динамікою зростання рівнів сформованості емоційно-вольової надійності підлітків учнів експериментальної групи. Результати формувального експерименту та порівняльний аналіз отриманих даних в експериментальній та контрольній групах за результатами контрольних зрізів довели дієвість

та ефективність розробленої методики формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів.

Проведене дослідження не претендує на повне висвітлення всіх питань, що стосуються означеної проблеми. Потребує спеціальних досліджень аспекти методичного забезпечення формування емоційно-вольової надійності в різних видах музичного навчання, а також питання спеціальної методичної підготовки майбутніх вчителів до означеного виду педагогічної діяльності.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкета для учнів на виявлення музичних інтересів учнів

1. Яка музика для тебе найцікавіша?

- а) народна;
- б) класична;
- в) естрадна;
- г) сучасна.

2. Чи подобається тобі виступати на публіці?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

3. Чи хотів (хотіла) б ти бути співаком у майбутньому?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

6. На якому рівні ти оцінюєш свої вокальні навички?

- а) на високому;
- б) на середньому;
- в) на низькому.
- д) ніякий;
- е) всі.

Дякуємо за відповіді

Анкета для вчителів

1. Якими прийоми Ви використовуєте уроці для ефективного формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів?

- а) музичні чи психологічні ігри;
- б) творчі завдання;
- в) застосування хореографічних рухів;
- г) слухання вокально-хорової музики;
- д) використання «мови обличчя» (міміки);
- е) інші (вказати які).

2. Які форми роботи використовуються на Вашому уроці для ефективного формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів?

- а) групові репетиції;
- б) індивідуальні уроки;
- в) робота в парах;
- г) зведені репетиції;
- д) інші (вказати які).

3. Які відмінні характеристики відповідають виявленню емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів?

- а) доскональне знання партій, чистота інтонування;
- б) виразна міміка, яка правильно відповідає тому чи іншому емоційному стану;
- в) ритмічне виконання вокально-хореографічних рухів;
- г) сценічна витримка учня;
- д) інші (вказати які).

4. Які умови створені у Вашій школі для ефективного формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів?

- а) укомплектована фонотека, ТЗН;

- б) обладнаний хоровий кабінет;
- в) позакласні концертні заходи;
- г) інші (вказати які).

5. Якими прийомами Ви користуєтесь в процесі вокально-хорової роботи для формування емоційно-вольової надійності підлітків?

- а) володіння штрихами вокальної техніки;
- б) чітка артикуляція та дикція;
- в) уміння поєднувати музично-художній образ з інтонуванням;
- г) володіння різними видами динаміки;
- д) інші (вказати які).

Дякуємо за Вашу щирість та увагу!

Анкета для батьків

1. Чи важливу роль у житті Вашої дитини грає музика?

- а) так;
- б) ні;
- в) не звертали увагу.

2. Що цікавого для Вашої дитини дають уроки музичного мистецтва в школі?

- а) вміння красиво та правильно співати;
- б) дитина стає більш емоційною, відкритою та впевненою;
- в) всебічний розвиток дитини в цілому;
- г) нічого особливого;
- д) навички роботи та спілкування в колективі;
- е) інше (вказати).

3. Чи співає Ваша дитина крім як на уроках музичного мистецтва?

- а) так;
- б) ні;
- в) ми часто співаємо разом з дитиною;
- г) не звертали увагу.

4. Хотіли би Ви, щоб Ваша дитина продовжила музичне навчання?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

5. Як на Вашу думку можна виразити емоції у виконанні вокально-хорових творів?

- а) за допомогою міміки;
- б) за допомогою хореографічних рухів;
- в) за допомогою виразності інтонації та динаміки;

г) за допомогою дикції;

д) інше (вказати).

6. Які пісні найбільше подобаються Вашій дитині?

а) естрадні;

б) народні;

в) класичні;

г) сучасні електронні;

д) різні;

е) не звертали увагу.

7. Чи відвідуєте Ви хорові концертні виступи Вашої дитини?

а) так, постійно;

б) ні;

в) рідко.

Дякуємо за Вашу щирість та увагу!

Анкета
на виявленні музичної ерудиції учнів

1) Які жанри вокальної музики ви знаєте? (романс, пісня, серенада, балада, віланелла, арія, гімн)

2) Які жанри хорової музики ви знаєте? (мадригал, кантата, ораторія, меса, партесний концерт, мотет, опера)

3) Дайте визначення поняття «дикція». (Дикція – це ясна, чітка вимова голосних, приголосних, складів, слів та цілого тексту)

4) Назвіть 5-6 пунктів, що входять до терміну «вокально-хорові навички». (1) співоча постава; 2) співоче дихання; 3) звукоутворення; 4) артикуляція; 5) дикція; 6) стрій; 7) ансамбль)

5) Назвіть п'ять факторів стосовно охорони Вашого голосу? (1) Не можна довго та надто голосно співати (не допускати форсованості звучання) та говорити; 2) Час від часу відвідувати фоніатра; 3) Одягатися по погоді; 4) Не співати під час захворювань голосового апарату; 5) Уникати їжі та напоїв, що дратують слизову оболонку горла (гострого, занадто солоного гарячого чи холодного)

6) Що входить в поняття «співоча постава» під час вокально-хорової діяльності? (1) правильне положення корпусу і голови під час співу (голову тримати прямо, плечі розправлені); 2) природне розкриття рота (не дуже широко та не дуже вузько)

ДЯКУЄМО ЗА ВІДПОВІДІ

ПРОГРАМА

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ НАДІЙНОСТІ

ПІДЛІТКІВ У ВИКОНАННІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ТВОРІВ

Мета програми міститься у розвитку в учнів зацікавленості до вокально-хорової діяльності, вихованні у них ставлення до хорового співу як невід'ємної частини духовного буття. На хорових заняттях особлива увага спрямовується на художнє відтворення музичного образу. Створення музичного образу шляхом уявлення, його відчуття і втілення у співі є основою занять з підлітками поряд з розвитком музичних здібностей і емоційно-вольових якостей.

Хорові заняття відповідають цілям і завданням, що стоять перед школярами підліткового віку, й пояснюються наступними положеннями:

- забезпечення наступності навчання, яке учні отримали в молодших класах ;
- врахування фізіологічних особливостей голосового апарату підлітків.
- вихованням особистості школяра, його інтелектуальної, емоційної, творчої сфер на основі музичного розвитку.

При виборі хорового матеріалу враховували музичні особливості учнів, її освітню, виховну й емоційну направленість, а також взаємодію з предметами художнього циклу.

Загальними завданнями програми є:

- розвиток інтересу до вокально-хорової музики через музику різних стилів і жанрів;
- цілеспрямований розвиток емоційних і вольових якостей;
- розвиток образного мислення, аналітичного сприйняття, узагальнення в поняттях слухових уявлень, усвідомлення закономірностей музично-образного уявлення;

- розвиток творчої активності та самостійності.

Зміст експериментальної програми складається з трьох розділів:

- I. Інформаційно-підготовчий
- II. Практично-діяльнісний
- III. Творчо-виконавчий

РОЗДІЛ I

ІНФОРМАЦІЙНО-ПІДГОТОВЧИЙ

У розділі передбачається навчально-пізнавальна діяльність, у процесі якої відбувається збагачення учнів знаннями з вокально-хорового мистецтва, прагнення розуміти красу вокально-хорових творів різних жанрів.

Інформаційно-підготовчий розділ складається з 3-х частин:

- 1. Аудіоподорож «Сторінками класичної музики».***
- 2. Відеоподорож «Кінематограф».***
- 3. Прогулянка «Мегабайтами сучасних треків».***
- 4. «Ерудит».***

Перша та третя частини базуються на слуховому контакті (аудіальному), а другий – на візуальному та аудіальному. Обидві вікторини включають в себе твори різної емоційної забарвленості.

1. Аудіоподорож «Сторінками класичної музики»

Позитивні емоції	Приклади музичних творів	Негативні емоції	Приклади музичних творів
радість	«Полька-піцикато» Й. Штраус; «Веснянка» унп; С. Рахманінов «Італійська полька»; Ф. Куперен «Метелики»; Л. Бетховен Ода "До радості" з фіналу IX симфонії	гнів	К. Дженкінс II частина «Dies Irae», REQUIEM; М. Глінка 1 дія «Сцена викрадення Людмили» з опери «Руслан і Людмила»; Ф. Шопен «Скерцо № 1»
захват	М. Глінка увертюра з опери «Руслан і Людмила»; С. Рахманінов концерт № 2 «Весняні води»; П. Чайковський концерт для фортепіано з оркестром № 1	туга	Ф. Шопен «Сад Едема» (Ніжність»; К. Глюк мелодія з опери «Орфей та Еврідіка»; Ф. Шопен «Прелюдія с- moll
любов	Л. Бетховен «Місячна соната» для фортепіано; П. Чайковський увертюра-фантазія «Ромео і Джульєтта»; Ф. Ліст ноктюрн «Мрії кохання»	горе	Ж. Брель «Ой, горе тій чайці»; «Плине кача по Тисині» унп; Т. Альбіні «Adagio»; В. Моцарт VII частина «Lacrimosa», REQUIEM
впевненість	Обр. В. Гуцала «Козацький марш»; С. Прокоф'єв «Танець лицарів» з балету «Ромео і Джульєтта»; М. Лисенко увертюра до опери «Тарас Бульба»	страх	М. Мусоргський симфонічна картина «Ніч на лисій горі»; Г. Берліоз «Фантастична симфонія» allegro; Ф. Ліст «Танок смерті»
ніжність	Дебюссі «Місячне світло»; Є. Дога весільний	зловтіха	Ш. Гуно. Куплети Мефістофеля з опери «Фауст»;

	вальс «Мій лагідний та ніжний звір»; В. Моцарт симфонія № 6, частина II		Дж. Верді «Арія Ріголетто» з опери "Ріголетто"; І. Стравинський хор «Ессе! Regem Oedipoda»
спокій	Ф. Шуберт «Аве Марія»; К. Сен-Санс «Лебідь»; Е. Григ «Ранок» з сюїти «Пер Гюнт»		

2. Відеоподорож «Кінематограф»

Розглядаються короткі музичні відеоролики-саундтреки до відомих кінофільмів та мультфільмів, стислий зміст кінофільму та даного сюжету.

Кінофільм, назва саундтреку	Стислий зміст кінофільму	Емоції (негативні – позитивні +
- к/ф «Місія: нездійсненна» - «Theme From Mission Impossible»	Агент ЦРУ Ітан Хант опинився в положенні підозрюваного в зраді «крота», через якого загинули кілька членів його команди, включаючи керівника групи Джима Фелпса. У живих залишилася ще тільки колега Ханта - дружина Фелпса агент Клер. Щоб зняти з себе звинувачення в зраді, Ханту треба знайти справжнього «крота».	впевненість +
- к/ф «Щоденник пам'яті» - «Allie Returns»	Зворушлива історія кохання, прочитана літнім чоловіком зі старої записної книжки жінці в будинку для літніх людей. Це історія відносин юнака та дівчини з різних соціальних верств, що жили в Північній Кароліні. Ной і Еллі провели разом незабутнє літо, поки їх не розділили спочатку батьки, а потім Друга світова війна.	ніжність +

- к/ф «Пила» - «Hello Zerr»	Дуже моторошний трилер про серійного маніяка «Конструктора», що придумував для своїх жертв витончені тортури, з яких вони мають шанс вибратися. У «Конструктора» рак головного мозку, і таким дивним чином він хоче навчити людей цінити своє життя.	страх —
- м/ф «Спірит» - «Swimming»	Цей пригодницький мультфільм розповідає історію дикого жеребця мустанга Спірита, який подорожує по території всієї Америки. Хоробрий Спірит заводить дружбу з молодим індіанцем струмочки і знаходить любов з гарною кобилою на ім'я Гроза. Всі щасливі до тих пір, поки на жеребця не поклали око люди, які хочуть зробити з нього військову кінь ...	туга —
- к/ф «Великий Гетсбі» - «Young and Beautiful»	Навесні 1922 року, в епоху джазу Нік Каррауей приїжджає в Нью-Йорк, для втілення американської мрії, селиться поряд з таємничим мільйонером Джеєм Гетсбі. Навпроти живуть його кузина Дейзі з чоловіком. Так Нік потрапляє в світ багатих - їх ілюзій, любові і обманів, пише історію неможливої любові, мрій і людської трагедії, що є відображенням сучасних часів і звичаїв.	любов +
- м/ф «Пригоди імператора» - «Perfect World»	Імператор Куско - дуже зайнята людина. Але останнє його заняття загрожує обернутися великими неприємностями: правитель вирішив побудувати для себе водний парк, попередньо знісши одне з сіл королівства, але вороги перетворили його в ламу та єдиною людиною, яка могла допомогти імператорові повернутися на трон і у власне тіло, виявляється житель села, приреченого на знесення	радість +

- к/ф «Зоряні війни» - «The Imperial March (Darth Vader's Theme)»	Мирна і процвітаюча планета Набу. Торгова федерація, не бажаючи платити податки, вступає в прямий конфлікт з королевою Амідалой, правлячою на планеті, що приводить до війни. На стороні королеви і республіки в ній беруть участь два рицаря-джедая: вчитель і учень, Квай-Гон-Джин і Обі-Ван Кенобі ...	гнів —
- к/ф «Перл Харбор» - «Tennessee»	Ця історія двох друзів - льотчиків. Їхні долі перетовклися в ступі Другої світової війни. Їх почуття були обпалені язиками великої страсті. Вогонь став для них другою домівкою. Світ рушився, минуле сховалося у сутінках пожарищ, і тепер за майбутнє повинен був боротися кожен, на землі і на небі, в дружбі і ворожнечі.	спокій +

3. Прогулянка «Мегабайтами сучасних треків»

Слухання різножанрових сучасних музичних творів

Жанр	виконавець / назва творів	Сприятливий вплив.	Негативний вплив.	Приклад іншого твору на заміну
поп	1. Carla's Dreams-Lumea Та	* розрахована на широке коло людей; * емоційна, піднімає настрій; * сприяє до активності;	* надто прості гармонічні співзвуччя; * погано впливає на мислення монотонністю ритму;	А. Хачатурян - Gayane, Act IV: «Sabre Dance»
	2. Скрыбін – хлопці - олігархи	* енергійна; * з юмористичним змістом;	* мелодія повторюється по колу; * примітивна гармонія; * поетичний текст буває безглуздим	Дж. Россіні «Танець» (тарантелла)

trap	1. Missing Planet – Restless Mind	Відсутній	* атональна музика; * викликає ефект зомбування; * музика сповнена дисонансами	Дж. Гершвін «Рапсодія в блюзових тонах»
	2. G-Rex x Holly – Revenant	Відсутній	* гармонія майже відсутня; * багато шумових ефектів, що негативно впливає на мозок; * спонукає до ліні	Дж. Гершвін «Summertime» колискова з опери "Поргі та Бесс"
rock	1. Король і Шут – Ром	Відсутній	* насичене звучання басів; * порушує внутрішню рівновагу; * замість голосу-крик та ричання	Р. Вагнер «Політ Валькірій» з опери «Валькірія»
	2. Nirvana — Smells like teen spirit	* активізує до дій; * присутня мелодійна лінія; * підвищує настрій; * розвиває впевненість в собі	* насичене звучання; * вокал поєднується з криком;	Г. Гендель «Аллілуйя» з опери «Мессія»
trance	1. Ian Bluestone & Jason Ross – Amun	* сприяє фізичній активності; * допомагає абстрагуватися; * швидкі ритми змінюють повільні та навпаки (без монотонності)	* занурює в стан транс, гіпнозу; * музика електронна (не виконується музичними інструментами) * простий гармонійний план	Ф. Легар «Я віддав тобі моє серце»
	2. Alea Khaldi – Walili	* активізує мозок; * заряджає енергією; * допомагає розслабитися	* насичена монотонними ритмами; * занурює в стан гіпнозу; * одноманітна музика	Й. Брамс «Коліскова»
dubstep	1. Skrillex – Terminator 5	* допомагає відключитися	* може викликати депресивні стани; * атональна музика; * насичена дисонансами	Ф. Шуберт «Серенада»

	2. DJ Snake – whing niusa	* допомагає абстрагуватися від проблем	* штучна музика; * не викликає естетичних почуттів; * викликає відсутність бажання працювати, діяти	К. Вебер «Запрошення до танцю»
--	---------------------------	--	---	--------------------------------

4. «Ерудит»

Даний підрозділ характеризується опануванням учнями вокально-хоровою практично-термінологічною лексикою.

I. Володіння основними вокально-хоровими навичками:

- 1) співоча постановка (правильне положення корпусу, голови та вміння природно розкривати рот);
- 2) правильне співоче дихання (опора, володіння грудно-діафрагматичним диханням, ланцюгове дихання);
- 3) артикуляція (контроль роботи органів мови: губ, язика, м'якого піднебіння, голосових зв'язок);
- 4) дикція (чітке та виразне вимовляння слів, складів і окремих звуків);
- 5) звукоутворення (результат взаємодії голосового та дихального апаратів);
- 6) ансамбль (темпо-метро-ритмічний, тембральний, динамічний, висотно-інтонаційний, артикуляційний);
- 7) розуміння диригентського жесту (увага, початок співу, дихання, паузи, зняття, динаміка, штрихи, темп);

II. Вокально-хорова термінологія

- 1) динамічні відтінки (f, p, mf, mp, ff, pp тощо);
- 2) темпи:
 - повільні (largo, adagio, lento);
 - помірні (andante, moderato, animato);
 - швидкі (allegro, vivo, presto)

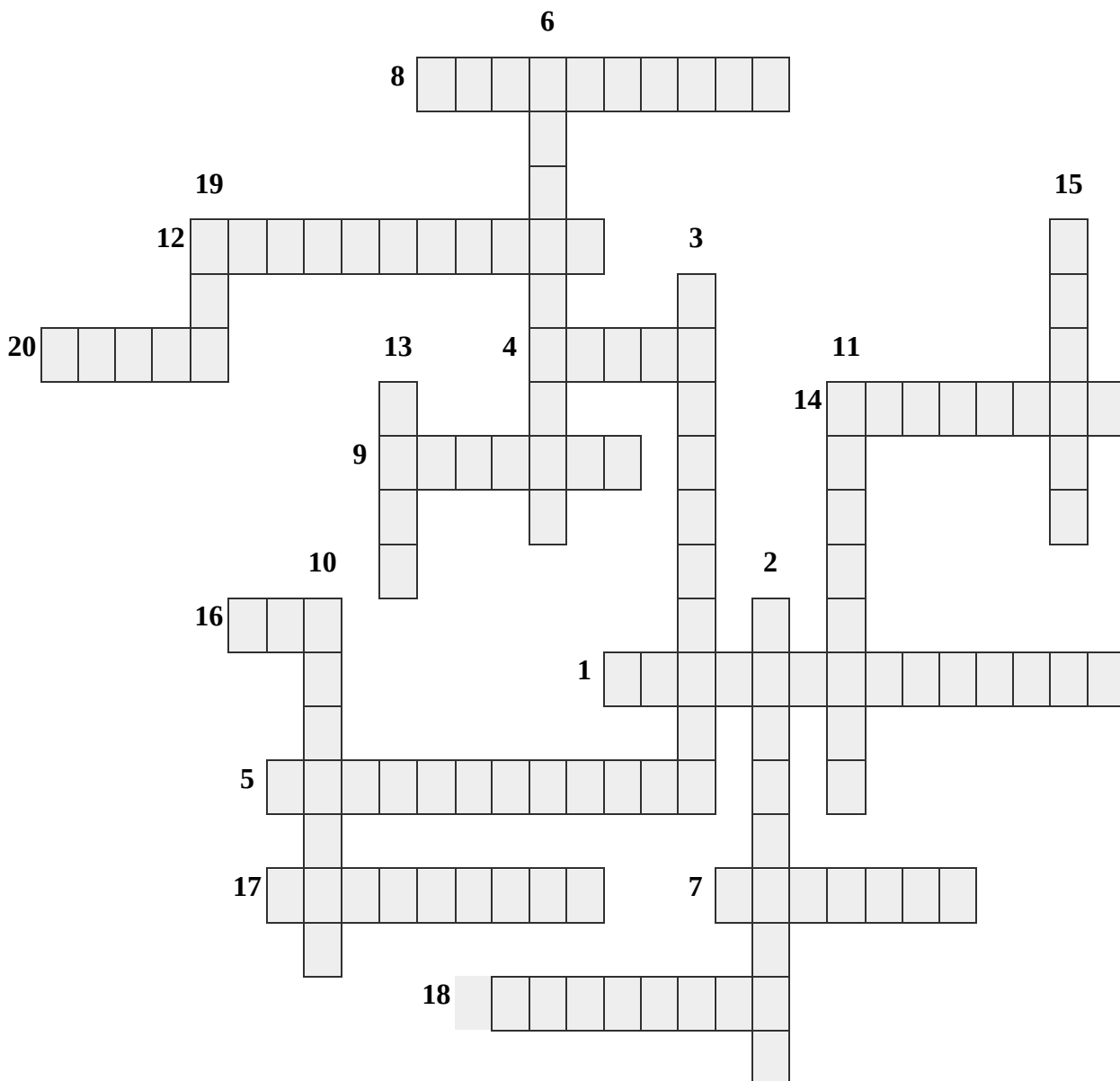
3) музичні терміни:

- A capella — без супроводу інструментів
- Diminuendo (dim.) – поступово тихіше
- Crescendo (cresc.) – поступово голосніше
- Cantabile — співуче, наспівно
- Dolce — ніжно, ласкаво
- Poco a poco — мало, помалу, поступово
- Tenuto — витримано
- Con moto — з рухом
- Tutti – усі разом

4) основи сольфеджіо:

- лад (мажорний, мінорний);
- тональність (ля-мажор, сі-мінор, фа#мінор, до-мінор та ін.);
- інтервали (чиста кварта, квінта, чиста октава, мала терція, велика секста та ін.)
- акорди (тризвук, септакорд, квартсекстакорд, секстакорд, зменшений тризвук та ін.

Вокально-хоровий кросворд:



Питання до вокально-хорового кросворду:

По горизонталі:

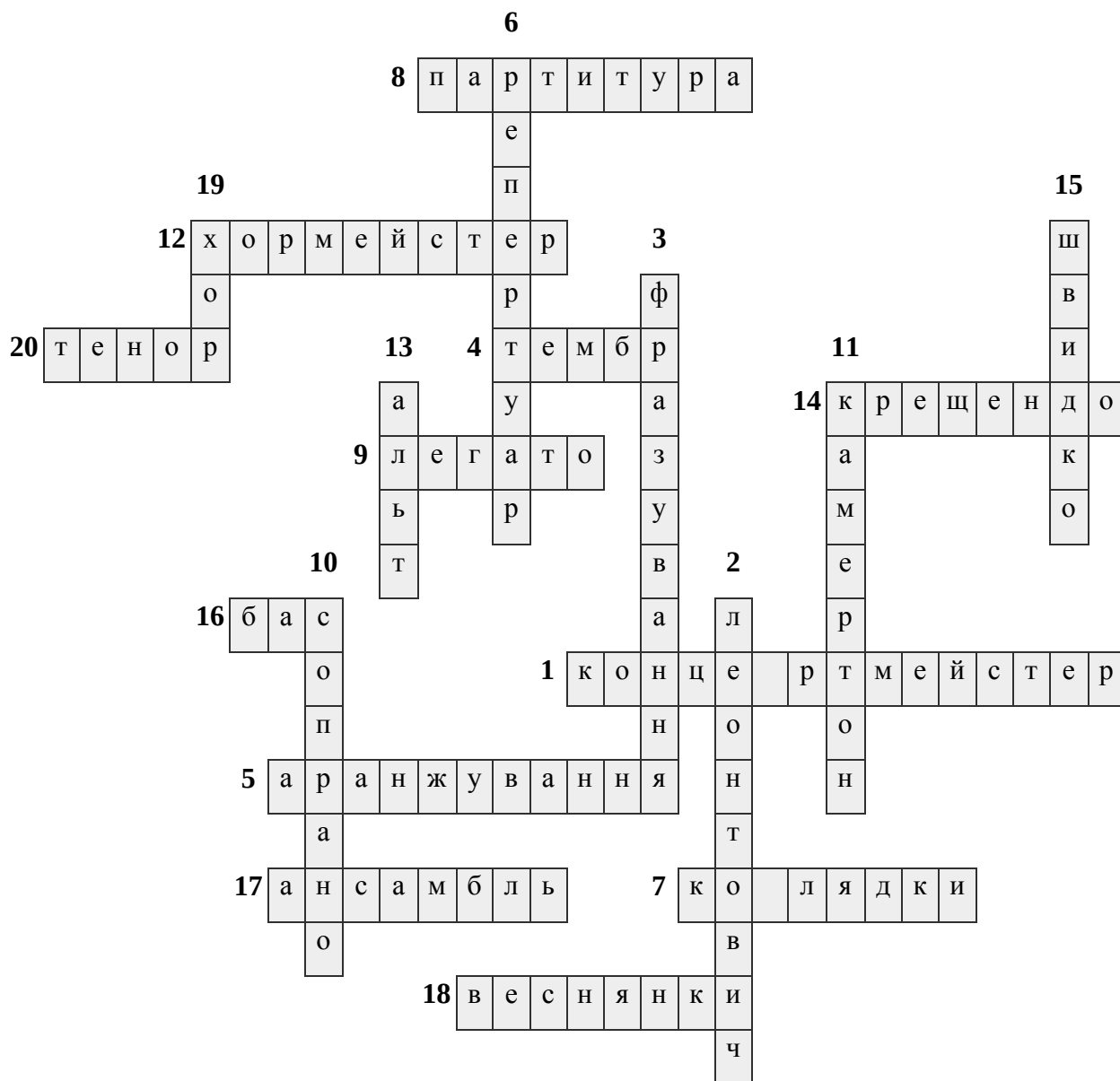
1) Музикант, що акомпанує хоровому колективу при розучуванні творів та на концертних виступах. **4)** «Забарвлення» вокального чи інструментального звуку. **5)** Перекладення, пристосування твору (пісні), написаного для одного типу або виду хору, на інший. **7)** Величальні календарно-обрядові пісні до

свят зимового циклу, які походять з глибокої давнини. **8)** Система роздільного запису на кількох нотоносцях, розташованих колонкою і поділених спільними тактовими рисками, всіх голосів багатоголосного твору для виконання ансамблем, оркестром або хором певного складу. **9)** Зв'язне, плавне вокалізування звуків. **12)** Керівник хорового колективу. **14)** Музичний термін, що означає поступове збільшення сили звуку. **16)** Низький чоловічий голос. **17)** а) Невелика група вокалістів (від 3 до 12), що разом виконують музичний твір; б) або «разом». **18)** Старовинні слов'янські обрядові пісні, пов'язані з початком весни і наближенням весняних польових робіт. **20)** Високий чоловічий голос.

По вертикалі:

2) Український композитор, хоровий диригент, автор понад 150 обробок українських народних пісень, серед яких – відомий на весь світ «Щедрик». **3)** Засіб музичної виразності, що представляє собою художньо-сміслову виділення музичних фраз шляхом розмежування періодів, речень, мотивів з метою виявлення змісту, логіки музичної думки. **6)** Список виконуваних творів вокально-хорового колективу. **10)** Високий жіночий чи дитячий голос. **11)** Прилад для відтворення звуку еталонної висоти, який застосовується для настроювання музичних інструментів та при співі. **13)** Низький жіночий або дитячий голос. **15)** Позначення швидкого темпу. **19)** Ансамбль вокальних унісонів.

Відповіді до кросворду:



Завдання «Авторські вказівки»

Завдання полягає у розкритті художньо-образного змісту твору засобами вокально-хорової виразності (динамічні відтінки, артикуляція, штрихи, темп, агогіка, регістр, гармонія та ін.).

Учень повинен позначити в партитурі *свої вказівки* стосовно музичної виразності за чотирма показниками:

1) Динамічні відтінки:

- pp (pianissimo) – дуже тихо;
- p (piano) – тихо;
- mp (mezzo piano) – помірно тихо, трішки голосніше, чим піано;
- mf (mezzo forte) – помірно голосно, голосніше, ніж mp;
- f (forte) – голосно;
- ff (fortissimo) – дуже голосно.

2) Штрихи:

- легато (legato) – зв'язно;
- нонлегато (nonlegato) – роздільно;
- стаккато (staccato) – уривчасто.

3) Темп:

Таблиця основних темпів

повільні	швидкі	помірні
grave	allegro	andante
largo	vivo	moderato
adagio	presto	allegretto
lento	prestissimo	comodo

Розвиток вокально-хорових навичок

Розспівування	Розучування творів		Виконання творів
а) дихальні вправи; б) мовні вправи (в т. ч. скоромовки); в) розспівування, вокальні вправи; г) вокалізи.	<i>технічний:</i> а) розучування нотного тексту (сольфеджування); б) розучування літературного тексту; в) робота над: -інтонацією -звукоутворенням -звуковеденням -дикцією -ритмічними труднощами -ансамблем -строєм	<i>художній:</i> робота над: -динамікою -фразуванням -агогікою -стилістикою -штрихами -розкриття художнього образу твору	Виконання твору: - з початку до кінця; - з хореографічними, рухами; - з пантомімікою; - з додатковими інструментами;

Таблиця музичних вправ-ігор

№	Вправа	Пояснювальні рекомендації
1	«Емоційні пародії»	Учні зображують емоції та стан людини чи дитини, наприклад: ходу старого дідуся, рухи веселого клоуна в цирку, перші кроки малюка тощо, а також яскравих персонажів мультфільмів, кінофільмів (людина-павук, термінатор, кінь Спіді та ін.)
2	«Я-композитор!»	Учні складають та записують в нотний зошит свій мотив, мелодія якого побудована на одній чи двох гармоніях ладу. Наприклад: Т-S-T; Т-D-T; Т-S-D-T та ін.

3	«Посміхнись, друже!»	Учні діляться на пари. Один «грає» засмучену, безутішну людину, а другий веселить, співаючи фрагменти вивчених вокально-хорових творів.
4	«Цікавий зоопарк»	Звучить твір Сен Санса «Карнавал тварин». Учні по черзі (чи разом) імпровізують танцювальні рухи, що відповідають тій чи іншій тварині.
5	«Ланцюжок»	Учні виконують вокально-хоровий твір фрагментами (по 2-4 такти), по черзі, намагаючись якомога емоційніше заспівати. Учень, чиє виконання було найкращим, отримує право вибрати наступний твір.
6	«Музичний художник»	До парти скотчем прикріплюється ватман, учні закривають очі та розслаблюються. Звучить музичний твір (наприклад Й. Брамс «Колискова», Ф. Шопен Етюд «E-dur», А. Рубінштейн «Романс» та ін.). Діти водять маркером по ватману враховуючи темп та настрій музичного твору.
7	«Універсальний диригент»	Дітям показуються різні диригентські жести та пояснюються значення кожного з них. На проекторі - короткі відео з концертів відомих диригентів (хорових та симфонічних). Звучать різні музичні твори. Учні по-черзі диригують.

РОЗДІЛ II

ТВОРЧО-ВИКОНАВЧИЙ

формування вольових якостей :ініціативність, відповідальність, самостійність, сміливість.

Урок-гра «Шефське керівництво»

Сутність уроку-гри полягає в тому, що навчальний процес проходить звичайно, але роль вчителя виконують учні. До початку уроку учні готуються заздалегідь, де кожному з них розподіляються завдання. Наприклад:

1-й учень оформлює кабінет згідно теми уроку (плакати, дошка, малюнки тощо);

2-й учень готує музично-візуальний матеріал за блоками:

- аудіоподорож «Сторінками класичної музики»;
- відеоподорож «Кінематограф»;
- прогулянка «Мегабайтами сучасних треків».

3-й учень готує розповідь згідно теми уроку та особисто її представляє;

4-й учень готує один чи два вокально-хорові твори та працює над ними (вчитель може допомагати);

5-й учень придумує танцювальні рухи до цих вокально-хорових творів та вчить своїх однокласників;

6-й учень виконує роль секретаря (відмічає відсутніх, веде записи на протязі всього уроку, підводить підсумки).

Такий урок, що будується на ігровій основі сприяє стимулюванню підлітків для подальшого знайомства з музичним світом.

	Завдання	Рекомендації до виконання
1	«Я малюю музику» (особистісний)	Учні прослуховують вокально-хорові твори різного емоційного забарвлення та зображують на аркуші те, що вони чують. Наприклад: 1. Радість – «Небо і земля» у.н.п. в обр. К. Стеценка, перекл. для дит. хору М. Башевської; 2. Сум – «Аве Маріє» муз. В. Губи, сл. Д. Павличка; 3. Спокій – «Світанок» муз. В. Верменича, сл. А. Каспрука; 4. Любов – «Матері» муз. Ю. Михайленко, сл. М. Щербака.
2	«Вокальна імпровізація»	Кожен з учнів обирає картку, на якій написаний чотиривірш. Задача – покласти свою мелодію на ці рядки.
3	«Гра у прикметники»	Після прослуховування фрагментів вокально-хорових творів (прикладі у вправі № 1) учні по черзі називають прикметники, що характеризують даний музичний матеріал.
4	«Робота з хором»	Учні по одному розучують фрагмент (4-8 тактів) вокально-хорового твору в якості хормейстера (окремо партію S, партію A).
5	«Хорові голоси»	До кожного голосу в хорі (S, A, T, B) підібрати відомих персонажів з мультфільмів та кінофільмів. Наприклад: S - Рапунцель, Попелюшка, Русалочка, A - Хрещена Фея («Попелюшка»), Мулан, Вінні-Пух, Глорія («Мадагаскар»); T - Скубі-Ду, Балто, лев Алекс («Мадагаскар»), Робін Гуд; B-Шрек, Мойдодир, крокодил Гена, Ілля Муромець, Астерикс.

Завдання № 1 «Я малюю музику»

Учні прослуховують вокально-хорові твори різного емоційного забарвлення та зображують на аркуші те, що вони чують.

Приклади вокально-хорових творів різного характеру:

Радість:

- «Небо і земля» унп в обр. К. Стеценка, перекл. М. Башевської;
- «Ой, йох, на камені мох» укр. нар. пісня в обр. Є. Карпенка;
- «Віночок українських народних пісень» обр. Г. Давидовського;
- «Щедрівка» муз. Д. Скоропад, сл. народні;
- «Gloria in excelsis» з циклу GLORIA муз. М. Гоголіна;
- «Мультфантазія» муз. С. Грибкова.

Сум:

- «Stabat Mater» муз. В. Синенко;
- «Чуєш, брате мій» обр. К. Стеценка, переклад Д. Глушка;
- «Блажен муж» муз. П. Чеснокова;
- «Причинна» муз. Ф. Романцева, гарм. В. Заволгіна;
- «Зашуміла ліщинонька» укр. нар. пісня, обр. В. Стеценка;
- «Аве Маріє» муз. В. Губи, сл. Д. Павличка.

Спокій:

- «Пролітали гуси» муз. В. Кукоби, сл. М. Сингаївського;
- «Благослови душе» муз. К. Стеценка, пер. Т. Павленка;
- «Різдвяна колискова» обр. М. Маньковського, пер. Є. Боднар;
- «Світанок» муз. В. Верменича, сл. А. Каспрука;
- «Журавлі» муз. О. Білаша, сл. В. Лігустова;
- «Тече вода з-під явора» муз. Ж. Колодуб, сл. Т. Шевченка.

Нестримно:

- «Dies irae», REQUIEM II частина, муз. К. Дженкінса;
- «O Fortuna», Carmina Burana, I частина, муз. К. Орфа;

- «Confutatis», REQUIEM V частина, муз. В.-А. Моцарта;
- хор «Ecce! Regem Oedipoda» опера-ораторія «Oedipus rex», муз. І. Стравінського;
- Куплети Мефістофеля з опери «Фауст», муз. Ш. Гуно.

Завдання № 2 «Вокальна імпровізація»

Кожен з учнів обирає картку, на якій написаний чотиривірш. Завдання – придумати мелодію на вірші.

Приклади віршів

1. А ми шпаківні будували...

Як розпускалися садки,

До нас весною завітали

Веселі наші співаки.

2. Любіть Україну, як сонце, любіть,

як вітер, як трави, як води...

В годину щасливу і в радості мить,

любіть у годину негоди.

3. Нова радість стала,

Яка не бувала:

Над вертепом зіздала ясна

Світу засіяла.

4. Дозріли жито і пшениця,

Комбайн спішить на косовицю.

І, як навмисне, в день такий

Прийшов на поле дощ сліпий.

5. Падав сніг на поріг,

Кіт зліпив собі пиріг.

Поки смажив, поки пік,

А пиріг водою стік.

Завдання «Знайди помилку»

Вчитель обирає двох-трьох учнів в якості «жюрі». Інші діти розподіляються за партіями (альти та сопрано) та співають фрагмент вже вивченого вокально-хорового твору. Члени «журі» оцінюють виконання партій за наступними критеріями:

- інтонація та стрій;
- динаміка та фразування;
- дикція та артикуляція;
- розкриття музично-художнього образу.

У даному завданні здійснювалося оцінювання як хорової партії так і одного учня окремо, а також в якості «журі» може бути лише один учень.

АНКЕТА

*Шановні учні! У нас відбулася відеоподорож «Кінематограф»
Будь ласка , вибери варіант відповіді на запропоновані запитання.*

1. Дивився ти цей фільм/мультфільм?

- а) так;
- б) ні

2. Чи сподобався він тобі? Чому?

- а) так. Він цікавий, надихає мене;
- б) так. Він пов'язаний з моїм життям;
- в) ні. Він для мене нецікавий;
- г) ні. Мені байдуже.

3. Які емоційні стани викликає представлений сюжет відеоролику?

- а) радість;
- б) сум;
- в) гнів;
- г) стривоженість.

4. Яку картину ти можеш собі представити, якщо закриєш свої очі під час прослуховування музики з даного ролику?

- а) картину події з мого життя;
- б) картину природи;
- в) сюжет з комп'ютерної гри;
- г) мої мрії.

5. Які засоби музичної виразності використані в даному відеоролику?

- а) динаміка (f, p, mf, mp, ff, pp);
- б) ритм;
- в) лад (мажор, мінор);
- г) мелодія.

6. Уяви, що ти композитор, та створюєш звуковий фон до цього фільму, зокрема-відеоролику. Які музичні засоби виразності ти використав би у своїй роботі?

- а) динаміка (f, p, mf, mp, fff, ppp);
- б) ритм;
- в) лад (мажор, мінор);
- г) мелодія.

7. Які б музичні інструменти ти додав? Чому?

- а) флейту, вона звучить мрійливо, ніжно;
- б) барабани, вони звучать чітко, голосно;
- в) скрипку, вона додає печалі, туги;
- г) труба, вона звучить дзвінко, голосно.

8.. Уяви, що продюсеру категорично не подобається твоя музика до фільму (ролику), як би ти аргументував та захистив свої ідеї?

- а) «Я творець, я так бачу!»;
- б) «Послухайте ще раз, скоріш за все, вам сподобається»;
- в) «Добре, я все перероблю»;
- г) «Не подобається?!Шукайте когось іншого!»

9. Уяви, з тобою продовжують контракт та запрошують написати музику до наступного фільму. Який би ти вибрав? Чому?

- а) фільм жахів, я напишу щось страшне та моторошне;
- б) фільм про кохання, я напишу щось романтичне та драматичне;
- в) фантастику, я напишу щось неординарне та божевільне
- г) комедію, я напишу щось веселе та енергійне.

Дякуємо за відповіді

АНКЕТА

Шановні учні! У нас відбулася аудіо подорож «Сторінками класичної музики»

Будь ласка, вибери варіант відповіді на запропоновані запитання.

1. Тобі подобається класична музика?

- а) так;*
- б) ні;*
- в) байдуже.*

2. Що ти більше любиш робити під музику?

- а) співати;*
- б) малювати;*
- в) танцювати;*
- г) думати.*

3. Який з класичних жанрів тобі до вподоби?

- а) опера, ораторія, оперета;*
- б) симфонія, кантата, інструментальні концерти;*
- в) хорова музика, арії, романси, народні пісні.*

4. Чи залежить ваш настрій від музики?

- а) так, сильно;*
- б) ні, зовсім не залежить;*
- в) не знаю.*

4. Які емоції переважно викликають класичні твори?

- а) радість;*
- б) сум;*
- в) гнів;*
- г) спокій.*

5. Ви згодні з тим, що класична музика сприяє розумовій діяльності?

- а) так;*
- б) ні;*
- в) не знаю.*

Дякуємо за відповіді!

АНКЕТА

Шановні учні! У нас відбулася прогулянки

«Гігабайтами сучасних треків»

Будь ласка, вибери варіант відповіді на запропоновані запитання.

1. Вам подобається сучасна музика?

- а) так;
- б) ні;
- в) байдуже.

2. Якому стилю сучасної музики ви віддаєте перевагу?

- а) pop;
- б) rock;
- в) dubstep;
- г) trance;
- д) trap.

3. Чому ви обрали саме цей стиль?

- а) допомагає мені розслабитися;
- б) підвищує мені настрій;
- в) додає мені впевненості.

4. Як сучасна музика впливає на ваш емоційний стан?

- а) викликає радість;
- б) викликає сум;
- в) викликає злість;
- г) викликає страх.

5. Які вольові якості допомагає вам розвивати сучасна музика?

- а) цілеспрямованість;
- б) рішучість;
- в) самостійність;
- г) не знаю.

**ПРИКЛАД НАВЧАЛЬНОГО
ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО РЕПЕРТУАРУ**

1. Муз. А.Кос-Анатольського, сл. С.Жупаніна «Коломийки»
2. Муз. Г.Ковальової, сл.Я.Кушніра та М.Гриценка «Моя земля»
3. Муз. В.Козупиці, сл. М.Гриценка «Юності пора»
4. Муз. В. Верменича, сл. М. Сингаївського «Чорнобрівці»
5. Муз.П. Майбороди, сл.. А. Малишка «Пісня про рушник»
6. Муз. В. Івасюка, сл. Б. Гури «Мальви»
7. Муз. і сл. В. Івасюка « Я піду в далекі гори»
8. Муз.К.Меладзе, сл. Д. Гольде «Квітка-душа»
9. Муз. В.Верменича, сл. М.Сангаївського «Чорнобрівці»
10. Муз. І. Шамо, сл. Д. Луценка «Києве мій»
11. Муз. В.Назарова, сл. К.Кавалеряна «Карнавал»
12. Муз. І. Карабиця, сл. І. Драча «Я серцем з Києвом»
13. Муз. І. Карабиця, сл.. Ю. Рибчинського «Моя земля - моя любов»
14. Муз. І.Крутого,сл.А. Косарева «Як бути»
15. Муз. І.Шамо, сл.. Ю.Рибчинського «Три поради»
16. Муз.О.Злотника, сл. О.Вратарьова «Перепілочка»
17. Муз. О.Злотника, сл.Б. Чіпа «Мамина доня»
18. Муз. і сл.Н.Могілевської «Я кажу ні»
19. Муз.О.Зацепіна, сл. Л.Дербеньова «Ищу тебя»
20. Муз. О.Орлова, слова Н.Григоренко «За вікном»
21. Муз. Ю.Чічкова, сл. П.Синявського «Свирель да рожок»
22. Муз. Є.Крилатова, сл.Ю.Ентіна «Ябеда-корябеда»
23. Муз. Ю.Чічкова, сл. М.Пляцковского «Детство»
24. Муз. І.Дунаєвського, сл. В.Лебєдєва-Кумача «Веселый ветер»
25. Муз. Д. Бортнянського, сл.. К. Алємасової «Славу поєм»
26. Муз. С. Танєєва, сл. М. Лєрмонтоває «Сосна»

27. Муз. С. Танєєва, сл.А. Хомякова «Вечерняя песня»
28. Муз.Кодая, рус.текст М. Вайіштеін «Пастушья пляска»
29. Белоруська народна пісня в обр.О. Свешникова «Реченька»
30. Польская народная песня в обр. Г. Струве, рус. текст С. Гінзберг
«Мацек»
31. Моравская народная песня в обр. Я. Досталіка «В поле»
32. Эстонська народна пісня в обр. В. Торміса «Lauliku arero»
33. Немецька народная пісня в обр.Г. Струве, рус. текст В. Вікторова
«Липы снова цветут»
34. Муз. Дж. Д. да Ноли «Canzon villanesca»
35. Муз. Дж. Гершвіна, сл.. А. Гершвіна «Clara yo' hand!»

**ПРИКЛАД НАВЧАЛЬНОГО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО РЕПЕРТУАРУ
З ТВОРІВ КИТАЙСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ**

1. Чинь Іон Чен, сл. Чокан Лі «Я і моя Батьківщина»
2. Іан Цзя Жень, сл. Цай Юй Уень «Неповний місяць»
3. Чжен Дай Лінь «Жасмін»
4. Сянь Син Хай, сл. Гуй Тао Шен «В горах – Тай Хань»
5. Муз. Чжоу Цзе Лунь, сл. Фан Веньшань «Хризантема Тайвань»
6. Тао Лон «Молодіжна пісня»
8. Мен Уен Дон «Сонячний день»
10. Юньнань «Струмочок»
12. Юй Уей «Пташка»
13. Китайська народна пісня «У темному лісі»
14. Чжен Дай Лінь «Пурпуровий бамбук»
15. Чжай Цзі «Мелодія горлиці»
16. Мен Уен Дон «Квіти»
18. Китайська народна пісня «Лотос»
19. Му Цзянь «Щаслива долина»
20. Тао Лон, сл. Фей Лінь «Молодість душі»
21. Мен Уен Дон, сл. Чжень Чже і Ху Ин Це «Пісня краси»;
22. Іан Цзя Жень, сл. Цай Юй Уень «Сонце та місяць»
23. Шан Ши Туан «Молодіжна -танцювальна»
24. Шан Фан Лян і Чжан Шу Нань «Йди на Захід»

ПРИКЛАД ХОРОВИХ ТВОРІВ ДЛЯ СЛУХАННЯ

№	Жанр	Композитор, автор поетичного тексту	Назва твору
1	Хоровий концерт	Муз.В. Зубицького, тексти західно-українських пісень	«Гори мої»
		Муз. А. Шнідкє, сл. Г. Нарекаці	Концерт для хору у 4-х частинах
		Ю. Фаліка, сл. В. Пастернак	«О, природа!»
2	Кантата	Муз. С. Прокоф'єва, сл. В. Луговського	«Александр Невский»
		Муз. М. Лисенко, сл. Т. Шевченко	«Б'ють пороги»
		Муз. К. Орфа, лібрето К. Орф	«Carmina Burana»
3	Ораторія	Муз. Й. Баха, сл. невідомого автора	«Weihnachts-Oratorium» (Рождественская ораторія)
		Муз. Ф. Мендельсона, Оповідання Старого Завіту	«Elijah» (Илия)
		Муз. Й. Гайдна, лібрето Г. ван Світен	«Die Jahreszeiten» (Времена года)
4	Хорова мініатюра	Обр.М. Леонтовича сл. народні	«Гаю, гаю, зелен розмаю»
		Муз.П. Козицького, сл. народні	«Не стелися, зелений кудрявчик»
		Муз. Р. Шумана, сл. Г. Гейне	«Дорожня пісня»
		Муз.Б. Фільц, сл. І. Франка	«Земле моя»
		Муз. В. Зубицького, сл. П. Підгорецького	«Моя любов»

ПРИКЛАД СУЧАСНИХ ТВОРІВ РІЗНИХ ЖАНРІВ

№	Жанр	Виконавець	Назва
1	Vocal trance	Kara Sun	Time of my life
		Ahmed Romel	Dust & echoes
		Andain	Summer Calling
2	Chillout	Lounge Groove Avenue	Do not be so shy
		Flowers on Mars	Prima Vista
		Moonoton	I need you tonight
3	Club	Narsell Stome	Treasures
		Mr Sam	Lyteo
		Aziz Aouane	Creatures
4	Hip-Hop	Lecrae feat. Tor Kelly	I am ill
		Ice Cube	Good cop bad cop
		Yelawolf	Row Your Boat
5	Trance	Nomas Heredia	Andes
		Ben Gold	More Than
		Tom Fall	Kaamos
6	Dubstep	LoneMoon	Backflip
		Pierce	Ducati
		Chime	Wait fot me
7	Trap	Ray Volpe	Rescue me
		Bare	RAWR
		Krewella	Love autta me
8	R&b	Gloria Gaynor	The answer
		Бьянка	Лето
		Pink	Personality split
9	Rock	Milk	Garbage
		Gem	Gem
		Most Dev & Massive Attack	I against I

Тест «Тембр»

Який тембр на Вашу думку характерний для передачі музично-художнього образу?

1)



- а) темний;
- б) знебарвлений;
- в) світлий.

2)



- а) сріблистий;
- б) м'який;
- в) насичений.

3)



- а) теплий;
- б) приглушений;
- б) різкий.

Список використаних джерел

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования: учеб. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Лев Михайлович Аболин. – Казань: Казан. ун-т, 1987. – 261 с.
3. Абульханова-Славська К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славська. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
4. Алексеев В. Стандарт ISO 9001 реализовать легко / В. Алексеев // Методы менеджмента качества. – 2005. – № 2. – С. 52 –53.
5. Алексеєнко Т.Ф. Виховне середовище / Т.Ф. Алексеєнко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головн. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 95-96.
6. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / Александр Дмитриевич Алексеев. – [3-е изд., доп.]. – М.: Музыка, 1978. – 287 с.
7. Алиев Ю.Б. Дидактика и методика музыкального образования/ Ю.Б Алиев – Изд-во Современного гуманитарного ун-та, 2010. – 304 с.
8. Алферов А. Д. Психология развития школьников: учебное пособие по психологии / А. Д. Алферов. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 384 с.
9. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса /Ш.А. Амонашвили. – М.: Университетское, 1990. – 560 с.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 228 с.
11. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / Ирина Николаевна Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
12. Анисимов О. С. Акмеология и методология: проблемы психотехники и мыслетехники / О. С. Анисимов. — М.: Экономика, 1998. – 772 с.
13. Аніщенко В. Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя / В. Аніщенко, О. Падалка // Освіта дорослих: теорія, досвід,

перспективи. – 2013. – Вип. 6. – С. 103–107. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/OD_2013_6_14.pdf

14. Античная музыкальная эстетика. – М.: Музгиз, 1960.–304 с.
15. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособ. для студ. пед. и-тов по спец. 2119 «Музыка и пение» /Ольга Александровна Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222, [2] с.
16. Аристотель. Сочинения: В 4 т. / Аристотель [АН СССР; Институт философии / под ред. В.Ф. Асмус] –М.: Мысль, 1975. – 550с. Т. 1 – 550 с.
17. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В.Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
18. Асафьев Б. В. О хоровом искусстве / Борис Владимирович Асафьев. – Сб. статей/Сост. и коммент. А. Павлова-Арбенина. – Л.: Музыка, 1980. – 216 с.
19. Ассаджиоли Р. Семь типов личности типология психосинтеза / Роберто Ассаджиоли. – М.: Мир Урании, 2008. – 160 с.
20. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание, управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432с.
21. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. –192 с.
22. Бабаян К. Л. Анализ структуры волевых качеств и особенности их проявления в процессе воспитания спортсменов: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теория и методика физического воспитания и спортивной тренировки / К. Л. Бабаян. – М., 1970. – 206 с.
23. Бай Шаожун. Формування самоконтролю творчої інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бай Шаожун ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 21 с.
24. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти, суспільна актуальність: психолого-педагогічні орієнтири / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – Київ: Вид-во Віпол, 2000. – 636 с.

25. Банщиков В.М. Психиатрия / В.М. Банщиков, Т.А. Невзорова. – М., 1969. – 89 с.
26. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. – Л.: Музыка, 1974. –336 [2] с.
27. Басов М.Я. Воля как предмет функциональной психологии/ М.Я. Басов. – СПб.: Алетейя, 2007. – 544 с.
28. Беликов В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: моногр. / В.А.Беликов. – М.: Гуманитарный издат. Центр ВЛАДОС, 2004. – 357 с.
29. Бенч-Шокало О.Г. Український хоровий спів. Актуалізація звичаєвої традиції : навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / О. Г. Бенч-Шокало. –К.: Редакція журналу "Український Світ", 2002. – 440 с.
30. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учеб-метод. пособ. / В.П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
31. Бех І. Д. Психофізіологічні джерела виховної майстерності / І. Д. Бех. – К. : „Академвидат”, 2009. – 248 с.
32. Блауберг И. В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – М.: Знание, 1969. – 48 с.
33. Бодрова Т.О. Підготовка майбутніх учителів музики до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.О.Бодрова; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2006. – 18 с.
34. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте: Психол. исслед. /Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
35. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1972. – С. 7 – 44

36. Болгарский А. Г. Система поэтапного обучения и воспитания подростков в ВИА / А. Г. Болгарский // Взаимодействие педагогического вуза и школы в музыкально-эстетическом воспитании: сб. научных трудов. – Київ: КГПИ им. М. Горького, 1984. – С. 69–71.

37. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1981. – 223с.

38. Большой энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – [2-е изд.]. – М.-СПб.: Большая Российская Энциклопедия, 2001. – 1434 с.

39. Бондаревская Е.В. Гуманизация воспитания старшеклассников //Советская педагогика. – 1991. – №9. – С.50-56.

40. Бондаревська Є.В. Гуманістична парадигма особистісно-орієнтованої освіти /Є.В.Бондаревська // Педагогіка. – 1997. – № 4. – С. 11-17.

41. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л.П.Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.

42. Варій М. Й. Психологія : навч. пос. [для студ. вищ. навч. закл.] / М. Й. Варій – [2-ге вид.]. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 288 с.

43. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект / Вайсбах Х., Дакс У.; пер. с англ. – М.: Лик Пресс, 1998. – 247 с.

44. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Бусел. — К. : Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.

45. Вергунова В. С. Емоційно-мотиваційний компонент у структурі цінного ставлення майбутнього вчителя до музичного мистецтва / В.С.Вергунова // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / за ред. О. М. Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – 412 с.

46. Вей Лімін. Музичне навчання майбутніх учителів музики на основі традицій Китаю та України / Вей Лімін // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей (зб. матер. VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької. – Чернівці: Зелена

Буковина, 2010. – С. 154-155.

47. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

48. Возрастная и педагогическая психология / [под ред. А.В. Петровского]. – М.: Просвещение, 1973. – 284 с. с

49. Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання / В.М.Володько, С.У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1995. – № 1. – С. 63-71.

50. Вундт В. Очерки психологи / Вильгельм Вундт. – М.: «Московское книго-издательство», 1912. – 300 с.

51. Выготский Л. С. Психология развития человека./ Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл, 2005. – 1136 с. (Библиотека всемирной психологии).

52. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка//Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. – Москва: Институт практической психологии, 1996. –304 с.

53. Высоцкий А.И. К развитию настойчивости у подростков // Проблемы психологии воли. Материалы 4-й научной конференции. Рязань, 1974.

54. Гаврілова Л. Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Людмила Гаврилівна Гаврілова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.– Київ, 2015. – 42 с.

55. Гарсиа М. Полный трактат об искусстве пения // И.К. Назаренко. Искусство пения. – М., 1968.

56. Гегель Г. В. Ф. Сочинения. – М. – Л.: 1929. Т. 1. – 157 с.

57. Герсамия И. Е. Проблемы психологии творчества певца: дисс. ... доктора искусствоведения, психологических наук : 17.00.02, 19.00.01 / Герсамия Иветта Ермолаевна. – Тбилиси, 1988. – 260 с.

58. Гирфанова О.В. Эмоционально-нравственное развитие младших школьников средствами синтеза искусств : автореф. дис.. на присуждение науч.

степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О.В. Гирфанова. – Киров, 2006. – 19 с.

59. Глинка М.И. Литературное наследие /М.И. Глинка [под ред. В.Богданова-Березовского]. – Л.: Музыка, 1953. – Т. 2: Письма и документы. – 1953. – 890 с., илл., портр.

60. Гоноболин Ф.Н. Психология. Учебное пособие для учащихся педучилищ по специальности №2001 «Преподавание в начальных классах общеобразовательной школы» / [Под. ред. проф.Н.Ф.Добрынина]. – М. «Просвещение», 1973. – 220с.

61. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Гончаренко Семен Устинович. – Вид. друге, доп. й виправ. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552с

62. Горюнова Л.В. Развитие художественно-образного мышления детей на уроках музыки / Л.В. Горюнова, Л.В. Школяр // Музыка в школе. – 1991. – Вип. I. – С. 30–33.

63. Гофман И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре / Иосиф Гофман [пер. с англ. Г. А. Павлова]. – М.: Музгиз, 1961. – 223 с.

64. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: дис. ... доктора мистецтвознавства : 17.00.03 / Гребенюк Наталія Євгеніївна. – К., 2000. – 370 с.

65. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти / Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.

66. Давидов М. Школа виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) : посіб. [для студ. і педагогів вищ. і сер. навч. закл.] / Микола Андрійович Давидов. – К.: Вид-во ім. О. Теліги, 1998. – 110, [2] с.

67. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. / Владимир Даль. – Москва : Русский язык, 1991. – Т. 1. – 699 с. ; Т. 2. – 779 с. ; Т. 3 – 683 с.

68. Дарвин Ч. Выражение эмоций у человека и животных/ Интернет-ресурс: <http://www.persev.ru/book/ch-darvin-vyrazhenie-emociy-u-cheloveka-i-zhivotnyh>

69. Дем'янчук О. Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів: Навчально-метод. посібник. / О.Н. Дем'янчук – К.: ІЗМН, 1977. – 64 с.

70. Деркач А.А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности / А. А. Деркач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся : сб. науч. трудов. – Москва, 1980. – С. 141–149.

71. Деркач А.А., Ю.Н. Казаков Медико-акмеологические основания повышения стрессоустойчивости психического здоровья управленцев к экстремальным ситуациям / А.А. Деркач, Ю. Н. Казаков // Мир психологии № 3, 2008. – С. 177-185.

72. Джемс У. Психология под ред. Л.А. Петровской / Уильям Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 368с.

73. Дишель К. А. Теоретична модель дослідження мультиплікаційних засобів як чинника емоційного розвитку молодших школярів / Катерина Анатоліївна Дишель // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2014. – Т. 11. – Вип. 13. – С. 190–197.

74. Дмитриев Л. В. Основы вокальной методики /Л.В. Дмитриев. – М.: Музыка, 2000. – 368 с.

75. Добровольская Н. Н. Что надо знать учителю о детском голосе / Н. Н. Добровольская, Н. Д. Орлова – М.: Музыка. 1972. – 32 с.

76. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Борис Игнатьевич Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

77. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности /Б.И.Додонов // Вопросы психологи. – 1984. – № 4. – С. 48-56.

78. Дудник І.О. Особливості стимуляції вольових напружень у підлітків під час виконання фізичних вправ / І.О. Дудник // Проблеми активізації рекреаційно-оздоровчої діяльності населення : матеріали VIII всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Львів, 16–17 лют. 2012 р.). – Львів : ЛДУФК, 2012. – С. 118–123.

79. Дьячков В.М., Худадов Н.А. Проблемы технического мастерства как фактор надежности деятельности спортсмена // Психологические факторы надежности деятельности спортсмена. – М., 1977. Вып. 1. – С. 21-29.
80. Еникеев М.И. Общая и социальная психология: [учебник для вузов] / М. И. Еникеев. – М.: Издательская группа НОРМА–ИНФРА, 1999. – 624 с. К.: Либідь, 2002. – 304 с.
81. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. 6-е изд., стер. /Виктор Вадимович Емельянов – СПб.: Издательство «Лань»; «Издательство Планета музыки», 2010. – 193 с.: ил. – (Учебники для вузов. Специальная литература).
82. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. –М. – Педагогика, 1989. – 560 с.
83. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; [пер. с англ.], [общ. ред. А.В. Толстых]. –2-е изд. – М. Флинта «Прогресс», 2006.–352 с.
84. Євдокимов В.І. Педагогічні технології : навч. посіб. / В.І. Євдокимов, І. Ф. Прокопенко. – Х. : Колегіум, 2005. – 223 с.
85. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва:теоретико-методологічні орієнтири її оновлення / Ольга ВолодимирівнаЄременко / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М.Падалки : [колективна монографія] / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 92–120.
86. Завадська Т. М. Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Т. М. Завадська. – К., 1993. – 23 с.
87. Завадський Й.С. Менеджмент / Йосип Станіславович Завадський – Т. 1 : [наукове видання]. – К.: УФІМБ, 1997. – 543 с.
88. Занюк С. С. Психологія мотивації: [навч. посібник] / Сергій Степанович Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
89. Запорожець А. В. Избранные психологические труды: в 2-х томах / А. В. Запорожець.–Т.І:Психологическое развитие ребенка. – М.: «Педагогика», 1986. – 320 с.

90. Зеєр Е.Ф. Особистісно-орієнтована професійна освіта / Г.М.Романцев /Педагогіка. – 2002. – № 3. – С.16-21.
91. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: [підручник] / І.А. Зязюн,Л.В.Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; [за ред. І.А. Зязюна]. – 3-тє., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
92. Иванников В., Эйджман Е. Структура волевых качеств по данным самооценки / В. Иванников, Е. Эйджман // Психологический журнал Т. 11, № 3. – 1990, С. 39–40.
93. Изард К. Э. Психология эмоций / Изард К.Э; [Перев. с. англ. А. Татлыбаева]. – СПб.: Издательство "Питер", 2005 – 464 с. – (Серия "Мастера психологии").
94. Изард Кэррол Е. Эмоции человека: [Пер. с англ.]/ Кэррол Е. Изард.; Под ред. Л. Я. Гозмана, М. С. Егоровой.; Вступ. ст. А.Е. Ольшанниковой. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 439 с.
95. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб: Издательство «Питер», 2009 – 368с.
96. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
97. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин.–СПб.: Питер, 2000. – 361 с.
98. Іонова О.М. Системний та синергетичний підходи/ О.М. Іонова // Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія/ за аг.ред.д.пе.наук, професора, чл.-кор.НАПН України В.І.Лозової. – Харків:Вид-во ВіровецьА.П. «Апостроф», 2012. – С.22-81.
99. Казачков С. А. От урока к уроку [Текст] / С. А. Казачков. – Казань: Издательство Казанского университета, 1990. – 344 с.
100. Калинин В.К. На путях построения теории воли // Психологический журнал. – М., 1989. – №2. – С.38-52.
101. Касимов В. Г. Психолого-педагогические основы формирования оптимального сценического самочувствия у учащихся-музыкантов в процессе индивидуальных занятий : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед.

наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания музыки” / В.Г. Касимов. – М., 1989. – 16 с.

102. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості : Монографія / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

103. Кадинська Л.П. Виховний процес в сучасній школі: Методичний посібник. – Тернопіль, 1997. – 159с.

104. Кириленко Г.Г., Шевцов Е.В. Философия / Г.Г. Кириленко, Е.В. Шевцов. – М.: Слово: АСТ, 1999. – 670с.

105. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Т С Кириленко. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.

106. Коган Г.М. Избранные статьи / Г.М. Коган. – М.: Советский композитор, 1972. – 266с.

107. Коган Г.М. Работа пианиста/ Григорий Михайлович Коган. – М: Изд. дом «Классика - XI век», 2005. –204 с.

108. Козир А.В. Майстерність професійної підготовки хорових диригентів до роботи з дитячими колективами / Алла Козир // Молодь і ринок: щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. – Дрогобич: ДДПУ, 2006. – № 3 (18). – С.88–92.

109. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В. Козир. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 380 с.

110. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей / И.С. Кон – М.: Просвещение, 1980. – 192с.

111. Конструктор успеха. Влияние музыки на человека / Интернет-ресурс: <http://constructor.ru/zdorovie/vliyanie-muzyki-na-cheloveka.html>

112. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов . – Воронеж : МОДЭК, 1996. – 223 с.

113. Корнилов К.Н. К вопросу о воспитании воли // Советская педагогика. 1942. № 5–6.

114. Коротяєв Б. І. Освітній простір : очікування та виклики часу й життя: моногр. / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило. – Луганськ : ДЗ „ЛНУ ім. Т. Шевченка”, 2009. – 308 с.

115. Костюк А.Г. Восприятие мелодии: мелодические параметры процесса восприятия музыки / А.Г. Костюк. – К.: Наукова думка, 1988. – 190 с.

116. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформ. зб. МОН України. – 2002. – № 2. – С. 2–22.

117. Коростылева Л.А. Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке [Текст] / Л.А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности; под ред. А. А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПбУ, 1997. – С.3-19.

118. Котова Л. М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Котова Ліна Миколаївна. – Мелітополь, 2000. – 260 с.

119. Котляр Г.М. Исследование акустических средств выражения эмоциональных состояний в вокальной речи: Дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.01. / Г.М.Котляр – Л., 1977. – 182 с.

120. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Политиздат, 1985. – 431с.

121. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – [9-е изд.] – СПб.: Питер, 2011. – 940 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

122. Кроповницкий О.В. Психология подростка. Тренинг личностного роста (учебное пособие) / Интернет-ресурс: http://laiko.narod.ru/posobie_voz.html, с. 37–44

123. Крутецкий В. А. Психология / Вадим Андреевич Крутецкий. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Просвещение, 1986. – 335, [1] с.

124. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие /Н.В. Кузьмина. – Л.: Из-во ЛГУ, 1980. – 170

125. Кузьмина Н.В. Системный подход в педагогических исследованиях/ Н.В Кузьмина // Монография педагогических исследований / ред.А.И.Пискунов, Г.В.Воробьев. – М.: НИИ ОП АПН СССР,1980. – С.82–117

126. Кулибали С. Особенности эмоциональной сферы в норме и патологии. (опыт кросскультурного и психопатологического исследования): дисертация на соискание учёной степени канд. психол. наук: 19.00.01/ Кулибали Сулейман. – Харьков, 1994. – 180 с.

127. Курек Н.С. Нарушения психической активности / Н.С.Курек. – СПб.: Союз, 2001. – 376 с.

128. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека/ Н. Д. Левитов. –М.: Просвещение, 1964. – 344 с.

129. Леонтьев Алексей Николаевич. Деятельность. Сознание. Личность «Клиническая психология» / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 346 с.

130. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 38 с.

131. Лінь Хай. Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю /Лінь Хай //Педагогіка вищої середньої школи: збір. наук. пр. /Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – № 16. – (Спец. випуск): «Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) - 2006». – Ч. I. – С. 265–271.

132. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека/ Н. Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.

133. Лихачёв Б.Т. Педагогика: курс лекций /Борис Тимофеевич Лихачёв. – М.: Прометей Юрайт, 1998. – 462, [1]с.

134. Лисюк Ю. С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ю. С. Лисюк. – К., 2007. – 20 с.

135. Лозниця В. С. Основи психології та педагогіки: навч. посіб / В. С. Лозниця. – Київ : КНЕУ, 2001. – 288 с.

136. Локк Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк. – М.: Мысль, 1988. – Т.3. – С. 404–608.
137. Люйши чуньцю (Весны и осени господина Люя). Пер. Г.А. Ткаченко. – М., 2001.
138. Максименко С.Д. Емоційний розвиток дитини / Сергій Дмитрович Максименко. – К.: Мікрос – СВС, 2003. – 124с.
139. Малюков А. Н. Психология переживания и художественное развитие личности: [науч– метод. пособие] / А. Н. Малюков. – Дубна, – 1999. – 250 с.
140. Маркова А.К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М., 1996. – 312 с.
141. Маркова А.К. Психология труда учителя. /Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.
142. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
143. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами [навч. посіб.] / Валентин Іванович Маслов. – Тернопіль: Астон, 2007. – 150 с.
144. Маслоу А. Мотивация и личность. /Абрахам Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. – (Мастера психологии).
145. Матвеева К.П. Формирование навыка управления певческой деятельностью школьников как существенный компонент в подготовке учителей музыки: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» /К.П. Матвеева. – М., 1981. – 16 с.
146. Матюшкин А.М. Загадки одарённости [Текст] / А.М. Матюшкин. – М.: Школа-пресс, 1993. – 127 с. Мацкевич В. В. Что такое подход [Текст статьи] [Электронный ресурс] / В. В. Мацкевич // Визуальный словарь: Новейший философский словарь / [Под ред. А. А. Грицанова]. –Электрон. версия словаря. – Минск., 2003. – Режим доступа: <http://fil.vslovar.org.ru>

147. Медушевский В.В. Музыкальное мышление и логос жизни / В.В. Медушевский // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. – К., 1989. – С. 18–34.
148. Мэй Р. Любовь и воля/Р. Мэй. – М.: Рефл-бук; – Киев: Ваклер, 1997. – 384 с.
149. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. /А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
150. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению [Текст, ноты] / А. Г. Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с
151. Мен Фаньцзюань. Музыкально-певческое развитие подростков в процессе вокального обучения /Мен Фаньцзюань // Науковий пошук молодих дослідників: Культура та мистецтво. – 2010. – №7. – С. 83-86.
152. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь: толковый словарь терминов методики обучения языкам / Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев. – М.: Стелла, 1996. – 144 с.
153. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. / Н.Є. Миропольська. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
154. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
155. Морозов В.П. Резонансная теория голосообразования. Эволюционно-исторические основы и практическое значение. / В.П.Морозов. // Вокальное образование начала XXI века. – М.: Новый ключ, 2008. – 183с.
156. Морозов Ю. И. Системный подход к исследованию психологической структуры контактного коллектива / Ю.И. Морозов, С.С. Паповын // Методология и методы социальной психологии. – М. : Наука, 1977. – С. 96–108.
157. Москаленко В.Г. До визначення поняття «музичне мислення» /В.Г.Москаленко //Українське музикознавство [відп. ред. І.Ф. Ляшенко]. – К.: НМАУ, 1998. – Вип. 28. – С. 48-53

158. Музыкальный энциклопедический словарь [Текст]. – Москва, 1990. – 672с.[Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.music-dic.ru/html-music-keld/i/2783.html>

159. Муратов С. В. Программа и методические рекомендации для детских школ искусств. Специальный класс скрипки (проект) / С. В. Муратов, В.В. Коленцев. – К. : М-во культуры Украины, 1989. – 64 с.

160. Муцмахер В. И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки / Виталий Исаакович Муцмахер. – М.: МГПИ, 1988. – 62 с.

161. Навчальні матеріали. Індивідуалізація і диференціація навчання / Интернет-ресурс: <http://pidruchniki.com/16420711>

162. Навчальні матеріали онлайн. Поняття про почуття та емоції / Интернет-ресурс: http://pidruchniki.com/10970107/psihologiya/pochuttya_emotsiyi

163. Навчальні матеріали онлайн / Интернет-ресурс: <http://pidruchniki.com/18060203/>

164. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Назайкинский Е. В. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.

165. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. д.пед.н., проф., чл.-кор. НАПН України В. І.Лозової. – Х.: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348с.

166. Наumenко С.І. Основи вікової музичної психології /Світлана Іванівна Наumenко. – К. : Український центр творчості дітей та юнацтва, 1995. – 103 с.

167. Небылицын В. Д. Избранные психологические труды. / Владимир Дмитриевич Небылицын. – М.: «Педагогика»,1990. – 408 с.

168. Незванов Б. Интонирование в курсе сольфеджио/ Б. Незванов. – Л.: Музыка, 1965. – 184 с.

169. Неменский Б.М. Познание искусством / Б.М.Неменский. – М.: УРАО, 2000. – 192с.

170. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3-х кн. / Р. С. Немов. – Кн. 2: Психология образования. – М. : Просвещение, 1995. – 496 с.

171. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз. – М.: Музыка, 1987. – 237с.
172. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов. – Казань: КГУ, 1975. – 304 с.
173. Новейший философский словарь / [сост. и гл. науч. ред. А.А. Гришанов]. – Минск : Интерпрессервис : Книжный дом, 2001. – 1280 с.
174. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего/ Ж. Нюттен – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
175. Овчинникова Т.К. Хоровой театр в современной отечественной музыкальной культуре: автореф. дисс....канд иск./ Т. К. Овчинникова. – Ростов н/Дону, 2009.
176. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч.посібник / О.М.Олексюк. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 248 с.
177. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник /О. М. Олексюк, М.М.Ткач – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
178. Ольшанникова А. Е. Эмоции и воспитание / А. Е. Ольшанникова. – М.: Знание, 1983. – 80 с.
179. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін / В. Ф. Орлов. – Київ: Наукова думка, 2003. – 264 с.
180. Осеннева М.С. Методика работы с детским музыкальным коллективом: учеб. пособие. / М.С. Осеннева, В.А. Самарин, Л.И. Уколова. – М.: Академия, 1999. – 224с.
181. Осовська Г.В. Основи менеджменту : [навч. посіб. для студентів ВНЗ] / Галина Володимирівна Осовська. – К.: „Кондор”, 2003. – 556 с.
182. Отич О.М. Педагогічні засади мистецької освіти /Олена Миколаївна Отич // Педагогічні науки. – Суми, 2003. – С. 430–438.
183. Открытая библиотека учебной информации Open Library .[Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://oplib.ru/random/view/285609>

184. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 272 с.

185. Паньків Л. І. Педагогічні умови забезпечення творчої самореалізації учнів у мистецькому колективі / Л. І. Паньків // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки : збірник наукових праць / Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин: НДУ, 2008. – № 4. – С. 146–148.

186. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. [за ред. З. Н. Курлянд]; [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

187. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. / Гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров.–М.: Сов. энциклопедия, 1968. – Т.4. – С. 215–219.

188. Педагогічний словник для молодих батьків / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко, Л. В. Артемової, Н. І. Баглаєвої, І. Д. Бежа, та ін.; Держ. центр соц. служб для молоді, АПН України, Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 348 с.

189. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Песталоцци И. Г.; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 2. – 1981. – 416 с.

190. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. –Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.

191. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255с.

192. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов, преподавателей / В. И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

193. Пехота О. М. Особистісне орієнтоване навчання: підготовка вчителя / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2006. – 272 с.

194. Пигров К. К. Руководство хором: под ред. К. Птицы / К. К. Пигров. – М., 1964. – 220 с.

195. Платон. Государство / Платон // Собрание сочинений в 4 т.: Т.3. – М.: Мысль, 1994. – 654с.
196. Платонов К. К. Короткий словник системи психологічних понять / К. К. Платонов. – М. : Вища школа, 1981. – 175с.
197. Плахтиенко В. А. Психологические основы повышения надёжности в спортивной деятельности: дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / Виктор Александрович Плахтиенко. – Л., 1982. – 511 с.
198. Подуровский В.М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности / В.М.Подуровский, Н.В.Суслова. – М.:ВЛАДОС, 2001. – 319с.
199. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
200. Помагайба В. І. Процес набуття формальних знань у трудовій школі / В. І. Помагайба // Шлях освіти. – 1928. – № 2–3. – С. 59–71.
201. Попов Л.М. Интеллектуальная инициатива в условиях общения: Автореф.дис...канд.пед.наук: 13.00.01. /Леонид Михайлович Попов. – М.,1980. – 20 с.
202. Прохоров А.О., Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О. Прохоров – М.: «PerSe». – 2005. – 430 с.
203. Педагогічний словник для молодих батьків / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко, Л. В. Артемової, Н. І. Баглаєвої, І. Д. Бежа, та ін.; Держ. центр соц. служб для молоді, АПН України, Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 348 с.
204. Психологічний словник [Текст] [под ред. В. І. Войтко]. – Київ: Вища школа,1982. – 215 с.
205. Психологія: Підручник /Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 4-е вид., стереотип. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
206. Психология: словарь / под. ред. А. В. Петровского, М. Т.Ярошевского. – Москва: Просвещение, 1990. – 494 с.

207. Психологія: Навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков та ін.; За ред. О. В. Винославської. – К.: ІНК ОС, 2009. – 390 с.

208. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. пед. учеб. заведений / Под ред. Г. М. Цыпина. – М: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.

209. Пуни А.Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте: Учебное пособие / Авксентий Цезаревич Пуни. – Л. 1977.

210. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. – [12-е изд.]. – СПб. : Питер, 2010. – 816 с. : ил. – (Серия „Мастера психологии”).

211. Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике / Е. С. Рапацевич [сост. Рапацевич Е. С.] – М.: Совр. слово, 2001. – 928 с.

212. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: учеб. пособие / А.А. Реан. – СПб: изд-во СП ун-та, 2001. – 233 с.

213. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія] / О. Є. Реброва. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 295 с.

214. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Януш Рейковский. – Москва, 1979. – 438 с.

215. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт ; [пер. с нем.]. – М. : Мир, 1994. – 320 с.

216. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. / В.В. Рибалка. — К.: ІЗМН, 1996. – 235, [1]с.

217. Рибо Т. Воля в ее нормальном и болезненном состояниях/ Теодюль Рибо – СПб. 1894.

218. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / Карл Роджерс ; [пер. с англ.]. – М. : Рефл-бук, Киев : Ваклер, 1997. – 320 с. (Актуальная психология).

219. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности. – Минск: Университ, 1999. – 257 с.

220. Роменець В. А. Історія психології XX століття : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха [2-е стереотипне вид.]. – К. : Либідь, 2003. – 992с.

221. Ростовський О.Я. Теорія і методики музичної освіти : навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640с.

222. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн; [составители, авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская]. – СПб: Издательство „Питер”, 2000. – 720 с.

223. Рудик П.А. Психология/ П.А. Рудик. – М.: ФиС, 1974

224. Рудницька О.П. Культуровідповідність мистецької освіти/ О.П Рудницька //Неперервна професійна освіта:проблеми, пошуки, перспективи:[монографія] / за ред.І.А.Зязюна.– К.: Вид-во „Віпол”, 2000. – С.108–134

225. Рудницька О.П. Педагогіка: Загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

226. Руссу Е. Динамика мотивов в учебно-познавательной деятельности у современных студентов [Електронний ресурс] / Е. Руссу // Подготовка научных кадров высшей квалификации в условиях инновационного развития экономики. Региональные, межрегиональные и международные аспекты: [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://belisa.head.by/ru/izd/other/Kadr2007/kadr07_74.html.

227. Савшинский С.И. Пианист и его работа/ Самарий Ильич Савшинский. – М.: Классика – XXI, 2002. – 239с.

228. Сенько Ю. Гуманитарные основы педагогического образования:курс лекцій / Ю.Сенько. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240с.

229. Селиванов В. И. Дискуссионные вопросы психологии воли // Психол. журн. Т. 7., 1986. – № 6. – С. 110—121.

230. Селиванов В.И.Психология волевой активности: лекции по спецкурсу / В.И Селиванов. – [б. м.] Рязанский государственный педагогический институт им. С.А. Есенина., 1974. – 151 с.

231. Сеченов И. М. Избранные произведения: [В 2-х томах] / И.М.Сеченов; [Редакция и послесловие Х. С. Коштоянца]. – Москва: Издательство Академии Наук СССР, 1952 – 1956. – (Классики науки). – Т 1.: Физиология и психология / [примечания составил С. Г. Геллерштейн]. – 1952. – 774 с.

232. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

233. Славина Л.С. Трудные дети / Л. С. Славина; под ред. В.Э. Чудновского. – М.: Издательство – Институт практической психологии, Воронеж: НПО – МОДЭК, 1998. – С. 114 – 182.

234. Сластенин В. А. и др.. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; под. ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – 576 с.

235. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека Учебное пособие для вузов. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 384 с.

236. Словник іншомовних слів [Текст] [за ред.О. С.Мельничук]. – Київ: Головна редакція УРЕ, 1985. – 966 с.

237. Смалюга О. М. Індивідуальний підхід в допоміжній школі на уроках мови та арифметики. Упорядкував О. М. Смалюга. Вид-во «Радянська Україна». – К., 1951. – 36 с.

238. Сманцер А.П., Кондрашова Л.В. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность / Учебно-методическое пособие для студентов. – Мн.: „Бестпринт”, 2001. – 308 с.

239. Современный словарь по педагогике/Сост. Е.С.Рапацевич – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.

240. Сохор А. Н. Эстетическая природа жанра в музыке / А. Н. Сохор. – М.: Музыка, 1968. – 103 с.

241. Станиславский К.С. Работа актера над собой, Ч.І: Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика/ К.С.Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – 479 с.

242. Стоунс З. Психопедагогика. Психологическая теория и практика

обучения/ – М.: Педагогика, 1984. – 472с.

243. Струве Г. А. Хоровое сольфеджио / Г. А. Струве // Методическое пособие по организации музыкально-теоретической работы в детских и юношеских хоровых коллективах. – М.: Советский композитор, 1979. – 124 с.

244. Стулова Г.П. Хоровое пение в школе: учебное пособие/ Г.П.Стулова. – М. – Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 218с.

245. Стрелкова Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1987.

246. Сунь Гоцянь. Методологічні підходи до вокальної підготовки китайських студентів інститутів мистецтв / Сунь Гоцянь // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 17 (22). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – С. 98-102.

247. Супруненко Г. В. Хоровой театр как жанр «взаимодействующей» музыки и его воплощение в творчестве отечественных композиторов на рубеже XX-XXI веков: автореф. дис...канд. иск. / Г.В. Супруненко, – Нижний Новгород, 2012

248. Ся Цзюань. Емоційний розвиток підлітків засобами музичного мистецтва/ Ся Цзюань// Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За ред.проф. В.І. Сипченка]. – Вип. LXXIII. – Слов'янськ: ДДУП, 2015. – С.241 – 247.

249. Ся Цзюань. Емоційно-вольова надійність підлітків як предмет наукового аналізу/ Ся Цзюань// Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти : збірник наукових праць / ДВНЗ «ДДПУ»; гол. ред. проф. С. О. Омельченко; відп. ред. проф. Л. Г. Гаврілова. – Слов'янськ : ДДПУ, 2016. – Вип. 4. – С.126–135 Наукове електронне видання <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/>

250. Ся Цзюань. Критерії та показники сформованості емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів / Ся Цзюань// Духовність особистості: методологія, теорія і практика:збірник наукових праць / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 5 (74). – Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. – С. 236 – 243.

251. Ся Цзюань. Психолого-педагогічний аспект формування емоційно-вольових якостей у підлітків/ Ся Цзюань// Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. Педагогіка та психологія.– Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2015. – Вип.764 – С.189-193

252. Ся Цзюань. Формування емоційно-вольових якостей підлітків засобами співу/ Ся Цзюань// Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За ред.проф. В.І. Сипченка]. – Вип. LXXV. – Слов'янськ: ДДУП, 2016. – С.126 – 132.

253. Тарасов С. Г. Проблема духовной потребности: (На материале муз. воспитания)/ С. Г. Тарасов. – М.: Наука, 1979. – 191 с.

254. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Избранные труды в 2-х томах. / Борис Михайлович Теплов [ред. Н.С.Лейтес. – М.: Педагогика, 1985. –Т.1. – С. 42 – 222.

255. Трошкін О. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності: Дис...канд. пед.наук: 13.00.04. – Донецьк, 2004.

256. Тухтаманов Н.Г. Музыка как средство гуманизации педагогической подготовки слушателей [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук / Н.Г. Тухтаманов. – СПб., 1997. –24 с.].

257. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования/ Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 452 с.

258. Український педагогічний словник / [під ред. С. У. Гончаренко]. – К.: Либідь, 1997. – 375с.

259. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6-и т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 2.

260. Федій О. Естетичні аспекти соціалізації особистості / Професійно-художня освіта України: Збірник наук. праць / Редкол.: І. А. Зязюн, В.О. Радкевич, Р.Т.Шмагало та ін. – Київ – Черкаси: Вид-во «Черкаський ЦНТЕІ», 2002. – С. 39–43.

261. Філософія [Текст] : підручник / за заг. ред. Горлача М. І., Кременя В. Г., Рибачка В. К. – Харків : Консум, 2001. – 672 с.

262. Философский энциклопедический словарь / Губский Е. Ф., Кораблева Г. В., Лутченко В. А. – М.: Инфра-М, 1997. – 576 с.
263. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
264. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю / Л.М.Фридман, К.Н. Волков. – М., 1985
265. Фирсов К. В. Психическая надёжность лётного состава: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Ф. К. Владимирович. – М., 1996. – 228 с.
266. Харкін В.М. Педагогічна імпровізація: теорія і методика / В.М. Харкін // Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність [укл. Н.В. Гузій]. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 159.
267. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность/ Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер, 2003. – 860 с.
268. Хилл Дж. Расстройства поведения детского и подросткового возраста [Электронный ресурс] / Дж. Хилл, Б. Моэн. – К. : Сфера, 2005. – 540 с. – режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/1258946/>
269. Хлебнікова Л. О. Виховання музикою / Л.О. Хлебнікова // Навчання і виховання шестирічних першокласників: Зб. ст. упор. К. Прищепа.– К.: Рад. школа, 1990. – С. 155–168.
270. Хороведение: Учебно-методическое пособие /Департ. образования Администр., ОблИУУ; Сост. Л.М. Силкачева. – Кемерово, 1996. – 89 с.
271. Хрестоматія з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / [уклад. : В. І. Лозова, А. В. Троцько, О. М. Іонова, С. Т. Золотухіна ; за заг. ред. В. І.Лозової]. – Х. : Віровець А. П. «Апостроф», 2011. – 408 с.
272. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности / Ю. А. Цагарелли. – СПб: Композитор Санкт-Петербург, 2008. – 367
273. Цзінь Нань. Сутнісні ознаки вокальної підготовки студентів КНР у системі української музично-педагогічної освіти /Цзінь Нань //Наукові записки / Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. – К., 2008. – С. 220–227.

274. Цыпин Г. М. Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности / Г. М. Цыпин. – М.: Музыка, 2014. – 128 с.
275. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб.: Алатейя, 2001. – 320 с.
276. Чарльз Дарвин.Выражение эмоций у человека и животных <http://www.persev.ru/book/ch-darvin-vyrazhenie-emociy-u-cheloveka-i-zhivotnyh>
277. Чайка В.М. Основы дидактики: навчальний посібник / В. М. Чайка. – Київ : Академвидав, 2011. – 238 с. – (Альма матер).– Бібліогр. – С. 237-238.
278. Чебикін О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості: [монографія] / О.Я. Чебикін, І.Г. Павлова. – Одеса: СВД Черкасов, 2009. – 230 с.
279. Чжао Веньфан.Методика вокально-хорового навчання студентів Китаю з використанням українських співацьких традицій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чжао Веньфан ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. –21 с.
280. Чурікова-Кушнір О.Д.Сучасні тенденції розвитку музичної освіти в Україні та Китаї / О.Д.Чурікова-Кушнір // Якість неперервної освіти в умовах євро інтеграційних процесів: тенденції, проблеми, прогнози: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ-Чернівці, 2–4 листопада 2015 р.). – Чернівці, Друк ФОП Горюк, 2015. – с. 236.
281. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
282. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учеб. для студ. высш.учеб.заведений. –2-е изд. – М.: Гуманист.изд.центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.
283. Шип С. В. Музыкальная речь и язык музыки (теоретическое исследование) / С. В. Шип. – Одесса: Изд-во Одесской гос. консерватории им. А. В. Неждановой, 2001. – 296 с.
284. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность/ А. Шопенгауэр. – М.: Республика, 1992. – 447 с. Шульга Т. И. Становление волевой регуляции в онтогенезе: автореф. дис. ... д-ра психолог. наук: спец. 19.00.07 –

педагогическая и возрастная психология / Татьяна Ивановна Шульга. – М., 1994. – 42 с.

285. Штерн Э. Серьезная игра в юношеском возрасте/ Э. Штерн // Бюллетень клуба конфликтологов. Вып.3. часть 2. – Красноярск. 1994.

286. Щербо А.Б., Джола Д.Н. Красота воспитывает человека / А. Б. Щербо, Д. М. Джола – 2-е изд. – К.: Рад. школа, 1980. – 104 с.

287. Щербініна О.М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Ніжинський державний університет імені М. Гоголя. – Ніжин, 2004. – 235

288. Щолокова О. П. Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії і практики / О.П.Щолокова. – Дніпропетровськ, 2014. – 301с.

289. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. / Галина Ивановна Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 252 с.

290. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки // Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

291. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : [монографія] / Дмитро Григорович Юник. – К.: ДАКККіМ, 2009. – 338 с.

292. Юник Д.Г. Виконавська надійність музикантів-інструменталістів у контексті психологічних теорій // Наука і сучасність: Зб. наук. праць НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Том 55. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2006. – С.131–140.

293. Юник Д.Г. Структурно-функціональна модель виконавської надійності музикантів-інструменталістів // Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації: Зб. наук. праць БДПУ. – Бердянськ, 2006. – №2. – С. 110–117.

294. Юник Т. І. Вдосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів (на

матеріалі педвузів): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юник Тетяна Іванівна. – К., 1996. – 238 с.

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

296. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу: навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу / Юрій Євгенович Юцевич; ін-т змісту і методу навчання. – К., 1998. – 158с.

297. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

298. Яковлева Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1991. – 128 с.

299. Якобсон П. М. Чувства, их развитие и воспитание / П. М. Якобсон. – М.: „Знание”, 1976. – 384 с. (Серия „Педагогика и психология”).

300. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: учебник. 4-е изд., испр. и доп. / С.Д. Якушева. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 256с.

301. Ямпольский И. М. Интерпретация // Музыкальная энциклопедия / под ред. Ю. В. Келдыша. – М.: Советская энциклопедия, Советский композитор, 1974. — Т. 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_%28%D0%BC%D1%83%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%B0%29

302. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию/ В.А.Ясвин.–М.:Смисл, 2001. – 365 с.

303. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до виховання лідера / Я. К. Яхнін. – К. : Наук.думка, 2010. – 143 с.

304. Assagioli R. Psychosynthesis. A Manual of Principles and Techniques. Penguin Books, 1976.

305. Kielhofner G. Model of Human Motivation 3rd ed. Lippincott Williams&Wilkins, 2002.

306. Shuters-Dyson R. Gabriel C. The Psychoclogy of Musical Ability- Newwark. 1981. – P. 97–99.

307. Corno L. Student volition and education: Outcomes, influences, and practices / In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-reguation of learning and performance. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assocaites. 1994. P. 229-254.

308. Dyshel K. The Development of Primary School Pupils' affection by using Animated Cartoon as the Therapy / K. Dyshel // Science and Education a new Dimension. Pedagogy and Psychology.– Budapest.– 2014. – Issue 30.–P.92–95.

309. Izard C. The psychology of emotions / C. Izard. – N.Y.: Plenum Press, 1991. – P. 21

310. Introduction to Philosophy of Music. Kivy P. – OUP, 2002

311. Mayer J. D. Emotional intelligence as a standard intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso, G. Sitarenios // Emotion. – 2001. – V. 1. – P. 232–242.

312. Xia Juan. Particularities of the influence of musical art on the spiritual development of the person / Xia Juan // „Якість неперервної освіти в умовах євроінтеграційних процесів: тенденції, проблеми, прогнози”: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ–Чернівці, 2–4 листопада 2015 р.) – Чернівці, Друк ФОП Горюк, 2015. – С. 268 – 270

Література китайською мовою:

313. Ван Гуочен. Эмоциональное воспитание / Ван Гуочен. – Пекин. – 1990. – 169с.

314. Ван Фэн Янь. Чжэн Хон. Культурная психология в Китае / Ван Фэн Янь, Чжэн Хон. – Шанхай: Издательство Цзинаньский университет. – 2008. – 622с.

315. Ван Чи Ен (王志艳). Воспитание силы воли / Ван Чи Ен. издательство „Китайский текстиль”. – Нан Тин, 2015. – 65 с.

316. Гау Чжуэ Фу (葛敷). История китайской психологии / Гау Чжуэ Фу. – Пекин: Издательство Народное образование. – 2009. – 475 с.

317. Гуо Шэн Мин. Психология обучения каждый день / Гуо Шэн Мин.– Пекин: Издательство Китайский бизнес. – 2009. – 367 с.
318. Даи Тиань Линь. Социальная психология / Даи Тиань Линь.– Гуандун: Издательство «Высшее образование». – 2007. – 232 с.
319. Линь Мосю. Работать будут мысли / Линь Мосю. – Пекин, 2011. – 68 с.
320. Ли Хуанчи (李焕之) . История музыкального искусства / Ли Хуанчи. – Шанхай, 1987. – 57 с.
321. Ли Шао Кунь . Психология ученые труды в Китае /Ли Шао Кунь. – Пекин:Издательство Народное образование. – 2007. – 296 с.
322. Не Ай (聂耳). Песни и пляски китайского народа / Не Ай.–Зюнь Нан. – 1932. – 78 с.
323. Пи Шуминь(毕淑敏). Психология успеха/ Пи Шуминь. – Синь Цзиан. – 2007. – 296 с.
324. Се Синхай. Песни китайских композиторов/ Се Синхай. – Гуан Дон. – 1939. –17 с.
325. Ся Цзюань(夏娟). Важливість емоційно-вольової надійності у концертному виступі учня / Ся Цзюань// Художня освіта: зб.наукових праць/ гол ред. Те Ліу Ми, – Пекін липень 2016. – Вип.287. – С. 82–83.
326. Ся Цзюань(夏娟). Вольові якості людини /Ся Цзюань// Дослідження музичної психології: зб.наукових праць/ гол ред. Сон Ши Чон. – Куей Чжоу, травень 2016. – Вип. 512. – С. 162–163.
327. Ся Цзюань (夏娟). Емоції в музичному виконавстві/ Ся Цзюань // Збірник наукових праць: Теорія музики / [За ред. Лю Уен Ки]. – Шансі, 2015. – Вип.451. – С. 104–105.
328. Ся Цзюань(夏娟). Емоційна передача музичного образу у процесі співу / Ся Цзюань // Науковий журнал: Оперне мистецтво / [За ред. У Гуан Чао]. – Хупей, січень 2016. – Вип.217. – С. 70-71.
329. Ся Цзюань(夏娟). Методика формування емоційно-вольової надійності підлітків / Ся Цзюань // Актуальні питання музичної методики:

зб.наукових праць / [За ред. Фу То Пін]. – Хе Лон Цзян, квітень 2016. – Вип.295. – С. 160–161.

330. Цао Ли. (曹立) Обучение музыке и психология преподавания /Цао Ли, Хэ Гон. – Шанхайское музыкальное издательство, 2001. – С. 5–23.

331. Цинь Телинь (金铁霖). Музыкальная психология / Цинь Телинь. – Пекин, 2013. – 174 с.

332. Чай Тин (柴静). Социальная психология / Чай Тин . – Издательство Гуанси национальный университет. – Гуанси, 2013. – 371 с.

333. Чен Таци (陈大齐). Психологическая программа / Чен Таци. – Гуанчжоу, 1918. –87 с.

334. Чэн Чи. Лю Жудый. Современная педагогическая психология/Чэн Чи. Лю Жу дый. – Пекин: Издательство Пекинский педагогический университет. – 2007. – 589 с.

335. Чжон Ниан. Психическое развитие в Китае / Чжон Ниан. – Пекин: Издательство «Китайский бизнес». – 2009. – 275 с.