

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ЛІ ЧУНЬПЕН

УДК 378.6:37.016:784(043.3)

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
доктор педагогічних наук, професор
Козир Алла Володимирівна

Київ - 2013

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОКАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	10
1.1. Науково-теоретичні підходи до формування компетентності майбутніх учителів музики	10
1.2. Функціонально-методичний аналіз вокальної компетентності майбутніх учителів музики	40
Висновки до першого розділу.....	61
РОЗДІЛ II ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВОКАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	65
2.1. Структура вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв ..	65
2.3. Педагогічні умови вокальної компетентності майбутніх учителів музики	87
Висновки до другого розділу.....	107
РОЗДІЛ III ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	110
3.1. Констатувальний експеримент щодо з'ясування рівнів вокальної компетентності майбутніх учителів музики	110
3.2. Результати перевірки ефективності експериментальної методики з формування вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв	128
Висновки до третього розділу	164
ВИСНОВКИ	167
ДОДАТКИ	171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	184

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасна парадигма фахової підготовки студентів у сфері педагогічної освіти висуває нові вимоги до її модернізації, пошуку радикальних шляхів забезпечення якості освіти відповідно до світових тенденцій вищої школи, підвищення конкурентоздатності фахівців у європейському освітньому середовищі. Особливої актуальності в цьому контексті набуває фахова підготовка майбутнього вчителя музики як зберігача й продовжувача національних традицій, головного генератора збагачення духовності й закладення основ художньої культури підростаючого покоління, вчителя-новатора, діяльність якого спрямована на самореалізацію творчого потенціалу особистості, визначення основних принципів і пріоритетів активної професійної позиції тощо. Пошук нових, більш ефективних форм забезпечення якості музичної освіти майбутніх учителів музики і підвищення їх фахової компетентності, актуалізує дану проблему також у світлі євроінтеграції України в простір світової вищої освіти, зумовленої процесами глобалізації.

Шляхи підвищення ефективності процесу підготовки майбутнього вчителя, інтеграційної впорядкованості, цілісності та фахової компетентності розкриваються у наукових працях: В.Бондаря, С.Гончаренка, В.Гриньової, В.Євдокимова, І.Козловської, Н.Кузьміної, В.Лозової, А.Маркової, С.Мельничука, О.Мороза, В.Сластьоніна, О.Савченко, В.Семиченко, А.Хуторського та ін. Виконання сучасних завдань підготовки майбутнього вчителя музики до практичної роботи в загальноосвітній школі має характеризуватись використанням у навчанні новітніх методик та інформаційних технологій, посиленням міждисциплінарних зв'язків, внаслідок чого може створюватись новий синтезований навчально-виховний комплекс музикознавчого і музично-педагогічного знання, більш продуктивно здійснюватись накопичення інтегрованих навичок і вмінь значно вищого рівня їх фахової компетентності й практичної якості в

студентів (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, А.Козир, Лю Цяньцян, О.Мельник, М.Михаськова, В.Орлов, Г.Падалка, Є.Проворова, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) [2; 10; 67; 84; 101; 112; 115; 122; 134; 137; 178; 180].

У цьому контексті актуалізується проблема вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики в умовах інститутів мистецтв педагогічних університетів, яка ґрунтується на унікальних українських співацьких традиціях. Ключовою ланкою цього напрямку підготовки студентів є врахування кращих методик і методів української співацької школи та особливості розвитку дитячих голосів, а також формування толерантних взаємовідносин у процесі педагогічного моніторингу, спрямованого на ефективний процес формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики. Саме вокальна компетентність є тим духовно-практичним надбанням, що забезпечує усвідомлення та використання кращих традицій вітчизняної та світової вокальної школи, впливає на зростання здатності майбутніх учителів до професійного володіння власним співацьким голосом та уміння вокального навчання учнів.

Специфіка процесу полягає в тому, що теоретична розробка цієї проблеми спричинює *недоліки* практичного характеру, котрі пов'язані: з недостатністю уваги до розкриття специфічних особливостей формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики, слабкою орієнтацією навчального процесу на вироблення в студентів активної, самостійної позиції в реалізації розвиваючої й рекреаційно-діяльнісної функцій. Емпіричні підходи, що широко використовуються в процесі художньо-творчої діяльності не повною мірою задовольняють вимоги практики.

Проблема формування вокальної компетентності особливо гостро постає в процесі підготовки китайських студентів, котрі здобувають музично-педагогічну освіту в Україні, адже їм належить ретельно вивчити досвід української вокальної школи, поєднати його із традиціями китайського вокального навчання, узагальнити обов'язкові канони

співацького мистецтва. Питання формування вокальної компетентності співаків висвітлювалися в працях українських і китайських авторів: В.Антонюк, Л.Василенко, Н.Гребенюк, Л.Каменецької, Ю.Мережко, Лінь Хай, Сяо Су, Фан Дінг Тан, Цзінг Нань та ін. [8; 23; 37; 60; 83; 163; 173]. Разом з тим, методика формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики розроблена недостатньо.

Актуальність даної проблеми, її недостатня теоретична й методична розробленість, а також нагальні проблеми практики зумовили вибір теми дослідження: *«Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова і складає частину наукового напрямку «Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів музики». Тема дисертації затверджена вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 14 від 24.06.2011 р.)

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики в процесі навчання в інститутах мистецтв педагогічних університетів.

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

Предмет дослідження – методи та прийоми формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики.

Виходячи з мети дослідження нами були поставлені наступні **завдання**:

- проаналізувати сучасний стан розробки проблеми дослідження в психолого-педагогічній літературі та мистецтвознавстві;
- з'ясувати сутність та зміст вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів;

- розробити і теоретично обґрунтувати структуру вокальної компетентності майбутніх учителів музики, визначити критерії, показники та рівні її сформованості;

- розробити умови та етапи формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання та експериментально перевірити ефективність поетапної методики.

Методологічну й теоретичну основу дослідження складають положення та висновки фундаментальних теорій і концепцій: сучасної філософії та методології світи (В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Кремень, В.Луговий, В.Лутай та ін.); освіти особистісно орієнтованого підходу в навчанні (І.Бех, Г.Кілчтерман, В.Сухомлинський, Л.Шульман, І.Якиманська та ін.); принципи інтегрованого навчання (Б.Гершунський, Г.Падалка, О.Щолокова, В.Шульгіна, О.Якупов та ін.); положення про суспільний і водночас творчий характер професійної підготовки вчителя (А.Алексюк, Б.Коротяєв, І.Зязюн, Е.Кучменко та ін.), технологічний підхід до навчання (В.Беспалько, М.Кларін, Б.Лихачов, О.Пехота, Г.Селевко, С.Сисоєва та ін.); теорії виховання вокальних навичок (Л.Василенко, М.Глінка, В.Ємельянов, М.Леонтович, В.Морозов, В.Юшманов та ін.); системно-цілісного аналізу педагогічної спадщини майстрів вокального мистецтва (Д.Аспелунд, В.Багадуров, Л.Дмитрієв, І.Назаренко, Ю.Юцевич й ін.); системного підходу, що дозволяє розглядати вокальну педагогіку як структурну складову загальної педагогіки (О.Апраксіна, Б.Асаф'єв, Л.Арчажникова, Д.Кабалевський, В.Краєвський, Л.Рапацька й ін.); теорії, історії й методики музичної освіти, психології музичної діяльності (Е.Абдуллін, Н.Гродзенська, А.Козир, Л.Куненко, Е.Кучменко, Л.Мазель, В.Медушевський, О.Ніколаєва, Ю.Цагареллі, В.Шацька й ін.).

Для досягнення мети дослідження й вирішення поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження**: *теоретичні* – аналіз наукової та музично-педагогічної літератури з проблеми підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музики для розкриття сутності поняття

„вокальна компетентність”; диференціація, систематизація, узагальнення, синтез, аналогія, порівняння для впорядкування категоріально-термінологічного апарату даного напрямку підготовки; дискусії, пошукові, інтерактивні й евристичні методи для активізації пізнавального інтересу та розкриття творчого потенціалу студентів; проектування та теоретичне моделювання для розробки варіативно-рухливої моделі вокальної компетентності майбутніх учителів музики; *спеціальні методи*: інсценізації, стимулювання, роз’яснення значимості інноваційно-методичних, фізіологічних особливостей роботи голосового апарату (щодо побудови і функціонування), акустичних (щодо вокального звукоутворення); *емпіричні* – діагностичні (анкетування, бесіда, інтерв’ю) з метою визначення показників, критеріїв та рівнів вокальної компетентності майбутніх учителів музики; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний) для визначення ефективності розробленої моделі формування вокальної компетентності студентів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики; методи математичної статистики: коефіцієнти рангової кореляції Спірмена та Кендала, t-критерій Стюдента, критерій Пірсона χ^2 для статистичної обробки дослідно-експериментальних результатів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- *визначено* сутність і зміст вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів;
- *розроблено* компонентну структуру вокальної компетентності майбутніх учителів музики, критерії, показники, а також поетапну методику формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики;
- *уточнено* змістову конкретику поняття «вокальна компетентність вчителя музики»;
- *подальший розвиток* отримали діагностичні засоби вивчення стану вокальної компетентності майбутніх учителів музики, на основі яких визначено рівні досліджуваного феномена.

Практичне значення дослідження. Основні теоретичні положення дослідження та методичні рекомендації можуть бути використані як навчальний матеріал у курсах «Методика музичного виховання», «Методика вокальної підготовки студентів», у процесі індивідуальних занять з постановки голосу майбутніх учителів музики. Систематизація педагогічних знань, одержаних у системі європейської освіти, дозволяє інтегрувати їх в освітнє середовище КНР з урахуванням національних, ментальних та культурних особливостей. На базі дисертації можна сформувати методологічний курс вокального навчання в середніх і вищих музичних навчальних закладах Китаю.

Апробація і впровадження результатів дисертації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на І міжнародній науково-практичній конференції «Хорове мистецтво України та його подвижники» (Дрогобич, 2011); на всеукраїнській науково-практичній конференції «VIII Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Національний мовно-культурний простір України» (Київ, 2010); Всеукраїнському науковому семінарі «VIII Педагогічні читання пам'яті О.П. Рудницької» (Київ, 2010); Четвертій науково-практичній конференції «Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти» (Луганськ, 2011); Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Формування професійно успішної особистості як ключова домінанта розвитку сучасної університетської освіти» (Миколаїв, 2012), «Музична освіта України: проблеми теорії, методики, практики» (Дрогобич, 2013); на звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Інституту мистецтв, засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Впровадження результатів дослідження здійснено в навчально-виховний процес Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/1103 від

10.04.2013р.), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка №1/1040 від 11.03.2013 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Ушинського (довідка № 708 від 15.04. 2013 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення дисертаційного дослідження, його результати та висновки висвітлені в 6 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 5 з яких – у фахових виданнях з педагогіки.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (192 найменування, з них 7 іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 165 сторінок, загальний обсяг роботи – 203 сторінки. Робота містить 9 таблиць, 3 рисунки, що разом з додатками становить 23 сторінки.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОКАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Науково-теоретичні підходи до формування компетентності майбутніх учителів музики

На сучасному етапі у світовому освітньому процесі намітилися тенденції, які свідчать про підвищення значення системи освіти в контексті загальної й духовної культури особистості. У силу цього підготовка сучасного вчителя музики пов'язана з формуванням у нього загальнокультурних особистісних якостей, що є особливо важливим у процесі вокально-хорового навчання студентів. З цієї позиції формування компетентності майбутніх учителів музики є актуальною проблемою сьогодення.

Професію вчителя музики доцільно визначити як діяльність художньо-педагогічну, що поєднує в собі педагогічну, вокально-хорову, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку роботу, засновану на вмінні самостійно узагальнювати й систематизувати отримані знання; вона синтезує в собі комплекс педагогічних і спеціальних знань, взаємозумовленість поставленого завдання й засобів його вирішення; вона існує у формі ланцюга дій, кожне з яких відповідає певному рівню формування музично-педагогічних якостей фахівця на певному ступені його підготовки й кваліфікації [2; 10; 67; 84; 101; 112; 115; 122; 134; 137; 178; 180]. Таким чином, специфіка фахової діяльності вчителя музики полягає в тому, що вона, по-перше, вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва, по-друге, містить у собі художньо-творчий початок.

Враховуючи це, доцільно зазначити, що основу нашого дослідження становлять ідеї особистісно-орієнтованого навчання, індивідуального підходу до освітньої діяльності, а також концептуальні положення, висунуті провідними вченими в наукових галузях:

– музичної, загальної, вікової, професійної педагогіки щодо музичного навчання (Е.Абдуллін, Л.Баренбойм, Л.Бочкарьов, Н. Гузій, А. Козир, Л.Куненко, І.Лернер, Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалка, В.Ражніков, О.Рудницька, В.Сухомлинський, К. Ушинський, В. Шульгіна та ін. [1; 15; 21; 67; 111; 115; 129; 137; 151; 178]);

– вокальної педагогіки, науково-методичні принципи якої склались у процесі історичного розвитку вокального мистецтва та знайшли відображення у відомих дослідницьких працях (М.Агікян, В.Антонюк, В.Багадуров, Л.Василенко, Б.Гнидь, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, Д.Євтушенко, В.Ємельянов, Д.Люш, М.Микиша, В.Морозов, О.Стахевич, Г.Стулова, Ю.Юцевич та ін. [7; 8; 13; 23; 33; 37; 45; 50; 53; 85; 100; 103; 147; 150; 183]).

Вокально-хорова музика займає особливе місце серед інших видів мистецтва перед усім завдяки незвичності, унікальності та високого ступеня інтегрованості й абстрактності музичної мови. На думку В.Антонюк, ефективна підготовка майбутніх фахівців полягає в тому, щоб піднести рівень «вокальної грамотності майбутніх вокалістів та пробудити в них сталий інтерес до навчання, що означає забезпечити інтелектуальне виховання молодих митців. На практиці – це ґрунтовне вивчення фонду світового та українського вокального мистецтва під кутом зору його походження, естетики, історичних паралелей, виконавських традицій» [8, 6]. Адже, вокально-хорова діяльність за своєю природою має творчий характер, оскільки вчителю музики доводиться постійно вирішувати велику кількість не лише типових, але й оригінальних завдань, серед яких аналіз педагогічної ситуації вокально-хорового навчання, прогнозування етапів формування співацьких навичок – наявному вокальному і музичному арсеналу,

конструювання й реалізація усього навчального процесу, оцінки отриманих даних, визначення нових завдань залежно від отриманих результатів, тощо.

Вокальне навчання майбутніх учителів музики є видом культурологічної діяльності, результати якої духовно збагачують суспільство цінностями співацького мистецтва й кращими зразками вокальної культури, що сприяє самореалізації особистості як суб'єкта культурно-історичного процесу. Інтегративною ознакою вокальної компетентності виступає творчість, що поєднує різні види музично-вокальної, художньої й естетичної діяльності та її результати.

З огляду на це проблема вокальної підготовки розглянута науковцями в таких аспектах: історії розвитку вокального мистецтва (В. Антонюк, Д.Аспелунд, В.Багадуров, Б.Гнидь, В.Іванов, І.Назаренко, Г.Стасько та ін.) [8; 11; 13; 33; 107; 146].; теорії розвитку співацького голосу (Д.Аспелунд, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, В.Емельянов, Д.Євтушенко, М.Микиша, В.Морозов, О.Стахевич та ін.) [11; 37; 45; 50; 53; 100; 103; 147]; методичних засад вокальної підготовки майбутніх учителів музики (Е.Абдуллін, В.Антонюк, Л.Василенко, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, Д.Євтушенко, А.Зданович, Л.Каменецька, А. Менабені, О. Микиша, Ю.Юцевич, та ін.) [1; 7; 23; 37; 45; 53; 55; 60; 96; 100; 183].

Досліджуючи сутність вокальної підготовки майбутнього вчителя музики доцільно проаналізувати різні підходи в трактуванні даного поняття. На думку Г.Стасько, вокальна підготовка студентів визначається як цілісна система із складним динамічним утворенням, що включає взаємопов'язані основи вокальної педагогіки та усталену практику емпіричного досвіду керівництва нейрофізіологічною природою голосоутворення [146]. Л.Тоцька трактує вокальну підготовку вчителя музики різних рівнів кваліфікації як підготовленість до майбутньої практичної діяльності в галузі вокального мистецтва в аспекті концертно-педагогічної роботи [157].

Учені Н. Гребенюк, О.Стахевич, розглядають вокальну підготовку вчителя з позиції навчання у процесі індивідуальних форм вокальних занять,

під час яких вивчаються основи співацького мистецтва [37; 147]. Вокальна підготовка відіграє важливу роль у фаховому становленні майбутнього вчителя, адже спрямована на творчу самореалізацію, духовно-особистісний розвиток, формування навичок сценічного втілення пісенних зразків, збагачення художньо-естетичних смаків та уявлень студентів засобами національної та світової музичної культури.

Особливістю процесу фахового становлення майбутнього вчителя музики є ознайомлення з вокальними жанрами, виконання яких вимагає спеціальних вмінь, здібностей до імпровізації, речитативності, відтворення орнаментики народної мелодики тощо. У різних видах фахової діяльності вчителя особливе місце займає вокально-хорова діяльність, в процесі якої розвиваються співацькі навички, формується культура, прививається любов і зацікавленість до традицій народного мистецтва. На наш погляд, доречно зробити невеликий екскурс в історію вокального мистецтва.

Аналіз наукової літератури показав, що згадки про навчання співу є вже в античній культурі: у працях Арістоксена, Арістотеля, Піфагора, Платона, де співацькій роботі належало почесне місце. В епоху Середньовіччя відомою працею вважали «Настанови до музики» (*De institutione musica*) Боеція, у якій були викладенні основи вокального навчання. У ті часи вихованою людиною вважали лише того, хто вміє правильно співати.

Велике значення вокальному навчанню було приділено й у працях класичних філософів (Г.Гегеля, Т.Гобса, Р.Декарта, І.Канта, А.Шопенгауера), які у співі вбачали духовні основи творчої діяльності. Велике значення для розвитку вокальних умінь мав фольклорний та культовий спів (до архаїчних форм належить орнаментально-медитативний спів). Починаючи з часів Київської Русі монастирі завжди були центром духовного, творчого становлення людини, в якому церковний спів грав величезну роль. Спираючись на «Слово про закон і благодать» митрополита Іларіона, «Житія» (святих Феодосія Печерського, Тихона Задонського, Сергія

Радонежського), літературні та музичні пам'ятки, будувалась духовна народно-співацька культура, ідеї якої близькі й нашим сучасникам.

Одним з найдемократичніших напрямків розвитку музичного мистецтва Київської Русі був розвиток на основі самобутньої споконвічно руської музики, на противагу запозичення музики та текстів для церковних обрядів та домашнього музикування з Візантії. Майстрами мистецтва у XII–XV століттях створено вокально-хорову школу на національному ґрунті, у котрій навчання будувалося на принципах ладо-інтонаційного відносного співу. Просвітницька діяльність створених у XVI–XVII століттях південно-західних братських шкіл мала у свій час велике значення, вокальний спів у них був переважно акапельним та будувався на ладо-ступеневій основі. Захищаючи у шкільній освіті національну культуру й віру на противагу католицькій вірі, де служба відбувалася під звучання органу; у південно-західних братських школах виник багатоголосний хоровий спів, котрий швидко розповсюдився по всій Русі.

Для становлення українського вокального мистецтва непересічне значення мають здобутки музичних теоретиків, композиторів і співаків М.Дилецького, М.Березовського, Д.Бортнянського, А.Веделя, М.Глінки, О.Даргомижського, С. Гулака-Артемовського, М. Леонтовича. Упродовж століть музична практика виробляла свої форми вокального навчання. Раціоналістичні моделі процесу навчання мистецтву, які орієнтовано на логіку пізнавального процесу, з його «операційним» способом у вітчизняній практиці, вперше з'являються у книзі «Ідея граматики мусікійської» вихователя Києво-Могилянської Академії, відомого теоретика, композитора – М.Дилецького, яка стала історичним явищем у розвитку вітчизняної музичної культури. В.Протопопов назвав Мусікійську граматику «...фундаментом музично-теоретичної думки й основним посібником для багатьох поколінь музикантів» [43, 107]. З її появою у 1678 році починає своє існування музична педагогіка і методика музичного виховання і навчання. У ній знайшли застосування як аналітичні, так і синтетичні методи викладення

матеріалу, його цілісне бачення, представлено методичні рекомендації. Автор послідовно провадить ідею метода як інструмента пізнання, на основі якого людина крок за кроком, загартовуючи знання, додержуючись простих правил, прийде до пізнання істини.

Отже у другій половині XVII століття Микола Дилецький став основоположником нової вокально-хорової течії. У своїй відомій праці «Музикійська грамматика» він пропонував використовувати на початковому етапі музичної освіти лінійну (абсолютну) та ладово-ступеневу (відносну) системи із застосування гексахордів, в основі звукоряду котрих була не октавна система, а гексахордно-семитоновна (два тетрахорди з півтоном у середині). «Музикійська грамматика» М.Дилецького ставить акцент не на питання християнської віри, а на питаннях суто мистецьких – методиці навчання співу у контексті його практичного використання особливо у галузі дитячого хорового мистецтва. Автору вдалося сформулювати та узагальнити підходи до системи професійного і загального навчання та виховання, які стали результатом розвитку музичного мистецтва. Грамматика є складовою частиною єдиної системи навчання: «...в грамматике полно разъясняю искусство музыки и поучаю тому, что надо знать после букваря» [43, 103]. У книзі М.Дилецький підкреслює, що музика єдина, бо свою основу вона знаходить у людських почуттях, створюється розумом людини, що підтверджує гуманістичну спрямованість музикійської граматики. Перша її частина присвячена співаку-виконавцю, друга – звертається до музиканта-творця, якій володіє мистецтвом створення музики та удосконалює свою майстерність у педагогічній діяльності.

Навчання мистецтву співу представлено М.Дилецьким як процес відкриття – правил, нормативів, за допомогою яких ті, хто навчаються засвоюють художній музичний матеріал, опановуючи мистецтво оволодіння ним. Отже М.Дилецький вперше розкрив мистецтво створення музики, її виконавської специфіки та системи викладання було подано як взаємопов'язаний процес навчання «простому співу по нотах» – основа

підготовки співака, на якій ґрунтується мистецтво співацького інтонування. Оволодіння ним доцільно розпочинати зі співу великих та малих секунд, спочатку у висхідному, потім у нисхідному мелодичному русі. Поступовий рух вгору та вниз є, на його думку, основою будь-якого співу.

Цінним є той факт, що М.Глінка у вправах для розвитку голосу також вважав секунду наріжним каменем вокальної інтонації. Століття поспіль, відомий український хоровий диригент К.Пігров, додержувався тієї ж позиції, особливо звертаючи увагу на інтонування діатонічних та хроматичних півтонів. Після засвоєння вузьких інтервалів, було рекомендовано переходити до широких. Так, у процесі виконання інтервалів сексти і септіми, М.Дилецький пропонував спиратись на октаву: «Намереваясь голосом перейти на сексту, пусть имеет в памяти октаву..., когда поешь септиму, держи в уме октаву и возьмешь септиму голосом удобно и хорошо» [43, 21]. Мистецтво співацького інтонування та навчання, за М.Дилецьким базується на ладовому принципі, що розвиває у школярів функціональне мислення.

М.Дилецький у своїй праці «Музикійська граматика» турбувався про інтонаційну чутливість, уміння співати чисто й, головне, осмислювати цей процес. Він вважав, що саме на цій основі треба навчати музиці учня, тобто долучати до «сили творення», і тоді він стає творцем, виконавцем, оволодіває правильним співацьким голосом. Автор стоїть на позиціях інтегративного підходу, коли музика розглядається у єдності її частин – жанрів музичної діяльності: спів – виконання – створення музичного образу.

Для нашого дослідження важливою є думка М.Дилецького про те, що досконалість у мистецтві досягається широтою освіти, яка припускає знання теорії музики і доповнюється зауваженням про те, що наполеглива праця – джерело знань, без яких немає таланту, та все це можна знайти у навчанні: «Ты не обманись сердцем и устами, но трудись как я трудился в изложении моей грамматики» [43, 106].

Концепцію вокально-хорового навчання школярів розробив М.Леонтович, який віддав роботі у школі вчителем співів понад 20 років. У пісенний репертуар для дітей він включав найрізноманітніші жанри української народної пісні. Свій практичний досвід М.Леонтович виклав у підручнику «Практичний курс навчання співу в середніх школах України» (1919). Заслуга М.Леонтовича полягає в тому, що він своїми майстерними обробками народних пісень створив справжню навчальну програму для музичного виховання дітей в українських школах [76, 49]. Працюючи над розвитком музичних здібностей дітей, М.Леонтович застерігав учителів від нетерпіння та образи дітей. Коли вчитель не докоряє дитині, вона скоріше стає більш сміливою. Окрім того, впевненості малим співакам додасть правильне дихання, котрому дітей слід навчати з перших уроків. Прості вправи на тимчасову затримку дихання та поступовий видих повітря мають бути постійними в роботі.

Сучасне вокально-хорове мистецтво в Україні – це мистецтво діалогу, в процесі якого формується особистість майбутнього учителя музики. У вокальному мистецтві це діалог виконавської діяльності та музичної педагогіки, у результаті якого й формується майбутній вчитель музики здатний до ефективної продуктивної роботи з школярами.

На думку В.Антонюк можливість піднести рівень фахової грамотності «майбутніх українських вокалістів та пробудити в них сталий інтерес до навчання означає забезпечити інтелектуальне виховання молодих митців. На практиці – це ґрунтовне вивчення фонду світового та українського вокального мистецтва під кутом зору його походження, естетики, історичних паралелей, виконавських традицій» [8, 6]. Історично вироблена методологія вокальної педагогіки як галузі співацького мистецтва вивчає традиції вокальних шкіл (національних, місцевих та індивідуальних, авторських), а також спрямовує індивідуальну практику викладання сольного співу.

Однією з важливих сторін вокального навчання студентів є підготовка до концертних виступів. На думку О.Вострякова, до питань вокального

виконавства неможливо підходити у відриві від «вокальної педагогіки. Адже саме викладач покликаний усунути в голосовому апараті учня всі ті гальма, які перешкоджають майбутньому артистові бути органічним на сцені. Від методу постановки голосу залежить, наскільки у виконавця зіллються воедино знання і вміння» [26, 7]. Автор наголошує на тому, що вокальне виконавство доцільно розглядати не як музей (тобто відпрацьовану єдину манеру виконання), а як живий театр, якому потрібні співаки, які володіють майстерністю так званого «дієвого співу».

Дослідниця проблем вокальної творчості Н.Гребенюк вважає, що створення вокального образу музичного твору умовно можна розділити на три фази розвитку, а саме:

- від почуттєво-цілісного сприйняття вокального твору через фазу аналізу до узагальнення в єдності суперечливих частин;
- розкрити та експериментально перевірити модель створення вокально-сценічного образу у виконавській діяльності;
- проаналізувати компоненти сценічної поведінки співака в процесі вокально-виконавської творчості, а також запропонувати діючу систему послідовних процесів пізнання твору, формування виконавського образу і передачі його слухачам [37, 33].

На думку відомого українського педагога-вокаліста і теоретика вокалу І. Колодуб, процес навчання співу – це не односторінний рух за напрямком: «...техніка – образ чи образ – техніка, а рух по спіралі, в результаті чого іде поступовий розвиток... Звуковий образ виникає і перетворюється як результат дії голосового апарату... Ніяке «мисленнєве виношування» музичного твору не може забезпечити високого рівня його виконання. Особливо ж це стосується вокаліста-початківця, в якого ще не створена надійна моторика, нерозривно пов'язана з музичним образом» [26, 72-74]. Автор зауважує на особливості формування художньо-образного мислення засобами розвитку фантазії, уяви: «... виконання повинне бути правдиве, щире, позбавлене манірності, примхливості, штучності. Тільки тоді вдається

викликати яскраве і вірне образне уявлення... Проте ніяке вірне уявлення не приведе до повноцінного художнього виконання, якщо техніка не на висоті, твір не покладений у гарну вокальну форму» [26, 36].

Теоретико-методична праця Л.Хомутової «Створення художнього вокально-сценічного образу» своїм змістом також спрямовує увагу читачів на необхідність формування вокально-образного мислення: «...власне, звукотворення йде паралельно з виникненням образів, особливих імпульсів – зорових, чуттєвих, чутливих... Вокальні звуки, не забарвлені почуттям і розумінням, неповноцінні, нехудожні, це голос поза розвитком образу, – абстрактні звуки» [26, 35]. Автор розкриває технічні та психологічні сторони так званого «методу концентрованого контакту»; наголошує на значенні акторського бачення, що сприяє створенню художнього образу; пропонує методологію виховання природної співучості; закликає ретельніше розшифровувати зміст і втілювати красу вокально-сценічних образів через більш пильне вивчення текстів вокальних творів. Адже саме ретельне вивчення вокального твору та яскрава передача його художньо-музичного змісту створює основу вокальної компетентності майбутнього вчителя музики.

Доцільно зазначити, що у філософському розумінні *компетенція* (лат. *competentia*, від *competo*) – це взаємне прагнення, домагання, відповідність [165, 345]. *Компетенція* визначається як добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. Адже *компетентна* людина визначається як така, що має достатні знання в якій-небудь галузі, яка з чим-небудь добре обізнана, тямуща, кваліфікована і яка має певні повноваження, права й владу. С.Гончаренко визначає компетенції як «відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [35, 231].

Результатом набуття компетенції є *компетентність*, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета

діяльності. Компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі. Ознакою компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі), навчальні предмети, змістові лінії. У словнику іншомовних слів знаходимо, що «компетенція» - це «коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід» й відповідно «компетентність» – це поінформованість, обізнаність, авторитетність тощо [143, 231]. В англійській мові слово «competence» й німецьке трактування слова «kompetent» означає здібність, статок, повноваження.

В українському педагогічному енциклопедичному словнику *компетентність* у навчанні – це коло питань, в яких людина добре розуміється. Набуває компетентність молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо. Компетентність у навчанні як характеристика результатів навчання широко використовується в освітніх системах європейських країн, США та Канади. В останнє десятиріччя проблеми компетентнісно-орієнтованої освіти розглядаються міжнародними організаціями – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку, Міжнародним департаментом стандартів, які узагальнили доробок педагогів з усього світу [35, 231]. У тлумачному соціологічному словнику вказується, що компетентність – це фундаментальні здібності, які виявляються соціальними авторами, є кваліфікаційними учасниками («членами») соціальних контекстів.

А.Маркова розглядає компетентність як *комплексну характеристику особистості*, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання), ініціативність, самостійність, самооцінку,

самоконтроль [90, 84]. Акцентуючи увагу на необхідності розвитку низки психолого-педагогічних якостей, які характеризують компетентність учителя, А.Маркова виділяє такі їх основні складові, а саме: педагогічну ерудицію (знання), цілеспрямованість (потреба в плануванні своєї праці), мислення (педагогічна інтуїція, імпровізація, уява), спостережливість, оптимізм, рефлексію [90, 85].

Як достатню готовність майбутнього вчителя до ефективного педагогічного спілкування у різноманітній динаміці навчальних і виховних ситуацій визначає компетентність Л.Гапоненко. Готовність у цьому контексті розглядається як *стійкий психічний стан* людини, що характеризується мотивами, переконаннями, знаннями, вміннями, навичками, установками на діяльність [30, 32].

Компетентність у педагогічній діяльності психологи (Л.Бочкарьов, Л.Виготський, А.Маркова, Ю.Трофімов, С.Рубінштейн та ін.) [21; 29; 89; 124; 135] розглядають у тісному взаємозв'язку з процесом дії та спілкування. Спілкуючись у процесі діяльності або в інших формах взаємодії, люди одночасно пізнають один одного. Психологічна готовність до певного виду діяльності, на думку С.Макаренка, є істотною передумовою її цілеспрямованості, регулювання, стійкості та ефективності. Учена підкреслює, що вона є цілісним вираженням особистості, включаючи її переконання, погляди, ставлення, почуття, вольові та емоційні якості, знання, навички і вміння, установки [87, 3].

У педагогічній літературі правомірно визнається пріоритет компетентності як однієї з головних характеристик особистості майбутнього вчителя, поряд із гуманізмом, демократизмом, духовною культурою, комунікативністю, організаторським талантом. Компетентність означає не лише належну поінформованість у широкому колі питань, а й відповідний стиль педагогічної діяльності, що ґрунтується на знаннях і практичному досвіді. Вона є необхідною ланкою постійного вдосконалення вже набутого інтелектуального й практичного досвіду, необхідним щаблем до пошуку

ефективних шляхів підвищення педагогічної майстерності й досягнення самобутності особистості [4; 20; 32; 42; 63; 73; 102; 134; 140; 142; 179].

Якщо аналізувати компетентність з точки зору педагогічної діяльності, то, за визначенням В.Сластьоніна, це особливі знання навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі [142, 213]. Дослідник, проаналізувавши модель професійної компетентності вчителя, виділив показники, серед яких виокремлено: діяльнісний, що характеризується знаннями і вміннями; особистісний, що визначається психологічними якостями особистості вчителя; результативний, що вказує на навченість і вихованість учнів.

Основою психолого-педагогічної компетентності вчителя є активне (дієве) знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах. Психологічні аспекти компетентності виокремила Н.Кузьміна, а саме: диференційно-психологічний (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками); соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності групи та конкретного учня в ній, про закономірності спілкування); аутопсихологічний (знання про досягнення та недоліки власної діяльності, специфіки своєї особистості та її характерних якостей тощо) [244].

Професійно-педагогічна компетентність, на думку Н.Кузьміної, є сукупністю вмінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу, який особливим чином структурує наукове й практичне знання з метою покращення вирішення педагогічних завдань. Згідно з цим вона виділяє п'ять елементів професійно-педагогічної компетентності:

- *спеціально-педагогічну компетентність*, яка передбачає обізнаність у сфері майбутньої професії та шляхах залучення до неї учнів;
- *методичну компетентність* у царині способів формування знань і вмінь;

- *соціально-психологічну компетентність*, яка включає обізнаність учителя в сфері процесів спілкування;

- *диференціально-психологічну компетентність*, яка складається зі знань педагога про індивідуальні особливості кожного учня, його здібності, сильні сторони волі й характеру, переваги і недоліки попередньої підготовки, і виявляється в прийнятті продуктивних стратегій індивідуального підходу до роботи з ним;

- *аутопсихологічну компетентність*, яка складається з обізнаності викладача щодо засобів професійного самовдосконалення, а також сильних та слабких сторін своєї особистості та її діяльності [73, 90-105].

На думку І.Зимньої компетентність – це сукупність новоутворень, знань, системи цінностей та відносин, що сприяють створенню ціннісно-смыслових, поведінкових, мотиваційних, емоційно-вольових, когнітивних результатів діяльності особистості [56, 40]. О.Пометун так визначає компетентність: - це спеціально «структурований набір знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють особистості визначити, тобто ідентифікувати та розв’язувати, незалежно від контексту, проблеми, котрі характерні для певної сфери діяльності» [117, 118].

Компетентність доцільно розглядати як сукупність «знань та умінь, необхідних для ефективної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [117, 149]. Отже, *компетентність учителя – це складно структурована дефініція, яка становить нормативно-регулятивне підґрунтя продуктивної фахової діяльності*. З огляду на це, В.Сластьонін підкреслює, що структурні складові компетентності вчителя повинні співпадати із компонентами педагогічної діяльності, а єдність теоретичних і практичних педагогічних умінь повинні скласти модель професійної компетентності вчителя. Педагогічні вміння він об’єднав у чотири групи: вміння «переводити» зміст об’єктивного педагогічного процесу в конкретні педагогічні завдання: вивчення

особистості та колективу для визначення рівнів їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями, проектування на цій основі розвитку колективу та окремих учнів, виділення комплексу освітніх, виховних та розвиваючих завдань, їх конкретизація та визначення домінуючої задачі; уміння видобувати логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів та засобів його організації; уміння виділяти та встановлювати взаємозв'язки між компонентами та факторами педагогічного процесу, приводити їх в дію; створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних тощо); активізація особистості учня, розвиток його діяльності, яка перетворює його з об'єкту в суб'єкт педагогічного процесу; організація та розвиток сумісної діяльності; забезпечення зв'язку школи з середовищем, регулювання зовнішніх не програмованих впливів; уміння враховувати та оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз та аналіз освітнього процесу та результатів діяльності вчителя; визначення нового комплексу домінуючих та другорядних педагогічних завдань [142, 436].

Компетентність вчителя музики Г.Падалка розглядає як здатність педагога перетворювати фах, носієм якого він виступає, у засіб формування особистості учня з урахуванням вимог, які передбачаються в навчально-виховному процесі педагогічним стандартом. Наявність компетентності у вчителя музики передбачає його спрямованість до пізнання світу і себе у ньому; до розширення мистецької обізнаності, поза якою важко собі уявити ефективність духовного становлення особистості [116, 11].

У дослідженнях присвячених формуванню професійної майстерності майбутніх учителів музики А.Козир аналізує компетентність студентів інститутів мистецтв з позиції акмеологічного становлення особистості. Автор підкреслює, що компетентність майбутніх учителів музики включає: широку ерудицію в галузі художньої культури, педагогіки, психології,

мистецтвознавства, естетики; володіння практичними уміннями й навичками (педагогічними, хормейстерськими, інструментально-виконавськими, уміннями словесної інтерпретації музичних образів, тощо; сформованість особистісних якостей та здібностей, необхідних для успішного здійснення функцій учителя музики – педагогічних (толерантність, комунікативність, організаторсько-конструктивні здібності, зосередженість, тактовність, витримка, здатність до емпатії, ідентифікації); – музично-фахових (музичні якості та здібності, зокрема мнемоністично-ейдетичні тощо) [67, 71].

У дисертаційних дослідженнях з теорії та методики музичного навчання присвячених проблемі формування компетентності вчителів музики [84; 101; 122; 173; 177 та ін.] розглядаються різноманітні аспекти досліджуваного явища, які розкривають сукупність знань, умінь і навичок, системи цінностей та взаємних відносин, що сприяють створенню мотиваційних, емоційно-вольових, когнітивних результатів музичної діяльності вчителя.

У дисертації М.Михаськової розкриті особливості формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики, яку вона визначає як здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва, у відповідності з суспільними вимогами та цінностями. Автор зазначає, що фахова компетентність майбутнього вчителя музики є складним динамічним утворенням, яке складається з трьох компонентів: когнітивного, практично-творчого, ціннісно-орієнтаційного. Це специфічна інтегральна здатність, яка об'єднує в собі музичні та педагогічні складові, що забезпечують успіх музично-освітньої діяльності, де когнітивний компонент включає фахові знання, які є теоретичною й методичною основою ефективної діяльності вчителя; практично-творчий компонент визначається сукупністю музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь, творчої самостійності; ціннісно-орієнтаційний компонент складають ціннісні орієнтації особистості в галузі мистецтв [101].

Музично-естетичне виховання старшокласників на матеріалі сучасної популярної естрадної музики вивчає О.Сапожнік. У цій дисертаційній праці охарактеризовано сутність, зміст, а також визначено структурні компоненти (когнітивно-пізнавальний, емоційно-почуттєвий, ціннісно-орієнтаційний, оцінювально-інтерпретаційний, творчо-синтезуючий) музично-естетичного виховання учнівської молоді в системі середніх загальноосвітніх навчальних закладів різного типу. Висвітлено історико-теоретичні аспекти розвитку української популярної естрадної музики з урахуванням мистецьких традицій і новацій, науково окреслено термінологічне поле дефініції «сучасна популярна естрадна музика». Експериментально підтверджено ефективність методики музично-естетичного виховання старшокласників за умов впровадження до навчально-виховного процесу програми «Сучасна популярна естрадна музика», а також комплексу інноваційних, модифікаційних та варіативних методів і організаційних форм педагогічного впливу, що сприяє розвитку естетосфери як вищої сфери художнього мислення, а саме: естетичної свідомості, емоційно-почуттєвої складової художньо-творчої діяльності та ін.

Технологія формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики розглянута у дисертації Є.Проворової. Автор дослідження стверджує, що аналіз музично-педагогічної комунікації вчителя музики дозволяє зазначити, що особливості даного процесу полягають у специфіці семантичної мови музики, у особливостях сприйняття музичної інформації, специфіці комунікативних впливів в залежності від різновиду музичної діяльності, а саме створення музики, виконання музики або її сприйняття. Музично-педагогічна комунікація на уроках музики повинна підпорядковуватися законам художньої логіки, мати естетичну природу та спрямовуватися на створення атмосфери естетичного переживання твору.

Провідною педагогічною умовою, що забезпечує реалізацію комунікативної складової розвиваючого потенціалу мистецької діяльності вчителя музики, Є.Проворова визначає встановлення особистісного смислу

спілкування з мистецтвом. Художній текст, на думку автора, має бути перекладеним на мову внутрішнього світу безпосереднього учасника художнього сприймання. У процесі навчання художній твір має розцінюватись педагогом як пункт можливого перетину художнього світовідчуття митця та учня. Відповідно методична технологія передбачає спочатку створення в учнів установки на діалог з автором твору, далі – конкретизацію його у відповідних питаннях, і вже потім – самовираження як підґрунтя до художньої інтерпретації [122, 19].

У дисертації Ши Цзюнь-Бо розкриті методичні напрямки фахової підготовки майбутніх учителів музики на засадах компетентнісного підходу. Автор визначаючи сутність мистецької компетентності майбутнього вчителя музики, розглядає її з позицій методології системного, діяльнісного, синергетичного, особистісного, полісуб'єктного, культурологічного, аксіологічного, етнопедагогічного підходів, що акумулюють оволодіння необхідними і достатніми знаннями у галузі музичного мистецтва в єдності із уміннями їх практичного відтворення у виконавській діяльності та досвідом впровадження в педагогічну практику. На основі врахування основних положень зазначених підходів до розвитку сучасної мистецької освіти, а саме: гуманістичного спрямування досягнення мистецтва; врахування національних засад художнього розвитку особистості; актуалізації особистісно-індивідуалізованого підходу мистецького навчання; впровадження поліхудожнього контексту фахової мистецької освіти; забезпечення культуровідповідності навчання та дотримання оптимального балансу між пізнавальною, оцінювальною та творчою сферами навчальної діяльності, було визначено, що мистецька компетентність майбутнього вчителя музики передбачає синтез, єдність: *знань* з історії, теорії, методики викладання мистецтва, зокрема музичного, художньо-творчих *умінь* в галузі виконавства та *досвіду* практичної художньо-освітньої діяльності, що дає змогу майбутньому фахівцю успішно здійснювати в змінних соціокультурних умовах професійні функції, самостійно розвивати і реалізовувати набутий у

процесі навчання фаховий потенціал. У дослідженні означений феномен визначений як системна, інтегрована якість, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами.

Ши Цзюнь-Бо у своєму дослідженні визначив методичні напрямки формування мистецької компетентності майбутнього вчителя музики, а саме: активізацію оцінного мислення як основи мистецько-пізнавальної діяльності студентів; збагачення досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській практиці; стимулювання до педагогічного проектування набутих у процесі фортепіанного навчання мистецьких знань і виконавських умінь [177, 219].

Особливості формування художньої компетентності майбутніх учителів музики розглянуто у дисертаційному дослідженні з теорії та методики музичного навчання Лю Цяньцянь. На теоретичному рівні у роботі обґрунтовано та конкретизовано положення проте, що функціональна грамотність через професійно-діяльнісну сферу забезпечує самоіндифікацію особистості у фаховій площині, накопичення її професійного досвіду і стає основою фахової компетентності. Художня грамотність у роботі розуміється як інтегрована атрибутна якість художньої свідомості, що забезпечує процеси сприйняття, розуміння, інтерпретації образів мистецтва та ефективність художньо-комунікативної діяльності. У дисертації Лю Цяньцянь на основі синкретичного функціонування музичного та хореографічного виконавства у навчальному процесі майбутніх учителів розроблено компонентно-функціональну модель елементарної художньої компетентності студентів [84].

Отже, для формування вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів необхідно висвітлення основних підходів до вокально-хорової підготовки

майбутніх учителів музики. Вокально-хорова підготовка майбутніх фахівців виділена нами як одна з основних у підготовці вчителя музики за двома параметрами, котрі визначають її основне призначення, а саме: сприяти формуванню якостей, які забезпечують можливість реалізації професійно-педагогічної діяльності (вокально-хорової, виконавської); готувати майбутніх учителів музики до такого виду дитячої творчості, котра є найбільш важливою (співоча діяльність, яка є ментальною для України) та найбільш поширеною в умовах загальноосвітньої школи; створювати максимально сприятливі умови для практичної підготовки студентів до практичної роботи з учнями.

Проблематика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики передбачає єдність позицій щодо організаційно-методологічних аспектів дослідження. Аналіз проведених досліджень дозволив виокремити системні наукові підходи, на яких має ґрунтуватися формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики.

З позиції вищезазначеного, у процесі вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики доцільно застосовувати *особистісно зорієнтований, інтегративно-цілісний, акмеологічно-проективний та творчий* підходи. Доречно зазначити, що аксіоматичні та цільові настанови, що обумовлюють специфіку педагогічної системи, її основний зміст, організаційні форми та методи визначають як підхід. Педагогічний підхід застосовується в залежності від системоутворюючого фактора, який відіграє роль провідного у зміні або реформуванні освіти. Розроблена організаційно-методична система спрямована на формування вокально-хорових навичок майбутніх учителів музики, що має ґрунтуватися на концептуальних підходах до формування особистісного та професійного становлення майбутнього фахівця, які відповідають сучасним запитам суспільства, що враховують зміни характеру суспільних відносин, досягнення науки та педагогічної практики й відповідають специфіці процесу формування досліджуваного особистісного утворення.

Особистісно зорієнтованому підходу (І.Бех, І.Зязюн, Г.Падалка, О.Пехота, С.Сисоєва та ін.) притаманний всебічний гармонічний розвиток вчителя, який здійснюється шляхом реалізації індивідуальних особливостей. З позицій цього підходу процес вокальної підготовки майбутнього вчителя музики досліджується «крізь призму реалізації індивідуальних особливостей особистісного буття педагога, що опановує сферу педагогічної професії» [16, 36]. З позиції цього підходу процес фахової підготовки полягає у реалізації індивідуальних особливостей майбутнього фахівця в процесі освоєння основ педагогічної професії. Особистісно зорієнтований підхід регулює систему професійно вагомих відносин й спрямований на формування професійно важливих якостей та практичних навичок, загалом та вокально-хорових, зокрема, що сприяє саморегуляції, самоорганізації та самореалізації вчителя музики у процесі практичної діяльності, спонукає майбутнього фахівця до активної діяльності. Цей підхід спонукає до всебічного гармонічного розвитку вчителя-виконавця, який здійснюється крізь призму реалізації індивідуальних особливостей.

Основною особливістю особистісно зорієнтованого підходу до підготовки майбутнього вчителя є зорієнтованість на цілеспрямований саморозвиток, на збільшення ступеня його свободи в процесі професійного самовизначення, розширення власних індивідуальних можливостей і сфер їх застосування у фаховій діяльності. Як зазначив І.Бех, особистісно зорієнтований підхід збільшує варіативність педагогічної діяльності [16, 29]. Особистісно зорієнтований підхід сформульований, за влучним висловом О.Цокур, як таке бачення системи професійної підготовки, що забезпечує ефективний розвиток творчої особистості й акцентує необхідність надання умов для самоорганізації, самовиховання та саморозвитку особистості. А це у свою чергу, сприяє формуванню ефективної вокальної підготовленості майбутніх учителів музики.

Особистісно зорієнтований підхід розглядає особистість учителя приймачем культурної спадщини, її творцем. Культура створена людиною й

існує для людини, для її розвитку й самовираження. З цієї позиції особистість розглядається як епіцентр культури, її вища духовна цінність, її ціль і результат. Ряд дослідників (Ю.Алієв, Л.Печко, О.Радинова, Л.Рапацька, О.Щолокова та ін.), розкривають зміст функціональних особистісних змін, які відбуваються під впливом естетичних, художніх і духовних пластів культури. Особистісно зорієнтований підхід поширюється на проблеми актуалізації соціальної природи людини, способи й результати перебування особистості в соціокультурному просторі, систему її якостей і характеристик, необхідних для реалізації відносин з навколишнім світом й своїм природним і духовним потребам. Учені (Б.Ананьєв, Є.Верещагін, В.Костомаров, Л.Коган, Є.Соколов, Б.Ліхачов, В.Тугарінов, Р.Тельчарова) підходять до визначення культури з погляду людської особистості, розуміючи під культурою ряд властивостей і якостей, які характеризують людину як універсального суб'єкта суспільно-історичного процесу. Особистісно зорієнтований підхід дозволяє враховувати суб'єктивно-типологічні особливості майбутніх учителів музики. Науково обґрунтована та підкріплена практикою типологія вчителів музики дозволяє більш цілеспрямовано формувати основи фахової майстерності студентів у процесі навчання в інститутах мистецтв педагогічних навчальних закладів. Визначення типологічної класифікації у майбутніх учителів музики в період навчання у ВНЗ дає можливість зафіксувати залежність якості підготовки студентів від структури та принципів організації цієї діяльності.

З позиції *інтегративно-цілісного підходу* сутність вищої педагогічної освіти полягає у формуванні майбутнього фахівця як суб'єкта навчально-виховного процесу в ракурсі відповідності його особистісних якостей вимогам педагогічної професії. Професійне становлення майбутнього фахівця з методологічних позицій інтегративно-цілісного підходу постає як складно структурований процес, поліфункціонально спрямований на досягнення певних цілей: формування системи знань про закономірності педагогічного процесу, про форми та способи його організації; оволодіння конкретними видами професійної діяльності, формування педагогічних умінь і навичок

майбутнього фахівця; та виховання певних професійно значущих особистісних якостей. Зміст фахової підготовки в контексті інтегративно-цілісного підходу визначається професіограмою фахівця, що є моделлю кінцевого результату його освіти, яка віддзеркалює вимоги до якості теоретичних знань, практичних умінь і навичок та надає перелік основних кваліфікаційних характеристик вчителя на рівні випускника ВНЗ.

Фахова підготовка студентів за інтегративно-цілісного підходу (І.Зязюн, І.Калашніков, О.Леонтьєв М.Сова, О.Цокур та ін.), повинна бути спрямованою на соціально значущий результат, що забезпечує ефективне набуття художніх знань, музично-педагогічних умінь та співацьких навичок. Цей підхід базується на принципі взаємодії всіх складових виконавсько-творчого процесу, здатних створити такі умови для особистості, щоб вона змогла вийти на новий, більш якісний рівень розвитку.

Інтегративно-цілісний підхід дозволяє майбутнім учителям музики здійснити таку практичну підготовку до продуктивної діяльності, у котрій студенти зможуть виявити особистісне “Я” у професії, самореалізувати себе як вчителя у такій музично-педагогічній діяльності, що забезпечить саморозвиток учнів. Як зазначає І.Зязюн, сутність професіоналізму вчителя “в його особистісній позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання й виховання” [57, 59].

У контексті зазначеної тенденції реалізується прагнення інтеграції методологічних установок діяльнісно-особистісного підходу, що, як зазначає О.Цокур, сприяє впровадженню інтегративно-цілісного підходу, який висуває на перший план концепцію формування творчої особистості учителя, адже високий рівень професійної підготовки досягається у разі її орієнтації на творчу діяльність майбутнього фахівця, при сформованості стійкої потреби

самовдосконалення, при вихованні ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, за умови розвитку здібностей особистості до саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю. Як зазначає дослідниця, специфікою даного підходу є присутність творчості у всіх компонентах професійно-педагогічної підготовки студентів та опора на індивідуальну неповторність кожної особистості, що передбачає кардинальний розвиток її свідомості, розвиток та можливостей останньої відносно майбутньої професійної діяльності.

Сутнісною характеристикою даного підходу є індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки, що покликана вивести особистість майбутнього фахівця на новий якісний рівень розвитку шляхом особистісного присвоєння професійних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій та досвіду творчої діяльності, шляхом формування нових професійних утворень в структурі свідомості майбутнього фахівця. Метою фахової підготовки з позицій індивідуалізації професійної освіти є, за визначенням В.Орлова формування готовності студентів до професійного саморозвитку та прийняття на себе відповідальності за нього [112, 211].

Реалізація інтегративно-цілісного підходу в усіх напрямках фахової підготовки майбутнього вчителя музики припускає сумісні скоординовані зусилля викладачів різних спеціальностей та вимагає не тільки узгодженості, а й синхронності в педагогічних діях. Відповідаючи сучасним тенденціям, цей підхід у мистецькій освіті реалізується через взаємодію різнопрофільних мистецьких дисциплін і забезпечує формування вокальної компетентності за принципом взаємозв'язку та взаємодоповнення, завдяки чому сприяє усуненню міждисциплінарної відокремленості у процесі оптимальної підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної вокально-хорової діяльності.

Вирішення проблеми ефективної фахової підготовки майбутніх учителів музики щільно пов'язано з мірою розвитку його професіоналізму та ефективності виконання продуктивної вокально-хорової діяльності. Адже компетентність – це категорія, яка характеризує властивість особистості,

набуту з досвідом, вищий рівень професійних умінь, постійного прагнення до акмеологічних вершин. Саме тому за своїм змістовим наповненням парадигмального значення набуває *акмеологічно-прогностичний* підхід, який дозволяє розв'язати нагальні завдання у сфері мистецької освіти. Цей підхід також пов'язаний із ціннісним трактуванням культурних надбань (Т. Адорно, Д. Ліхачов, Л. Сисоєва, Л. Столович, А. Щербакова, Ю. Фохт-Бабусін), що визначається як сукупність досягнень суспільства в його матеріальному й духовному розвитку.

З позиції акмеологічно-прогностичного підходу сутність формування вокальної компетентності майбутнього фахівця полягає в розвитку його особистісно-творчих здатностей. Адже, акмеологія як наука, пов'язана зі створенням умов і факторів, які забезпечують найвищі професійні, творчі досягнення людини, що тісно пов'язано із такими поняттями як ідеал, досконалість, гармонійність тощо. На думку Г.М.Падалки, основним засобом «розробки акмеологічних підходів у музичній педагогіці виступає абстрагування, а найбільше - один з її різновидів – ідеалізація. З допомогою абстракції можна уявити досліджуване педагогічне явище в особливій формі, у вигляді подумки сконструйованого ідеалізованого об'єкта. Застосування методу ідеалізації при створенні методики музичного навчання дозволяє представити її у вигляді такої системи, що відповідає таким критеріям, як: бездоганність, довершеність, гармонійність, результативність» [116, 11]. З позиції цього підходу участь студента у вокально-виконавській діяльності повинна бути спрямованою на соціально значущий результат, що забезпечує ефективне набуття художніх знань, музичних умінь та співацьких навичок.

У контексті акмеологічно-прогностичного підходу до формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики доведено, що означений феномен найбільш ефективно розкривається в практичній діяльності, котра дозволяє розкрити його як вияв педагогом свого “Я” у професії, як самореалізацію особистості вчителя у такій музично-педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня.

Акмеологічно-прогностичний підхід виражає зорієнтованість навчального процесу на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних новацій. Важливу роль відіграє означений підхід у подоланні таких недоліків існуючого процесу навчання, як невизначеність, абстрагованість кінцевих завдань фахової підготовки майбутніх учителів музики, необґрунтованість завдань проміжних її етапів, нез'ясованість термінів виконання наміченої мети. Ефективне прогнозування й проектування навчально-виховної роботи полягає в доборі таких способів організації діяльності студентів, які найповніше реалізують зміст мистецької освіти шляхом творчої взаємодії. Акмеологічне прогнозування вимагає від педагога вмінь переорієнтувати мету й зміст освіти на конкретні педагогічні завдання враховуючи потреби та інтереси студентів, а також власний освітянський та мистецький досвід. Цей підхід дозволяє вчителю визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, виважити вибір різновидів фахової діяльності, що підпорядкований визначеним завданням [67, 75]. Завдяки запровадженню акмеологічно-прогностичного підходу суттєво поліпшується індивідуальна робота з майбутніми вчителями музики з метою розвитку їх творчих здібностей, підбираються форми, методи та засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні, стимулюється активність студентів, уміння проектувати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх.

Сутність акмеологічно-прогностичного підходу полягає у комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, котрий проходить ступінь зрілості, «коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх взаємозв'язках, з метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку» [73, 41]. Акмеологічно-прогностичний підхід спрямовує особистість на фахове зростання протягом всього життя, тим самим забезпечуючи самореалізацію особистості вчителя, професійний творчий саморозвиток, що дає поштовх для подальшого формування вокальної компетентності.

Необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти є високопрофесійно підготовлений фахівець, тобто особистість, що мислить професійно, творчо, компетентно. Акмеологічно-прогностичний підхід передбачає спрямування фахової підготовки майбутніх учителів музики на найвищі результати. Акмеологічне спрямування професійної підготовки означає оптимальну збалансованість різних сторін навчально-виховного процесу, виражає залежність між затраченими навчальними зусиллями й забезпеченням глибини і широти підготовки студентів. Цей підхід орієнтує процес формування вокальної компетентності на досягнення рівня досконалості як в загальних результатах, так і в педагогічних засобах, що забезпечують ефективне функціонування навчальної діяльності. Акмеологічно-прогностичний підхід є комплексним, адже він включає: вивчення об'єкта педагогічної діяльності як цілісної особистості, котра включає цілий ряд взаємопов'язаних елементів; потребу та здатність людини до удосконалення як усвідомлення себе центром організації буття; визначення професійно-особистісних стандартів; наявність високого рівня мотивації; потребу в досягненні неординарних результатів; самореалізацію та постійне прагнення самовдосконалення, майстерності, досягнення вершин професіоналізму. Важливість цього підходу полягає в тому, що він проектує особистість на постійний розвиток в незалежності від її вікових періодів.

Творчий підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію креативної діяльності студентів спрямованої на самопізнання, що дозволяє, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність фахової діяльності. Цей підхід спонукає до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на творчий розвиток особистості, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять. Адже важливими цінностями, що пов'язані з

самореалізацією вчителя музики в педагогічній діяльності є: творчий характер професії, захопленість нею, широкі можливості для виявлення власного ціннісного ставлення до музичного мистецтва, що спрямовані на пошуки доцільної узгодженості власних професійних домагань і можливостей, очікувань, інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу.

Творчий підхід становить один з найвагоміших складових дослідження сутності музично-вокального навчання. Поза залученням учнів до творчої діяльності навчання мистецтва втрачає сенс. Серед провідних компонентів навчальної творчої діяльності в музиці Г.Падалка визначила «логічне мислення, емоційну виповненість діяльності, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів, уяву» [115, 87]. Раціональні підходи є характерними для постановки творчого завдання, висунення творчої мети і її інтелектуального обґрунтування. Логічне мислення в процесі навчальної творчої діяльності передбачає залучення учнів до пошуку оптимальних способів вираження власних художніх засобів. Аналіз, синтез, узагальнення і систематизація – характерні ознаки творчої діяльності учнів в процесі навчання.

На думку Г.Падалки, невідривним від раціонального мислення учнів є емоційне сприймання дійсності й результатів власних творчих дій в мистецтві. Емоції не виникають самі по собі, вони йдуть пліч-о-пліч із інтелектуальним мисленням. Педагог, що опікується творчим розвитком учня, має дбати і про розвиток його емоційної сфери. Науково доведено, що, процес художньої творчості неодмінно супроводжується високим підйомом емоцій, глибокими переживаннями, інтенсивним емоційним сприйманням творів мистецтва.

Творчий підхід до формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики щільно пов'язаний з розвитком пізнавальної активності студентів, їх самостійності в художньо-творчій діяльності, що сприяє формуванню емпатійності, гнучкості, які ґрунтуються на специфіці індивідуально-особистісних особливостях студентів у процесі осягнення ними вокально-музичних творів, потребі виявлення у музиці засобу ефективного

спілкування, становлення студентів у майбутній продуктивній діяльності. Цей підхід забезпечує: наявність дієвої ініціативності у реалізації креативного потенціалу студентів, високу ступінь розвитку їх творчої уяви та фантазії, образності мислення, багатства художніх асоціацій, уміння творчо застосовувати набутий фаховий досвід.

Осмислення різноманітних наукових підходів до проблеми вокального навчання студентів дало нам змогу визначити нинішні вектори музично-педагогічної методології та прикладний навчальний простір, в якому постають нові аспекти впливу на хід вокально-педагогічного процесу, які потребують особливої уваги. Розробка і втілення проаналізованих теоретичних підходів у ході взаємодії елементів вокально-методичного процесу «викладач – творча особистість – процес виконання твору» значно употужнить, осучаснить і поглибить процес формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики. Поєднання вищезазначених підходів створює теоретичну передумову для структурування специфічної вокальної діяльності студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Основні наукові підходи до фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищих музично-педагогічних закладах зображено на рисунку 1.1.

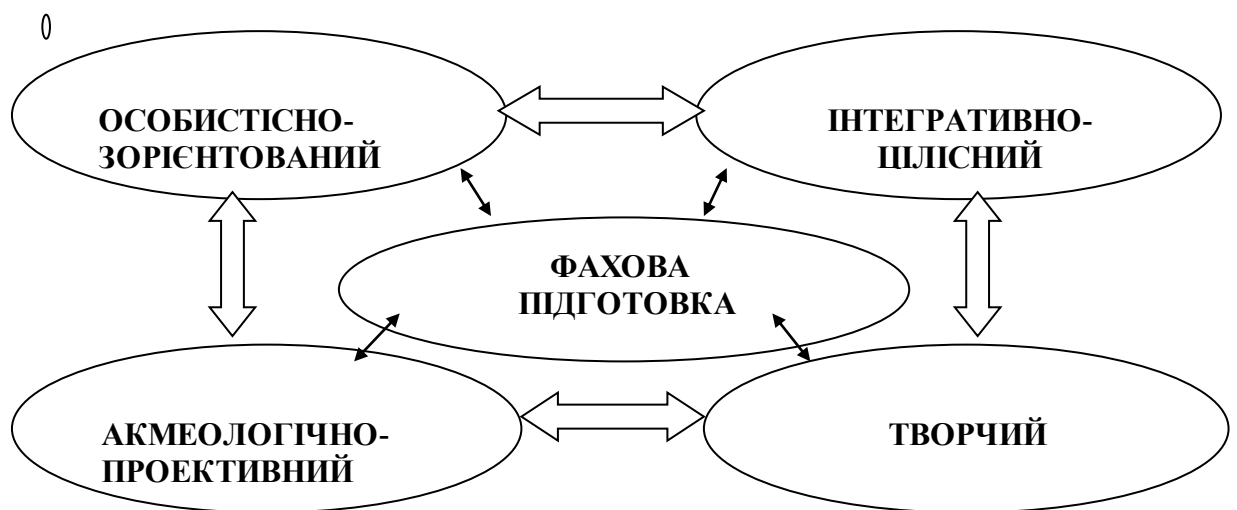


Рис. 1.1. Наукові підходи до фахової підготовки майбутніх учителів музики

Отже, підсумовуючи вищезазначене, вокальне навчання майбутніх учителів музики можна визначити як мистецтво оволодіння співацьким голосом, мистецтво співу. Вокальне навчання студентів здійснюється, в основному, через систему індивідуального навчання співу, що спирається на виконавські традиції, досвід видатних педагогів та майстрів вокального мистецтва. Ґрунтуючись на науковій основі, для підвищення ефективності вокального навчання доцільно використовувати досягнення акустики, біофізики, психології, педагогіки, фоніатрії тощо.

Співацька діяльність у сфері музично-педагогічної освіти вважається особливою діяльністю, оскільки в ній природно поєднуються музичний та виконавський аспекти. На думку Н.Гребенюк, мета цієї діяльності відображає гуманістичну спрямованість та людинотворчий характер педагогічної професії. Тому засобом «художньо-музичної діяльності повинні бути найрізноманітніші форми безпосереднього спілкування з учнями, взаємодія з прекрасним за допомогою різних видів мистецтв за принципом «від серця до серця» [2, 15].

Розглядаючи *компетентність майбутнього вчителя музики* доцільно визначити, що це *комплексна характеристика його особистості*, яка вбирає в себе результати навчання, виховання та розвитку в закладах професійно-педагогічної освіти: знання, вміння, особистісні якості, необхідні для виконання фахової діяльності у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями. З цієї позиції вокальне мистецтво доцільно розглядати як вид музичного виконавства, яке ґрунтується на майстерному володінні співацьким голосом, що здійснюється в інститутах мистецтв педагогічних університетів. За різновидами вокальне мистецтво може бути сольним, ансамблевим та хоровим. У вокальному мистецтві різних народів віддзеркалюються інтонаційні, ладові, ритмічні та інші риси народної музики, а також менталітет і національні особливості фонетичного складу мови та звукоутворення.

1.2. Функціонально-методичний аналіз вокальної компетентності майбутніх учителів музики

Аналіз різноманітних наукових підходів до проблеми вокального навчання студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів дозволив визначити основні складові музично-педагогічної методології загалом, та виокремити особливості вокально-педагогічного процесу з формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики. Розробку основних положень вокальної компетентності студентів доцільно здійснювати за такими напрямками:

- виокремлення сукупності вокально-виконавських знань, умінь та навичок;
- аналізу та синтезу здатності майбутніх учителів музики до яскравого, комплексного втілення художньо-образного змісту вокальних творів;
- всебічного вивчення досвіду емоційно-ціннісного ставлення студентів до вокального мистецтва.

Вокальна компетентність майбутніх учителів музики полягає в *досконалому оволодінні сукупністю вокально-виконавських знань, умінь та навичок*. Оволодіння сукупністю вокальних умінь і навичок є необхідним для свідомого «управління фонаційним процесом з метою досягнення максимального акустичного ефекту за мінімальних енергетичних витрат організму співака» [183, 28].

Сучасна наука розглядає спів як складний психофізіологічний процес (В.Антонюк, Н.Гребенюк, Л.Дмітрієв, В.Емельянов, О.Комісаров, В.Морозов та ін. [8; 37; 45; 50; 68; 103]), професійне навчання якого потребує зусиль. У практиці вокально-виконавського навчання існує багато типів вокальної техніки, які загалом тяжіють до двох основних – з сильним та слабким імпедансом. Вокальну техніку першого типу застосовують народні, оперні та концертні співаки, які зазвичай не потребують підсилювальних пристроїв. Естрадні співаки майже завжди використовують вокальну техніку зі слабким

імпедансом і тому не можуть співати без підсилювальної апаратури. Оволодіння вокальною технікою є головною ознакою співацької майстерності та основним засобом розкриття художнього змісту твору, який виконується. У процесі вокально-виконавської діяльності особливо важливо оволодіти вокальними навичками (як психічними новоутвореннями, що забезпечують автоматизм виконання співацьких дій). У музичній діяльності вокально-хорові навички формуються шляхом цілеспрямованого систематичного вправлення.

Змістовне наукове осмислення вокальної діяльності здійснили вокалісти й педагоги Г.Адлер, В.Антонюк, Л.Аспелунд, В.Багадуров, І.Вілінська, О.Востряков, Б.Гнидь, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, В.Емельянов, Д.Євтушенко, А.Зданович, І.Колодуб, Д.Люш, О.Менабені, М.Микиша, В.Морозов, А.Саркісян, О.Стахевич, Г.Стулова, Р.Юссон, Лінь Хай, Цзінь Нань та ін. [7; 8; 11; 13; 26; 33; 37; 45; 50; 53; 55; 85; 96; 100; 103; 139; 147; 150; 182; 83; 173].

На думку Цзінь Нань, вокально-виконавська діяльність за своєю природою має комплексний характер, «оскільки викладачу вокалу доводиться постійно вирішувати велику кількість не лише типових, але й оригінальних завдань, серед яких аналіз педагогічної ситуації навчання співу, прогнозування етапів формування співацьких навичок – наявного вокального і музичного арсеналу, конструювання й реалізація усього навчального процесу, оцінки отриманих даних, визначення нових завдань залежно від отриманих результатів» [173, 220].

Практика вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики переважно зосереджена на заняттях з постановки голосу, на яких, в основному, закріплюються уміння та навички вокального виконавства, опрацьовується точне відтворення нотного тексту вокального твору, досконале технічне виконання тощо. Передбачається, що в процесі вивчення вокальних творів та оволодіння вокальним мистецтвом у майбутнього вчителя-виконавця поступово сформуюються відповідні професійні знання,

відбудеться певний його художньо-творчий розвиток. Однак при такому підході предметом засвоєння виступає музичний твір та оволодіння вокальною технікою.

Як показують дослідження, за такого підходу, в процесі музично-виконавської підготовки, спеціальні знання, уміння та навички формуються опосередковано-побіжно, а художньо-творчий розвиток відбувається в ході накопичення музично-виконавського досвіду спонтанно, що не забезпечує якості фахової підготовки. У зв'язку з цим Г.Ципін наполягав на тому, що є «суттєва різниця: вчити молодого спеціаліста (вокаліста, скрипаля, альтиста, баяніста та ін.) виконувати ті чи інші музичні твори – і давати йому знання, вміння та навички, необхідні для успішного розучування різноманітних же творів, практичної роботи над ними. По суті це різні напрямки у викладацькій діяльності, хоча вони, звичайно, постійно можуть стикатись, модулювати одне в одне» [174, 156].

А залежність успішності формування вокальної компетентності полягає не лише у пізнанні різноманіття за жанровими та стилевими ознаками вивчених вокальних творів та технічних вправ, а й у відкритті можливостей повноцінного розкриття художньо-образного змісту вокального твору й творчого розвитку особистості співака.

На нашу думку, вирішення проблеми ефективної музично-виконавської підготовки лежить у площині перегляду змісту та системи забезпечення базовими знаннями, способів формування фахових знань, умінь та навичок необхідних та достатніх для самостійної продуктивної роботи з музичними творами, що могло б послужити основою для подальшого самовдосконалення та професійного становлення вокаліста-виконавця. Йдеться, насамперед, про цілеспрямоване формування узагальнених прийомів роботи з музичними творами побудованих на основі логіки музично-виконавського інтерпретаційного процесу та забезпечення студентів певними художніми та дидактичними знаннями, необхідними й достатніми для продуктивної самостійної роботи з творами, що вивчаються [71]. Виходячи з логіки

інтерпретаційного музично-виконавського процесу основними його структурними елементами є осягнення художньо-змістової сутності музичного твору та яскраве виконавське втілення його результату. Відповідно, навчання виконавця має базуватись на цілеспрямованому формуванні специфічного музично-виконавського способу діяльності, зорієнтованого на усвідомлену роботу з мистецькими творами на відміну від традиційних методів навчання.

Сутність проблеми опанування студентами сукупністю вокально-виконавських знань, умінь та навичок полягає у правильно спланованій музично-виконавській підготовці. У процесі формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики повинні переважати не лише методи оволодіння вокальною технікою та опосередкований художньо-творчий розвиток студента, що дає непередбачувані результати, натомість цілеспрямованого формування узагальнених прийомів роботи з музичними творами, побудованих на основі логіки інтерпретаційних процесів, та забезпечення художньо-музичними знаннями, вміннями та навичками необхідними для продуктивної, самостійної та творчої музично-виконавської діяльності.

Здатність до втілення художньо-образного змісту вокального твору є суттєвою складовою вокальної компетентності майбутнього вчителя музики. У сучасній музичній педагогіці накопичено істотний матеріал, пов'язаний з проблемами ефективної передачі художньо-образного змісту вокально-хорових творів. Це, зокрема, результати, які отримали Ю.Азаров, О.Бурська, Л.Василенко, І.Грінчук, П.Ковалик, А.Козир, О.Маруфенко, К.Матвєєва, О.Сапожнік, О.Хлебнікова, В.Шульгіна та ін. [4; 39; 23; 38; 65; 67; 94; 171; 178]. Ці дослідження в основному спрямовані на театральну, музичну та вокальну підготовку майбутніх учителів. Адже від здатності до втілення художньо-образного змісту музичних творів майбутніми співаками у виконавській діяльності залежить ефективність їх практичної роботи в музичних закладах культури і мистецтва.

Доцільно зазначити, що художній образ є водночас категорією психолого-педагогічної науки як елемент функціонування психіки особистості, та категорією естетики і мистецтвознавства, як художня одиниця. Гносеологічний аспект художньої культури виділяє категорію художнього образу як особливу форму відображення дійсності. Так, А.Маркова наголошує на єдності раціонального і почуттєвого в художній творчості: «Включення змістово-визначальних компонентів, яскрава емоційна забарвленість, ціннісна приналежність визначають особливості художнього пізнання та його особливу ефективність. Образ у мистецтві не мислиться без емоцій, однак переживання образу завжди вимагає його опанування, художній образ існує лише в єдності переживання та осмислення» [90, 88].

Важливо зазначити, що ігнорування будь-якої з даних ознак веде до порушення уявлень про художній образ, який є суттєвим фактором пізнання музично-вокальної діяльності. Адже образ існує як певний змістовий комплекс, який узагальнює виділені суб'єктом диференційні ознаки конкретних об'єктів та виявляє серед них дещо загальне. Разом з тим, художній образ є чуттєво-конкретним виразом індивідуальності автора, відтворенням внутрішніх психологічних характеристик. Злиття, поєднання загального і неповторно індивідуального у мистецтві носить назву типізації. Типізація є обов'язковою умовою створення художнього образу. Вона передбачає визначення головного, відмову від другорядного, несуттєвого та, водночас, суто індивідуального, чуттєво-конкретного вираження цього загального. Художнє абстрагування є визначальною особливістю діяльності художника, основою досягнення образної виразності.

Особливості створення художнього образу (узагальнення, типізація, абстрагування), безпосередньо відповідають механізмам творчого мислення співака. Це його логічно-операційні складові – аналіз та синтез. Тобто, створення художнього образу відбувається у свідомості вокаліста саме за закономірностями функціонування мислення. Це дозволяє дійти висновку

про зв'язок між рівнем сформованості творчого мислення та здібностями до створення повноцінних художніх образів.

Досліджуючи специфіку відображення дійсності у мистецтві, естетика визначає художній образ як цілісний феномен (Є.Басін, Ю.Борєв, А.Мігунов та ін.). Його цілісність складає дві найважливіших гносеологічних якості: це реалістичність та почуттєва детермінованість, яка наближає художній образ до дійсності. Разом з тим художній образ позначається умовністю та парадоксальністю, – ці ознаки є неодмінними атрибутами творчого мислення виконавця. Цілісність та лаконізм – основні форми прояву образності – також є наочними показниками виразності (виконавської експресії) в музиці та співі.

Дослідження проблеми формування здатності майбутніх учителів музики до втілення художньо-образного змісту вокальних творів зумовлена необхідністю поглиблення науково-педагогічних основ формування їх компетентності та набуває особливого значення в контексті сучасних вимог до теорії і методики музичного навчання. Науковці, музиканти й педагоги одноставно стверджують, що з позицій музично-педагогічної теорії, традицій виконавського досвіду та вимог сьогодення, кожному відомому артисту-вокалісту властивий здатність до яскравого втілення художнього образу твору. Саме ця складова вокальної компетентності майбутніх учителів музики дозволяє їм органічно сприймати, усвідомлювати й відтворювати художні закономірності виконуваних вокальних творів.

У процесі формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики важливим є *досвід емоційно-ціннісного ставлення до вокального мистецтва*. Цікаві наукові результати у психологів та педагогів, які займалися вивченням досвіду емоційно-ціннісного спрямування: Б.Ананьєв, Ю.Бабанський, Л.Бочкарьов, Л.Виготський, Ф.Гоноболін, І.Зязюн, О.Костюк, О.Леонтєв, В.Моляко, О.Олексюк, В.Петрушин, С.Рубінштейн, Б.Теплов та ін. [12; 21; 29; 34; 57; 69; 75; 111; 119; 135; 154]. Важливим є психолого-педагогічне осмислення означеної проблеми, що міститься в працях,

присвячених становленню й розвитку музикантів (Е.Абдулін; Л.Баренбойм, Л.Дмитрієва, О.Комісаров, В.Москаленко, О.Олексюк, Г. Падалка, В.Ражніков, О.Ростовський, О.Рудницька, Г.Ципін О.Щолокова та ін. [2; 15; 44; 68; 104; 111; 114; 115; 129; 134; 138; 174; 180] та ін.).

Досвід емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва базується на особистісному сприйманні студентами вокальних творів, що певною мірою складається в результаті інтуїтивно-емоційного «домислення» художньо-виразних деталей творів, які використанні у виконавській діяльності. Адже створені художньо-музичні образи завжди мають емоційне забарвлення, що певною мірою поєднуються з елементами оцінки. У цьому процесі емоція виступає як специфічне узагальнення нелогічного характеру і забезпечує практичну ефективність виконання музичних творів. Витоком емоційності у мистецтві є особистісний характер художньо-музичних образів. Адже художній образ – це чуттєвий образ, що виражає собою переживання, емоції, оцінки, художні ідеї, тощо.

Сучасна система вокального навчання має міцні, перевірені часом традиції, однак потребує вдосконалення у відповідності з новими вимогами сьогодення. Вивчення особливостей впливу навчального процесу на формування вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв складає важливу наукову проблему. Адже у процесі розбудови національної мистецької освіти, за висловом Г.Падалки, актуальним є такий підхід, сутність якого полягає у «забезпеченні інтересів розвитку окремої особистості як члена громадянського суспільства України. Вибір пріоритетів розвитку мистецької освіти в контексті світових стандартів має мотивуватись потребами забезпечення *професійної компетентності* випускників, яку в сучасних умовах тісно пов'язано з дотриманням принципу *культуропровідності* навчання, а також зі створенням *поліхудожнього простору фахової підготовки*» [115, 16]. Змістове оновлення мистецького навчання вбачає Г.Падалка у впровадженні таких основних напрямків, як: «забезпечення гуманістичних основ осягнення мистецтва; опора на

національні засади художнього розвитку особистості; актуалізація особистісно-соціальних підходів до навчання студентів; орієнтація системи мистецького навчання на взаємодію рівноправних його компонентів; дотримання оптимального балансу між трьома основними сферами навчальної діяльності студентів: пізнавальною, оцінювальною, творчою» [115, 15-16].

Зупиняючись на розкритті сутності та змісту вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв доцільно зазначити, що вона умовно поділяється нами на саморегулятивну та рефлексивну. До складу саморегулятивної відносяться: знання сучасних засобів саморегуляції; здатність до системної саморегуляції; активність та творчість у саморегуляції вокальної діяльності; вміння керувати власними емоціями та приймати неупереджені рішення; можливість продуктивної саморегуляції. Рефлексивна складова вокальної компетентності включає: сформованість особистісних цінностей; готовність та здатність до критичного осмислення фахової діяльності; наявність чіткої особистісної мети; адекватне оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності; розвинену здатність до мистецької рефлексії, що загалом, спрямовує майбутнього вчителя на продуктивну діяльність.

Враховуючи поліфункціональність мистецтва, загалом та означеного феномена зокрема, розглянемо найважливіші *функції*, які використовуються в вокально-хоровій практиці для реалізації синтетичної роботи всіх компонентів вокальної компетентності майбутніх учителів музики. Адже маючи складну структуру, діяльність учителя музики доцільно розглядати як багаторівневу систему, з якої можливо виокремити цілий ряд відносно самостійних функцій. Доречно зазначити, що функція (від лат. *functio* – виконання, звершення) – обов’язок, коло діяльності, призначення [143, 729]. За вдалим визначенням О.Савченко головна функція освіти і навчання – це передача соціального досвіду підростаючим поколінням. Таким чином вокальне виконавство як вид мистецтва виконує такі функції: *розвиваючу*,

організаційно-орієнтаційну, діагностичну, навчально-інтегративну, пізнавально-евристичну, оцінну, комунікативно-регулятивну, гедоністичну, рекреаційно-діяльнісну. Основні функції вокально-фахової діяльності студентів зображено на рис. 1.2.

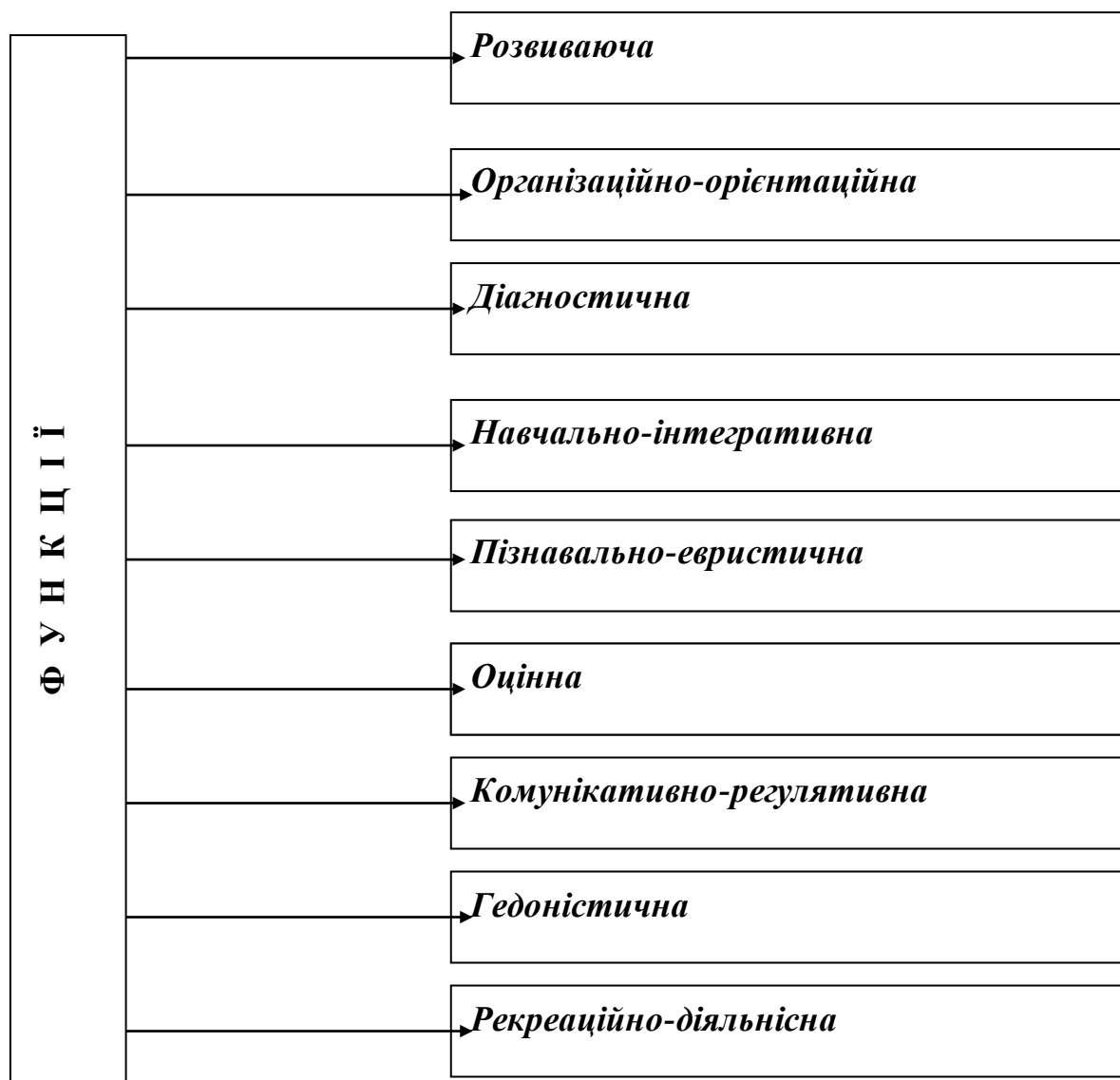


Рис. 1.2. Функції вокально-фахової діяльності майбутнього вчителя музики

Розвиваюча функція спрямована на духовне і фізичне становлення особистості, реалізацію її природних задатків на основі засвоєння всіх елементів культури і соціального досвіду, включених у зміст освіти [35, 405]. Розвиваюча функція у педагогічному процесі являє собою розвиток і

формування пізнавальних психічних процесів і властивостей особистості, логічного і творчого мислення, пізнавальної активності, інтересів, здібностей [35, 485], що загалом, забезпечує розвиток високих морально-етичних якостей та здійснює процес гармонізації особистості вчителя.

У навчальному процесі підготовки майбутнього вчителя музики розвиваюча функція відіграє найважливішу роль, адже вона передбачає розвиток неповторно суб'єктивного, емоційно-особистісного ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності (О.Рудницька). З цієї позиції актуальною в діяльності вчителя музики є аналітико-інтерпретаційна робота, що стає основою його творчості як виконавця та педагога. Особливого значення ця робота набуває у процесі відтворення художньо-естетичного образу музичного твору. На відсутність цілісного бачення художнього образу музичного твору вчителями музики вказує І.Немикіна. Вона щільно пов'язує проблему розвивального навчання майбутнього вчителя музики з ефективним пошуком нових форм, методів, засобів та прийомів, котрі активізують самостійну роботу особистості у процесі інтерпретаційної діяльності.

Становлення майбутніх учителів музики проходить у процесі навчальної діяльності, результат якої полягає в особистісному перетворенню у ході створення не лише суб'єктивно, але й об'єктивно нового продукту. Цей процес великою мірою базується на рефлексії, як осмисленні людиною особистісної пошуково-творчої діяльності, а також на співтворчості у процесі креативно-перетворюючої праці. Впливаючи художнім виконанням музичних творів на ціннісні орієнтації людини, вокально-хоровий вид діяльності приймає участь у масовому морально-етичному вихованні членів суспільства, що сприяє його соціальному перетворенню і оновленню. Спираючись на набутий досвід, фантазію, уяву, багаж вражень виконавців, відбувається процес творчої інтерпретації художньо-образного змісту музичного твору – тобто перетворення системи музичних знаків у досконалий художньо-музичний твір. Лише за такої умови формується

компетентний, конкурентоздатний фахівець – вчитель музики, який відповідає вимогам сьогодення.

Організаційно-орієнтаційна функція забезпечує власну траєкторію орієнтувально-регулюючої основи мистецької освіти, а також визначає методологічну спрямованість фахової діяльності студентів. Вона спрямована на чітко представлений у свідомості кінцевий результат, вироблення критеріїв оцінки художньо-музичних творів та актуалізацію особистісного емоційного ставлення студентів до них; забезпечує готовність студентів до формування «Я-концепції». Згідно своїй інтегрованій природі ця функція дозволяє гармонізувати взаємодію якісно різноманітних характеристик на кожному рівні внутрішньої організації особистості.

На важливості організаційно-орієнтаційної складової мистецької діяльності наголошує Г. Падалка, адже завдяки їй людина отримує можливість художнього полісуб'єктного спілкування. Дослідник зазначає, що: «Мистецький образ не є безлікою інформацією. Зміст його людина має сприймати як духовне послання автора твору, який чекає зустрічі зі своїм читачем, слухачем, глядачем. Дидактичний контекст реалізації комунікативної функції мистецької діяльності передбачає створення навчальної ситуації, коли учень налаштований сприйняти не тільки художній текст, а й те, що стоїть за ним, що передує створенню образів, зрозуміти й відчувати переживання автора, його надії, прагнення» [116, 9].

Саме тому організаційно-комунікативні процеси в музично-педагогічній діяльності включають в зону свого функціонування, поряд з учнем та педагогом, третій суб'єкт спілкування – мистецтво, музичний твір. Наблизити мистецтво до кожної дитини, допомогти їй зрозуміти його, вчитель може лише за умови створення духовного контакту як з музикою (музичним твором), так і з кожним учнем окремо та з колективом учнів у цілому.

За допомогою організаційно-орієнтаційної функції здійснюється процес регламентовано організованої метро-ритмічної структури музичних

творів, а також здійснюється мобілізація ресурсів організму та поведінкова організація навчання і фахова самореалізація особистості – майбутнього вчителя музики.

Діагностична функція відіграє важливу роль виявлення стану педагогічних явищ, встановлення умов і причин, які їх обумовлюють. Діагностикою є процедура виявлення рівнів готовності до навчальної діяльності повного змісту і складу. Діагностика ґрунтується на системі тестів, письмових робіт, усних запитань та інших методів, які дають можливість одержати реальну картину стану чи певних знання і умінь. Діагностувальні методики також доцільно використовувати у процедурі й сукупності способів перевірки успішності засвоєння навчального матеріалу.

У роботах Е.Абдулліна пропонується цілісний підхід до діагностики й розвитку здібностей особистості в процесі її виховання і самовиховання. Дослідник пропонує використовувати у процесі діагностування навчальної діяльності майбутніх учителів музики блоки мотиваційної спрямованості особистості на творчу діяльність, а саме: інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні, комунікативно-творчі та здатність до самоуправління, моральні й індивідуальні якості, які значною мірою сприяють успіху в фаховій діяльності [2, 78].

У рамках діагностичної функції проводяться контрольні-вимірні процедури, що дозволяють особистості прогнозувати своє професійне майбутнє, аналізувати його можливі варіанти, розробляти оптимальні стратегії самовдосконалення та індивідуальної траєкторії досягнення вершин професійної діяльності. Діагностувальні методики доцільно проводити поетапно, а саме: попередню діагностику, поточну діагностику, підсумковий контроль.

Етап попередньої діагностики включає отримання інформації, що дозволяла диференціювати студентів за вихідними рівнями сформованості вокальної компетентності; поточну діагностику для відстеження проміжних результатів ефективності експериментальних даних, які використовуються в

ході курсової підготовки і включають різні види педагогічного моніторингу студентів (бальна оцінка виконання студентами завдань для самостійної роботи, їх виступи на практичних заняттях тощо); підсумковий контроль - оцінка успішності проходження студентами програм курсової підготовки у співвідношенні з визначенням рівнів їх вокальної компетентності.

Навчально-інтегративна функція об'єднує різні форми музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. Вона забезпечує цілісність процесу розвитку особистості у фаховій діяльності, дозволяє синтезувати професійні знання відповідно до самореалізації особистості. Ця функція виступає як засіб навчального повідомлення, що має вербально-звукову і систему мануальних рухів-символів.

Ця функція забезпечує об'єднання всіх елементів навчального процесу в цілісну структуру. Результатом інтегративного навчання можуть бути цілісність знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу; з тієї чи іншої освітньої галузі; предмета; курсу, розділу, теми. Інтегративність реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять; застосування методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань.

Найбільш повна реалізація змісту загальнопедагогічної та мистецької освіти досягається за використання навчально-інтегративної функції. Вона дозволяє динамізувати незалежне професійне мислення, здатність особистісного проектування у здійсненні навчально-педагогічного процесу. Ця функція дозволяє стимулювати активність студентів, планувати способи створення особистісно-розвивального середовища. У процесі активної вокально-виконавської діяльності майбутнього учителя музики навчально-інтегративної функція обумовлює рівновагу, яка встановлюється між суб'єктом та середовищем, враховує мету, котру ставить перед собою особистість та результат її пристосування. З позиції навчально-інтегративної

функції вивчення предметів повинно бути на високому рівні системності знань, у середовищі розвитку співробітництва педагогів, сформованості у студентів переконань у зв'язності предметів, у цілісності світу.

Пізнавально-евристична функція (від грец. *heurisko* – знаходжу, відкриваю) [143, 403], за допомогою якої пізнаються різні сфери духовного життя людини та збагачується її духовний потенціал. «Пізнавальна інформація, що знаходиться в мистецтві, величезна. Сполучаючи особистісний життєвий досвід з досвідом інших людей, мистецтво служить і засобом пізнання світу, і способом самопізнання особистості [117, 136]».

Специфіка пізнавально-евристичної функції полягає в активізації художньо-творчої діяльності майбутніх учителів музики. Вона забезпечує формування світоглядного та морально-етичного цілісного сприйняття світу, що стає предметним підґрунтям художньо-педагогічної діяльності вчителя музики. У фаховій підготовці вчителя велике значення має глибина знань предмету та його науково-світоглядні переконання. Ерудований викладач досконало знає найновіші наукові ідеї та вміє доступно передати їх студентам. Ця функція сприяє стимулюванню творчого мислення студентів, розширенню художньо-асоціативного досвіду, збереженню рівноваги між емоційним та раціональним у процесі музично-педагогічної діяльності.

Характерною властивістю наявності пізнавальної евристичності в діяльності вчителя музики є високий рівень творчої активності, яка спрямована на реалізацію музично-творчих здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби особистості, що у свою чергу, сприяє набуттю практичного досвіду. З позиції цього підходу оптимальною є система опосередкованого керівництва творчим процесом на рефлексивно-евристичній основі. Високий рівень творчої активності особистості сприяє прояву її самовираження, яке пов'язане з формуванням ставлення людини до навколишнього світу, до інших людей, до самої себе та виражається можливістю прийняття ролі іншого, що передбачає співпереживання з іншим, ідентифікацію з ним, тобто перевтілення. Так формуються важливі

складові творчих здібностей студентів, знижується самоконтроль, який стримує та гальмує інтуїцію та уяву, розвивається асоціативне мислення тощо. Можливістю самовираження пояснюється і емоційний, й творчий підйом у результаті спілкування з мистецтвом.

Реалізація пізнавально-евристичної функції у процесі відтворення художньо-музичних образів, на думку Г.Падалки, означає максимально можливе дотримання таких навчальних орієнтацій:

- «розгляд художніх творів на тлі естетико-філософських узагальнень, суспільних явищ, історико-біографічних відомостей;
- поєднання змістовно-інтелектуальних і емоційно-почуттєвих характеристик сприймання з метою забезпечення його цілісності;
- зміщення пріоритетів мистецького навчання з опанування художньо-технічних прийомів на цілісне охоплення духовної сутності художніх образів [115, 18].

Оцінна функція пов'язана з розпізнаванням та вивченням істотних ознак мистецької освіченості, визначених форм як реалізованих цілей освіти. Об'єктивна оцінка знань, умінь, навичок дає змогу глибше вивчити особливості протікання навчально-виховного процесу та встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку якостей та здібностей особистості студента, визначити фактори, котрі сприяють ефективності здійснення цілей освіти.

Оцінна функція сприяє виникненню особистісних критеріїв та норм фахової діяльності, як внутрішньої опори побудови освітньо-навчального процесу. Під час оцінювання враховується повнота, свідомість і міцність засвоєння найважливішої наукової інформації, яка передбачена програмними вимогами, знання й розуміння зв'язків і взаємозалежностей між вивченими явищами, законами, закономірностями і правилами, вміння користуватися набутими знаннями для правильного пояснення конкретних фактів і явищ реальної дійсності, самостійних суджень. Широке застосування цієї функції допомагає особистості здійснювати максимально продуманий, правильний

вибір у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації, активно використовувати комплексні методи створення сприятливого середовища для прийняття оптимальних рішень у різноманітних життєвих (професійних) ситуаціях.

Ця функція пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому як позивні сторони, так і недоліки, проводити порівняльні характеристики досягнутого з поставленими цілями та завданнями, оцінювати отримані результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес. У сучасних умовах систематичність та об'єктивність цього процесу забезпечує моніторинговий контроль. Оцінна функція також сприяє пошукам оптимальних шляхів удосконалення педагогічного процесу, широкого використання передового педагогічного досвіду. Оцінювання мистецтва – «процес і результат з'ясування міри естетичної довершеності художніх творів» [115, 89].

Комунікативно-регулятивна функція, котра пов'язана з великим впливом, що його здійснює на студентів особистість педагога, його моральна культура, вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі відносини з студентами, власним прикладом пробуджувати їх до подальшої активної практичної діяльності. Ефективне впровадження цієї функції сприяє оволодінню майбутніми вчителями секретами творчої взаємодії з учнями (дія рефлексивного «Я» очима інших та через рефлексивне «Я», як через призму бачення себе) та реалізує механізм їх самоактуалізації. Це потребує від педагога уміння залучити студентів до різноманітних видів мистецької діяльності й кваліфікаційно організувати роботу творчих навчальних колективів. Вона проявляється в умінні педагога розвивати у студентів ініціативу планування спільної діяльності, вміти розподіляти доручення, проводити інструктаж, координувати спільну діяльність, створювати спеціальні ситуації для здійснення виховного впливу тощо.

Комунікативно-регулятивна функція як засіб невербальної художньої комунікації, є специфічним каналом зв'язку, де в творчому навчальному

колективі чітко обумовлені керівні (регулятивні) дії – позиція керівника і виконавців. Окрім спільної творчості, у процесі роботи над створенням художнього образу музичного твору виконавці відчують задоволення від того, що знайшли своє місце серед інших, виявили і ствердили себе у колективі. Відтак важлива сторона музично-виконавської діяльності полягає в тому, що за її допомогою студенту надається необмежена можливість духовного спілкування, передавання своїх переживань іншим.

Важливою ознакою комунікативно-регулятивної функції є спрямованість майбутніх учителів музики на формування навичок творчої співпраці у мистецькому колективі та активний розвиток комунікативних якостей учасників музично-виконавської діяльності. Виокремлення цієї функції пояснюється тим, що музично-виконавська діяльність є тією конкретною роботою, завдячуючи якій і на основі якої студент обов'язково вступає у колективні стосунки, розвиває спілкування з її учасниками. Адже спільна робота над створенням яскравого художньо-музичного образу виконуваного твору сприяє не лише досягненню основ музично-виконавської діяльності, але і безпосередньому розширенню особистісних контактів та набуття цінного досвіду спілкування у колективі.

Прояв комунікативно-регулятивної функції виражається у добре розвинених комунікативних здібностях студента, постійному бажанні активно здійснювати музично-педагогічну комунікацію у різних проявах та удосконалювати її. Ще однією важливою стороною цього процесу є оволодіння студентом значним діапазоном сугестивних впливів, за допомогою яких можливо позитивно впливати на процес співацького розвитку школярів.

Комунікативно-регулятивна функція дозволяє майбутнім учителям музики творчо використовувати засоби музичної комунікації відповідно до мети і поточних завдань вокального розвитку дітей, сприяє кращому моделюванню творчих взаємовідносин між керівником колективу і виконавцями, виявляє їх здатність до педагогічної імпровізації.

Гедоністична функція передбачає спілкування студентів з мистецтвом через естетичне задоволення від відчуття співтворчості в процесі відтворення творів вокально-хорового мистецтва. Стрижнем цієї функції є збудження відчуття естетичної насолоди від художньо-музичної творчості, сприйняття елементів різних видів мистецтв та осягнення краси в їх інтегративному поєднанні. Доцільно зазначити, що музично-виконавська діяльність заснована на творчості, а відтак є діяльністю безпосередньо вільною і креативною, такою, що охоплює всі основні духовні здібності у їх цілісності та єдності: чуттєве сприйняття, образне мислення, емоції, інтелект, волю, уяву тощо. У виконавській діяльності студент духовно стверджує себе у світі, відчуває силу своїх здібностей. Такий вид творчої діяльності приносить особливу насолоду вже самим процесом своєї дії; ця насолода є безкорисливою і тому спорідненою з естетичним переживанням, що надає гедоністичний ефект.

З цього приводу Т.Браже зазначав, що «якщо ви прагнете прийти до насолоди мистецтвом, то ніколи не задовольняйтеся зручним і дешевим споживанням лише результату художньої праці. Необхідно залучитися до самої праці, певною мірою стати діяльним самому, дещо підігнати власну фантазію, приєднати або протиставити увесь власний досвід – досвіду умілого, талановитого художника тощо. Насолоду мистецтвом не можна здобути дешевою ціною» [22, 93].

На думку Г.Падалки, гедоністична функція передбачає акцентування ролі естетичної насолоди в сприйнятті та творенні мистецтва. Розвивальні можливості мистецької діяльності можуть бути зреалізовані лише за умови стимулювання в учнів гедоністичного ставлення до естетичних явищ. «Відчуття краси, переживання гармонії, досконалості, усвідомлення прекрасного як духовного піднесення – неодмінні характеристики естетичного пізнання. Немає сумніву в тому, що поза гедоністичним ставленням процес сприйняття і творення мистецтва буде не тільки неповним, а й взагалі не відбудеться, як, на жаль, немає сумніву і в тому, що

сучасні орієнтири мистецької освіти надто мало уваги приділяють гедоністичним моментам. Цілком слушне завдання – привчити учня до систематичної праці нерідко затуляє перед педагогом питання кінцевої мети навчання мистецтва» [115, 23].

У процесі роботи над музично-виконавським образом учень самостійно обдумує свою роль. На репетиції він відпрацьовує вміння виразно і чітко передавати особливості образної музичної мови вокального твору, своєчасно віднаходити необхідні засоби виразності, дотримуватись умовності музичного висловлювання, тощо. Успішно виконуючи все це, беручи участь у творчому пошуку, студент відчуває почуття задоволення, радості, які, у свою чергу, стають внутрішнім стимулом, що спонукають його до більш активної участі у музично-виконавській творчій діяльності. Навколишній світ, тим більше світ, віддзеркалений у творах вокального мистецтва, існує не лише як об'єкт практичної діяльності, але й як об'єкт безкорисливого споглядання, джерело естетичної насолоди. Таким чином, мистецтво музичного виконавства сприяє утворенню гедоністичних почуттів не лише в учасників цього процесу, але й у слухачів.

Сприймаючи твори музично-вокального мистецтва, майбутній вчитель музики емоційно і морально захоплюється ним, отримує естетичну насолоду. «Естетичне задоволення, – зауважує Л.Бочкарьов, – стосується звичайних постійних виявів духовного життя з тією лише різницею, ... що психічна діяльність, яка переважає в естетичному враженні, у звичайній свідомості не становить кульмінаційного пункту, а швидше схожа з мостом, за допомогою якого ділове буденне життя безперервно і бурхливо несеться, не думаючи ні про що інше, крім з'єднання з протилежним берегом; і потрібен святковий, недільний настрій для того, щоб з'явилося бажання зупинитися на цьому мосту і помилуватися картинами, що з нього відкриваються» [21, 142]. Гедоністична функція мистецької освіти сприяє розвитку процесів естетично виповненого споглядання, зачарування, милування творами вокального мистецтва.

Рекреаційно-діяльнісна функція вбирає в себе процеси релаксаційного та рекреаційного впливу на особистість вчителя музики мистецької навчальної роботи. Доцільно зазначити, що рекреація – відновлення сили людини, яка була витрачена під час праці [143, 589]. В умовах сьогодення, коли повсякденне життя вимагає від людини неабиякого напруження, звертання до мистецтва як до засобу психологічної розрядки набуває все більшого поширення (Г.Падалка). У процесі формування естетичного відношення до навколишнього світу і до мистецтва, розвитку здібностей художньо-естетичного напрямку, стимуляції креативного потенціалу та його реалізації у різних дієвих формах необхідно дотримуватись правил психологічної релаксації. У цьому процесі важливою функцією мистецтва виступає гармонізація внутрішнього життя людини, відновлення енергетики особистості. З цієї позиції вчитель музики має дбати не лише про мистецькі успіхи учнів, а й про забезпечення його психологічного комфорту в навчанні.

Забезпечення ефективного розвитку особистості на всіх вікових етапах життєдіяльності є необхідною умовою рекреаційної діяльності, яка спрямована на: психологічну підтримку в період проходження особистістю «перехідного простору» з метою відбіркового визначення; допомогу особистості у самостійному подоланні індивідуальних труднощів; засоби всебічного розвитку особистості у процесі педагогічної взаємодії; комплексну технологію; успішне навчання та розвиток кожної особистості у конкретному освітньому просторі.

У процесі творчого застосування цінних педагогічних та методичних ідей у конкретних педагогічних ситуаціях необхідно дбати про психологічно-комфортні умови навчання. Адже рекреаційно-діяльнісна функція передбачає й активізацію творчих підходів особистості до життєдіяльності. Емоційний контроль підвищує працездатність, сприяє критичному осмисленню та творчому розвитку того нового, що виходить за межі відомих теорій, певною мірою збагачуючи їх.

Плідний розвиток особистості в процесі мистецьких занять передбачає максимальне послаблення тиску внутрішніх конфліктів навчального процесу. Професіоналізм учителя музики безпосередньо залежить від його прагнення до якнайкращого розуміння учня, від уміння відмовитись від упереджених підходів до здібностей школярів, від здатності до нейтралізації негативних оцінок [115, 27].

Реалізація зазначених функцій мистецької освіти (розвиваючої, організаційно-орієнтаційної, діагностичної, навчально-інтегративної, пізнавально-евристичної, оцінної, комунікативно-регулятивної, гедоністичної, рекреаційно-діяльнісної) в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музики уможливорюється шляхом опанування предметного та змістового наповнення останніх. У процесі цілеспрямованого навчання із застосуванням спеціальних методів та технологічних підходів можлива компенсація окремих функцій шляхом взаємного доповнення та перебудови менш розвинених мистецьких функцій. Саме вищезазначені функції мають забезпечити ефективність регуляції вокального навчання майбутніх учителів музики, котрі полягають у пристосуванні до умов діяльності, забезпеченні гнучкого переходу з одних властивостей об'єкту на відображення інших, взаємодії всіх елементів структурної моделі з наближенням до прогнозованої мети. Сукупність і синтетична робота вищезазначених функцій у взаємопоєднанні з структурними компонентами вокальної компетентності студентів складають сутність освітньо-виховного комплексу вокальної підготовки майбутніх учителів музики.

Спираючись на розроблені нами наукові підходи до співацького навчання майбутніх учителів музики та основні функції мистецької освіти у дисертаційному дослідженні нами розглянуто вокальну компетентність майбутнього вчителя музики як *особистісне утворення, що виражає здатність до яскравого втілення художньо-образного змісту музичного твору на основі використання сукупності вокально-виконавських знань, умінь*

та навичок, а також досвіду емоційно-ціннісного ставлення до вокального мистецтва.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Теоретико-методологічний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми спрямований на з'ясування основних підходів до розуміння специфіки вокальної компетентності майбутніх учителів музики дозволив зробити такі висновки:

- компетентність учителя доцільно розглядати як сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. *Отже, компетентність учителя – це складно структурована дефініція, яка становить нормативно-регулятивне підґрунтя продуктивної фахової діяльності;*

- аналіз проведених досліджень дозволив виокремити системні наукові підходи, на яких має ґрунтуватися формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики, а саме: *особистісно зорієнтованого, інтегративно-цілісного, акмеологічно-проективного та творчого.* Основною *особистісно зорієнтованого* підходу до підготовки майбутнього вчителя є зорієнтованість на цілеспрямований саморозвиток, на збільшення ступеня його свободи в процесі професійного самовизначення, розширення власних індивідуальних можливостей і сфер їх застосування у фаховій діяльності. З позиції *інтегративно-цілісного підходу* сутність вищої педагогічної освіти полягає у формуванні майбутнього фахівця як суб'єкта навчально-виховного процесу в ракурсі відповідності його особистісних якостей вимогам педагогічної професії. За своїм змістовим наповненням парадигмального значення у дисертації набуває *акмеологічно-прогностичний* підхід, який дозволяє розв'язати нагальні завдання у сфері мистецької освіти. *Творчий підхід* вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на

скрупульозний підбір і організацію креативної діяльності студентів спрямованої на самопізнання, що дозволяє передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність фахової діяльності;

- розглядаючи *компетентність майбутнього вчителя* музики доцільно визначити, що це *комплексна характеристика особистості*, яка вбирає в себе результати навчання, виховання та розвитку в закладах професійно-педагогічної освіти: знання, вміння, особистісні якості, необхідні для виконання фахової діяльності у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями. Адже компетентність – це категорія, яка характеризує властивість особистості, набуту з досвідом, вищий рівень професійних умінь, постійного прагнення до акмеологічних вершин. З цієї позиції вокальне мистецтво доцільно розглядати як вид музичного виконавства, яке ґрунтується на майстерному оволодінні студентами співацьким голосом, що здійснюється в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів.

- враховуючи поліфункціональність мистецтва, загалом та означеного феномена зокрема, нами виокремлено найважливіші *функції*, які використовуються в вокально-хоровій практиці для реалізації синтетичної роботи всіх компонентів вокальної компетентності майбутніх учителів музики, а саме: розвиваючу, організаційно-орієнтаційну, діагностичну, навчально-інтегративну, пізнавально-евристичну, оцінну, комунікативно-регулятивну, гедоністичну, рекреаційно-діяльнісну.

Розвиваюча функція спрямована на духовне і фізичне становлення особистості, реалізацію її природних задатків на основі засвоєння всіх елементів культури і соціального досвіду, включених у зміст освіти. *Організаційно-орієнтаційна* функція забезпечує власну траєкторію орієнтувально-регулюючої основи мистецької освіти, а також визначає методологічну спрямованість фахової діяльності студентів. Вона спрямована на чітко представлений у свідомості кінцевий результат, вироблення

критеріїв оцінки художньо-музичних творів та актуалізацію особистісного емоційного ставлення студентів до них; забезпечує готовність студентів до формування «Я-концепції». *Діагностична* функція відіграє важливу роль виявлення стану педагогічних явищ, встановлення умов і причин, які їх обумовлюють. *Навчально-інтегративна* функція об'єднує різні форми музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. Вона забезпечує цілісність процесу розвитку особистості у фаховій діяльності, дозволяє синтезувати професійні знання відповідно до самореалізації особистості. За допомогою *пізнавально-евристичної* функції пізнаються різні сфери духовного життя людини та збагачується її духовний потенціал. *Оцінна* функція пов'язана з розпізнаванням та вивченням істотних ознак мистецької освіченості, визначених форм як реалізованих цілей освіти. Ця функція сприяє виникненню особистісних критеріїв та норм фахової діяльності, як внутрішньої опори побудови освітньо-навчального процесу. *Комунікативно-регулятивна* функція, котра пов'язана з великим впливом, що його здійснює на студентів особистість педагога, його моральна культура, вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі відносини з студентами, власним прикладом пробуджувати їх до подальшої активної практичної діяльності. *Гедоністична* функція передбачає спілкування студентів з мистецтвом через естетичне задоволення від відчуття співтворчості в процесі відтворення творів вокально-хорового мистецтва. *Рекреаційно-діяльнісна* функція вбирає в себе процеси релаксаційного та рекреаційного впливу на особистість вчителя музики мистецької навчальної роботи.

Реалізація зазначених функцій мистецької освіти в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музики уможливорюється шляхом опанування предметного та змістового наповнення останніх. У процесі цілеспрямованого навчання із застосуванням спеціальних методів та технологічних підходів можлива компенсація окремих функцій шляхом взаємного доповнення та перебудови менш розвинених мистецьких функцій;

- всебічне дослідження феномену вокальної компетентності майбутніх учителів музики дозволило визначити її як особистісне утворення, що виражає здатність до яскравого втілення художньо-образного змісту музичного твору на основі використання сукупності вокально-виконавських знань, умінь та навичок, а також досвіду емоційно-ціннісного ставлення до вокального мистецтва.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [77; 79; 82].

РОЗДІЛ II

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВОКАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Структура вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв

Аналізуючи вокальну компетентність майбутнього вчителя музики доцільно зазначити, що система вокального навчання студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів має перевірені часом традиції, однак потребує вдосконалення у відповідності з сучасними вимогами. За твердженням Г.Падалки, вибір пріоритетів розвитку мистецької освіти має мотивуватись потребами забезпечення фахової компетентності випускників педагогічних навчальних закладів, яка в сучасних умовах тісно пов'язана з дотриманням принципів мистецького навчання [115, 148].

Питання вивчення та впровадження принципів навчання є фундаментальним у сучасній освіті. Реалізуючи ідеї інноваційного навчання у процесі підготовки студентів до продуктивної діяльності, І.Бех виокремлює принципи нового педагогічного мислення, а саме:

- принцип проблематизації, який полягає у створенні таких психолого-педагогічних умов, які сприяють самостійному пошуку студентів у вирішенні проблемних завдань, у прийнятті самостійного варіанту вирішення нагальних питань;
- принцип особистісно-зорієнтованого підходу до особистості кожного студента, вивчення його інтересів та здібностей;

- принцип діалогізації, котрий полягає в активному обміні інформацією, у творчій взаємодії педагога зі студентами та в міжособистісному спілкуванні студентів між собою на основі довіри;

- принцип персоналізації, який дозволяє активно включати у навчальний процес особистісний досвід майбутніх учителів [16, 11].

Глибокий теоретичний аналіз, який був проведений А.Хуторським, дозволив визначити основними принципами навчання наступні: принцип наочності; принцип активності та свідомості; принцип міжпредметних основ освітнього процесу; принцип продуктивності навчання; принцип ситуативності навчання; принцип освітньої рефлексії [172, 77-81].

Принципи мистецького навчання – основні положення, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії вчителя і учнів, виконання яких передбачає досягнення процесу оволодіння учнями мистецтвом. За висловом Г.Падалки, принципи охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його елементи в єдине ціле. «Принципи потрактовуються як засадниче першоджерело, вихідні пункти теорії і практики, їх корінна основа, навколо якої синтезуються провідні поняття і закони мистецького навчання. Принципи мистецького навчання мають нормативно-об'єктивну основу, разом з тим вони зумовлені рівнем розвитку педагогічної науки, психології, мистецтвознавства, особливостями соціального і розвитку художньої культури в певний історичний період» [115, 149]. Діючи в соціально-часових межах, принципи містять в собі цілепокладальні орієнтири поліпшення мистецької освіти, удосконалення її змісту і методичних засад. З-поміж найголовніших визначаємо такі принципи навчання мистецтва: системності, цілісності, культуропровідності, творчого самовираження, естетичної спрямованості, індивідуалізації, інтегрованості навчання, рефлексії, єдності творчого пошуку, проективності.

На думку Е.Абдулліна доцільно виокремити наступні дидактичні принципи музичного навчання:

- принцип музичного виховання й освіти, музичного розвитку студентів;
- принцип наочності, який виступає як логічна основа побудови системи музичного навчання;
- принцип зв'язку музичного навчання з життям;
- принцип інтересу, захопленості, позитивного відношення до занять музики;
- принцип оптимізації процесу навчання, який характеризує діяльність викладача на занятті й звернений до процесу навчання з виявленням особливостей кожного студента, фіксацією їх музичних здібностей, спостереженням за засвоєнням програми тощо;
- принцип міцності й дієвості результатів музичного освіти по показниках (ступінь емоційного відношення, інтересу й любові до музики, міра засвоєння знань в естетичній оцінці, рівень сформованості виконавських навичок) [1, 85].

Вокальне навчання майбутніх учителів музики забезпечує визначена взаємодія *мистецьких принципів*, а саме: принцип системності та наступності вокального навчання; принцип забезпечення культуровідповідності вокального навчання студентів; принцип проєктивності майбутньої вокально-виконавської діяльності.

Принцип *системності та наступності* вокального навчання полягає в тому, що набуті знання, уміння та навички доцільно формувати системно, у визначеному порядку, щоб кожний елемент навчального матеріалу був логічно пов'язаний з іншим. З цього приводу доцільно зазначити, що тільки системність здатна озброїти майбутнього вчителя міцними знаннями та допомогти ефективно опанувати ними. Наступність у навчанні І.Песталоцци розглядав як процес переходу від простого до складного, від близького до далекого. Вчений наполягав на такій послідовності у педагогічному процесі, за умови якої кожне нове поняття стало б невеликим, майже непомітним

додатком до отриманих знань, добре засвоєним та таким, що набуло стійкого характеру [117, 371].

Принцип забезпечення культуровідповідності вокального навчання студентів передбачає таке змістовне наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається майбутніми учителями як культурна цінність та як надбання розвитку світової культури. «Культуропровідність – необхідна ознака мистецької освіти в сучасних умовах, що зорієнтована на усвідомлення учнями мистецтва як соціального явища, на досягнення значущості художньої культури в навколишньому бутті, на висвітлення соціальних функцій мистецької діяльності» [115, 152].

Сучасні соціальні вимоги до фахового навчання майбутніх учителів музики забезпечує *принцип проєктивності майбутньої* вокально-виконавської діяльності. Принцип проєктивності виражається у забезпеченні цілеспрямованості навчального процесу, формуванні чітких уявлень щодо мети особистісного розвитку кожного студента. Особливого значення цей принцип набуває у реалізації технологічних підходів, спрямованих на досягнення «ефекту випередження» у навчанні. Принцип проєктивності виражає зорієнтованість навчального процесу на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних новацій. Важливу роль відіграє означений принцип у подоланні таких недоліків існуючого процесу навчання, як невизначеність, абстрагованість кінцевих завдань професійної підготовки, необґрунтованість завдань проміжних її етапів, нез'ясованість термінів виконання наміченої мети. Принцип проєктивності дозволяє майбутньому вчителю музики визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, вибрати вибір різновидів діяльності, підпорядкований визначеним завданням. Завдяки запровадженню цього принципу суттєво поліпшується індивідуальна робота майбутніх учителів музики з метою розвитку їх творчих здібностей; підбираються форми, методи та засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні, стимулюється активність студентів, уміння проєктувати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх.

Вокальна компетентність майбутнього вчителя музики є складним феноменом, що характеризується багаторівневою структурою. Враховуючи вищезазначене нами визначено зміст і компонентну структуру вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів. До важливих компонентів структури вокальної компетентності належать:

- *мотиваційно-ціннісний*, який означає вияв студентами нахилів до вокальної діяльності, активізацію виконавства, а також забезпечує стабільний інтерес до вокальної роботи й трансляцію художніх цінностей у середовище учнів;
- *когнітивно-евристичний*, що забезпечує розвиток інтелектуально-творчої ініціативи майбутнього вчителя музики. Він дозволяє проявити здатність вчителя до глибокого розуміння змісту музичного твору, визначення його творчо-педагогічного потенціалу;
- *діяльнісно-креативний*, який передбачає готовність майбутнього вчителя музики до інтерпретації вокальних творів, до творчо-самостійного оперування знаннями, вміннями та навичками.

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує визначення та наповнення цілей фахової діяльності майбутнього вчителя музики особистісним смислом, сприяє усвідомленню професійно-значущої мети як особистісно-прийнятих мотивів музично-педагогічної діяльності. Зазначений компонент означає вияв студентами нахилів до вокальної роботи та виявляється в їх здатності фахівця приймати або відкидати зовнішні та внутрішні спонукання як мотиви діяльності, реалізувати власні мотиваційні утворення, обирати мотиви власної поведінки та управляти власними мотиваційними тенденціями.

Інтегративні тенденції розвитку мотиваційної сфери посилюються в юнацькому віці, що пов'язано з формуванням світогляду, життєвих планів, потреби у визначенні єдиного ставлення до оточуючого світу. За визначенням дослідників (О.Бігич, С.Гончаренко, Т.Клименко, А.Козир,

С.Масного та ін.) [17; 35; 63; 67; 93] розвиток мотиваційної сфери, особистісна інтеграція людини безпосередньо пов'язані з необхідністю визначення смислу життя та власної особистісної траєкторії. Саме здатність людини до єдиного осмислення своєї життєдіяльності створює умови для смислової інтеграції різних мотиваційних тенденцій, які знаходять відображення в найбільш узагальнених цілях всієї життєдіяльності особистості.

Розвиток мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики в контексті набуття вокальної компетентності постає як проблема структурування, співвідношення та інтегрування цілей життєдіяльності та професійного саморозвитку. Стимулювання конкретизації та диференціації професійно-значущих цілей та мотивів, їх узагальнення в плані фахового самовдосконалення є одним з основних завдань становлення майбутніх учителів музики.

Виокремлення мотиваційно-ціннісного компонента пов'язано з тим, що мотивація діяльності вчителя музики є досить складним утворенням, яке вміщує різні види спонук: власне мотиви, інтереси, потреби, прагнення, цілі, установки, що обумовлюють вибір ним психолого-педагогічних, методичних та фахово-технологічних дій. Як відомо, будь-яка діяльність пов'язана із задоволенням потреб, мотиви є тими рушійними силами діяльності, що визначають сукупність актуальних потреб.

Мотив є спонукальною причиною дій та вчинків особистості, тобто те, що штовхає до дії [35, 295]. Мотиви також є сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов, що стимулюють розвиток активності суб'єкта та її спрямованість. Особливо важливе значення мають моральні мотиви поведінки, адже саме вони надають моральний смисл діям та вчинкам. Реальні спонуки до діяльності та рівень активності в їх реалізації й перетворює цілі діяльності, задані ззовні, у внутрішню потребу особистості, суб'єктивно відображаючись у формі переживання, бажання, прагнення.

Основою мотивів людини є її різноманітні потреби, адже спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреби суб'єкта. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб (первинних і вторинних), у людини виникають певні спонуки до активної дії. Педагогічне значення потреб впливає з їхньої ролі в розвитку особистості. До бажаного результату веде лише такий педагогічний вплив, який правильно враховує потреби особистості й спрямований на виховання цих потреб через різноманітні мотиви діяльності [35, 370].

Однією з найголовніших властивостей потреб є те, що вони включають тенденцію до активності, спрямованої на певну сферу дійсності, тобто потреби містять тенденцію не до активності взагалі, а до активності у певному напрямку. За визначенням О.Леонтьєва «предмет діяльності є її дійсним мотивом, діяльність може бути тільки у тому випадку активною, якщо вона є наслідком внутрішніх збуджень і потреб особистості та якщо особистість прагне повністю реалізувати в діяльності усі свої можливості» [75, 233].

Таким чином, мотиви пов'язані з потребами людини і спонукають її до певних дій, адже мотив є збудженням до певного виду діяльності, що викликає активність особистості. Сутність активності особистості у сучасній науковій транскрипції полягає в тому, що «в 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 перетворюючої дії, інтелект, індивідуальні цінності, специфічні здібності та якості» [21, 113].

Отже, характерними проявами мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики є риси характеру (потреби, інтереси особистості, ціннісні орієнтації та цільові установки). Відтак, активність стає атрибутом відображення, яке досягло рівня свідомої людської діяльності. Серед внутрішніх особистісних характеристик, що мають вплив на формування

активності суб'єкта діяльності, слід вивчати такі, як темперамент, природні здібності та нахили, впевненість у собі та своїх вчинках, самосвідомість, самооцінку, індивідуальні життєві цінності. Система стійких мотивів орієнтує діяльність особистості, визначає поведінку, активність тощо. Зовнішні мотиви пов'язані з урахуванням чинників зовнішнього впливу. Внутрішня мотивація - це мотивація, джерелом якої є сама особистість, її духовно-моральні характеристики, світоглядні особливості, ціннісні орієнтації. Саме внутрішні мотиви сприяють стимулюванню формування вокальної компетентності, фахових знань, умінь та навичок.

Для фахової діяльності майбутніх учителів музики правомірним, на наш погляд, є виокремлення певних груп мотивів, а саме:

- мотиви, що виявляють пізнавальний інтерес та творчу активність особистості у вокальному навчанні;
- мотиви саморозкриття та самоствердження у майбутній фаховій діяльності;
- мотиви, що виявляють особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (впевненість у володінні достатнім творчим потенціалом тощо).

На думку Л.Бочкарьова, розуміння сутності та структури активності неможливе без виявлення джерел її виникнення, взаємозв'язку з іншими особистісними і психічними властивостями, і перш за все взаємозв'язку активності з діяльністю. Адже активність суб'єкта ґрунтується на «здатності мобілізувати свої можливості й визначити способи досягнення цілей – реалізувати їх у діяльності» [21, 217].

Провідним мотивом, рушійною силою музично-творчої діяльності, на думку дослідниці Л.Василенко, виступає інтерес до музичного мистецтва, як сплав інтелектуальних, емоційних та вольових якостей особистості [23]. У зв'язку з цим, особливого значення набуває не лише сформованість у майбутнього вчителя музики відповідних інтересів, мотивів, знань, умінь та цінностей, а й активність їх прояву, яка, зважаючи на самодетермінованість

та творчий характер музично-виконавської діяльності, набуває рис не стимульованої ззовні активності в напрямку особистісно-професійного зростання.

Мотиваційна сфера музично-педагогічної діяльності студентів інститутів мистецтв складається з музично-педагогічного інтересу, схильності до музично-педагогічної діяльності, активного пізнавального ставлення до процесу музичного навчання та виховання учнів. Вона, також вибирає у себе конкретні форми активної творчої діяльності студентів, а саме: емоційну активність під час задоволення потреби у творчій музично-виконавській діяльності, усвідомлення індивідуальних якостей творчої особистості (оригінальності, ініціативності, наполегливості); пізнання та самопізнання власного інтелектуального потенціалу; визначення мети, послідовності умов здійснення творчої діяльності, цілепокладання як вихід на нові межі творчості.

Серед провідних елементів мотиваційно-ціннісного компоненту нами виокремлено пізнавальний та емоційний мотиви, що в процесі взаємовпливу утворюють системне поєднання. Пізнавальний мотив характеризується усвідомленим ставленням студентів до ролі активних творчих дій у процесі музично-виконавської діяльності. Емоційний мотив передбачає інтенсивне переживання потреби у творчому самовираженні під час перцептивного досягнення мистецьких творів та їх художньо-педагогічної інтерпретації.

Аналізуючи науково-теоретичну та методичну літературу, ми прийшли до висновку, що навчання майбутнього фахівця-вокаліста буде успішним лише за тієї умови, якщо цей процес та його результати матимуть особистісне значення для студента. За нашим переконанням, необхідним є глибока зацікавленість, мотивація, наявність професійно-педагогічного інтересу до вокального та музичного мистецтва взагалі, бажання вдосконалити власний професійний рівень, який передбачає розвиток музичного мислення, інтелектуальної активності, виконавської техніки та культури, естетичного смаку, готовності до музично-просвітницької роботи.

Крім того, важливо, щоб студент отримував задоволення від самого процесу та безпосередньо результатів навчання, а також їх очікування. Мотиваційна сила стійкого інтересу дозволяє перебороти періоди пригніченості та розчарування, що супроводжують будь-який творчий процес у його кінцевій стадії (А.Маслоу). Як відомо, з інтересу виростає нахил, який виступає передумовою розвитку необхідного комплексу здібностей, що оптимізують виконавську та педагогічну діяльність майбутнього фахівця-виконавця (поява оригінальності, спонтанності творчого самовираження, дивергентності музичного мислення, цілепокладання). Для вокаліста-педагога – це також любов до педагогічної професії, бажання передати накопичений художньо-творчий досвід іншим людям.

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує стабільний інтерес до вокально-виконавської діяльності. Він також виконує функцію суб'єктивного критерію оцінки результатів даного процесу, співвідношення його із запланованими, очікуваними наслідками. Мотиваційно-ціннісний компонент вокальної компетентності майбутніх учителів музики являє собою систему професійно та особистісно значущих норм та цінностей, ідеалів та ціннісних орієнтацій. Цей компонент як узагальнене втілення всіх структур особистості забезпечує ціннісне орієнтування у професійній діяльності, виконує функцію суб'єктивного критерію оцінки результатів професійно-педагогічної діяльності та бере участь в процесі цілеутворення. Так, поняття «ціннісні орієнтації особистості» як складову цілепокладання розкриває у своїх працях А.Маркова, визначаючи його як сукупність елементів «мотиваційної структури особистості, на основі яких здійснюється вибір тих чи інших соціальних установок у якості цілей або мотивів конкретної діяльності у зв'язку з особливостями конкретних ситуацій [89, 262]. Дослідниця підкреслює, що адекватне висвітлення процесу цілепокладання неможливе без використання зазначеного поняття, адже потреби, соціальні установки

мотиви та цілі мають ситуативну природу і тому перелічених категорій недостатньо для єдиного опису будь-якої поведінки.

На нашу думку, у навчально-музичній діяльності студентів мотивація виявляється в особистісно-цінному ставленні до музичного мистецтва, у естетичному переживанні, відчутті творчої радості й задоволення від творчого художньо-виконавського процесу, співпереживанні, емоціях, які виникають у процесі сприймання і виконання музики, а виявляються безпосередньо через музичну інтонацію, яка концентрує у собі значущість, стильову та жанрову неповторність музичного твору.

Висвітлення змісту мотиваційно-ціннісного компоненту в структурі вокальної компетентності майбутніх учителів музики передбачає розгляд оцінки як завершального процесу мотиваційної поведінки студента, перетворюючи її у замкнену систему, чим якісно змінює можливості його довільної діяльності. За допомогою оцінки здійснюється зворотній зв'язок, який несе інформацію не лише про правильність чи хибність кінцевого результату, але й дає можливість перевірити особливості варіантів рішень, за допомогою яких отримано результат. Викладене вище вказує на цілісність структури вокальної компетентності майбутніх учителів музики, на наявність взаємозв'язку та взаємообумовленості функціонування всіх її компонентів.

Когнітивно-евристичний компонент вокальної компетентності майбутніх учителів музики забезпечує розвиток інтелектуально-творчої ініціативи студентів. Як зазначає Л.Арчажникова [10], підпорядкування закономірностям загальної теорії діяльності, педагогічна та музично-виконавська діяльність ґрунтується на системі знань про дані сфери людської діяльності. Згідно з даним твердженням, компетентність майбутнього вчителя музики містить систему знань про особливості музично-педагогічної діяльності та роль аналітичних умінь і ерудованості в процесі професійного становлення фахівця.

Когнітивно-евристичний компонент вокальної компетентності майбутніх учителів музики являє собою знаннєвий тезаурус особистості з

проблеми становлення у музично-педагогічній діяльності, що включає оволодіння студентами знаннями, вміннями й навичками вокального навчання та їх реалізації у професійній діяльності. Згідно запропонованої С.Рубінштейном класифікації функцій знань, що сприяють надбанню уявлень про оточуючі предмети, про зв'язки між ними, про відношення між людьми та про власне місце серед людей у світі, знання виступають основою уявлень людини про дійсність, виконуючи таким чином онтологічну функцію [135, 450]. Спираючись на зазначене доцільно визначити онтологічне функціональне значення когнітивно-евристичного компоненту вокальної компетентності майбутніх учителів музики як такого, що полягає в формуванні та коригуванні їх уявлень про себе як суб'єктів музично-педагогічної діяльності, про власні психолого-фізіологічні особливості, які впливають на ефективність музично-педагогічного процесу, про наявні музично-педагогічні здібності та шляхи їх розвитку, про специфіку музично-педагогічних знань, умінь та навичок й способи їх формування, про сутність та індивідуальні особливості вокальної компетентності фахівця, роль та значення досліджуваного феномена в процесі фахового становлення та в майбутній музично-педагогічній діяльності.

Реалізація зазначених функціональних ланок процесу фахового навчання майбутніх учителів музики пов'язана з орієнтаційною функціональністю знань, умінь та навичок, що виконують роль орієнтира при визначенні напрямку діяльності – практичної або духовної. Знаючи закони, тенденції розвитку явищ та уміючи їх пояснювати, людина вибирає способи та принципи дій у відповідності цим знанням. Засвоюючи знання про пріоритети музично-педагогічної діяльності вчителі музики обирають відповідний стиль фахово-виконавської діяльності, а знання про власні професійні можливості – шляхи їх удосконалення.

Значимість когнітивної складової у процесі підготовки майбутнього вчителя неодноразово підкреслювалась у психолого-педагогічних дослідженнях. Сформульована західними науковцями (Г.Вайлер, Я.Лефстед,

В.Чипанак та ін.) концепція «інтегрованого розвитку особистості» розкриває дане поняття як суму знань, умінь і навичок, що здобуваються у процесі навчання.

Когнітивно-евристичний компонент вокальної компетентності майбутніх учителів музики включає знання, уміння, навички здійснення педагогічної діяльності, а також арсенал евристичних методів і прийомів для реалізації художньо-творчої діяльності. У словнику іншомовних слів поняття «евристика» тлумачать як «мистецтво знаходження істини», як систему логічних прийомів і методичних правил теоретичного дослідження [143, 187]. У великому енциклопедичному словнику поняття «евристика» розкривається як: сократівський метод навчання; процес відкриття нового (евристичні методи); наука, що вивчає продуктивне творче мислення (евристична діяльність). С.Гончаренко сутність евристики висвітлює як організацію процесу продуктивного творчого мислення (евристична діяльність). З цієї позиції евристику розуміють як:

- сукупність механізмів та процедур, спрямованих на вирішення творчих завдань;
- науку, яка вивчає евристичну діяльність (окремий розділ науки про мислення). Її об'єкт – творча діяльність, найважливіші проблеми – завдання, пов'язані з прийняттям рішень;
- спеціальний метод навчання (сократівські бесіди – метод наведення питань і прикладів) або колективне вирішення проблем (метод «мозкового штурму» - надання ідеї, навідні питання з прикладами і контрприкладми);
- головною проблемою евристики є усунення протиріч [35,147-148].

Концептуальне осмислення проблеми підготовки креативно розвиненої особистості творчого вчителя, здатного до професійно-творчої самореалізації, знайшло відображення у роботах В.Андрєєва, Ю.Кулюткіна, О.Пехоти, В.Соколова, А.Хуторського та ін. Вчені, звернувши увагу на потужні дидактичні можливості нової технології евристичного навчання,

наполягають на необхідності її активного застосування у середній та вищій школі. З цього приводу А.Хуторської зазначає, що евристичне навчання є процесом і результатом індивідуальної самореалізації особистості, мета якого полягає у розвитку індивідуальних особливостей особистості, створенні нею інноваційної навчальної продукції, подальшому творчому саморозвитку та особистісному зростанню. Евристичне навчання спрямоване на створення максимальних умов для самореалізації, самостійних творчих пошуків, активізації самостійної діяльності особистості вчителя у плідній співпраці з учасниками навчального процесу [172].

Зокрема, в структурі фахового навчання майбутнього вчителя музики доцільно виокремити евристичні прийоми («прийом» - елемент, окрема операція, розумова чи практична дія, що розкриває чи доповнює спосіб засвоєння матеріалу). Застосування евристичних прийомів визначається як створення у свідомості студента певних семантичних зв'язків, необхідних для вирішення нагальних завдань. У цьому зв'язку використання евристичних прийомів у підготовці майбутніх учителів музики дозволяє скласти їм алгоритм з перегляду або переформулювання творчого завдання, виявлення непомічених зв'язків, розширення або звуження кола пошуку, глибокого аналізу, синтезу, оцінювання творчої ситуації, відкриття нових напрямків пошуку вирішення вокально-виконавських завдань.

Ю.Кулютнін відмічає, що евристика розглядає способи, за допомогою яких окремі операції структуруються у стратегії й тактики, спрямовані на пошук необхідної інформації та процес прийняття рішення, що дозволяє керувати не тільки «стереотипними завданнями» але й творчою діяльністю. А.Хуторської розкриває сутність терміну «евристика» як творчість і творчу діяльність, з метою отримання нових результатів за допомогою пояснення, систематизації і передбачення процесів відкриття нового [172, 147]. Відповідно до цього, ознаки евристичного процесу і евристичної діяльності вчений вбачає у створенні нового продукту (нової ситуації, нової мети й нової дії).

Як бачимо, кожна наука привносить у термін «евристика» особистісний зміст, трактуючи його як: «метод відкриття нового», суттєву складову сучасної психології мислення, «процес прийняття рішення», алгоритм вирішення завдань, вчення про вирішення завдань засобами продуктивного, творчого мислення тощо. Таким чином «евристика» – наука про творчість і творчу діяльність у будь-якій сфері.

Заслуговує на увагу думка О.Рудницької про те, що «мистецькі твори іноді відіграють значно більшу евристичну роль, а ніж наука. Образна асоціація, насичена метафоричним значенням, нерідко стає трампліном для усвідомлення істини, виникнення нової ідеї» [137, 56]. Ця думка вченої є важливою для організації виконавської діяльності майбутніх учителів музики. З цього приводу А.Козир, окреслюючи концептуальні шляхи підготовки майбутніх учителів музики, виокремлює комплексно-евристичний напрям, як такий, що спирається на асоціативність мислення і має проблемно-пошуковий, культурологічний характер навчання [67, 72].

Завдання евристичного підходу у навчанні – створення засобу для дійсного самовираження й самоствердження особистості, відходу від сталих еталонних методів діяльності. Прийоми евристичного навчання спрямовані на створення якомога більшого числа альтернативних рішень розв’язання навчальних ситуацій та проблем. Як зауважує Л.Бочкарьов, «ставлення до проблемних ситуацій є найточнішим критерієм культури розуму, вміння мислити. Необхідно шукати їх, свідомо виробляти, розгортати і вирішувати» [21, 257].

Отже, когнітивно-евристичний компонент вокальної компетентності майбутнього вчителя музики є необхідним для ефективного здійснення вокально-виконавської роботи в музично-педагогічному процесі, що забезпечує отримання студентами системи знань, умінь та навичок, їх здатність до її розширення, що представлена аналітичними, прогностичними, та оцінними вміннями. Відповідно до цього, евристичний спектр підготовки майбутніх учителів музики до здійснення продуктивної діяльності є творчим

процесом створення нового, побудовою особистісних творчих моделей до процесу вирішення будь-яких завдань.

Діяльнісно-креативний компонент вокальної компетентності майбутніх учителів музики передбачає їх готовність до інтерпретації вокальних творів, до творчо-самостійного оперування знаннями, вміннями та навичками. Оволодіння основами цієї підготовленості дозволить майбутнім учителям музики активно розвивати в учнів творчі здібності, які будуть необхідні їм для того, щоб самостійно визначитися у світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці.

Для успішного виконання вокально-виконавської діяльності студенти повинні усвідомлювати їх практичну значущість не лише на професійному, а й особистісному рівні. У зв'язку з цим майбутні вчителі музики мають оволодіти:

- розвинутою творчою уявою;
- умінням рефлексивного осмислення власної вокально-педагогічної діяльності;
- здатністю цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації;
- психолого-педагогічними методами, прийомами і засобами, використання яких дає змогу активно застосовувати креативні методи музичного навчання.

Розуміючи вокальну підготовку студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів як сукупність методичних знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективність технології навчально-виховного процесу, а також містять особистісні передумови, вокально-виконавська готовність майбутніх учителів музики до продуктивного виконання практичної роботи повинна вбирати вмотивованість, цілеспрямованість, осмисленість, цілісність, ефективність та результативність.

Важливою особливістю вокально-виконавської підготовки студента, ми вважаємо забезпечення цілісного педагогічного впливу, зорієнтованого не на окремі якості майбутнього вчителя музики, а на структуру його особистості в цілому. Необхідність виділення діяльнісно-креативного компонента у структурі вокальної компетентності майбутніх учителів музики пов'язана також із інтеграцією психологічних і педагогічних факторів, які впливають на процес фахового навчання, з організацією внутрішньої структури особистості студентів, з їх індивідуальними можливостями і загальною спрямованістю.

У художньо-мистецькій практиці питання розробки організаційно-методичних засобів, що сприяють удосконаленню фахової підготовки студентів висвітлені у наукових дослідженнях О.Абдулліна, Л.Арчажникової, Л.Масол, В.Орлова, Г.Падалки, О.Щолокової та ін. Найголовнішим у педагогічній технології фахового становлення вчителів мистецьких дисциплін, на думку В.Орлова є «інтеграція психолого-педагогічних дисциплін і предметів естетичного циклу; інтенсифікація процесу навчання за допомогою інтерактивних форм і методів; рефлексивна основа навчання і учіння, детермінована взаємозв'язком об'єктивних і суб'єктивних умов» [112, 257].

Творчість, як важливий елемент вокальної компетентності майбутнього вчителя музики, має бути присутня на всіх етапах фахового навчання і отримати статус провідного у навчально-виховному процесі. Креативний аспект вокальної компетентності вчителя музики, у контексті нашого дослідження, допоможе розкрити специфіку формування творчої індивідуальності студента, його готовність до здійснення художньо-педагогічного процесу як творчості. Адже креативність – одна із ознак професійних якостей особистості, яка активно формується у процесі фахової підготовки майбутнього учителя музики. Синонімічність понять «креативність» та «творчий потенціал» пролонгує творчу спрямованість різновидів фахової діяльності, зводить плацдарм для створення нового

особистісного творчого продукту. Розвиток творчих здібностей особистості – складне педагогічне завдання. У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики замало обмежуватися виключно керівництвом засвоєння знань – необхідно виявити додаткові резерви управління розвитком творчих здібностей студента.

На думку Л.Виготського, «творчість є долею усіх... і постійним супутником розвитку особистості» [29, 80]. Тому сучасна педагогічна наука неупинно заглиблюється у розробку неосяжних понять «творчість і креативність». Дослідження Е.Абдулліна, А.Алексєєва, В.Кан-Калика, Г.Падалки, С.Сисоевої та ін. доводять пріоритетність самоцінності та неповторності особистості, наголошують на перетворювальній та удосконалювальній функціях творчої діяльності. Так, науковці певні, що творчому підходу до педагогічної діяльності студентів необхідно навчати у ВНЗ, готуючи їх як до нестандартних ситуацій, так і до нестандартних рішень, яких вимагає нестандартний підхід, тобто педагогічна творчість [141, 325].

Креативність у контексті мистецької освіти дозволяє створювати умови для творчого самовираження майбутніх учителів музики у процесі їх підготовки до роботи з школярами, сприяє виробленню умінь вирішувати нестандартні навчально-творчі завдання, орієнтуватися в нових умовах, долати труднощі, стимулювати розвиток інтересу до художньо-творчої діяльності, оскільки вона завжди пов'язана з відкриттям нового, перебудовою раніше невідомого.

Виокремлений структурний компонент передбачає технологічне забезпечення педагогічно-виконавських дій майбутнього вчителя музики. У процесі навчальної музичної діяльності перевіряються та закріплюються усі отримані теоретичні знання та власне формується компетентність студента взагалі. Процес формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики складається з опрацювання інструктивного та художньо-вокального репертуару, оволодіння навичками вокально-виконавської діяльності,

опанування вміннями грамотно і доступно викладати власні думки про специфіку вивчених творів, робити до них відповідні коментарі (анотації), враховуючи вікові та індивідуальні особливості слухацької аудиторії. Отже, діяльнісно-креативний компонент визначається необхідністю накопичення системних теоретичних знань, категоріально-понятійного фонду, розвитком аналітичного та активізацією творчого виконавського мислення з усіма його виявами в єдності з професійно-необхідними якостями.

С.Сисоева характеризує творчого вчителя як «креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідності для актуалізації творчого потенціалу людини додаткові мотиви, особистісні утворення, здібності, що сприяють досягненню творчих результатів у різновидах діяльності» [141, 154]. Креативний елемент, як домінуючу складову діяльності вчителя музики, підкреслюють Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, А.Козир, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, Р.Тельчарова, О.Щолокова та ін., визначаючи його як такий, що відкриває можливість для особистісного пошуку, розвитку творчого мислення для досягнення високих художніх результатів, знаходження нових засобів поведінки та адаптації.

З цього приводу О.Рудницька зазначає, що креативність пронизує всі структурні елементи особистості вчителя музики (інтелектуальні, емоційні, вольові) та характеризує рівень загальної культури, світогляду, сприяє виробленню власного стилю практичної діяльності. Розвиток креативності вчителя музики залежить від його професійної самосвідомості, самооцінки, планування напрямків саморозвитку, активізації механізмів саморегуляції, тобто від рефлексивної регуляції особистістю власної поведінки [137,70]. На думку А.Козир, креативність розвивається у процесі діяльності, з'єднується з її провідними мотивами, виявляється як прагнення до самого процесу творчості, духовного поступу, самовираження та самоствердження [66, 89].

Функціонування діяльнісно-креативного компонента вимагає також широкого впровадження інтерпретаційної діяльності студента-музиканта. Під час побудови музично-інтерпретаційної версії твору (за визначенням

В.Москаленко), необхідними є: знання, вміння і навички з теорії та історії музики (аналіз музичних творів, гармонія, поліфонія, композиція та ін.), відповідний вимогам твору рівень технічної майстерності (з фаху), музичного мислення, вербалізації змісту власного прочитання музичного твору, художнього порівняння та деякі інші когнітивні та діяльнісно-поведінкові показники [104, 20]. Знання, що виступають як результат процесу пізнання є центральним утворенням когнітивної сфери, теоретичною основою діяльності, основою мислення музиканта-виконавця. Усвідомлення знань підносить музичну свідомість на якісно вищий рівень, дозволяє глибше сприймати, відчувати, переживати і виконувати музику. Отже, діяльнісно-креативний компонент синтезує мотиваційно-пізнавальну та когнітивно-евристичну готовність студентів до включення у активні форми педагогічно-виконавської діяльності, визначає ефективність функціонування структурної моделі, що тісно взаємодіє з розробкою відповідних критеріїв та показників.

Цей компонент у структурі вокальної підготовки майбутніх учителів музики також має на меті усвідомлення кожним студентом комплексу методичних прийомів для удосконалення фахової діяльності, з урахуванням індивідуальних спеціальних здібностей (вокального слуху, метро-ритму, музичної пам'яті, слухового самоконтролю, тембрального слуху, тощо). Для ефективної організації навчально-виховного процесу з формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики, необхідним є цілеспрямоване вдосконалення змісту і форм фахової підготовки студентів з позиції інтеграції різновидів мистецтв, системності, діалектичної взаємодії духовно-творчого та інтелектуально-фахового потенціал студентів. Такий підхід дозволяє виявити взаємозв'язок та взаємозалежність виокремлених та розроблених структурних компонентів вокальної компетентності студентів і є важливою методологічною позицією для аналізу досліджуваного феномену та керівництва процесом формування означеного феномена.

У зв'язку з окресленою вище позицією, слід звернутися до сучасних музично-педагогічних досліджень (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова,

Л.Казанцева, В.Муцмахер, Г.Падалка, В.Ражніков, Л.Рапацька, О.Рудницька, Г.Ципін, А.Щербакова, О.Щолокова та ін.), які виступають теоретико-методологічною основою для пошуку, реалізації й вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва. Вихідні положення вищеназваних досліджень впевнено доводять, що становлення особистості (художнє, інтелектуальне, емоційне) є результатом втілення їх творчих можливостей, активізації інтелектуальних та емоційних ресурсів для осмислення, переживання й інтерпретації мистецьких творів.

Діяльнісно-креативний компонент вокальної компетентності майбутніх учителів музики акумулює функціонування структурної моделі, скеровує мотиваційно-ціннісну та когнітивно-евристичну готовність майбутніх учителів музики до включення у активні форми педагогічно-виконавської діяльності. Студентський вік є найбільш сприятливим для формування важливих психолого-педагогічних функцій, зокрема формування інтелектуально-емоційних психічних функцій, що мають безпосередній зв'язок з процесом творчості. Сьогодення вимагає підготовки таких фахівців, які не лише мають функціональну готовність до виконання продуктивної діяльності, але й сформовані як творча особистість [140].

Дослідження з психології мистецької освіти (Л.Бочкарьов, Л.Ермолаєва-Томіна, Л.Виготський, А.Маркова, В.Медушевський, Є.Назайкінський, В.Петрушин, С.Рубінштейн та ін. [21; 29; 89; 95; 106; 119; 135] стверджують, що творчий потенціал мистецьких дисциплін здатен виховувати творче, естетичне ставлення студентів до дійсності. Особливо важливим «творче ставлення» стає у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики. У творчому досвіді завжди віддзеркалюється індивідуальність того, хто його створює та унікальний контекст самого творіння, тому він повинен бути осмисленим, співвіднесеним із особистими поглядами і позиціями педагога, рівнем особистої фахової майстерності, й усвідомленням того, що свідчить про глибину педагогічної мудрості.

Більшість авторів (В.Андрєєв, Д.Богоявленська, Н.Кузьміна, Г.Падалка, С.Сисоева та ін.) погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального, основною метою якого є досягнення нової якості. Визначення творчої особистості вчителя, її структури, характеризується великою варіантністю, яка зумовлюється тим, що творча особистість є категорією теорії особистості, діяльності, творчості.

Діяльнісно-креативний компонент передбачає взаємодію пізнавального і творчого у цілісному процесі набуття досвіду професійно-педагогічної діяльності студентів, має на меті виявити унікальне творче самовираження кожної особистості студента у процесі вокальної підготовки. Цей компонент передбачає творчий саморозвиток студентів, становлення їх життєвого та музичного досвіду художньо-педагогічної діяльності, вбирає у себе загально-педагогічні (вміння слухати, бачити та долати комунікативні бар'єри, вміння діалогового спілкування) та спеціальні вміння, які поділяються на такі складові: уміння педагогічного спілкування (загально-педагогічні), музикознавчі (вміння використовувати музично-теоретичний тезаурус, уміння художньо-педагогічного аналізу музичних творів та використання творів різних видів мистецтв); емоційно-почуттєві (вміння відчувати прояв психічних процесів учнів, вміння уявно ставити себе на місце учнів, уміння контролювати свій власний емоційно-психічний стан у процесі занять); виконавсько-інтерпретаційні (вміння вербальної та невербальної інтерпретації музичних творів, володіння художньо- та технічно-виконавськими вміннями).

Взаємодія мотиваційно-оцінного, когнітивно-евристичного та діяльнісно-креативного у музично-вокальному виконавстві та зовнішня форма втілення звукового образу доповнюється в процесі виконавської інтерпретації майбутнього вчителя музики пошуком доцільних у всіх відношеннях суб'єктивних виконавських засобів його реалізації. У цьому контексті доцільно наголосити на тому, що музично-пізнавальні процеси

сприяють розвитку розумової сфери виконавця, його інтелектуальних та пізнавально-пошукових здібностей, формують слуховий вокальний досвід, творчі – збагачують індивідуальний художньо-творчий механізм.

Наукове осмислення даного феномена дозволило дійти висновку про те, що важливим чинником структурно-функціональної моделі вокальної компетентності студентів є спрямованість педагогічного керівництва цим процесом на забезпечення відповідності між поетапною методикою вокальної підготовки студентів та сучасними вимогами Вищої школи щодо впровадження інноваційних педагогічних технологій при підготовці майбутніх фахівців.

2.2. Педагогічні умови вокальної компетентності майбутніх учителів музики

За логікою дослідження, конкретизація компонентної структури вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв виявляє необхідність визначення й обґрунтування педагогічних умов досягнення результативності формування означеного феномена у вокальній підготовці майбутніх учителів музики. Погоджуючись із твердженням Г.Падалки про те, що цілеспрямовано створені чи використовувані педагогічні умови мистецького навчання забезпечують можливість досягнення його результативності [115, 86], основними нами визначені наступні педагогічні умови:

- комплексність мистецьких підходів до вокального навчання майбутніх учителів музики;
- стимулювання забезпечення інформаційної самостійності студентів;
- перевага активно-творчих засобів навчання;
- актуалізація інтерактивних методів вокального навчання;
- цілісність вокально-виконавської підготовки.

Першою педагогічною умовою формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики є *комплексне використання мистецьких підходів до вокального навчання майбутніх учителів музики*. Комплексність мистецьких підходів до вокального навчання майбутніх учителів музики припускає спосіб побудови цього процесу як надзвичайно складного і багатопланового явища. Адже мистецький підхід до навчання за своєю суттю має комплексний і всеосяжний характер. Він несумісний з властивою навчальному процесу порційністю. Комплексність мистецьких підходів до вокального навчання майбутніх учителів музики набуває особливого значення у процесі вокально-виконавської підготовки.

Ця педагогічна умова забезпечує реалізацію комунікативної складової розвиваючого потенціалу мистецької діяльності, передбачає, насамперед, встановлення особистісного смислу спілкування з мистецтвом. Художній текст має бути перекладеним на мову внутрішнього світу безпосереднього учасника художнього сприймання. У процесі навчання художній твір має розцінюватись педагогом як пункт можливого перетину художнього світовідчуття митця та студента. Зміна особистісних орієнтирів студентів може відбутись за умови трансформації кожним з них змісту художніх образів відповідно до свого бачення, лише тоді, коли авторське відчуття стане власним надбанням. Відповідно процес вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики передбачає спочатку створення в студентів установки на діалог з автором твору, далі – конкретизацію його у відповідних питаннях, і вже потім – самовираження як підґрунтя до художньої інтерпретації [3, 9].

Домінуюче значення та комплексний характер для процесу вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики має художньо-творче начало. Творчість охоплює всі без винятку сфери вокальної діяльності студентів інститутів мистецтв і є головною характеристикою педагогічної взаємодії у сфері музичного мистецтва. Визначаючи творчий характер музично-педагогічної діяльності як основну її характеристику,

Л.Арчажникова вказує на творчу природу музичного мистецтва як джерела творчості учителя музики. «Художня діяльність займає в житті вчителя особливе місце, - зазначає дослідниця, - вона тісно пов'язана з творчістю. У роботі вчителя музики художньо-музична творчість проявляється в умінні цікаво, захоплюючи проводити уроки музики та позакласні заняття, яскраво, образно виконувати музично-вокальні твори» [10, 19]. Дослідниця вказує на існування великої кількості різновидів творчості у роботі музиканта-педагога, а саме: це управління навчальним процесом, виконавська та дослідницька діяльність, діяльність з вивчення, розробки та застосування ефективних методів проведення уроку музики і формування всебічної особистості школяра, тощо.

Оволодіння студентами комплексними інтегрованими знаннями та вміннями має здійснюватися завдяки застосуванню міжпредметних зв'язків. Цінність інтегративних процесів, які виражаються у використанні цих зв'язків, полягає в тому, що студенти мають можливість різнобічно розглянути процес вокального навчання, ураховуючи при цьому як напрямок власного вокального удосконалення, так і спрямування навчальних предметів на співацький розвиток школярів. Це дає їм можливість виокремити для себе суттєві ознаки й специфіку формування співацьких механізмів голосоутворення людини, зокрема дитини, та вивчити їх, а також визначити роль і значення співацької діяльності для духовного і фізичного розвитку школярів [23]. Інтегративні знання зумовлюють і вироблення у майбутніх фахівців системи дій щодо здійснення професійних операцій у процесі вокального навчання школярів. Застосування інтегративних знань на практиці зробить зайвим інтуїтивний пошук майбутнім учителем методичних прийомів і способів співацького розвитку школярів.

Комплексність мистецьких підходів до вокального навчання майбутніх учителів музики неможливо обмежити жорсткими рамками вирішення професійно-педагогічних завдань, адже за одностайною думкою дослідників зазначена діяльність має передусім креативний характер. Творчою природою

музичного мистецтва та музично-педагогічної взаємодії з мистецтвом визначається, на нашу думку, і творчий характер процесу формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики. З огляду на дане положення, комплексність мистецьких підходів до вокального навчання майбутніх учителів музики має відбуватися не як процес засвоєння певних знань з проблеми та формування окремих складових означеного процесу, він має відбуватися як більш значний процес інтегративного творення особистості, що забезпечить творчий характер професійної діяльності майбутнього фахівця. Успіх формування майбутнього вчителя музики у вищому навчальному закладі мистецької освіти значною мірою залежить не лише від того, як і наскільки оволодіває студент знаннями і навичками, на які цінності у майбутній професійній діяльності він орієнтуватиме себе в період навчання, а й від ефективності процесу його підготовки до вокально-виконавської діяльності.

Зважаючи на зазначене, комплексність мистецьких підходів до вокального навчання майбутніх учителів музики являє собою не лише індивідуальну систему знань, умінь та навичок вокальної компетентності фахівця, а й здатність до модифікації та творчого перетворення прийомів та методів формування означеного феномена, творчого пошуку та експериментальної перевірки нових шляхів його набуття.

Важливою педагогічною умовою формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики є *стимулювання забезпечення інформаційної самостійності студентів*. У наукових дослідженнях розкрито різноманітні питання теорії та методики активізації самостійності студентів (В.Біднов, І.Зязюн, С.Сисоєва та ін.); розвитку самостійності особистості (Л.Виготський, О.Леонтьєв та ін.); активізація студентів в процесі організації самостійної роботи (М.Дьяченко, О.Невмержицька та ін.); якісної підготовки майбутніх вчителів (Г.Асєєва, В.Євдокимова, О.Пєхота та ін.); підготовки студентів до самостійної фахової діяльності в музично-педагогічній сфері (Л.Арчажникова, О.Єременко, А.Козир, Г.Падалка, О.Щолокова та ін.).

Розкриваючи сутність та зміст стимулювання забезпечення інформаційної самостійності студентів у контексті інноваційної педагогічної стратегії, необхідно визначити значення мультимедійних технологій та інших синонімічних понять в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищому педагогічному навчальному закладі. Виходячи з розглянутих положень, у процесі стимулювання забезпечення інформаційної самостійності, необхідно враховувати ознаки розвинутої самостійності майбутнього вчителя музики під час самостійної навчальної діяльності, а саме: усвідомлення майбутнім учителем музики себе як активного суб'єкта пізнавально-самостійної діяльності; усвідомлення студентом особливостей пізнавально-самостійного навчання, його навчальної мети, завдань; прагнення студента до саморозвитку, націленість на пізнання своїх творчих можливостей і здібностей до фахової діяльності з школярами; здатність до самостійного створення умов для здійснення пізнавально-самостійної діяльності; застосування можливостей мультимедійних технологій і мультимедійного середовища в процесі вирішення навчальних завдань.

Реалізація цілей формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики з урахуванням педагогічної умови стимулювання забезпечення інформаційної самостійності майбутнього вчителя музики здійснюється, в основному, засобами мультимедійних технологій. Здобуті студентами знання, уміння та навички наполегливого набуття ними вокальної компетентності з використанням засобів мультимедіа необхідно проектувати на ефективне використання з подальшим ціннісним практичним застосуванням у продуктивній діяльності.

Важливим у забезпеченні інформаційної самостійності майбутнього вчителя музики засобами мультимедіа постає якість певного наочного засобу, що пов'язана з діапазоном можливостей вирішення студентом навчального завдання. У процесі цієї роботи викладач орієнтує студента до швидкого і якісного досягнення поставленої мети при правильному дозуванні інформаційного потоку з мультимедійного середовища. Безумовно,

важливим у цьому ракурсі постає вибір наочного засобу, що є надійним і простим у експлуатації. Адже незрозумілі позначки, уривчастість трансляції, неможливість доступу до необхідних інформаційних джерел у потрібний час тощо, постають перешкодою для вільного, ефективного використання певного наочного засобу в навчальних цілях. Водночас новітні ліцензійні пристосування розроблені в галузі сучасної інформаційної техніки при застосуванні в навчально-пізнавальній діяльності студента розширюють його можливості в процесі здійснення операцій з даними. Це передумовлює забезпечення студентів необхідним детальним інструктажем. Збільшення інструментарію певної наочності може впливати на прискорення швидкості виконання навчального завдання під час пізнавально-самостійної діяльності студента, уможлиблює здійснення ним запланованого, або призвести до нового вирішення творчого завдання.

Дана педагогічна умова забезпечує простір для впевнених самостійних дій, спрямовує студента до творчого пошуку, до розуміння, осмислення, набуття досвіду практичного оперування вокально-слуховими знаннями та навичками, орієнтує студента на «участь у конструюванні всіх елементів творчого процесу, здобуття нових знань, нового досвіду і нової дії» (за визначенням В.Земцової) [117, 401].

Обов'язковою педагогічною умовою вокальної компетентності майбутніх учителів музики нами визначена *перевага активно-творчих засобів навчання* у процесі постановки голосу студентів. Ця педагогічна умова дозволяє вирішити питання процесу саморегулювання особистості, тобто прийняття рішення щодо корекції системи саморегуляції. Коригування власної поведінки, діяльності та внутрішнього світу забезпечується відповідними вміннями та навичками саморегулювання в основі яких, на нашу думку, лежить здатність особистості до активної вольової дії, управління проявами власної особистості засобами застосування зусиль на основі вольової активності.

Особливо цінним у створюваних практичних активно-творчих ситуаціях студенти потрапляють в такі умови, коли їх думка на тривалий час входить у стан підвищеного напруження. А в стані напруженої розумової діяльності у людини часто утворюється спонтанне передчуття наближення розв'язання проблемного завдання. Таке передчуття викликає позитивне стимулювання думки емоційною сферою, тому створюється підґрунтя для формування здібностей до активної пошукової роботи.

Узагальнені та конкретні знання, які засвоєні переважно за допомогою активно-творчих засобів навчання, вносять у свідомість вчителя не тільки об'єктивну інформацію, але й оцінки різноманітних аспектів педагогічної комунікації (у вигляді еталонів, ідеалів, зразків), що призводить до певної перебудови індивідуальної системи професійно-педагогічних цінностей. У цьому процесі професійні уміння та навички об'єктивують, проявляють на практиці установки та ціннісні орієнтації педагога; рефлексивні уміння, забезпечуючи усвідомлення фахової діяльності, дають можливість зрозуміти мотиви, смисли, цінності, котрі лежать в її основі, та у разі виникненні необхідності, переглянути їх. Отже розширення арсеналу комунікативних та рефлексивних умінь призводить до трансформації мотиваційної та ціннісних сфер особистості вчителя. Вдосконалення особистісного потенціалу педагога допомагає йому наповнити особистісним смислом опановані теоретичні знання та вміння, що дозволяє зробити процес їх освоєння більш успішним.

Наслідування еталонів перетворює інтерпретаційну діяльність майбутнього вчителя музики в репродуктивну. Тому в процесі навчання студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів необхідно виховувати почуття власного активного ставлення до музичних творів, бажання реалізувати себе як особистість у творчому процесі. Наслідування, допустиме на початковій стадії навчання, через певний час починає загальмовувати подальший ріст студентів, становлення їх творчої індивідуальності. Адже іноді тягар знань, накопичених у певній галузі, психологічно пригнічує творчу ініціативу людини. І тут

очевидним стає перевага інтеграційної системи викладання вокально-хорових дисциплін, котра ґрунтується на внутрішньому виконавстві, на чуттєвому невербальному сприйнятті музики та на образному мисленні студента. Підготовка вокального твору до концертного виконання є художньо-творчим актом, котрий, в основному, ґрунтується на несвідомій сфері психіки, котра містить у собі надзвичайно багатий індивідуальний життєвий досвід особистості.

Реалізація зазначеної педагогічної умови передбачає: розуміння викладачем непорушності індивідуального простору студента (встановлення колегіальних взаємовідносин, толерантне наповнення ціннісних складових знання студента щодо евристичної діяльності); спілкування на засадах паритетного діалогу (об'єднання суб'єктивного художнього досвіду викладача і студента, взаємне «запозичення» оцінного ставлення до художньо-музичної творчості). Такий характер розуміння, прийняття й підтримки педагогом орієнтації студентів на застосування активно-евристичних методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей майбутніх учителів музики сприяє особистісному творчому розвитку студентів (їх активності, кмітливості, винахідливості, самостійності тощо) надає нові алгоритми дії у розв'язанні нових, нестандартних ситуацій, формує здатність до відкриття нового у виконавській діяльності. Спрямування педагогічного впливу на розвиток творчої самостійності студентів, на «пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б вчилися» (за висловом Я.Коменського), дозволяє розвинути аналітично-конструктивні вміння майбутніх учителів музики, формує навички самостійної творчості, оперування власним інформаційним фондом, швидкого орієнтування в інформаційному просторі, котрий передбачає: уміння класифікувати джерело інформації для подальшого аналізу, діагностики та вирішення; уміння виокремлювати суттєві зв'язки і відношення між елементами інформації (мистецької та педагогічної); уміння створювати атмосферу конструктивної співтворчості на основі евристичного діалогу;

отримувати досвід інформаційної діагностики для забезпечення творчої «життєдіяльності» вокального процесу та реалізації унікальних мистецьких можливостей майбутніх учителів музики.

Четвертою педагогічною умовою вокальної компетентності майбутніх учителів музики є *актуалізація інтерактивних методів вокального навчання*. Систематичне педагогічне стимулювання студентів до самостійного інтелектуального пошуку, формування потреби нових знань та їх практичного застосування, особистої значущості самостійної творчої діяльності, забезпечення стійкого пошукового-пізнавального інтересу, усвідомленого просування інноваційним маршрутом творчого саморозвитку, створює умови для актуалізації інтерактивних методів вокального навчання.

Дана педагогічна умова сприяє розширенню й збагаченню фахового тезаурусу студентів, їх підготовленості до активного інтелектуально-творчого спілкування з музичним мистецтвом, активізації пошуку додаткової інформації для віднайдення нових граней власної інтерпретації художнього образу вокального твору, забезпечує формування психологічної спрямованості на конструювання власних мотивів евристичної діяльності. Цілеспрямоване педагогічне звернення до когнітивно-чуттєвої та інтелектуальної сфери студентів, до взаємодії раціональних і емоційних чинників в умовах вокального навчання відкриває простір для впевнених самостійних дій, активізує інтерес студентів до актуалізації застосування інтерактивних методів навчання, до творчого пошуку власної інтерпретації вокальних творів та її втілення у музичному звучанні.

Реалізація визначеної педагогічної умови в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музики передбачає задоволення від успішної виконавської діяльності й задоволення від спілкування з педагогом, ефективність якого детермінована відмовою від нормативно-оцінної позиції і включенням механізмів паритетної взаємодії між викладачем і студентом на основі евристичного діалогу, заохочення викладачем до пошуку альтернативних шляхів мистецької інформації, готовності до спілкування,

співтворчості. Дана умова забезпечує подолання інертності мислення студентів; їх зацікавленість процесом пошуку шляхів вирішення вокальних завдань, коли «пошук і здобуття особистісних інтелектуальних цінностей із застосуванням евристик стає внутрішньою потребою і мотивом подальшої творчої діяльності» (за визначенням Ю.Кулюткиним).

Одним із основних інтерактивних методів вокального навчання майбутніх учителів музики є оволодіння емоційно-образною сферою вокального виконавства, тобто досконалою ілюстрацією творів вокальної музики. У процесі цієї роботи визначається рівень фахової майстерності студентів, а саме – простежується розкриття почуттів, емоцій, уяви, образного мислення вокального виконавства, що також виражається у співацькому інтонуванні. Виконавсько-вокальне інтонування доцільно розуміти як емоційно осмислену, спрямовану на слухачське сприйняття реалізацію музики, тобто яскраве, художньо-вокальне відтворення музичних образів. Концертне виконання творів вокальної музики, як і вокальний показ пісенного матеріалу шкільної програми, вимагають від майбутніх учителів музики здатності до творчої діяльності, в якій знаходять своє відображення загальні елементи, що характеризують процес вокального виконавства. Відтворення музичних образів вимагає від студента особливих засобів виконання, а прагнення виразити звуком усе різноманіття інтонаційної палітри вокального твору надає голосу не лише відповідного загального забарвлення, але й сприяє виявленню потрібних вокально-виконавських прийомів. Це знаходить відгук в аудиторії слухачів, зокрема у школярів, викликаючи у них захоплення співацьким процесом і симпатію до виконавця.

Актуалізація інтерактивних методів вокального навчання передбачає розширення мотиваційної сфери студентів, спонукання їх до оволодіння інтегративними знаннями та вміннями оперувати ними у музично-педагогічній діяльності. Використання цієї педагогічної умови у практичній діяльності забезпечує застосування інтерактивних тренінгів, рефлексивного самооцінювання, кейс-методів та мозкової атаки, тестових завдань,

презентацій портфоліо, виступів з мікрофрагментами практичних завдань, виконання творчих завдань імпровізаційного та інтерпретаційного характеру, що сприяє актуалізації музично-творчого та педагогічного осмислення навчального досвіду майбутніх учителів музики.

Неможливо обійти увагою таку значну педагогічну умову як *цілісність вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики*. Цілісність навчального процесу передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів вокально-виконавської роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток студентів. Ця педагогічна умова різнобічно охоплює навчальний процес з мистецьких дисциплін, проявляючись у змістових параметрах мистецького навчання, у його методичному забезпеченні, у організаційних засадах.

З позиції цієї педагогічної умови, відбір змісту мистецького навчання означає залучення майбутніх учителів музики до якомога повнішого охоплення художніх надбань світової культури. Звернення до широкого кола мистецьких джерел не означає безсистемного, неупорядкованого їх залучення до програм навчання. Такий підхід передбачає відбір найдоцільніших матеріалів у їх взаємній залежності та упорядкованості.

На думку Г.Падалки, «цілісність – це певна зорієнтованість навчальних планів і програм на ті художньо-музичні напрями, мистецькі школи, стилеві підходи, які дають можливість отримати повне, всеохоплююче уявлення щодо розвитку художньої культури людства. Художня інформація, відомості, представлені в навчальних програмах, мають бути узгоджені, взаємодіяти одне з одним для того, щоб художні уявлення учнів не набували відокремленого, розрізненого характеру. Цілісність підходу до komponування змістових засад мистецького навчання має протидіяти фрагментарності, мозаїчності художнього розвитку учнів» [115, 50].

Перш за все, цілісність проявляється у методологічному забезпеченні художньо-педагогічного процесу. Вибір методів мистецького навчання, розвитку і виховання особистості мотивується завданням забезпечення їх

взаємодії і передбачає таке структурування в реальному процесі, де кожен з відібраних методів роботи входить до закінченого, довершеного, загалом – цілісного кола педагогічних засобів, що у своїй сукупності становлять нерозривну єдність.

Цілісності вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики сприяє ефективна організація навчальної діяльності як спільної творчої діяльності викладача і студентів, у ході якої реалізуються музично-вокальні інтереси кожної особистості; забезпечення повноти і системності становлення індивідуального фонду педагогічних і мистецько-вокальних знань; стимулювання потреб студентів у творчому самовираженні в процесі вокально-виконавської діяльності при активній внутрішній позиції кожного студента. Цілісності вокально-виконавської діяльності студентів також сприяють інтегративні освітянські процеси як цілеспрямований і планомірний вплив на свідомість і поведінку майбутніх учителів музики з метою формування у них відповідних установок, понять, принципів, мотиваційних й ціннісних орієнтацій, що виступають у ролі певних чинників розвитку їхньої особистості та підготовки до професійної діяльності. Адже інтегративність є тією ланкою, яка пов'язує різноманітні вокальні знання, вміння і навички, враження, почуття та волюві устремління студентів в єдине ціле, що служить не лише орієнтиром, а й визначним якісним критерієм ефективності формування у них вокальної компетентності.

Вплив даної умови сягає також організаційних засад навчально-виховного процесу. З міркувань досягнення цілісності має вибудовуватись взаємодія індивідуальних занять з постановки голосу, процес підготовки до виступів на академічних концертах та інших сценічних заходах, а також співацька робота у навчальних хорових колективах. Цілісність повинна охоплювати не лише аудиторні, а й позааудиторні заняття, відбір тих чи інших форм художньо-музичної діяльності.

Педагогічна умова цілісності вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики сприяє створенню комплексної управлінської

стратегії керівництва творчим виконавським процесом, формуванню їх здатності до аналізу, комбінування, узагальнення, варіювання, самостійного визначення студентом мети вокально-творчого пошуку і шляхів втілення власної інтерпретації співацького звучання, дозволяє вийти на самостійний рівень вирішення складних вокально-педагогічних завдань. У результаті системного використання вищезазначеної педагогічної умови в навчально-виховному процесі для майбутніх учителів музики відкриваються шляхи самостійного обґрунтованого пошуку нових, неординарних підходів до відображення змісту музично-вокального твору, розвитку інтерпретаційної самостійності студентів, варіативності у конструюванні комунікативних і творчих стратегій, формуються вміння передбачати та планувати власні педагогічні дії для досягнення якісного результату вокально-виконавської діяльності.

Отже, методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики забезпечувалась за дотримання вищезазначених педагогічних умов (комплексність мистецьких підходів до вокального навчання майбутніх учителів музики; стимулювання забезпечення інформаційної самостійності студентів; перевага активно-творчих засобів навчання; актуалізація інтерактивних методів вокального навчання; цілісність вокально-виконавської підготовки). Враховуючи, що вокальна компетентність майбутніх учителів музики є синтезом їх активного інтересу до мистецької галузі знань, розвитку інтелектуально-творчої ініціативи, готовності до інтерпретації вокальних творів, дієвого знання закономірностей особистісного розвитку, структурою означеного феномену визначено взаємодію компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-евристичного, діяльнісно-креативного).

Розкриваючи сутність компетентності (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, Л.Василенко, С.Гончаренко, І.Зимня, А.Козир, В.Кричевський, Н.Кузьміна, Г.Падалка, В.Сластьонін, В.Стрельников, Г.Сухобська, В.Ткачук, А.Хуторської та ін.), вони виділяють такі її основні ознаки як: оволодіння

знаннями та уміннями, які дозволяють учителю проявляти професійно виважені судження, оцінки, думки; наявність знань, умінь та навичок успішної виконавської діяльності; усвідомлення значення цих знань для здійснення продуктивної роботи; набір операційних комплексних умінь, володіння алгоритмами розв'язання завдань; здатність творчо підходити до професійної діяльності володіти компетенцією, спрямовуючи її на продуктивну діяльність, тобто компетентність – як право діяти [2; 10; 23; 35; 66; 73; 115; 142; 148; 160; 172]. Тому важливим етапом методичної забезпеченості процесу формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики є розробка критеріїв та показників визначеної нами компонентної структури означеного феномена.

У результаті вивчення психолого-педагогічної літератури нами виявлено існування різноманітних підходів до визначення критеріїв і показників ефективності та якості результатів навчального процесу, які представлені у роботах О.Абдулліної, В.Безпалько, П.Гальперіна, В.Сластьоніна, Н.Тализіної, А.Усової та ін. Аналіз досліджень дозволив нам сформулювати загальні вимоги до розробки і обґрунтування критеріїв, які: по-перше – повинні відображати основні закономірності формування особистості; по-друге – сприяти встановленню комплексного зв'язку між компонентами наукового дослідження. Для розробки критеріїв і показників, вважаємо за потрібне з'ясувати сутність цих категорій. У нашому дослідженні ми виходимо з визначень, що «критерій» (від гр. *kriterion* – мірило для оцінювання будь-чого), засіб судження, підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось, засіб перевірки істинності або хибності будь-якого ствердження, гіпотези, теоретичної побудови тощо [143;165; 167]. Найбільш вичерпно, на наш погляд, сутність поняття «критерій» висвітлено С.Гончаренко. Під критерієм він розуміє «ознаку, на основі якої здійснюється оцінка чогось; мірило; умовна прийнята міра, яка дає можливість здійснювати вимірювання об'єкта і на основі цього дати йому оцінку» [35, 245]. Тобто критерій є узагальненим мірилом розвитку

навчального процесу, за яким визначаються показники, що дозволяють виконати оцінку поточних педагогічних явищ.

Критеріями сформованості вокальної компетентності майбутніх учителів музики нами було визначено: міру прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до співацької діяльності (мотиваційно-оцінний компонент); ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики знаннями, вміннями та навичками вокального навчання (когнітивно-евристичний компонент); міру сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі співацької діяльності (діяльнісно-креативний компонент).

Мотиваційно-ціннісний компонент вокальної компетентності майбутніх учителів музики сприяє вияву нахилів студентів до вокальної діяльності, тому критерієм його визначено міру прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до співацької діяльності. При цьому нами враховано той факт, що мотиви індивідуального розвитку особистості переосмислюються у процесі вокальної музично-педагогічної діяльності та перетворюються у якісно більш досконалі структури свідомості майбутнього вчителя музики. Мотиваційно-ціннісний компонент вокальної компетентності студентів виражає прагнення особистості до духовного і мистецького самовдосконалення. Розвиток мотивації до оволодіння вокальним мистецтвом, цілеспрямоване педагогічне керівництво цим процесом на базі набутих фахових знань, активізація фахової позиції майбутнього співака сприяють ефективному формуванню вокальної компетентності майбутніх учителів музики.

Враховуючи вищезазначене, показниками критерію мотиваційно-ціннісного компоненту (міра прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до співацької діяльності) нами визначено:

- наявність художньо-естетичних потреб щодо оволодіння мистецтвом співу;
- вияв інтересу до вокального навчання.

Когнітивно-евристичний компонент вокальної компетентності майбутніх учителів музики забезпечує розвиток інтелектуально-творчої ініціативи студентів. Цей компонент передбачає спрямованість особистості до пізнання світу і себе у ньому; до розширення мистецької обізнаності, поза якою важко собі уявити ефективність духовного становлення особистості [115, 33]. Тому критерієм когнітивно-евристичного компонента визначено ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики знаннями, вміннями та навичками вокального навчання.

Когнітивно-евристичний компонент дозволяє проявити здатність вчителя до глибокого розуміння змісту музичного твору, визначення його творчо-педагогічного потенціалу. Він забезпечує створення умов для творчої самоідентифікації, індивідуальної самореалізації й творчого саморозвитку студента, надання можливостей для отримання нових творчих навчальних продуктів діяльності – результатів не лише зовнішніх, але й особистісних. Орієнтація студентів на застосування евристичних методів навчання потребує мобілізації творчих резервів, підвищення творчо-пошукової активності у процесі вокально-виконавської навчальної роботи. Такий характер навчання виявляється у здатності студентів розуміти і відтворювати музику через її образний зміст, що передбачає пошук засобів для творчої самореалізації в умовах вокального навчання, усвідомлення особистісних цілей, побудову творчих і управлінських планів, прийняття рішення у різних ситуаціях, що передбачає максимальну свободу цілепокладання і відповідальність за кінцевий результат вокально-виконавської діяльності.

Показниками критерію когнітивно-евристичного компонента (ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики знаннями, вміннями та навичками вокального навчання) нами визначено:

- *вияв аналітичних умінь студентів щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару;*
- *вияв вокально-педагогічної ерудованості щодо фахових знань;*
- *наявність вокально-педагогічного тезаурусу.*

Діяльнісно-креативний компонент вокальної компетентності майбутніх учителів музики передбачає готовність студентів до інтерпретації вокальних творів. Цей компонент забезпечує творчо-самостійне оперування вокальними знаннями, вміннями, навичками, можливість втілювати у життя власні переконання, орієнтування на духовну самореалізацію у мистецькій діяльності [115]. Тому критерієм діяльнісно-креативного компоненту визначено міру сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі співацької діяльності.

Діяльнісно-креативний компонент передбачає творчий характер роботи вчителя музики, який багато в чому зумовлений специфікою його діяльності, яка має публічний характер та здійснюється перед певною аудиторією й вимагає вміння керувати власними почуттями і настроєм. Адже за своєю сутністю музично-педагогічна діяльність вчителя музики має креативний характер, який визначає її спрямованість, зміст та знаходить своє відображення в усіх її різновидах: конструктивній, музично-виконавській, комунікативно-організаційній, дослідницькій. Творче відтворення музичного твору виконавськими засобами на основі нотного тексту є інтерпретаційним процесом, який доцільно розглядати як логічну процедуру та активний процес співтворчості, тобто його необхідно сприйняти та осмислити. У цьому зв'язку художньо-педагогічна діяльність майбутнього вчителя музики постає як різновид художньо-творчої діяльності, що орієнтована на організацію процесу емоційно-інтелектуального осмислення мистецьких творів.

Показниками критерію діяльнісно-креативного компоненту (міра сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі співацької діяльності) нами визначено:

- наявність умінь творчої інтерпретації вокальних творів;
- наявність рефлексивного осмислення щодо власної вокально-педагогічної діяльності.

Загалом, компонентна структура, критерії та показники вокальної компетентності майбутніх учителів музики зображено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Критерії та показники вокальної компетентності
майбутніх учителів музики**

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	<i>Міра прояву</i> активного навчально-пізнавального ставлення студентів до співацької діяльності	- наявність художньо-естетичних потреб щодо оволодіння мистецтвом співу; - вияв інтересу до вокального навчання;
Когнітивно-евристичний	<i>Ступінь оволодіння</i> майбутніми вчителями музики знаннями, вміннями та навичками вокального навчання	- вияв аналітичних умінь студентів щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару; - вияв вокально-педагогічної ерудованості щодо фахових знань студентів; - наявність вокально-педагогічного тезаурусу;
Діяльнісно-креативний	<i>Міра сформованості</i> саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі співацької діяльності	- наявність умінь творчої інтерпретації вокальних творів; - наявність рефлексивного осмислення щодо власної вокально-педагогічної діяльності

Змістова наповненість визначених критеріїв відображає основні вимоги сучасної мистецької освіти до вокального навчання майбутніх фахівців, що узагальнено в гуманізації навчального процесу; національному спрямуванні мистецького навчання; забезпеченні особистісних підходів до вокального навчання студентів; досягненні фахової майстерності; створенні поліхудожнього контексту навчання та забезпеченні культуровідповідності мистецької діяльності.

На теоретико-методичному етапі дисертаційного дослідження важливо ефективно використовувати метод моделювання. Під моделлю доцільно розуміти «систему, дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему» [35, 290]. Модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі. Вона є штучною системою елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується. Сутність моделювання полягає у встановленні «подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і на цій основі перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта в модель складнішого» [35, 291].

Механізм моделювання складався з наступних операцій: перехід від природного об'єкта до моделі, її конструювання, експериментальне дослідження педагогічної моделі. Але модель не може дати повного уявлення про об'єкт дослідження і точно передбачити його розвиток або описати траєкторію його руху в якомусь власному просторі. Але моделювання дещо спрощує досліджуваний процес, що дозволяє наочно уявити складні наукові положення, оскільки модель – це лише подібність дійсності, й вона не може відтворити всі подробиці досліджуваного феномену. Модель формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики складала постановку мети дослідження, відбір підходів, функцій, принципів, ефективних методів, компонентної структури означеного феномена, етапів формувальної роботи, що загалом становило повний технологічний цикл (рис. 2.1. на с. 106).

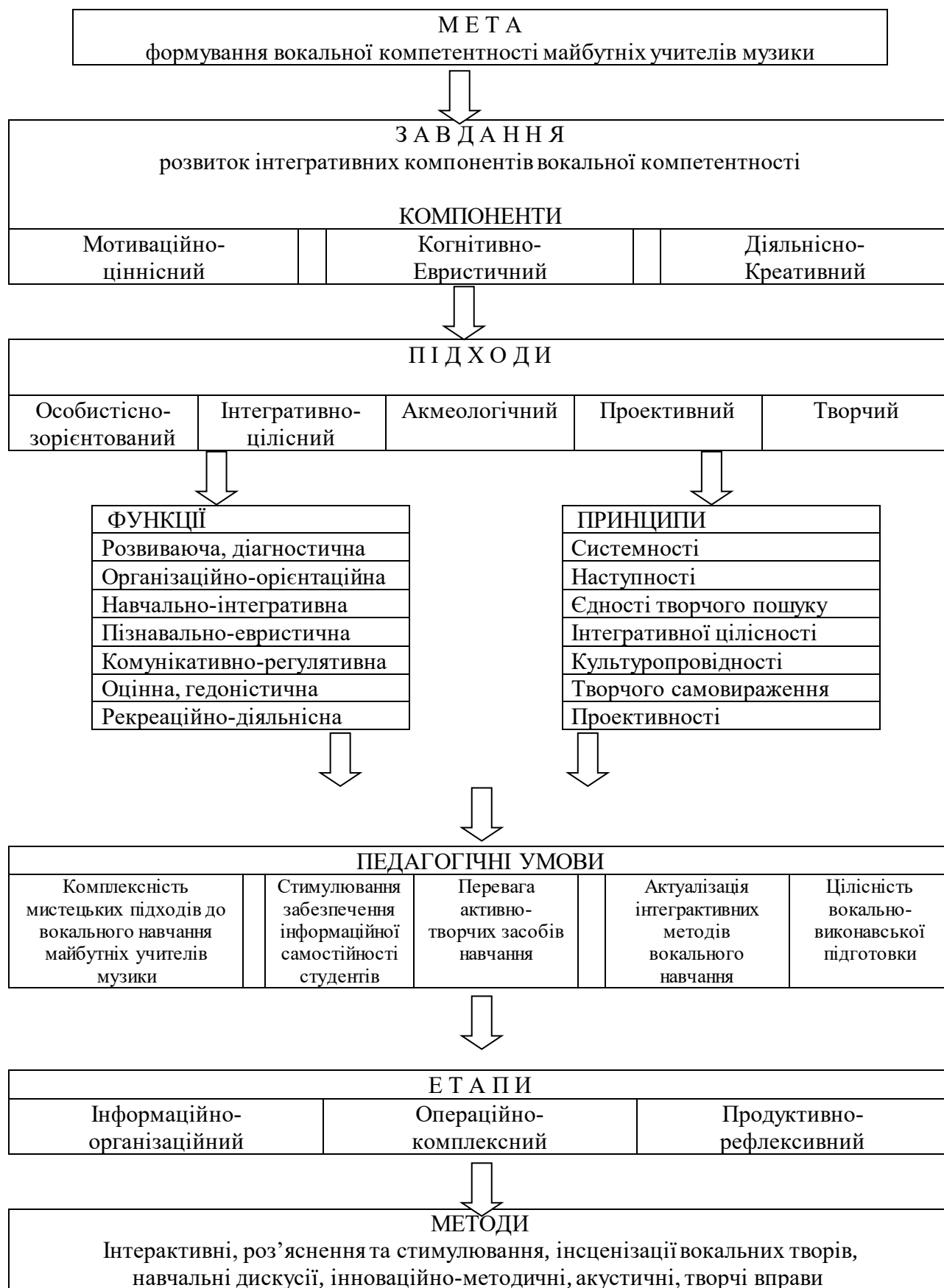


Рис. 2.1. Модель вокальної компетентності майбутнього вчителя музики

З метою формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики у нашому дослідження була розроблена спеціальна методика, концептуальними засадами якої стали такі *положення*:

- формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики є невід'ємною складовою його фахової підготовки;
- формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики ґрунтується на методологічних засадах особистісно зорієнтованого, інтегративно-цілісного, акмеологічно-проективного та творчого підходів;
- ефективність формування вокальної компетентності студентів залежить від комплексного формування всіх її структурних елементів;
- формування вокальної компетентності студентів на основі національних традицій забезпечує духовний розвиток майбутнього вчителя музики, розуміння важливості взаємовпливу культур різних народів у художньому розвитку особистості.

Методичним забезпеченням вокальної компетентності слугувала розроблена поетапна методика формування означеного феномена та система спеціальних методів, серед яких часто вживаними були методи: інсценізації, стимулювання, роз'яснення значимості інноваційно-методичних, фізіологічних особливостей роботи голосового апарату (щодо побудови і функціонування), акустичних (щодо вокального звукоутворення), тощо.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Теоретико-методичний аналіз дослідження вокальної компетентності майбутнього вчителя музики дозволив дійти таких *висновків*:

- вокальна компетентність майбутнього вчителя музики є складним феноменом, що характеризується багаторівневою структурою. До важливих компонентів структури вокальної компетентності належать: *мотиваційно-ціннісний*, який означає вияв студентами нахилів до вокальної діяльності, активізацію виконавства, а також забезпечує стабільний інтерес до вокальної

роботи й трансляцію художніх цінностей у середовище учнів; *когнітивно-евристичний*, що забезпечує розвиток інтелектуально-творчої ініціативи майбутнього вчителя музики. Він дозволяє проявити здатність вчителя до глибокого розуміння змісту музичного твору, визначення його творчо-педагогічного потенціалу; *діяльнісно-креативний*, який передбачає готовність майбутнього вчителя музики до інтерпретації вокальних творів, до творчо-самостійного оперування знаннями, вміннями та навичками;

- вокальне навчання майбутніх учителів музики забезпечує визначена взаємодія мистецьких принципів, а саме: принцип системності та послідовності вокального навчання; принцип забезпечення культуровідповідності вокального навчання студентів; принцип проєктивності майбутньої вокально-виконавської діяльності;

- *критеріями* сформованості вокальної компетентності майбутніх учителів музики було визначено: *міру прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до співацької діяльності* (показники: наявність художньо-естетичних потреб щодо оволодіння мистецтвом співу; вияв інтересу до вокального навчання); *ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики знаннями, вміннями та навичками вокального навчання* (показники: вияв аналітичних умінь студентів щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару; вияв вокально-педагогічної ерудованості щодо фахових знань, наявність вокально-педагогічного тезаурусу); *міру сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі співацької діяльності* (показники: наявність умінь творчої інтерпретації вокальних творів; наявність рефлексивного осмислення щодо власної вокально-педагогічної діяльності);

- *педагогічними умовами* формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики нами визначені наступні: комплексність мистецьких підходів до вокального навчання майбутніх учителів музики; стимулювання забезпечення інформаційної самостійності студентів; перевага

активно-творчих засобів навчання; актуалізація інтерактивних методів вокального навчання; цілісність вокально-виконавської підготовки.

- формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики доцільно здійснювати за розробленою спеціальною методикою, концептуальними засадами якої стали такі *положення*: формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики є невід'ємною складовою його фахової підготовки; формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики ґрунтується на методологічних засадах особистісно зорієнтованого, інтегративно-цілісного, акмеологічно-проективного та творчого підходів; ефективність формування вокальної компетентності студентів залежить від комплексного формування всіх її структурних елементів; формування вокальної компетентності студентів на основі національних традицій забезпечує духовний розвиток майбутнього вчителя музики, розуміння важливості взаємовпливу культур різних народів у художньому розвитку особистості;

- методичним забезпеченням вокальної компетентності слугувала розроблена поетапна методика формування означеного феномена та система спеціальних методів, серед яких часто вживаними були методи: інсценізації, стимулювання, роз'яснення значимості інноваційно-методичних, фізіологічних особливостей роботи голосового апарату (щодо побудови і функціонування), акустичних (щодо вокального звукоутворення), тощо.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [78; 81; 82].

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

3.1. Констатувальний експеримент щодо з'ясування рівнів вокальної компетентності майбутніх учителів музики

Експериментальне дослідження ефективності формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики спирається на обґрунтовані вище теоретико-методологічні положення щодо її мети, структури і функцій, а також на аналізі вивчення стану сучасної музично-педагогічної освіти. Адже на сучасному етапі розвитку мистецької освіти важливим завданням є «поєднання цілісності процесу виховання, єдності ролі як інтелекту, так і емоцій в ньому, з принципом індивідуального вивчення особистості» [300, 63]. Виходячи з позиції розуміння навчання у вищій школі як управлінського процесу, який забезпечує врахування змісту та категорій навчання й способів досягнення поставлених цілей, формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики доцільно розглядати з точки зору педагогічного керівництва ним.

Мета констатувального експерименту полягає у визначенні сформованості вокальної компетентності майбутніх учителів музики відповідно до розробленої нами критеріальної визначеності та у поєднанні кількісного й якісного аналізу рівнів сформованості означеного феномена у студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів.

З метою вивчення реального стану досліджуваної проблеми на практиці були визначені наступні завдання діагностично-констатувального етапу експерименту, а саме: узагальнення досвіду формування вокальної

компетентності майбутніх учителів музики у процесі вивчення фахових дисциплін; визначення ціннісного співвідношення знань та вмінь студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів; розробка та перевірка методики визначення рівнів сформованості вокальної компетентності студентів у процесі індивідуальних та групових фахових занять за визначеними критеріями, тощо.

У констатувальному дослідженні брали участь студенти I-V курсів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова, Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Інституту мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Ушинського, що загалом охопило 295 студентів, 23 викладачі фахових дисциплін. Для проведення серії діагностичних експериментів була розроблена методика вивчення стану досліджуваної проблеми, яка включала: спеціальні та довготривалі спостереження за змістом та ходом навчального процесу на індивідуальних та лекційних курсах з методики постановки голосу, на вокально-хорових заняттях; анкетування, тестування, бесіди та інтерв'ю, які проводились серед викладачів та студентів; експертні судження та оцінки фахівців даного профілю. Діагностування проводилося на основі визначених критеріїв вокальної компетентності майбутніх учителів музики з урахуванням того, що означена дефініція є інтегральним поняттям, що складається з комплексу емоційних, інтелектуальних, характерологічних властивостей і якостей, виявляється у вільній, свідомій, ініціативній, внутрішньо необхідній формі спілкування з музичним мистецтвом.

Теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження допоміг визначити рівні опанування студентами вокальною компетентністю у вищих музично-педагогічних закладах відповідно до сучасних освітньо-кваліфікаційних вимог міжнародного рівня та розроблених критеріїв, показників сформованості вокальної компетентності майбутніх учителів музики.

В основу розробки компонентної структури, критеріїв та показників вокальної компетентності студентів нами були покладені результати наукових досліджень та музично-педагогічні концепції представників провідних вокальних шкіл та науково-теоретичний доробок авторів: вітчизняних і зарубіжних методик з методики музичного виховання (О.Апраксіна, Л.Арчажникова, Н.Ветлугіна, Л.Масол, О.Ростовський, Н.Черноіваненко та ін.), музичної педагогіки (Е.Абдуллін, А.Козир, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шульгіна, О. Щолокова та ін.) і музичної психології (В.Медушевський, Є.Назайкінський, С.Науменко, Ю.Цагареллі та ін.), навчально-методичні праці з дитячого вокально-хорового навчання (О.Раввінов, Н.Орлова, Г.Струве, Г. Стулова та ін.), охороні дитячого голосу і практичній фоніатрії (Л.Зарицкий, О.Комісаров, В.Тринос, Л.Тринос, Д.Люш та ін.), пов'язаних з особливостями формування вокально-хорових навичок (Н.Добровольська, О.Малініна, В.Морозов, Г.Стулова, Т.Овчиннікова, Д. Огороднов, Н.Орлова, В.Шацька та ін.), наукові праці, що визначають фізіологічні особливості і акустичні характеристики співацького голосу (Р.Юссон, Ю.Юцевич та ін.).

Результати теоретичного аналізу літератури з проблеми дослідження дали змогу з'ясувати недостатню розробленість методики вокальної компетентності майбутніх учителів музики, тому актуалізується процес удосконалення вокальної підготовки як кінцевого результату забезпечення суб'єктів вищої музично-педагогічної освіти досконалими знаннями, навичками, вміннями, навчально-методичним досвідом у цій галузі.

Вибір змісту тестових завдань і методик вивчення рівнів вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів був обумовлений ретельним аналізом дисертаційних досліджень (Л.Василенко, Вей Лімін, Л.Каменецької, П.Ковалика, Лінь Хай, Лю Цяньцян, М.Михаськової, Цзінь Нань та ін.) [23; 61; 65; 83; 84; 101; 173] та наукових робіт цього напрямку (С.Науменко, В.Петрушин, О.Рудницька, Ю.Цагареллі та ін. [108; 119; 137].

Аналіз навчальної документації, що входить до складу вокальної підготовки студентів вищих музично-педагогічних закладів (Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова, Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Інституту мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Ушинського), тобто типових програм та навчальних індивідуальних програм з постановки голосу, методичних характеристик викладачів, залікових і екзаменаційних вимог практичних занять з постановки голосу, лекційних курсів: «Методики вокальної підготовки», «Методики музичного виховання», спецкурсу з «Постановки голосу», аналіз документації педагогічної практики дав змогу з'ясувати суто предметне (тобто зміст яких не виходить за межі предмету) викладення навчального матеріалу і відсутність інтегрованих лекційних курсів ефективної вокальної підготовки, які включали б синтезовані знання з вокального репертуару, дитячої вокально-хорової літератури (національної, сучасної вітчизняної, зарубіжної тощо). Отже, основним експериментальним завданням було взаємного поєднання фахових теоретичних знань і практичних навичок майбутніх учителів музики, а саме: накопичення теоретико-музикознавчої бази професійних знань необхідних учителю музики для педагогічної практики та їх навчально-творчу і практичну реалізацію у роботі з школярами. Адже інтегровані знання психолого-педагогічних та музикознавчих дисциплін закріплюються і удосконалюються в процесі практичного опанування творів дитячого і професійного вокального мистецтва національної і світової художньої культури.

Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи проведений на основі розроблених нами структурних компонентів, критеріїв та показників сформованості вокальної компетентності студентів у вищих музично-педагогічних закладах. Критеріями сформованості вокальної компетентності майбутніх учителів музики було визначено: *міру прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до співацької*

діяльності (показники – наявність художньо-естетичних потреб щодо оволодіння мистецтвом співу; вияв інтересу до вокального навчання); *ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики знаннями, вміннями та навичками вокального навчання* (показники: вияв аналітичних умінь студентів щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару; вияв вокально-педагогічної ерудованості щодо фахових знань, наявність вокально-педагогічного тезаурусу); *міру сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі співацької діяльності* (показники: наявність умінь творчої інтерпретації вокальних творів; наявність рефлексивного осмислення щодо власної вокально-педагогічної діяльності).

Відповідно до вищезазначених критеріїв та показників вокальної компетентності студентів у вищих музично-педагогічних закладах були розроблені рівні сформованості означеного феномену, в яких перш за все, враховувалась базова довузівська вокальна підготовка студентів. Нами також враховувалась специфічність навчального предмета з постановки голосу (що включає великий комплекс теоретичних і практичних знань, навичок, умінь з багатьох музично-педагогічних і музично-психологічних предметів), який передбачає введення його в навчальний план, починаючи з середніх музичних закладів (музично-педагогічних училищ, музично-педагогічних коледжів, у вокальних відділеннях музичних училищ) – тобто вже на базі певної початкової музичної освіти після закінчення семирічної музичної школи, а також той факт, що певна частина контингенту, що вступає до вищих музично-педагогічних закладів має лише семирічну музичну школу чи студію.

Тому нами була запропонована така рівнево-критеріальна система оцінювання, а саме:

I рівень – *низький*. До нього ми зараховували студентів, які ніколи не мали вокальної підготовки (базова музична освіта – музична школа чи студія). У цих студентів був дещо занижений мотиваційно-ціннісний компонент вокальної компетентності: виражений слабкий інтерес саме до вокальної

діяльності (переважає інтерес до інструментально-виконавської роботи). Вияв інтересу до вокального навчання у майбутніх учителів музики цього рівня не проявляється, в основному тому, що вони ще недостатньо ознайомлені з основами предмету постановки голосу та не вбачають особистісної потреби у вокальному самовдосконаленні.

Когнітивно-евристичний компонент у структурі вокальної компетентності студентів цього рівня відзначається обмеженим фаховим тезаурусом, що проявляється у недостатньо теоретичній обізнаності (поверховість і хаотичність знань та слабка їх дієвість), відчувається складність у використанні набутих фахових знань, навичок, умінь у навчально-дієвих формах, що потребує підтримки викладача і внесення серйозних коректив у вокально-практичну діяльність студента. Аналітичні вміння студентів цього рівня проявляються слабо, їх вокально-педагогічна ерудованість поки не сформована.

Діяльнісно-креативний компонент у структурі вокальної компетентності майбутніх учителів музики цього рівня не достатньо розвинений, занижені креативні та праксеологічні здібності, тому проявляється слабка ініціативність і поверхова реалізація їх творчого потенціалу; уміння творчої інтерпретації потребують інтенсифікації (посилення продуктивності, дієвості, збільшення напруженості), проявляються слабкі вміння творчо застосовувати набутий фаховий досвід у різних формах вокальної роботи.

II рівень – *середній*. До нього ми відносили студентів, які мали початкову вокальну підготовку в структурі майбутнього учителя музики, закінчивши музично-педагогічне відділення педучилищ, педагогічних коледжів, вокальних студій при професійних колективах. Мотиваційно-цінний компонент у структурі вокальної компетентності студентів цього рівня виражається: більш стійким інтересом саме до вокальної діяльності (більш на теоретичному, вербальному рівнях), проявляється у тих випадках коли навчальні завдання можна добре опанувати; ступінь їх особистісної потреби у фаховому самовдосконаленні ще недостатньо емоційно виражена і

переконлива. Студенти, яких ми віднесли до середнього рівня часто відвідують концерти та репетиції професійних і самодіяльних співаків, адже це дозволяє репродуктивно переносити (для самостійного опанування) технічними і художніми вокально-виконавськими прийомами, методами, які необхідні в особистісному практичному досвіді.

Когнітивно-евристичний компонент у структурі вокальної компетентності студентів цього рівня відзначається здатністю до прояву аналітичних умінь, але їх навчальна діяльність характеризується ще не достатньо глибокими теоретичними фаховими знаннями, вміннями та навичками, розширенням і поглибленням фахового тезаурусу (і відповідно понятійно-термінологічного словника та встановлення зв'язків між ними); використання набутого вокального досвіду в навчально-дієвих формах здійснюється частково, потребує певної стимуляції з боку викладача. Опанування вокальною компетентністю студентами середнього рівня відрізняється уповільненим темпом, для розвитку співацького голосу і загальної співацької культури вони потребують певної допомоги і підтримки викладачів у організації цієї роботи.

Діяльнісно-креативний компонент у структурі вокальної компетентності майбутніх учителів музики середнього рівня відзначається їх достатньо розвиненими креативними і праксеологічними здібностями, що є динамічно рухливими й можуть симулювати ініціативність у реалізації власного творчого потенціалу, але інтерпретація художніх образів вокальних творів у їх виконавській діяльності створюється лише на основі детального словесного опису, зображальної наочності, конкретизації творчих завдань, що гальмує процес творчого застосування вокального досвіду й тому в цьому процесі переважають академічні відтворюючі методи та прийоми перенесення цього досвіду в практичну вокальну роботу.

III рівень – *високий*. До нього входили студенти, що мали спеціальну вокальну підготовку, тобто вокальне відділення музичного училища, спеціальної музичної десятирічки. Мотиваційно-ціннісний компонент у

структурі вокальної компетентності майбутніх учителів музики цього рівня виражається: у позитивному ставленні та стійкому інтересі до вокальної діяльності, що проявляється у бажанні на рівні особистісної потреби самовдосконалювати свої фахові знання. Майбутні вчителі музики цього рівня мають яскраво виражений потяг до вокальної діяльності, їх практична вокально-виконавська робота емоційно-позитивно забарвлена, вона відрізняється посиленням інтересом до вокального виконавства, вони вважають цей вид діяльності головним джерелом і засобом існування, найбільш важливою справою життя. У процесі цієї роботи вони проявляють себе як соціально активні особистості, які мають сталу потребу і особистісно-обумовлену установку на постійне фахове зростання.

Когнітивно-евристичний компонент у структурі вокальної компетентності студентів високого рівня характеризується достатньою теоретичною підготовленістю до практичної вокальної діяльності (системністю і ґрунтовністю фахових знань, дієвістю), у них переважає продуктивний принцип використання фахових знань, умінь в навчально-дієвих формах за схемою, моделлю; домінує раціональний (розумний) характер аналізування вокальних творів. Співацька діяльність студентів цього рівня відрізняється ґрунтовністю, усвідомленістю і системністю фахових знань, що творчо трансформуються у практичні вокальні дії; різнобічно багатий досвід вокально-виконавської діяльності допомагає використовувати його і різних естетично-дієвих формах для презентації дитячого вокально-хорового мистецтва; наявність у студентів цього рівня емоційно-вольових і організаторських якостей демонструє їх здатність до майбутньої продуктивної діяльності.

Діяльнісно-креативний компонент у структурі вокальної компетентності майбутніх учителів музики високого рівня відзначається високою ступеню розвитку: творчої активності та ініціативності, розвиненими креативними і праксеологічними здібностями, що сприяє розвитку творчого потенціалу студентів; у них реалізується в повній мірі вміння художньо-

емоційного сприймання та творчого переосмислення, що виражається у виконавській інтерпретації художньо-образного задуму композитора; студенти цього рівня здатні творчо застосовувати набутий фаховий досвід та здійснювати педагогічну імпровізацію у різних навчально-дієвих формах.

Для діагностики рівнів мотиваційно-ціннісного компоненту вокальної компетентності студентів ми спиралися на данні А.Реана [130, 168] про те, що задоволеність учителя вибраною професією тим вище, чим є оптимальнішим його мотивація: висока вага внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації навчання і низька – негативна зовнішня заперечна. Крім того він встановив і негативну співвідносну залежність між оптимальністю мотивації й рівнем емоційної нестабільності майбутнього вчителя. З цією метою, поряд з іншими, нами була використана методика в основу якої покладена концепція виявлення внутрішньої і зовнішньої мотивації (К.Замфір, А.Реан). Студентам було запропоновано оцінити мотиви фахової діяльності по їх значущості для кожного за п'ятибальною шкалою: 1 бал - в дуже незначній мірі; 2 бали - в досить незначній мірі; 3 бали - в невеликій, але і не в малій мірі; 4 бали - в досить великій мірі; 5 балів - в дуже великій мірі. На підставі отриманих результатів був визначений мотиваційний комплекс особистості студента, який є типом співвідношення між собою 3 видів мотивації: ВМ (внутрішня мотивація), ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) і ЗНМ (зовнішня негативна заперечна). Аналіз результатів зафіксований у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Мотивація до професійної діяльності

	Мотиваційні комплекси	%
1	ВМ > ЗПМ > ЗНМ	11,7
2	ВМ = ЗПМ > ЗНМ	26,3
3	ЗПМ > ВМ = ЗНМ	27,4
4	ЗПМ > ЗНМ > ВМ	12,6
5	ЗПМ > ЗПМ = ВМ	10,8
6	ЗНМ > ЗПМ > ВМ	11,2

У процесі обробки результатів були підраховані показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) й зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) відповідно до наступних ключів: ВМ = оцінка п.6 + оцінка п.7 / 2; ЗПМ = оцінка п.1 + оцінка п.2 + оцінка п. 5 / 3; ЗНМ = оцінка п.3 + оцінка п.4 / 2. Отже, показником вираження кожного типу мотивації буде число, що знаходиться в межах від 1 до 5 (у тому числі можливо і дріб). На підставі отриманих експериментальних результатів були визначені мотиваційні комплекси студентів (до найяскравіших мотиваційних комплексів слід віднести 1 і 2, а до найгірших 5 і 6. Проміжними, з погляду на їх ефективність, виявилися мотиваційні комплекси 3 і 4).

За результатами нашого дослідження у 38% (сумарне число 1 і 2 пунктів) опитаних студентів I-IV курсів інститутів мистецтв був зафіксований високий та середній мотиваційний комплекс. Це свідчить про те, що активність студентів у процесі опанування педагогічною професією мотивована самим змістом діяльності вчителя, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, можливістю якнайповнішої самореалізації саме в даній діяльності. У 22% (сумарне число 5 і 6 пунктів) студентів було діагностовано найгірший мотиваційний комплекс, тобто діяльність студентів обумовлена мотивами уникнення від педагогічної практики, бажання всіляко скоротити час практичної роботи з учнями, які починають домінувати над мотивами, пов'язаними з цінністю самої педагогічної діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією.

За зведеними результатами першого етапу констатувального експерименту переважав низький та середній рівні вокальної компетентності майбутніх учителів музики. Проведений контрольний експеримент дозволив виявити серед усього кола досліджуваних 23 % високого рівня; 28% середнього рівня і 49 % низького рівня. Отримані результати дозволили засвідчити незадовільний стан сформованості означеного феномена відносно сучасних вимог музично-педагогічної освіти.

Для діагностики рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту, його критерію *міри прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до співацької діяльності та показників* (наявність художньо-естетичних потреб щодо оволодіння мистецтвом співу; вияв інтересу до вокального навчання); нами використовувались такі тести: «Тест на зацікавленість вокальною роботою» і «Тест на інтерес до вокально-музичної діяльності». Ключ до тестів: Обробка балів по всіх нижчеподаних анкетах: 10-14 – низький рівень, 15-20 – середній, 21-30 – високий. Кожний бал ставиться у випадку збігу відповіді з тим, що знаходиться в ключі. Разом з ростом професіоналізму збільшується ступінь виразності позитивного відношення до майбутньої спеціалізації (В.Петрушин) [119, 370]. Нами була здійснена авторська модифікація тестів відповідно до нашої проблеми дослідження. Крім тестування, на цьому етапі констатувальної роботи ми використовували результати виступів студентів на академічних концертах з постановки голосу, що значно употужнило діагностувальну процедуру.

Тест на інтерес до вокально-музичної діяльності (авторська модифікація «Тесту на відношення до педагогічної діяльності» В.Петрушина)

Ключ

- | | |
|--|-----|
| 1. Психологія відносин людей дуже цікавить мене | Так |
| 2. Я рідко пропускаю заняття й страждаю від змушених пропусків | Так |
| 3. Мені подобається демонструвати на педагогічній практиці школярам, як найкраще виконати той або інший вокальний твір | Так |
| 4. Мені подобається переводити мої життєві враження у музичні образи доступні дітям і самому складати дитячі пісні | Так |
| 5. У порівнянні з іншими я займаюся багато професійним самовдосконаленням | Так |
| 6. Вивчаючи музичний твір, я намагаюся прочитати про нього музикознавчу літературу та особливо методичного характеру | Так |
| 7. Я пропускаю заняття за фахом частіше інших | Ні |

- | | |
|--|-----|
| 8. Мене мало цікавлять книги з методики викладання співу | Ні |
| 9. На заняття за фахом я приходжу невідповідно частіше інших | Ні |
| 10. Я намагаюся виступати з добре вивченою програмою | Ні |
| 11. Крім наставлянь педагога я прагну знайти свої власні прийоми
подолання виконавських труднощів | Ні |
| 12. Мені подобається обговорювати прийоми й способи
виконання різних музичних творів | Так |
| 13. Мені більше подобатися розучувати з дітьми музичні твори
чим самому виконувати музику на сцені | Так |
| 14. Мені подобається працювати довго, щоб потім приємно
розслабитися | Ні |
| 15. Я пропускаю заняття з методики музичного виховання
рідше за інших | Так |
| 16. Мені подобається бути присутнім на заняттях інших педагогів
слухати їхні зауваження із приводу виступів моїх товаришів | Так |
| 17. Виступаючи на сцені, я стурбований тим, яке враження
справляю на слухачів | Так |
| 18. До своєї майбутньої професії вчителя музики я
ставлюся із захватом | Так |
| 19. Зі своїми друзями й близькими я мало говорю про свою
майбутню професію | Ні |
| 20. З теоретичних дисциплін більше мені подобається
музична педагогіка й методика музичного виховання | Так |
| 21. Я купую книги з музичної педагогіки й психології
частіше, ніж інші | Так |
| 22. Я розглядаю свою майбутню професію як щасливу
можливість навчання дітей співочому мистецтву | Так |
| 23. Мої друзі цінують мої зауваження щодо якості
виконання програмного матеріалу | Так |
| 24. У роботі над вокальним твором мені більше до
вподоби створення художнього, ніж ретельна робота
над окремими деталями | Так |

- | | |
|---|-----|
| 25. Мені подобається обговорювати із друзями особливості виконавського стилю різних музикантів | Так |
| 26. Звичайно я виступаю на сцені один раз у семестр, хотілося б більше | Так |
| 27. Я відповідально ставлюся до будь-якого виду музично-педагогічної діяльності | Так |
| 28. Під час педпрактики в школі я сам люблю ілюструвати вокальні твори учням, а не підключати технічні засоби | Так |

Аналіз тестування і результати академічних концертів з постановки голосу, дали змогу з'ясувати, що: до високого рівня можна віднести – 23% студентів, до середнього рівня – 28%, до низького рівня – 49% осіб. Майже всі студенти високого рівня мали вокальну підготовку і тому їх позитивні відповіді (“Так”) безпосередньо стосувались бажання отримати якісну співацьку освіту, про що свідчили відповіді на такі запитання: «У порівнянні з іншими я займаюся багато професійним самовдосконалення», «Вивчаючи музичний твір, я намагаюся прочитати про нього музикознавчу літературу та особливо методичного характеру», «Я намагаюся виступати в семестрі, з добре вивченою програмою», «Я відповідально ставлюся до будь-якого виду музично-педагогічної діяльності», «Під час педпрактики в школі я сам люблю ілюструвати вокальні твори учням, а не підключати технічні засоби», «Звичайно я виступаю в концертах один раз на семестр, але мені хотілося б більше», тощо.

Середній рівень вокальної компетентності продемонстрували (28%), оскільки переважна більшість мала попередню базову освіту музично-педагогічний коледж чи музично-педагогічне училище та їх позитивні відповіді (“Так”) більше відносилися до питань другого тесту, пов’язаного з інтересом до музично-педагогічної діяльності: «Я рідко пропускаю заняття й страждаю від змушених пропусків», «Мені подобається демонструвати на педагогічній практиці школярам, як найкраще виконати той або інший музичний твір», «Мені подобається переводити мої життєві враження у

музичні образи доступні дітям і самому складати дитячі пісні», «Я купую книги з музичної педагогіки й психології частіше, ніж інші», «Я розглядаю свою майбутню професію як щасливу можливість навчання дітей співацькому мистецтву», тощо.

Відповіді студентів на запитання цього тесту і особливо результати академічних концертів з постановки голосу засвідчили значний відсоток низького рівня (49%), що в основному, пов'язано з їх слабкою довузівською підготовкою. Студенти умовно віднесені до цього рівня вокальної компетентності мали нестійкість інтересів до обраного фаху, тривожність і труднощі його опанування, психологічну нестійкість до виконавської діяльності, до майбутньої професії вчителя музики: «Мені буває важко підібрати ключ для спілкування з незнайомими людьми», «У мене часто бувають зіпсовані відносини з іншими людьми через мою принциповість», «Виступи на академічних концертах лякають і стомлюють мене», «Я пропускаю заняття за фахом частіше інших», «Мені більше подобається бути присутнім на заняттях інших педагогів і слухати їхні зауваження із приводу виступів моїх товаришів», тощо.

На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи для діагностування мотиваційно-ціннісного компоненту вокальної компетентності майбутніх учителів музики нами були використанні також тести на вияв рівня сформованості художньо-естетичної потреби щодо слухання і виконання репертуару зразків вокальної музики (за методикою Л.Севериної) (Додаток Б) та діагностику вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музики (додаток А). Результати аналізу проведеної діагностувальної методики на другому етапі констатувального експерименту з мотиваційно-ціннісного компоненту вокальної компетентності майбутніх учителів музики та результати анкетування (студентів і викладачів навчального вокального циклу) дали змогу з'ясувати недостатність роз'яснювальної роботи з професійній орієнтації студентів і значенні вокального мистецтва у формуванні культурно-освітнього простору сучасного суспільства. Результати

другого етапу констатувального експерименту з формування мотиваційно-ціннісного компонента вокальної компетентності майбутніх учителів музики зображено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Розподіл респондентів за рівнями сформованості вокальної компетентності на констатувальному етапі експерименту (мотиваційно-ціннісний компонент)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	А	%	А	%	А	%
I	8	23,04	16	46,08	12	34,56
II	6	17,28	14	40,32	16	46,08
У цілому для критерію	7	20,16	15	43,2	14	40,32

У процесі діагностування вокальної компетентності майбутніх учителів музики за когнітивно-евристичним компонентом нами були використанні тести на вияв рівнів сформованості інтересу студентів до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь та навичок (за модифікованою методикою О.Гребенюка) (Додаток В) та діагностику вокально-педагогічної ерудованості на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій (Додаток Д). Аналіз констатації когнітивно-евристичного компонента вокальної компетентності майбутніх учителів музики показав, що за усіма показниками критерію вищезазначеного компонента (ступінь оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками вокального навчання) на цьому етапі превалює середній рівень сформованості означеного феномена (46 % респондентів).

Аналіз анкетування для студентів інститутів мистецтв і викладачів вокального циклу, навчальних програм цього напрямку дав змогу з'ясувати, що такі важливі напрями підготовки майбутніх учителів музики як розвиток

аналітичних умінь студентів щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару майже зовсім не виховуються і навіть не передбачаються навчальними програми. Ця проблема потребує спеціального наукового дослідження та розробки конкретних рекомендацій і відповідної музично-педагогічної практики. Для діагностування рівнів сформованості когнітивно-евристичного компоненту його критерію та показників нами використовувались констатувальні творчі завдання, що допомагали визначити основні науково обґрунтовані знання, практичні уміння і навички вокальної компетентності та використання засобів музичної саморегуляції.

У серії творчих завдань нами пропонувалось: зробити загальний виконавський аналіз вокальних творів за традиційною схемою (відомості про авторів твору, особливості історичної епохи, теоретичний і вокально-виконавський аналіз). У експерименті використовувались твори української та світової культури: обробка української народної пісні М. Леонтовича «Ой за гори кам'яної», В.А. Моцарт «Вечір», О. Яковчук «Веснянка» та твори китайських композиторів: «Я і моя Батьківщина», музика Чинь Іон Чен, слова Чокан Лі, «В горах – Тай Хань», музика Сянь Сін Хай, слова Гуй Тао Шен, «Жасмін», слова і музика Чжен Дай Лінь та ін. другим важливим завданням на цьому етапі експерименту було визначено творче інтерпретування одного вокального твору за вибором (самостійне вивчення цього твору і практична демонстрація його).

Найнижчі показники у студентів за всіма рівнями були зафіксовані саме на цих практичних творчих завданнях. Оскільки завдання виконавського аналізу і творчої інтерпретації вокального твору – це комплекс теоретичної фахової обізнаності й практичних умінь і навичок, то саме тут у студентів виникали найбільші труднощі. Можна передбачити, що актуальний рівень фахових знань і практичного досвіду, який необхідно переводити у творче виконавство – дуже обмежені, адже студентів майже не навчають систематизувати і синтезувати отримані знання з їх подальшою творчою інтерпретацією. Загальні середні показники рівнів сформованості

вокальної компетентності на другому етапі констатувального експерименту зображенні в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Розподіл студентів за рівнями сформованості вокальної компетентності на констатувальному етапі експерименту (когнітивно-евристичний компонент)

Показники критерію	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	А	%	А	%	А	%
I	6	17,28	14	40,32	16	46,08
II	6	17,28	18	50	12	34,56
III	6	17,28	16	46,08	14	40,32
У цілому для критерію	6	17,28	16	46,08	14	40,32

У процесі діагностування вокальної компетентності майбутніх учителів музики за діяльнісно-креативним компонентом нами були використанні такі діагностичні методи:

- бесіди, інтерв'ювання;
- демонстрації вокальних творів (їх фрагментів);
- художнього ілюстрування словесних пояснень;
- рефлексивного осмислення вокально-педагогічної діяльності;
- творчого опрацювання авторського тексту вокального твору.

Для виявлення рівнів сформованості вокальної компетентності майбутніх учителів музики за діяльнісно-креативним компонентом нами був використаний самоаналіз вияву усвідомленості студентів інститутів мистецтв щодо скоординованих вокально-технічних умінь художнього співу (за модифікованою методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського) (Додаток Ж). У

процесі цієї роботи нами був використаний психолого-педагогічний тренінг рефлексивного осмислення вокально-педагогічної діяльності (Додаток Е) та діагностика саморегуляції процесу виконавської діяльності щодо максимального наближення співу під час концертних виступів до еталонного звучання (за модифікованою методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського) (Додаток Ж). Аналіз констатації діяльнісно-креативного компонента вокальної компетентності майбутніх учителів музики показав, що за усіма показниками критерію вищезазначеного компонента (міра сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі співацької діяльності), на цьому етапі превалює низький рівень сформованості означеного феномена (майже 58 % респондентів).

Таблиця 3.4.

Розподіл студентів за рівнем сформованості вокальної компетентності на констатувальному етапі експерименту (діяльнісно-креативний компонент)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	А	%	А	%	А	%
I	4	11,52	14	40,32	18	50
II	2	5,76	12	34,56	22	63,36
У цілому для критерію	3	8,64	13	37,44	20	57,6

Отже, на констатувальному етапі дослідження систематизовано та узагальнено результати педагогічних експериментів (констатувальний, контрольний етапи), наведено результати діагностики сформованості означеного феномену, розкрито значення дитячого вокально-хорового репертуару як невід'ємної складової в системі музичної культури України та провідного значення його опанування у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.

Проведення констатувального експерименту дозволило з'ясувати реальний стан сформованості вокальної компетентності майбутніх учителів музики, на цьому етапі були визначити рівні її сформованості у студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів з наданням якісних та кількісних характеристик. У роботі наведено результати контрольних зрізів констатувального експерименту щодо виявлення рівнів сформованості вокальної компетентності у майбутніх учителів музики.

Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив, що показники сформованості структурних компонентів вокальної компетентності у студентів контрольних та експериментальних груп мало відрізнялися на статистично значущому рівні. Процес комплексного послідовного формування вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів відповідає процесу їх фахової підготовки в межах рівнів “бакалавр” – “магістр”.

3.2. Результати перевірки ефективності експериментальної методики з формування вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв

З метою перевірки ефективності розробленої методики формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Луганського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка та Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського нами було проведено формувальний експеримент. Формувальний експеримент здійснювався поетапно з 2011 по 2013 рік під час навчально-виховного процесу у вищезазначених ВНЗ: на кожному з етапів відбувалось формування одного із структурних компонентів цілісної системи

вокальної компетентності. Саме поетапний перебіг забезпечив послідовність, комплексність та цілеспрямованість формування означеного феномену.

Формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики є складним і багатограним, визначається багатоаспектністю самого феномена, що охоплює широкий спектр художньо-мистецьких традицій. Формування вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв, згідно розробленої в нашому дослідженні методики, передбачає проведення педагогічної роботи в послідовності таких етапів: *інформаційно-організаційного; операційно-комплексного; продуктивно-рефлексивного*. Рейтингове оцінювання результатів дослідно-експериментальної роботи з формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики допомогло більш достовірно визначити ефективність проведення формувального експерименту.

На формувальному етапі експерименту здійснювалось: розширення мотиваційної сфери майбутніх учителів музики, а саме: інтересу до співацьких традицій і вокально-сценічної діяльності, цілеспрямованості у її досягненні та потребі у фаховому самовдосконаленні; творче засвоєння навчально-методичного, вокально-виконавського досвіду студентів, актуалізація вокальних знань; стимуляція творчого потенціалу та здібностей майбутніх учителів, розвиток умінь творчо застосовувати фахові здобутки на практиці.

У межах проведення формувального експерименту було здійснено наступне:

- з'ясування змісту кожного з етапів послідовного формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики;
- розробка і запровадження сукупності відповідних методів для кожного конкретного етапу формувального експерименту;
- експериментальна перевірка ефективності розробленого методичного забезпечення;
- аналіз і діагностування динаміки формування цілісної системи вокальної компетентності майбутніх вчителів музики на базі

співставлення відповідних контрольних зрізів, здійснених у контрольній і експериментальній групах.

У формувальному експерименті брали участь 36 студентів 1 – 5 курсів. 18 студентів увійшли до складу експериментальних груп (ЕГ), 18 студентів – до складу контрольних груп (КГ). Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив, що показники сформованості структурних компонентів вокальної компетентності у студентів контрольних та експериментальних груп мало відрізнялися на статистично значущому рівні.

Процес комплексного послідовного формування вокальної компетентності студентів Інститутів мистецтв відповідає процесу їх фахової підготовки в межах рівнів “бакалавр” – “магістр”. Згідно окресленого вище принципу формування (один етап – один структурний компонент) на першому етапі здійснювалось формування мотиваційно-ціннісного компоненту.

I-й етап формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики – *інформаційно-організаційний* – варто націлювати на стимулювання позитивного емоційного супроводження і творчо-пізнавальної активності студентів щодо їх вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. *Мета* цього етапу – формування вектору особистісної спрямованості майбутніх учителів музики на цінності вокального мистецтва як результату послідовного формування художньо-естетичних потреб щодо опрацювання, прослуховування, виконання зразків вокального мистецтва, а також розвитку інтересу до вокального навчання, класичних та сучасних методик з постановки голосу тощо.

I етап включав стимулювання та розвиток художньо-естетичних потреб майбутніх учителів музики до опрацювання та виконання у процесі фахової підготовки вокальних зразків класичного та народного музичного мистецтва. На першому етапі відбувалось також формування стійкого інтересу студентів до вокального навчання, що сприяло забезпеченню їх особистісної спрямованості на цінності вокального мистецтва. Вектор спрямованості

особистості майбутнього вчителя музики окреслює усвідомлену та емоційно забарвлену орієнтацію на цінності вокально-педагогічної діяльності.

Оскільки розвиток мотиваційної сфери студентів відбувався на основі інформаційної складової навчально-виховного процесу, причому загальний обсяг вокально-педагогічної, вокально-психологічної, музично-теоретичної, психолого-фізіологічної, загально-мистецької інформації мав бути відповідним чином структурований, класифікований, вибудований у певній послідовності, то I етап формування вокальної компетентності студентів доцільно визначити як **інформаційно-організаційний**. Адже саме стимуляція позитивних емоцій і творчо-пізнавальної активності організує і скеровує студентів у відповідності до вектору особистісної спрямованості на цінності вокально-педагогічної діяльності.

На II-му – *операційно-комплексному етапі* – має відбуватись формування когнітивно-евристичного компонента вокальної компетентності майбутнього вчителя музики. На цьому етапі рівень сформованості когнітивно-евристичного компонента визначав критерій “Ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики вокально-педагогічними знаннями, вміннями та навичками” на основі вияву аналітичних умінь щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару, наявності вокально-педагогічного тезаурусу, вияву педагогічної ерудованості щодо сучасних педагогічних технологій вокального навчання як основи вокальної компетентності студентів. На другому етапі для здійснення контрольного зрізу щодо показника “Вияв аналітичних умінь щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару” була застосована методика “Евристично-аналітичний індивідуальний тренінг визначення педагогічного потенціалу навчального вокально-педагогічного репертуару”. Здійснення контрольного зрізу дозволило встановити позитивну тенденцію щодо якісної зміни цього показника.

На II етапі відбувалось формування змістового для розвитку вокальної компетентності майбутніх учителів музики – когнітивно-евристичного

компоненту. Означений компонент відповідає за повноцінне оволодіння майбутніми вчителями музики вокально-технічними знаннями, вміннями та навичками, а також за їх здатність до оперування сучасними методами, засобами, ідеями мистецького навчання. Цей етап включав вияв аналітичних умінь щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару, вияв вокально-педагогічної ерудованості, музично-теоретичних, наявність вокально-педагогічного тезаурусу.

На II етапі формування вокальної компетентності відбувалася інтеграція вокально-педагогічних, інноваційно-методичних, фізіологічних (щодо побудови і функціонування голосового апарату), фізично-акустичних (щодо вокального звукоутворення), музично-теоретичних знань у цілісний динамічний комплекс означених понять. Оскільки цей процес відбувався на основі комплексної активізації мисленнєво-операційної сфери у контексті відпрацювання механізму аналізу, синтезу, класифікації, конкретизації, узагальнення тощо, то II етап формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики доцільно визначити як **операційно-комплексний**.

На III етапі відбувалось формування діяльнісно-креативного компонента вокальної компетентності. Окреслюючи сутність III етапу, необхідно зупинитись на розвитку як педагогічної, так і виконавської креативності особистості майбутнього вчителя музики на базі підбору й залучення найбільш ефективних інноваційних методів і засобів, усвідомленого розвитку інтерпретаційно-творчих умінь, а також наявності рефлексивного осмислення щодо самостійного оперування здобутими у процесі фахової підготовки знаннями, вміннями і навичками. Таким чином, доцільно, на нашу думку, визначити III етап формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики як **продуктивно-рефлексивний**.

На всіх етапах експериментальної роботи були широко використані такі **методи**: опанування музично-теоретичних знань і відповідних умінь; інсценізації вокальних творів, навчальних дискусій, демонстрації музичних творів, стимулювання обов'язку і відповідальності, роз'яснення значимості

вокально-педагогічних, інноваційно-методичних, фізіологічних (щодо побудови і функціонування голосового апарату), акустичних (щодо вокального звукоутворення) тощо.

Для науково-теоретичного узагальнення і досягнення структурованості методичного забезпечення поетапного формування вокальної компетентності нами було визначено мету, зміст та методи для кожного з розглянутих вище етапів. І етап формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики – *інформаційно-організаційний* – відводився для цілеспрямованого стимулювання позитивного емоційного супроводження і творчо-пізнавальної активності студентів щодо їх вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. З визначеною метою цього етапу – формуванням вектору особистісної спрямованості майбутніх учителів музики на цінності вокального мистецтва як результату послідовного формування художньо-естетичних потреб – було проведено опрацювання, прослуховування, виконання зразків вокального мистецтва, а також розвиток інтересу до вокального навчання, класичних і сучасних методик з постановки голосу тощо.

Основою формування особистісної спрямованості студентів інститутів мистецтв на цінності вокального мистецтва ми вважаємо варіативне застосування методів, засобів і прийомів мистецького навчання, серед яких чільне місце займають методи і засоби мотивації мистецького навчання, а також методи навчання мистецтва за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації та методи навчання відповідно з характером мистецької діяльності [115, 88-92]. Вищезазначені методи ми вважаємо основою інструментарію для формування мотиваційно-ціннісного компоненту вокальної компетентності у процесі фахової підготовки.

Зміст інформаційно-організаційного етапу формувального експерименту відповідно до мети включав наступні позиції: інформаційне забезпечення студентів із базовими положеннями навчальної дисципліни “Постановка голосу”, її сутністю, специфікою, цінностями, основними

жанрами і стилями вокально-педагогічного репертуару; стимулювання потребового збудження щодо набуття вокально-педагогічних, інноваційно-методичних, фізіологічних (щодо побудови і функціонування голосового апарату), фізично-акустичних (щодо вокального звукоутворення), музично-теоретичних знань і відповідних умінь; надання потребовому спонуканню стійкого характеру шляхом підтримання інтересу щодо означеної групи знань; забезпечення емоційно-позитивного супроводження у процесі формування ціннісних переконань студентів щодо значущості вокально-педагогічного і вокально-виконавського досвіду як важливого чинника кваліфікованості майбутнього вчителя музики.

Інформаційно-організаційний етап формувального експерименту поєднував ряд теоретичних методів мистецького навчання із засобами і методами стимулювання і мотивації мистецького навчання. Було використано: пояснення, заохочення, самостійне опрацювання окремих зразків вокально-педагогічного репертуару, структурування вокально-методичної, мистецтвознавчої, музично-теоретичної інформації тощо, методи демонстрації музичних творів та художньої ілюстрації.

З групи методів стимулювання і мотивації мистецького навчання було застосовано наступні: методи стимулювання інтересу до вокальної педагогіки та виконавства (пізнавальні ігри, симуляційні рольові ігри, методи інсценізації зразків вокального мистецтва, навчальні дискусії на теми, пов'язані із теорією та методикою постановки голосу, специфікою виконання вокальних творів та ін.); методи стимулювання обов'язку і відповідальності (метод роз'яснення значимості вокально-педагогічних, інноваційно-методичних, фізіологічних (щодо побудови і функціонування голосового апарату), фізично-акустичних (щодо вокального звукоутворення), музично-теоретичних знань і відповідних умінь), метод пред'явлення навчальних вимог, методи контролю і самоконтролю, а також метод заохочення, що визначалися критеріями оцінювання знань з постановки голосу, хорового

класу, і застосовувалися з метою підтримки й розвитку позитивного ставлення студентів до вокально-хорової підготовки.

Під час формування мотиваційно-ціннісного компоненту вокальної компетентності майбутніх учителів музики експериментальна робота проводилася на індивідуальних заняттях з «Постановки голосу», групових заняттях з навчальних дисциплін «Хоровий клас», «Методика музичного виховання», на лекційних, практичних та семінарських заняттях з «Історії української музики», «Історії зарубіжної музики», лекціях з теорії та методики постановки голосу (цикл професійної науково-предметної підготовки).

На інформаційно-організаційному етапі формувального експерименту було запроваджено серію експериментальних завдань, під час яких навчально-методична інформація надавалась за рахунок словесних методів – пояснень, спеціально розроблених бесід і співбесід, поточних коментарів тощо. Залучення означених методів дозволяло розширити межі навчальних дисциплін з циклу професійної науково-предметної підготовки шляхом включення вокально-методичної складової. Наприклад:

«Історія зарубіжної музики (російська музика)»: бесіда «Характерні особливості вокальної методики» О.Аляб'єва за його посібником «Школа співу»;

«Історія зарубіжної музики (китайська музика)»: спеціально підготовлена розповідь «Роль і значення музичної інтонації у китайському вокальному мистецтві»;

«Методика музичного виховання»: співбесіда «Гігієна співацького голосу у контексті вікових особливостей»;

«Постановка голосу», «Хоровий клас»: надання поточних коментарів щодо опрацювання вокальних та вокально-хорових творів або їх елементів у аспекті удосконалення вокально-технічних навичок студентів та пояснення традиційних особливостей українського хорового співу, їх втілення в основних жанрах української музики.

I показник – наявність художньо-естетичних потреб щодо оволодіння мистецтвом співу – засвідчував послідовний перебіг наступних мотиваційних утворень: потребового збудження щодо набуття вокально-педагогічних, фізіологічних (щодо побудови і функціонування голосового апарату), фізично-акустичних (щодо вокального звукоутворення), музично-теоретичних знань і відповідних умінь; постійному розширенню кола означених потреб.

З метою стимулювання потребового збудження як усвідомлення майбутніми вчителями музики дефіциту інформації щодо вокально-педагогічних, інноваційно-методичних, фізіологічних, фізично-акустичних, музично-теоретичних знань тощо нами було використано спеціальне діагностичне завдання (Додаток А «Діагностика вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музики»). За допомогою цього завдання студенти отримували можливість самостійно проконтролювати рівень власних знань у царині вокальної педагогіки і виконавства, вокально-педагогічного репертуару, мистецтвознавства тощо.

Стимулювання потребового збудження щодо набуття означених знань відбувалось шляхом застосування методу самоконтролю, який використовувався у завданні: студентам було надано ключі, за допомогою яких вони самостійно здійснювали оцінювання. Це діагностичне завдання продемонструвало майбутнім учителям музики наявний рівень вокально-педагогічних, мистецтвознавчих, музично-теоретичних тощо знань і надало можливість усвідомити дефіцит відповідної інформації. Саме усвідомлення такого дефіциту надало поштовх потребовому збудженню майбутніх учителів музики щодо набуття вищезазначених знань.

Наступна позиція формування художньо-естетичних потреб щодо оволодіння мистецтвом співу стосувалася перманентного продукування означених потреб, яке відбувалось у процесі засвоєння навчальних дисциплін «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Історія

української музики», «Історія зарубіжної музики», «Методика музичного виховання» та ін.

У процесі опрацювання вокально-хорових творів, під час індивідуальних занять з постановки голосу, хорового диригування, групових занять з історії української та зарубіжної музики, хорового класу різних жанрів вокального та вокально-хорового мистецтва – арій, вокальних ансамблів, хорових сцен або окремих хорових номерів з опер, кантатно-ораторіальних жанрів або їх елементів відповідно до програмних вимог продукування художньо-естетичних потреб відбувалось на основі групи художньо-творчих методів мистецького навчання та групи методів навчання відповідно з характером мистецької діяльності [115, 74].

До першої групи методів відносяться художнє вправлення, ескізне опрацювання, варіантна розробка художнього матеріалу [115, 88-92]. До другої групи належать наслідувальні, репродуктивні, інтерпретаційні методи мистецького навчання [115, 93-96]. Продукування художньо-естетичних потреб як один із показників сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту вокальної компетентності майбутніх учителів музики сприяло також розвитку їх художньо-естетичних смаків.

Важливим чинником формування мотиваційно-ціннісного компоненту ми вважаємо також розширення кола художньо-естетичних потреб студентів інститутів мистецтв. З метою розширення кола художньо-естетичних потреб на індивідуальних заняттях з постановки голосу нами було використано поєднання методів демонстрації вокальних творів, художньої ілюстрації словесних пояснень, художнього вправлення, інтерпретаційних методів із прийомами самостійного вибору вокального твору, самостійного оцінювання його форми, засобів музичної виразності, його вокально-педагогічного потенціалу тощо.

З метою формування та розвитку художньо-естетичних потреб студентів було використано метод стимулювання художнього навчання (на основі розширення мистецько-виконавського досвіду). Процес підготовки до

концертного виступу активно залучає емоційну сферу студентів щодо творчої інтерпретації, виконавської надійності донесення до слухачів художньо-образного змісту вокального твору. Завданням викладача з постановки голосу є, у даному випадку, зосередження студентів на успішних, емоційно привабливих елементах означеного процесу. Таким чином викладач стимулює і пролонгує художньо-естетичну потребу майбутніх учителів музики щодо частого переживання емоційно-позитивних, вдалих моментів вокальної підготовки, розширюючи тим самим фонд мистецько-виконавського досвіду.

Наступним логічним кроком розвитку художньо-естетичних потреб студентів є використання методу оприлюднення результатів мистецької діяльності. Результати концертного виступу, оцінені, оприлюднені та обговорені викладачем і студентом на діалогічній основі, відіграють значну роль щодо розширення кола художньо-естетичних потреб щодо удосконалення вокально-технічних, інтерпретаційних, мистецько-виконавчих умінь і навичок.

З метою визначення I показника сформованості мотиваційно-ціннісного компонента вокальної компетентності майбутнього вчителя музики була застосована модифікована методика виміру художньо-естетичної потреби (за Л.Севериною) [140] (Додаток Б «Тест на вияв рівня сформованості художньо-естетичної потреби щодо слухання і виконання репертуару зразків вокальної музики»). Здійснення контрольного зрізу дозволило встановити позитивну тенденцію щодо якісної зміни цього показника.

II показник – вияв інтересу до вокального навчання – сприяв постійному продукуванню художньо-естетичних потреб щодо пошуку та набуття означених знань і відповідних умінь, а також стійкому характеру потребового спонування. Для формування інтересу до вокального навчання було застосовано спеціальні методи стимулювання інтересу (з групи

стимулювання мотивації мистецького навчання), а також ряд відповідних прийомів.

Метод інсценізації вокальних творів (навчальна дисципліна «Постановка голосу») застосовувався під час індивідуальних занять. Означений метод сприяв розвитку зацікавленості майбутніх учителів музики до оволодіння різними вокальними жанрами, як сольними, так і ансамблевими. Метод інсценізації вокальних творів застосовувався також щодо опрацювання студентами зразків музичного фольклору різних родів і жанрів: ліричних, соціально-побутових, жартівливих, календарно-обрядових тощо (навчальні дисципліни «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Народознавство і музичний фольклор»).

Доцільно зазначити, що метод інсценізації вокальних і вокально-хорових творів застосовувався з урахуванням ступеню складності вокально-педагогічного репертуару. Так на I і II курсах до інсценізації пропонувались переважно фольклорні музичні зразки: «Ой, під вишнею», «Лугом іду, коня веду», «Ой, у зеленому садочку», «Гандзя», «Подоряночка», «Вишні-черешні», «Стелися, барвінку» та ін. Оскільки до експериментальної роботи було залучено також китайських студентів, то метод інсценізації вокальних і вокально-хорових творів застосовувався також на матеріалі китайського музичного фольклору: «Пташка», «Квіти жасміну», «Цундунцуй», «Як почувала – заспівала» та ін.

На старших курсах до інсценізації пропонувались більш складні за змістом і формою вокальні твори: «Гордая прелесть осанки» муз. Р.Чіарра, Блюз з мюзиклу «Серенада сонячної долини» муз. Г.Міллера, «Запливай же, роженько весела» муз. П.Майбороди, ряд сольних та ансамблевих номерів з класичних опер та оперет українських, європейських, російських авторів: «Пісня Одарки», «Романс Оксани», «Дует Оксани і Андрія» з опери М.Гулака-Артемівського «Запорожець за Дунаєм», «Дует Прилепи та Милівзора» з опери П.Чайковського «Пікова дама», «Дует Дон-Жуана і Церліни» з опери В.А.Моцарта «Дон-Жуан» та ін.

Метод навчальних дискусій також активно вплинув на розвиток інтересу до вокального навчання. До дискусій було запропоновано наступні теми: «Традиції італійської опери-seria: гальмування чи розвиток оперного мистецтва Західної Європи XVIII століття» (семінарські заняття з навчальної дисципліни «Історія зарубіжної музики»), «Методи удосконалення вокальної підготовки в інститутах мистецтв України» (лекційні заняття з теорії та методики постановки голосу), «Співацькі традиції Глухівської школи як важливий чинник розвитку вокального мистецтва України» (семінарські заняття з навчальної дисципліни «Історія української музики»).

Різновид методу навчальної дискусії – «дискусійна гойдалка» – за темою «Співацька діяльність на уроці музики: визначення пріоритетів у підборі навчального матеріалу» (навчальна дисципліна «Методика музичного виховання»). Вихідні положення «дискусійної гойдалки»: 1) Для вправ і розспівування я спираюсь на матеріал музичного фольклору; 2) Для вправ і розспівування я спираюсь на вокальне виконання гам, інтервалів, акордів у потрібній тональності.

Метод демонстрації музичних творів також сприяв підсиленню активності навчально-пізнавального ставлення студентів до оволодіння мистецтвом співу. Означений метод використовувався нами під час індивідуальних занять з постановки голосу. Важливим чинником підвищення інтересу студентів до вокально-педагогічної діяльності є естетична, високохудожня демонстрація безпосередньо викладачем саме того вокального твору, який на даний момент опрацьовується студентом. Сила впливу означеного методу на інтерес майбутнього вчителя музики до вокально-педагогічної діяльності забезпечується додатково комунікативним аспектом щодо позитивного емоційного супроводження педагогічного спілкування викладача і студента.

Методи стимулювання обов'язку і відповідальності також активно використовувались нами у процесі вокальної та вокально-хорової підготовки

студентів Інститутів мистецтв на етапі формування мотиваційно-ціннісного компоненту вокальної компетентності.

Метод роз'яснення значимості вокально-педагогічних, інноваційно-методичних, фізіологічних (щодо побудови і функціонування голосового апарату), фізично-акустичних (щодо вокального звукоутворення), музично-теоретичних знань і відповідних умінь використовувався нами під час індивідуальних, практичних, лекційних, семінарських занять, при проведенні індивідуальної роботи із студентами. Саме на основі роз'яснення цілей вищеперерахованих знань у комплексі із залученням методів формування та розвитку художньо-естетичних потреб щодо оволодіння мистецтвом співу та інтересу до вокального навчання було досягнуто активізації навчально-пізнавального ставлення майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності.

Методи пред'явлення навчальних вимог (поточний і підсумковий контроль) визначалися відповідно до загальних критеріїв оцінювання знань і умінь за допомогою рейтингових балів.

Методи заохочення в учінні – словесне схвалення, визначення найвищих знаннєвих рейтингів студентів, рекомендація до участі в концертних заходах Інститутів мистецтв та університетів – застосовувалися з метою підтримки й розвитку позитивного емоційного супроводження щодо вокально-педагогічної та вокально-виконавської діяльності.

На цьому етапі формувального експерименту була застосована модифікована методика О.Гребенюка «Тест на вияв рівня сформованості інтересу до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь» (Додаток В). Здійснення контрольного зрізу дозволило встановити позитивну тенденцію щодо якісної зміни цього показника.

Запроваджена нами сукупність методів мотивації мистецького навчання, вербальних, художньо-творчих методів, методів навчання відповідно з характером мистецької роботи, експериментальних завдань тощо забезпечила відповідно до мети та змісту інформаційно-організаційного

етапу сформованість вектору особистісної спрямованості майбутніх учителів музики на цінності вокального мистецтва та на ефективне здійснення продуктивної діяльності.

Означена сукупність методів виконала роль інструментарію для формування мотиваційно-ціннісного компоненту вокальної компетентності студентів відповідно до наступних позицій мотиваційної сфери: стимулювання потребового збудження щодо набуття вокально-педагогічних, інноваційно-методичних, фізіологічних (щодо побудови і функціонування голосового апарату), фізично-акустичних (щодо вокального звукоутворення), музично-теоретичних знань і відповідних умінь; пролонгація та перманентне продукування художньо-естетичних потреб, розширення кола означених потреб, надання потребовому спонуканню стійкого характеру шляхом підтримання інтересу щодо вищеперерахованої групи знань; забезпечення емоційно-позитивного супроводження у процесі формування ціннісних переконань студентів щодо значущості вокально-педагогічного і вокально-виконавського досвіду як важливого чинника фаховості й кваліфікованості майбутнього вчителя музики.

На першому етапі формувального експерименту нами було здійснено контрольні зрізи, що дозволило засвідчити якісну позитивну зміну показників мотиваційно-ціннісного компоненту вокальної компетентності майбутніх учителів музики в експериментальних групах. Певне зростання показників було зафіксовано й у контрольних групах на формувальному етапі експерименту. Динаміка формування показників критерію «Міра прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до співацької діяльності» засвідчує позитивну тенденцію. Здійснюючи порівняння констатувального і формувального етапів експерименту, доцільно констатувати, що значення показників критерію мотиваційно-ціннісного компоненту суттєво підвищились. Результати розподілу респондентів за рівнями сформованості вокальної компетентності на формувальному етапі експерименту зафіксовано у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Розподіл респондентів за рівнями сформованості вокальної
компетентності на формувальному етапі експерименту
(мотиваційно-ціннісний компонент)**

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
	абс .	%	абс .	%	абс .	%	абс .	%	абс .	%	абс .	%
Низький	6	33,3	8	44,4	7	38,8	2	11,1	3	16,6	2,5	13,8
Середній	8	44,4	7	38,8	7,5	41,6	9	50	9	50	9	50
Високий	4	22,2 2	3	16,6 7	3,5	19,4 4	7	38,8 9	6	33,3 3	6,5	36,1 1
К				-								

На II – операційно-комплексному етапі – відбувалось формування когнітивно-евристичного компонента вокальної компетентності майбутнього вчителя музики. На цьому етапі рівень сформованості когнітивно-евристичного компонента визначав критерій «Ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики вокально-педагогічними знаннями, вміннями та навичками» на основі вияву аналітичних умінь щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару, наявності вокально-педагогічного тезаурусу, вияву педагогічної ерудованості щодо сучасних педагогічних технологій вокального навчання як основи вокальної компетентності студентів.

Формування когнітивно-евристичного компонента на операційно-комплексному етапі є, на нашу думку, суттєвим, вельми значущим у

послідовному процесі формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики як цілісної системи. Ми погоджуємось із думкою Н.Кузьміної щодо визначення компетентності в якості «...системи знань та вмінь педагога, яка виявляється під час вирішення професійно-педагогічних завдань на практиці» [73, 22].

Відповідно до вимог практичної вокально-педагогічної діяльності викладачів постановки голосу Інститутів мистецтв нами було поставлено на операційно-комплексному етапі ряд завдань, а саме:

- щодо поглибленого засвоєння студентами комплексу вокально-педагогічних, інноваційно-методичних, фізіологічних (побудова і функціонування голосового апарату), фізично-акустичних (вокальне звукоутворення), музично-теоретичних та ін. знань;
- щодо активізації мисленнєвих дій і операцій, у першу чергу, аналізу (щодо умінь вокально-педагогічного, музично-теоретичного, інтерпретаційного, навчально-методичного, методологічного аналізу тощо);
- щодо створення розгалуженої системи вокально-педагогічних понять, формування фонду зразків вокально-педагогічного репертуару.

Операційно-комплексний етап формувального експерименту проводився на основі застосування теоретичних (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація та ін.), емпіричних (діагностичних опитувань, анкетувань, експериментальних діагностичних завдань та ін.), евристичних методів мистецького навчання (евристичний діалог з питань вокальної педагогіки та виконавства, евристична дискусія, евристичний тренінг, евристичний конкурс та ін.), інтерактивних методів.

Рівні сформованості показників когнітивно-евристичного компоненту вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв було визначено на основі методики діагностування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики (Додаток А), методики вивчення компетентності (за

В.Ряховським) [138, 42-45], методики аналізу вокальної компетентності майбутніх учителів музики, що містила комплекс методів контролю сформованості показників критерію «Ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики вокально-педагогічними знаннями, уміннями і навичками» відповідно до модульно-рейтингової системи.

Експериментальна робота з формуванню когнітивно-евристичного компоненту проводилася у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики під час індивідуальних, практичних занять з навчальних дисциплін «Постановка голосу», «Спецкурс з постановки голосу», «Хоровий клас», «Хорове диригування», лекційних, семінарських занять з теорії та методики постановки голосу тощо з циклу професійної науково-предметної підготовки.

Згідно до мети і завдань операційно-комплексного етапу центральною ланкою формування вокальної компетентності студентів є навчальна дисципліна «Постановка голосу». На нашу думку, саме ця навчальна дисципліна є основою формування як когнітивно-евристичного компоненту зокрема, так і вокальної компетентності у цілому. Адже саме під час викладання означеної навчальної дисципліни відбувається безпосередній перебіг як вокально-технічної (процес звуковидобування), так і вокально-педагогічної, виконавської, інтерпретаційної тощо діяльності, а також паралельне оволодіння комплексом відповідних знань, умінь і навичок.

Специфіка запропонованої нами методики формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики полягає у тому, що цикл професійної науково-предметної підготовки у цілому на постійній основі залучає як на теоретичному, так і на практичному рівні комплекс знань, умінь і навичок студентів у царині вокальної педагогіки та виконавства. У той же час, лекційних годин на викладання основ теорії та методики постановки голосу, історії вокального мистецтва та вокальної педагогіки, класичних та сучасних методик викладання вокалу планується катастрофічно мало. Отже формування вокальної компетентності й, зокрема, когнітивно-

евристичного компоненту має відбуватись за рахунок комплексу навчальних дисциплін з циклу професійної науково-предметної підготовки.

Саме неможливість розмежування навчальних дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки під час формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики зумовило вибір зазначених вище форм і методів за евристичним типом діяльності. Адже запропоновані нами форми і методи евристичного навчання розраховані як на індивідуальні («Постановка голосу», «Хорове диригування», «Спецкурс з постановки голосу» тощо), так і на групові заняття («Хоровий клас», «Історія зарубіжної музики», лекційні заняття з теорії та методики постановки голосу тощо).

З метою формування аналітичних умінь щодо музично-педагогічного потенціалу педагогічного репертуару студентів (І показник) на базі активізації мисленнєвих дій та операцій нами було залучено теоретичні методи – аналіз і синтез. Адже означені теоретичні методи є тотожними відповідним мисленнєвим операціям. У той же час, методично доцільним ми вважаємо відпрацювання механізму означених операцій шляхом уведення тотожних теоретичних методів у контекст спеціально розроблених форм організації вокальної підготовки за евристичним типом мистецької діяльності. Нами створено евристично-аналітичний індивідуальний тренінг для застосування під час індивідуальних занять з постановки голосу.

Означена форма евристичного навчання передбачає цілеспрямоване відпрацювання механізму аналітичних операцій відповідно до рівня фахової підготовки, розвитку вокально-педагогічних умінь і навичок, індивідуальних психолого-фізіологічних особливостей студентів тощо. Евристично-аналітичний індивідуальний тренінг побудовано за принципом поступового ускладнення художньо-педагогічного аналізу вокального репертуару і відпрацьовує аналітичні уміння щодо його педагогічного потенціалу відповідно до основних завдань вокальної підготовки майбутніх учителів музики: розвитку чистоти інтонування, опори і рівномірного розподілу

співацького дихання, кантиленного співу, рухливості співацького голосу, артикуляції тексту тощо.

На цьому етапі нами був використаний евристично-аналітичний індивідуальний тренінг визначення педагогічного потенціалу навчального вокально-педагогічного репертуару. Цей тренінг адресовано студентам вищих музичних та музично-педагогічних навчальних закладів, які вивчали навчальні дисципліни «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Історія зарубіжної музики», «Історія української музики» (Додаток І).

На II етапі формувального експерименту для здійснення контрольного зрізу щодо показника «Вияв аналітичних умінь щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару» була застосована викладена вище методика «Евристично-аналітичний індивідуальний тренінг визначення педагогічного потенціалу навчального вокально-педагогічного репертуару». Здійснення контрольного зрізу дозволило встановити позитивну тенденцію щодо якісної зміни цього показника.

II показник критерію «Ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики вокально-педагогічними знаннями, уміннями та навичками» – вияв вокально-педагогічної ерудованості щодо фахових (мистецько-виконавчих, психолого-фізіологічних, фізично-акустичних, музично-теоретичних, вокально-методичних) знань – передбачав не просто наявність комплексу вищеперерахованих знань, а поглиблене володіння ними і спроможність до залучення у процесі фахової діяльності. Формування та розвиток вокально-педагогічної ерудованості майбутніх учителів музики потребувало послідовного застосування після відпрацьованого механізму аналітичних умінь подальших теоретичних методів, тотожних мисленнєвим операціям, а саме: порівняння, узагальнення, конкретизації, абстрагування, класифікації, систематизації тощо.

З огляду на вищезазначене, нами було запропоновано серію експериментальних завдань для опрацюванні теми «Музична культура Італії XVII століття. Виникнення та розвиток оперних жанрів» з навчальної дисципліни «Історія зарубіжної музики». Означені експериментальні завдання включали аналіз розвитку основних оперних жанрів того часу, конкретизацію їх сутності, узагальнення основних тенденцій оперного мистецтва тощо.

Оскільки цілеспрямоване формування вокально-педагогічної ерудованості включало також позааудиторну роботу, то нами було заплановано підготовку та самостійне виконання рефератів з означеної тематики відповідно до певних вимог. Виконання означених вимог сприяло формуванню вокально-педагогічної ерудованості студентів в частині поглибленого засвоєння, а також вільного оперування засвоєними музично-теоретичними знаннями за рахунок групи теоретичних методів, тотожних комплексу мисленнєвих операцій. Експериментальні завдання дозволили:

- здійснити аналіз розвитку оперних жанрів, починаючи від драматичного мадригалу, в Італії XVII століття в історичному аспекті;
- конкретизувати сутність основних оперних жанрів: опери-seria, опери-buffa, парадної опери - концерту тощо;
- порівняти їх характерні властивості;
- узагальнити основні тенденції розвитку оперної драматургії в Італії XVII століття;
- систематизувати характерні риси вокального мистецько-виконавського напрямку *bel canto*, притаманного італійським співакам XVII століття;
- зробити узагальнюючі висновки щодо ролі та значення музичної культури Італії XVII століття для розвитку світового оперного мистецтва.

Індивідуальна робота із студентами під час занять з «Постановки голосу», «Хорового диригування», «Хорового класу», «Методики музичного виховання» також була спрямована на розвиток вокально-педагогічної

ерудованості. Усвідомлений процес формування означеного феномену щодо психолого-фізіологічних, фізично-акустичних знань, які стосуються будови голосового апарату, вокально-творчих здібностей, особливостей мистецького виконання вокальних творів є, певним чином, «вулицею з двостороннім рухом». Адже розвиток вокально-педагогічної ерудованості залучає мисленнєві операції аналізу, синтезу, порівняння звукових сигналів як у царині сприйняття органами слуху звукових сигналів, так і у царині відтворення їх у процесі вокального видобування на основі зворотного зв'язку.

Нами було розроблено експериментальні завдання, спрямовані на розвиток вокально-педагогічної ерудованості, які мали на меті не тільки поглиблене засвоєння студентами вищезазначених знань, але і реалізують скоординовані вокально-технічні уміння художнього співу. Експериментальні завдання базуються на відпрацюванні комплексу мисленнєвих операцій самоаналізу. Експериментальні завдання містили наступне: здійснити науково-методичний аналіз поняття «висока співацька позиція»; систематизувати основні змістові складові феномену «висока співацька позиція»; конкретизувати сутність означених складових, як-то: залучення головних та грудних резонаторів, близького звуку, опори дихання, єдиної манери звуковидобування голосних, польотності вокального звуку за принципом «а parte» тощо; визначити та класифікувати вокальні вправи щодо відпрацювання складових «високої співацької позиції»; синтезувати означені вправи у єдиний вокально-методичний комплекс формування «високої співацької позиції»; здійснити класифікацію вокально-методичного забезпечення за відповідно до характерних особливостей сучасних вокальних шкіл.

Для здійснення контрольного зрізу щодо показника «Вияв вокально-педагогічної ерудованості майбутніх учителів музики» була застосована методика «Діагностика вокально-педагогічної ерудованості на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій» (Додаток Д). Здійснення контрольного зрізу дозволило встановити позитивну тенденцію щодо якісної

зміни цього показника – вияву вокально-педагогічної ерудованості щодо набутих фахових знань.

Формування 3 показника – наявності вокально-педагогічного тезаурусу як базису вокальної компетентності майбутніх учителів музики – вимагало застосування двох груп методів. Повноцінне створення феномену вокально-педагогічного тезаурусу майбутнього вчителя музики є неможливим без комплексного формування двох основних позицій: *інтелектуального багажу* в царині вокально-педагогічних, інноваційно-методичних, фізіологічних (побудова і функціонування голосового апарату), фізично-акустичних (вокальне звукоутворення), музично-теоретичних та ін. знань, а також *інтонаційно-художнього фонду* зразків вокального та вокально-хорового мистецтва. З метою формування двох вищезазначених позицій нами було залучено дві групи методів мистецького навчання.

Перша група методів формування у студентів інтелектуального багажу в царині вищеперерахованих знань акумулювала утворення відповідного комплексу науково-теоретичних понять у сфері вокальної педагогіки і виконавства. До першої групи методів належали: тренінги, методи евристичного діалогу, колективного формулювання висновків, навчальної дискусії, контролю і самоконтролю тощо.

Друга група методів формування інтонаційно-художнього фонду зразків вокального та вокально-хорового мистецтва залучала наступні методи мистецького навчання, а саме: демонстрацію вокальних та вокально-хорових творів, художньої ілюстрації словесних пояснень, художнього вправлення, створення ескізів тощо.

Формування у студентів вокально-педагогічного тезаурусу відбувалось у процесі їх фахової підготовки під час засвоєння навчальних дисциплін «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Методика музичного виховання», «Історія української музики», «Історія зарубіжної музики».

Сформованість інтонаційно-художнього фонду зразків вокального та вокально-хорового мистецтва здійснювалось на основі застосування інтегративно-цілісного підходу. Саме інтеграція вищезазначених навчальних дисциплін, до яких доцільно залучити також «Сольфеджіо» та «Концертмейстерський клас», спроможна забезпечити цілісність процесів слухання, сприймання та виконання зразків вокального та вокально-хорового мистецтва.

Методи демонстрації вокальних та вокально-хорових творів, художнього ілюстрування словесних пояснень, заохочення до самостійного опрацювання вокально-педагогічного репертуару, мистецького вправлення, слугуючи накопиченню відповідного інтонаційно-художнього фонду, сприяють одночасно формуванню художньо-естетичного смаків студентства.

З огляду на вищезазначене, нами для застосування цих методів добирались вокальні та вокально-хорові твори, які звучать у досконалому мистецькому виконанні провідних колективів і солістів світового рівня. Наприклад, для демонстрації жанрів оперної арії, оперних ансамблів залучались записи у виконанні Л.Паваротті, П.Домінго, М.Каллас, С.Крушельницької, Г.Нетребко та ін. Для ілюстрування кантиленного, моторного та речитативного типів мелодики у різних жанрах народних пісень використовувались записи означених пісень у виконанні Державного національного хору імені Г.Верьовки, С.Крушельницької, Д.Петриненко, О.Петрусенко, Д.Гнатюка, А.Солов'яненка та ін.

З метою розширення вокально-педагогічного тезаурусу студентів використовувались методи заохочення до самостійного опрацювання студентами вокально-педагогічного репертуару. Нами було запропоновано студентам за власним бажанням підібрати найбільш яскраві і корисні у сенсі вокальної педагогіки, зразки класичних арій, романсів, народної та сучасної вокальної музики для опрацювання під час індивідуальних занять з постановки голосу з урахуванням ступеню складності, а також самостійно

виконати запропоновані зразки у процесі вокальної підготовки, під час проходження педагогічної практики тощо.

З метою розширення вокально-педагогічного тезаурусу нами було запропоновано також силами студентів здійснити художню ілюстрацію на заняттях з «Історії української музики», «Історії зарубіжної музики» під час вивчення тем «Оперна творчість М.Гулака-Артемовського (опера «Запорожець за Дунаєм»)), «Оперна творчість М.Лисенка (опера «Тарас Бульба»)), «Камерна вокальна творчість М.Лисенка», «Значення жанру романсу в музичній культурі Росії XIX століття», «Камерна вокальна творчість М.Глінки», «Значення музичних характеристик для оперного реформаторства В.А. Моцарта» тощо. Метод художньої ілюстрації у даному випадку залучав інтеграцію навчальних дисциплін «Історія української музики» і «Постановка голосу», «Історія зарубіжної музики» і «Постановка голосу».

Методи художньої ілюстрації та демонстрації музичних зразків було також залучено під час вивчення основних положень теорії (інтеграція навчальних дисциплін «Постановка голосу» і «Народознавство та музичний фольклор України»). Студентство було залучено до відбору найбільш яскравих зразків для музичного колоквиуму з навчальної дисципліни «Народознавство та музичний фольклор України».

На основі використання методів колективного обговорення і формулювання висновків нами було запропоновано самостійно підібрати з найбільш характерний для певного жанру зразок музичного фольклору. Свою позицію студенти мали обґрунтувати, вербалізувавши свої враження від прослуховування. Створення ситуації вибору під час застосування методів демонстрації та художньої ілюстрації активізувало оцінну діяльність студентів щодо підбору фольклорних зразків і сприяло розширенню інтонаційно-художнього фонду вокальних творів.

Для формування вокально-педагогічного тезаурусу майбутніх учителів музики у частині створення інтелектуального багажу, зафіксованого за

допомогою розгалуженої системи відповідних понять, надзвичайно важливим є кожне з індивідуальних, а також лекційних занять з теорії та методики постановки голосу.

На індивідуальних заняттях з навчальної дисципліни «Постановка голосу» студент у безпосередньому процесі мистецького спілкування із викладачем на діалогічній основі набуває найважливіших знань для формування вокальної компетентності. Вельми цінним є також те, що студент на заняттях з постановки голосу має можливість одразу ж підтвердити отримані знання практичним виконанням вокального твору.

Для формування когнітивно-евристичного компоненту вокальної компетентності загалом і вокально-педагогічного тезаурусу зокрема найбільш ефективним, на нашу думку, виявився *урок евристичного діалогу з питань теорії та методики постановки голосу*. Саме на основі застосування евристичного діалогу під час опрацювання кожної з запланованих тем на заняттях з «Постановки голосу» відбувалось збагачення інтелектуального багажу студентів за рахунок неповного розкриття поставленої на початку заняття проблеми, навмисного використання помилки або недоречності, що викликає запитання студента, використання мистецьких співставлень.

Важливим для ефективного формування вокально-педагогічного тезаурусу під час індивідуальних занять з постановки голосу є гармонійно інтегрувати і варіювати інформацію щодо тої чи іншої теми заняття. Наприклад, висвітлюючи тему застосування головних та грудних резонаторів у процесі співу, доречно інтегрувати знання щодо особливостей будови голосового апарату вокаліста, фізичних особливостей звуковидобування, пов'язаних із обертовою природою звуку, психолого-фізіологічних можливостей співака щодо внутрішнього слуху, координації внутрішнього слуху із співом тощо. Отримуючи у процесі вокальної підготовки інтегровані знання, майбутній вчитель музики акумулює у свідомості відповідні поняття, набуваючи необхідний для компетентного фахівця вокально-педагогічний тезаурус.

З метою формування 3 показника – наявності вокально-педагогічного тезаурусу – під час лекційних і семінарських занять з теорії та методики постановки голосу нами було застосовано спеціально розроблений тренінг вокально-педагогічної компетентності студентів (Додаток А). В основі тренінгу знаходилася вимога заповнити таблицю-словник значущих для вокальної педагогіки та виконавства понять.

Таким чином, формування когнітивно-евристичного компоненту вокальної компетентності майбутнього вчителя музики, яке здійснювалось у контексті інтегративно-цілісного підходу, було забезпечено шляхом застосування серії експериментальних завдань, комплексу евристичних, теоретичних, емпіричних методів. Вельми важливим ми вважаємо усвідомлення майбутніми учителями музики значення когнітивно-евристичного компоненту в цілісній системі вокальної компетентності як змістової, центральної ланки. Саме сформованість означеного компоненту забезпечує підвищення інтелектуально-творчої активності, рівня IQ, розширення понятійного апарату для ефективної фахової підготовки і подальшої фахової діяльності.

Здійснення контрольних зрізів дозволило зафіксувати якісну позитивну зміну показників когнітивно-евристичного компоненту вокальної компетентності в експериментальних групах. Динаміка формування показників критерію «Ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики вокально-педагогічними знаннями, уміннями і навичками» засвідчує позитивну тенденцію. Здійснюючи порівняння констатувального і формувального етапів експерименту, доцільно констатувати, що значення показників критерію «Ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики вокально-педагогічними знаннями, уміннями і навичками» суттєво підвищились. Результати сформованості когнітивно-евристичного компонента вокальної компетентності майбутніх учителів музики на формувальному етапі експерименту зображено на таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Сформованість когнітивно-евристичного компонента вокальної компетентності за результатами формувального експерименту (абсолютні та відносні значення)

Рівні	Конт рольні групи								Експериментальні групи							
	1 пок.		2 пок.		3 пок.		Для крит	Для крит	1 показник		2 показник		3 показник			
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
В.	3	16,67	3	16,67	3	16,67	3	16,67	7	38,89	6	33,33	5	27,77	6	33,33
С.	7	38,89	9	50,0	8	44,44	8	44,44	9	50,0	11	61,11	10	55,56	10	55,56
Н.	8	44,44	6	33,33	7	38,89	7	38,89	2	11,11	1	5,56	3	16,67	2	11,11

На III продуктивно-рефлексивному етапі відбувалось формування діяльнісно-креативного компоненту вокальної компетентності майбутнього вчителя музики. Продуктивно-рефлексивний етап залучав ряд експериментально-методичних заходів у контексті критерію «Міра сформованості саморегуляції студента у процесі творчої вокально-педагогічної діяльності», що надало можливість виявити наявність умінь творчої інтерпретації вокальних творів, а також наявність рефлексивного осмислення студентів щодо вокально-педагогічної діяльності.

Метою продуктивно-рефлексивного етапу є розвиток як педагогічної, так і виконавської креативності особистості майбутнього вчителя музики на основі мистецької рефлексії щодо власної вокально-педагогічної діяльності. Перебіг продуктивно-рефлексивного етапу відбувався шляхом організації занять із залученням сучасних технологій (інтерактивні, евристичні, тренінгові методи, методи самостійного навчання). Саме сучасні технології, базуючись на принципі діалогічності, спрямовують домінування активності студентів у

навчально-виховному процесі при засвоєнні нових знань, сприяють розвитку їх особистісної креативності.

Стратегія формування вокальної компетентності на продуктивно-рефлексивному етапі полягала у наведенні студентів на організацію та регуляцію власних дій під час вокальної та вокально-хорової підготовки та практичної вокально-педагогічної та вокально-виконавської діяльності, на пошук алгоритму, який скеровує означену діяльність. На цьому етапі формувального експерименту використовувалися наступні методи: бесіда, обговорення, надання поточних коментарів, вербалізація змісту вокальних творів (словесні методи); демонстрація вокальних творів, художня ілюстрація словесних пояснень (демонстраційно-образні методи); художнє вправляння, самостійне інтерпретаційного опрацювання, варіантна розробка художнього матеріалу, створення художніх образів, моделювання проблемних ситуацій, мисленнєвого вправляння, творчі завдання, тренінгові методи рефлексивного осмислення вокально-педагогічної діяльності тощо. Визначення сформованості показників діяльнісно-креативного компоненту відбувалось на основі методики І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій» [39, 202-221], а також на основі модифікованих методик Н.Кузьміної та В.Гінецинського «Самоаналіз вияву усвідомленості студентів щодо скоординованих вокально-технічних умінь художнього співу» (Додаток Ж) і «Діагностика саморегуляції процесу виконавської діяльності щодо максимального наближення співу під час концертних виступів до еталонного звучання» (Додаток З).

Під час формування І показника критерію «Міра сформованості саморегуляції студента у процесі творчої вокально-педагогічної діяльності» – наявності умінь творчої інтерпретації вокальних творів – нами було застосовано наступні методи мистецького навчання: бесіда, обговорення, надання поточних коментарів, вербалізація змісту вокальних творів (словесні методи); демонстрація вокальних творів, художня ілюстрація словесних пояснень (демонстраційно-образні методи); художнє вправляння, самостійне

інтерпретаційного опрацювання, варіантна розробка художнього матеріалу, створення художніх образів; евристична дискусія, мистецтвознавчі дебати.

Методичне забезпечення формування умінь творчої інтерпретації вокальних творів було орієнтовано на оригінальність і самостійність їх виконання. Адже саме оригінальність і самостійність є основними позиціями креативності особистості щодо продуктів творчої педагогічної діяльності.

З цього приводу Г.Падалка зазначає, що «процес мистецької інтерпретації містить ... значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору. Виконавцю треба ... виявити власне розуміння тексту, виразити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор» [115, 90]. Нами запропоновано спеціальну методику усвідомленої поетапної інтерпретації вокального твору, спрямовану на розвиток креативності майбутнього вчителя музики за рахунок активізації оригінальності й самостійності його творчо-мисленнєвої діяльності.

Історико-теоретичні відомості про вокальний твір. На початковому етапі інтерпретаційного опрацювання залучаються методи самостійного опрацювання музично-теоретичної літератури та інтернет-джерел, коли студенти самостійно віднаходять відомості щодо історичної епохи створення вокального твору, його жанру, особливостей музичного стилю. У процесі індивідуальних і групових занять з теорії та методики постановки голосу, хорового класу, хорового диригування, історії музики на цьому етапі використовуються методи пояснення, обговорення набутої інформації, поточних коментарів, евристичної дискусії, мистецтвознавчих дебатів.

Змістова складова, засоби виразності: характер твору, текст, форма, мелодика, лад, динаміка, ритм тощо. На другому етапі інтерпретаційної діяльності розробляється музикознавчий контекст – майбутніми вчителями музики самостійно визначається характер твору, аналізується роль і значення засобів музичної виразності у створенні означеного характеру. Під час групових та індивідуальних занять використовуються методи вербалізації змісту вокального твору, розкриття

художнього образу, музично-теоретичного аналізу твору, художньої ілюстрації словесних пояснень та поточних коментарів.

Виявлення та оцінювання рівня вокально-технічної складності твору, а також його вокально-педагогічного значення. На основі аналітичних операцій окреслити ряд вокально-технічних завдань щодо створення художнього образу вокального твору, дотримання цілісності форми, виявлення точки золотого перетину, а також другорядних кульмінацій, передачі загального настрою твору, а також планування нюансів та динаміки тощо у контексті авторського задуму. Виявлення педагогічного значення вокального твору для формування вокально-технічних та інтерпретаційно-виконавських умінь студентів. На цьому етапі застосовувались методи мистецтвознавчого, вокально-технічного, художньо-педагогічного аналізу вокального твору. Вокальний твір розглядався в якості засобу вокальної педагогіки та виконавства завдяки аналізу його педагогічного потенціалу. Використовувались також методи моделювання проблемної ситуації, яка залучала б даний вокальний твір в якості інструменту розв'язання вокально-педагогічної задачі. Були залучені також методи порівняльного аналізу щодо вибору того чи іншого зразку для вирішення конкретної задачі.

Оцінювання різних інтерпретацій у процесі вокального виконання. На останньому етапі інтерпретаційної діяльності студента залучались методи художньої демонстрації, художнього вправління, виконання етюдів, варіантної розробки вокального твору. Після виконання вокальних творів як результату поетапної інтерпретаційної діяльності застосовувались методи колективного обговорення почутого, аналізу і оцінювання оригінальності здійснених інтерпретацій, самоаналізу результату проведеної роботи, рейтингового ранжування оригінальності інтерпретаційної діяльності.

Здійснення контрольного зрізу за методикою «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій» [36, 102-121] засвідчило зріст позитивних тенденцій щодо I показника критерію «Міра сформованості саморегуляції студента у процесі творчої вокально-педагогічної діяльності».

II показник сформованості діяльнісно-креативного компоненту – наявність рефлексивного осмислення щодо власної вокально-педагогічної діяльності – на продуктивно-рефлексивному етапі формувального експерименту був спрямований на забезпечення рефлексивних можливостей феномену вокальної компетентності студентів. Рефлексія безпосередньо відповідає за усвідомленість студентом процесу формування вокальної компетентності загалом і її структурних компонентів зокрема. Саме рефлексивне осмислення робить ефективним засвоєння необхідних вокально-педагогічних, психолого-фізіологічних, фізико-акустичних знань, знань з методичних основ вокального звукоутворення, мистецтвознавчих, музично-теоретичних та ін. знань.

Сформованість такого рефлексивного осмислення власної вокально-педагогічної діяльності передбачало здатність майбутніх учителів музики підніматись над поточною ситуацією навчально-виховного процесу, ставити творчу мету, яка перекидає проблему означеної поточної ситуації, тобто актуалізацію надситуативної активності.

Актуалізація надситуативної активності стимулює майбутнього педагога-вокаліста продовжувати власну пізнавальну діяльність щодо теорії та методики вокальної педагогіки та виконавства за межами навчальних вимог фахової підготовки майбутнього вчителя музики, а також за межами програмних вимог фахової діяльності у загальноосвітній або музичній школі. Надситуативна активність передбачає також самостійну постановку і вирішення педагогічних проблем вокальної педагогіки і виконавства.

На продуктивно-рефлексивному етапі формування діяльнісно-креативного компоненту творча вокально-педагогічна діяльність регулюється на основі рефлексивного осмислення щодо самостійного оперування здобутими у процесі вокальної підготовки знаннями, уміннями та навичками. Саме завдяки рефлексивному осмисленню майбутній вчитель музики удосконалює не тільки свою вокально-педагогічну діяльність, а і самого себе, як суб'єкта діяльності.

З метою методичного забезпечення відпрацювання рефлексивного осмислення студентами власної вокально-педагогічної діяльності нами було створено модифікований психолого-педагогічний тренінг креативності мислення та рефлексивного осмислення вокальної роботи (Додаток Е). Функція рефлексії відпрацьовувалась шляхом застосування наступних методів: психолого-педагогічних вправлянь у парах (вправа «Протилежності»), інтерв'ю думок і ставлень неформалізоване, самоспостереження (Що мені подобається у собі?), самозвіту (аналіз негативних моментів фахової діяльності під час педагогічної практики, а також їх наслідків), психолого-педагогічних вправлянь з аналізу проблемних ситуацій, що відбулась на уроці музики під час педагогічної практики тощо.

Шляхом використання означених методик нами було здійснено контрольний зріз щодо сформованості II показника критерію «Міра сформованості саморегуляції студента у процесі творчої вокально-педагогічної діяльності». Здійснення контрольних зрізів під час формувального етапу експерименту дозволило зафіксувати якісну позитивну зміну показників діяльнісно-креативного компоненту вокальної компетентності майбутніх учителів музики в експериментальних групах, порівняно із показниками сформованості цього компоненту на констатувальному етапі.

Динаміка формування показників критерію «Міра сформованості саморегуляції студента у процесі творчої вокально-педагогічної діяльності» засвідчує позитивну тенденцію. Здійснюючи порівняння констатувального і формувального етапів експерименту, доцільно констатувати, що значення показників критерію вокальної компетентності у студентів експериментальних груп суттєво підвищились. Результати сформованості діяльнісно-креативного компонента вокальної компетентності майбутніх учителів музики на формувальному етапі експерименту зображено на таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Сформованість діяльнісно-креативного компонента вокальної компетентності за результатами формувального експерименту (абсолютні та відносні значення)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерію		1 показник		2 показник		Для критерію	
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
високий	3	16,67	1	5,56	2	11,11	6	33,33	4	22,22	5	27,78
середній	7	38,89	7	38,89	7	38,89	9	50	11	61,11	10	55,55
низький	8	44,44	10	55,55	9	50	3	16,67	3	16,67	3	16,67
К		-		-				-		-		

Отже, на III-му *продуктивно-рефлексивному етапі* доцільно формувати діяльнісно-креативний компонент вокальної компетентності майбутнього вчителя музики. Продуктивно-рефлексивний етап має залучати ряд експериментально-методичних заходів у контексті критерію «Міра сформованості саморегуляції студента в процесі творчої вокально-педагогічної діяльності», що надає можливість виявити наявність умінь творчої інтерпретації вокальних творів, а також наявність рефлексивного осмислення у студентів специфіки вокально-педагогічної діяльності.

На всіх етапах експериментальної роботи були широко використані такі методи: опанування музично-теоретичних знань і відповідних умінь; інсценізації вокальних творів, навчальних дискусій, демонстрації музичних творів, стимулювання обов'язку і відповідальності, роз'яснення значимості вокально-педагогічних, інноваційно-методичних, фізіологічних (щодо побудови і функціонування голосового апарату), акустичних (щодо вокального звукоутворення) тощо. Результати формувального експерименту зображено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8.

Рівні сформованості вокальної компетентності студентів за результатами формувального експерименту (чисельник – абсолютний показник, знаменник – відносний показник)

Критерії	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
I	4/22,22	7/38,89	7/38,89	9/50,0	7/38,89	2/11,11
II	3/16,67	6/33,33	8/44,44	10/55,56	7/38,89	2/11,11
III	2/11,11	5/27,78	7/38,89	10/55,56	9/50,0	3/16,67

Для перевірки статистичної значущості суттєвих змін у рівнях сформованості вокальної компетентності майбутнього вчителя музики за компонентною структурою застосуємо кутовий критерій Фішера φ^* .

Для цього переведемо процентні співвідношення в долі одиниці, які, в свою чергу перетворимо в радіани за формулою кутового перетворення Фішера: $\varphi_1 = 2 \arcsin \sqrt{P_1}$, $\varphi_2 = 2 \arcsin \sqrt{P_2}$, де P_1 і P_2 – відповідні долі, що порівнюються.

Для обчислення спостережуваного значення критерію використовуємо формулу: $\varphi_{\text{дi}}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}}$, де n_1 і n_2 – обсяги досліджуваних вибірок.

Результати порівняльного аналізу середніх показників контрольної (КГ) і експериментальної (ЕГ) груп представили динаміку ефективності й мали таку різницю: I-й низький рівень у студентів КГ мали 47%, у ЕГ – 22%, різниця збільшилась на >25% студентів; II-й – середній рівень у студентів КГ мали 28%, у ЕГ – 42%, різниця <12%; III-й – високий рівень мали 23% студентів КГ і на 37% піднялись студенти ЕГ, з різницею <14%. Це відбулось за рахунок якісного переходу обстежуваних на більш високі рівні.

Отже, у результаті здійснення перевірки значущості отриманого критерію шляхом знаходження ймовірності отриманого емпіричного значення в t -розподілі Стюдента, можна зробити висновок, що показники

контрольної та експериментальних груп зазнали суттєвих змін в прояві досліджуваних рівнів. Ймовірність, з якою можна прийняти гіпотезу про наявність суттєвих змін в проявах рівнів сформованості вокальної компетентності майбутнього вчителя музики (за компонентною структурою) для низького рівня становить 0,9986 (99,86 %), для середнього — 0,8728 (87,28 %), для високого — 0,9387 (93,87 %). Тобто з ймовірністю близькою до 1 можна стверджувати, що доля студентів експериментальної групи, що мали низький рівень сформованості вокальної компетентності до проведення формувального експерименту, суттєво зменшилась, а доля студентів з високим рівнем суттєво зросла.

За результатами проведеної роботи можна констатувати, що запропоноване нами методичне забезпечення формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики є ефективним. Одержані результати порівняльного аналізу, отримані за допомогою методів математичної статистики, доводять ефективність розробленої методики формування вокальної компетентності студентів інститутів мистецтв, а також можливість її екстраполяції.

Методика розрахована на процес фахової підготовки студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів відповідно до навчального планування. Розроблена методика не перевантажує процес фахової підготовки збільшенням навчальних годин. Доведено ефективність розробленої поетапної методики засобами порівняльного аналізу результатів, що були отримані в контрольній та експериментальній групах. Якісний та кількісний аналіз результатів формувального експерименту, порівняння отриманих даних засвідчили зростання динаміки рівнів вокальної компетентності студентів експериментальної групи, а отже — дієвість та ефективність впровадження поетапної методики формування означеного феномена.

Таким чином, можна констатувати, що запропоноване нами методичне забезпечення формування вокальної компетентності майбутніх учителів

музики є вельми ефективним. Одержані результати порівняльного аналізу, отримані за допомогою методів математичної статистики, доводять ефективність розробленої методики формування вокальної компетентності студентів Інститутів мистецтв, а також можливість її екстраполяції.

Методика розрахована на процес фахової підготовки студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів відповідно до навчального планування. Розроблена методика не перевантажує процес фахової підготовки збільшенням навчальних годин. Методичне забезпечення спрямовано на підсилення мотивації студентів щодо отримання фаху вчителя музики, підвищення якості вокальної та вокально-хорової підготовки щодо набуття вокально-педагогічної ерудованості, розвитку особистісної креативності майбутніх учителів музики. Отже, можна зробити висновок, що дане дослідження можна віднести до пріоритетних напрямків розгляду проблеми формування вокальної компетентності в умовах вищої музично-педагогічної освіти. Результати формувального експериментального дослідження дали змогу визначити динаміку росту однієї з важливих граней музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики – процесу формування вокальної компетентності в умовах вищих музично-педагогічних закладів і підтвердити ефективність, практичну доцільність і запропонованої поетапної методики, а методичні інновації дають можливість запровадження її в загальноосвітніх закладах України і Китаю.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Результати експериментальної перевірки розробленої поетапної методики формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики показали її ефективність та дозволили конкретизувати такі *висновки*:

- дані констатувального експерименту дали підстави засвідчити, що існуюча система підготовки майбутніх учителів музики недостатньо орієнтована на опанування ними вокальної компетентності. У результаті

проведення попередньої та поточної діагностики встановлено рівні сформованості вокальної компетентності майбутніх фахівців, а саме: високий, середній та низький. За зведеними результатами першого етапу констатувального експерименту було виявлено 23% високого рівня; 28% середнього рівня і 49% низького рівня;

- поетапна методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики ґрунтується на максимальному наближенні навчальної діяльності студентів до умов шкільної практики та передбачає дотримання певної послідовності згідно визначених етапів: *інформаційно-організаційного; операційно-комплексного; продуктивно-рефлексивного*. . I етап формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики – *інформаційно-організаційний* – варто відводити для цілеспрямованого стимулювання позитивного емоційного супроводження і творчо-пізнавальної активності студентів щодо їх вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. На II – *операційно-комплексному етапі* – має відбуватись формування когнітивно-евристичного компоненту вокальної компетентності майбутнього вчителя музики. На цьому етапі рівень сформованості когнітивно-евристичного компоненту визначав критерій “Ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики вокально-педагогічними знаннями, уміннями та навичками” на основі вияву аналітичних умінь щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару, наявності вокально-педагогічного тезаурусу, вияву педагогічної ерудованості щодо сучасних педагогічних технологій вокального навчання як основи вокальної компетентності студентів. На III *продуктивно-рефлексивному етапі* має відбуватись формування діяльнісно-креативного компоненту вокальної компетентності майбутнього вчителя музики.

На всіх етапах експериментальної роботи були широко використані такі методи: метод інсценізації вокальних творів, метод навчальних дискусій, метод демонстрації музичних творів, методи стимулювання обов’язку і відповідальності, метод роз’яснення значимості вокально-педагогічних,

інноваційно-методичних, фізіологічних (щодо побудови і функціонування голосового апарату), акустичних (щодо вокального звукоутворення), музично-теоретичних знань і відповідних умінь та ін. Кожний з етапів забезпечував формування певного структурного компонента за допомогою спеціально розроблених методів, а саме: стимуляції й мотивації навчання, бесіди, дискусії, інструктаж, когнітивні, аналітичні, порівняльні, емпіричні, пояснювально-ілюстративні, технічні, анкетування, тестування, інтерактивні методи, застосування музичного матеріалу, репродуктивні, інтеграційні, аудіювання, кіно- і відео фрагменти, аналітичні, творчі завдання, рефлексивні, частково-пошукові, евристичні, порівняльний аналіз експериментальних даних та їх екстраполяція;

- методичне забезпечення спрямовано на підсилення мотивації студентів щодо отримання фаху вчителя музики, підвищення якості вокальної та вокально-хорової підготовки щодо набуття вокально-педагогічної ерудованості, розвитку особистісної креативності майбутніх учителів музики;

- зафіксовано позитивну динаміку рівнів сформованості означеного феномена в експериментальних групах, особливо на продуктивно-рефлексивному етапі. Кількість студентів експериментальної групи, що мали низький рівень сформованості вокальної компетентності майбутнього вчителя музики суттєво зменшилась, а доля студентів з високим рівнем суттєво зросла. Перевірку результативності проведеного формувального експерименту зроблено на основі порівняння даних початкового і заключного діагностування. В експериментальних групах у результаті проведення формувального експерименту зафіксовано статистично значущі позитивні зміни. У контрольних групах зафіксовано незначну різницю між отриманими даними до і після проведення експерименту;

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [78; 80; 81].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми вокальної компетентності майбутнього вчителя музики, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні методики означеного феномену, розробці та експериментальній перевірці поетапної методики формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дали підстави зробити такі висновки:

1. Аналіз означеної дефініції дозволив визначити, що вокальне навчання є видом культурологічної діяльності, результати якої духовно збагачують суспільство цінностями співацького мистецтва й зразками вокальної культури, що сприяє самореалізації особистості як суб'єкта культурно-історичного процесу. Інтегративною ознакою вокальної компетентності виступає творчість, що поєднує різні види музичної, художньої й естетичної діяльності та її результати. Такий ракурс вокального навчання майбутніх учителів музики, на нашу думку, забезпечує взаємозв'язок *особистісно зорієнтованого, інтегративно-цілісного, акмеологічно-проективного та творчого* підходів.

2. Вокальна компетентність є тим духовно-практичним надбанням, що забезпечує усвідомлення та використання кращих традицій вітчизняної й світової вокальної школи, впливає на зростання здатності майбутніх учителів до професійного володіння власним співацьким голосом та уміння вокального навчання учнів. У дисертаційному дослідженні нами розглянуто вокальну компетентність майбутнього вчителя музики як особистісне утворення, що виражає здатність до яскравого втілення художньо-образного змісту музичного твору шляхом використання сукупності вокально-виконавських знань, умінь та навичок, а також досвіду емоційно-ціннісного ставлення до вокального мистецтва. Розглядаючи діяльність вчителя як багаторівневу складну систему, виокремлено цілий ряд відносно самостійних

функцій мистецької освіти у процесі вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики, а саме: світоглядно-пізнавальної, діагностично-орієнтаційної, оцінно-конструктивної, організаційно-комунікативної, діяльнісно-творчої.

3. Структурою досліджуваного феномену нами визначено взаємозв'язок *мотиваційно-ціннісного*, який означає вияв студентами нахилів до вокальної діяльності, активізацію виконавства, а також забезпечує стабільний інтерес до вокальної роботи й трансляцію художніх цінностей у середовище учнів; *когнітивно-евристичного*, що забезпечує розвиток інтелектуально-творчої ініціативи майбутнього вчителя музики. Він дозволяє проявити здатність вчителя до глибокого розуміння змісту музичного твору, визначення його творчо-педагогічного потенціалу; *діяльнісно-креативного*, який передбачає готовність майбутнього вчителя музики до інтерпретації вокальних творів, до творчо-самостійного оперування знаннями, вміннями та навичками.

4. Критеріями сформованості вокальної компетентності майбутніх учителів музики було визначено: *міру прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до співацької діяльності* (показники – наявність художньо-естетичних потреб щодо оволодіння мистецтвом співу; вияв інтересу до вокального навчання); *ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики знаннями, вміннями та навичками вокального навчання* (показники: вияв аналітичних умінь студентів щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару; вияв вокально-педагогічної ерудованості щодо фахових знань, наявність вокально-педагогічного тезаурусу); *міру сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі співацької діяльності* (показники: наявність умінь творчої інтерпретації вокальних творів; наявність рефлексивного осмислення щодо власної вокально-педагогічної діяльності).

Проведений констатувальний експеримент дозволив виявити *рівні* вокальної компетентності майбутніх учителів музики, а саме: високий,

середній та низький. За зведеними результатами констатувального експерименту було виявлено серед досліджуваних 23 % високого рівня; 28% середнього рівня і 49 % низького рівня. Отримані результати дозволили засвідчити незадовільний стан сформованості означеного феномена відносно сучасних вимог музично-педагогічної освіти.

5. Методика формування вокальної компетентності студентів складала перебіг трьох *етапів*, а саме: *інформаційно-організаційного, операційно-комплексного, продуктивно-рефлексивного*. I етап формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музики – *інформаційно-організаційний* – варто відводити для цілеспрямованого стимулювання позитивного емоційного супроводження і творчо-пізнавальної активності студентів щодо їх вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. На II – *операційно-комплексному етапі* – має відбуватись формування когнітивно-евристичного компоненту вокальної компетентності майбутнього вчителя музики. На цьому етапі рівень сформованості когнітивно-евристичного компоненту визначав критерій “Ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики вокально-педагогічними знаннями, уміннями та навичками” на основі вияву аналітичних умінь щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару, наявності вокально-педагогічного тезаурусу, вияву педагогічної ерудованості щодо сучасних педагогічних технологій вокального навчання як основи вокальної компетентності студентів. На III *продуктивно-рефлексивному етапі* має відбуватись формування діяльнісно-креативного компоненту вокальної компетентності майбутнього вчителя музики.

На всіх етапах експериментальної роботи були широко використані такі методи: метод інсценізації вокальних творів, метод навчальних дискусій, метод демонстрації музичних творів, методи стимулювання обов’язку і відповідальності, метод роз’яснення значимості вокально-педагогічних, інноваційно-методичних, фізіологічних (щодо побудови і функціонування голосового апарату), акустичних (щодо вокального звукоутворення),

музично-теоретичних знань і відповідних умінь та ін. Кожний з етапів забезпечував формування певного структурного компоненту за допомогою спеціально розроблених методів, а саме: стимуляції й мотивації навчання, бесіди, дискусії, інструктаж, когнітивні, аналітичні, порівняльні, емпіричні, пояснювально-ілюстративні, технічні, анкетування, тестування, інтерактивні методи, застосування музичного матеріалу, репродуктивні, інтеграційні, аудіювання, кіно- і відео фрагменти, аналітичні, творчі завдання, рефлексивні, частково-пошукові, евристичні, порівняльний аналіз експериментальних даних та їх екстраполяція.

6. Статистична обробка результатів та узагальнення отриманих даних експериментальної роботи дозволили розподілити студентів контрольної та експериментальної груп за визначеними критеріями вокальної компетентності майбутніх учителів музики. З ймовірністю близькою до 1 можна стверджувати, що доля студентів експериментальної групи, що мали низький рівень сформованості вокальної компетентності майбутнього вчителя музики суттєво зменшилась, а доля студентів з високим рівнем суттєво зросла. Перевірку результативності проведеного формувального експерименту зроблено на основі порівняння даних початкового і заключного діагностування. Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи дали можливість зафіксувати позитивну динаміку формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики у системі музично-педагогічної освіти.

Проведене дослідження з проблеми формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики не вичерпує всіх її аспектів. До подальших напрямів дослідження вважаємо за доцільне віднести такі, як: дослідження новітніх технологій співацької діяльності в процесі підготовки майбутніх учителів музики, специфіка взаємозбагачення культурних зв'язків Китаю та України в сфері вокально-хорового мистецтва, дослідження фахової компетентності майбутніх учителів музики з позиції технологій інтерактивного навчання.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Діагностика вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музики.

Термінологічний словник-таблиця.

1 Прізвище, ім'я, по-батькові.

2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?

3. На якому курсі Ви навчаєтесь?

4. Який навчальний заклад Ви попередньо закінчили?

5. Скільки семестрів тривало вивчення навчальних дисциплін "Постановка голосу", "Хорознавство", "Хоровий клас", "Методика музичного виховання"?

Інструкція. Складіть таблицю за зразком, уважно прочитавши назви запропонованих понять, що розміщуються в лівій колонці. В середній колонці самостійно дайте визначення запропонованого поняття у вільній, зручній для Вас формі. У правій колонці напишіть своє розуміння змісту визначеного поняття.

ПОНЯТТЯ	ВИЗНАЧЕННЯ	ЗМІСТ
Постановка голосу		
Голосовий апарат		
Висока співацька позиція		
Головні резонатори		
Грудні резонатори		
Опора співацького дихання		
Артикуляція		
Польотність звуку		
Розподіл співацького дихання		
Гігієна голосу вокаліста		
Кантиленний спів		
Діапазон		
Регістр		
Вербалізація змісту вокальних творів		
Пролонгований художній тренінг		
Сумбрація голосу		
Мутація дитячого голосу		
Костно-абдомінальне, нижньо-реберне діафрагматичне дихання		
Романс		
Арія		
Вокаліз		

ДОДАТОК Б

Тест на вияв рівня сформованості художньо-естетичної потреби щодо слухання і виконання репертуару зразків вокальної музики (за методикою Л.Севериної).

1. Вважаю, що навчальні програми з курсів «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Концертмейстерський клас» мають суттєво зменшити кількість запланованих навчальних годин.
2. Вважаю, що навчальні програми з курсів «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Концертмейстерський клас» мають суттєво зменшити відсоток музичних фольклорних творів.
3. Я надаю більшу перевагу слуханню сучасної популярної музики по відношенню до слухання народної музики
4. Я вважаю, що люди лицемірять, стверджуючи, що їм подобається слухати народну музику.
5. Вивчаючи теоретичний матеріал з навчальної дисципліни «Постановка голосу», я отримаю більше умінь і навичок, ніж слухаючи і виконуючи зразки музичної народної творчості.
6. Вважаю, що виконання народної музики у засобах масової інформації у найближчий час зникне.
7. Вважаю, що естрадна музика є найбільш популярною порівняно із класичною і народною музикою.
8. Знаходячись на сімейних та дружніх святкуваннях, вечірках тощо, я ніколи не співаю народних пісень.
9. Мені не подобається брати участь у заліках, іспитах, концертних виступах, де необхідним компонентом є вокальна діяльність.
10. Я не бачу необхідності відвідувати концерти вокальної класичної та народної музики.

Інструкція: відповідь «Так» - 1 бал, відповідь «Ні» - 2 бали.

Високий рівень сформованості потреби щодо слухання та виконання українського музичного фольклору – від 18 до 20 балів, середній рівень – від 14 до 17 балів, низький рівень – від 10 до 13 балів.

ДОДАТОК В

Тест на вияв рівня сформованості інтересу до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь

(за методикою О.Гребенюка).

Відповіді на запитання (від 01 до 05, де 05 – впевнено «так», 04 – більше «так», чим «ні», 03 – не впевнений, 02 – більше «ні», чим «так», 01 – впевнено «ні») записуються у відповідні клітинки в картках:

Курс _____ Дата _____

Прізвище, Ім'я, По-батькові _____

1	4	7	10	13	16
2	5	8	11	14	17
3	6	9	12	15	18

Обробка карток: необхідно скласти всі цифри у кожному рядку. Три строки відповідають трьом рівням інтересу. Той рядок, що містить найбільшу суму, буде відповідати наявності у даного респондента рівня інтересу.

Що спонукає Вас вивчати теорію і методику постановки голосу?

1. Вчу тому, що це передбачено навчальним планом університету.
2. Тому, що ці знання необхідні для отримання фаху вчителя музики.
3. Тому, що мені це цікаво.

Як Ви пояснюєте своє відношення до вивчення навчальної дисципліни “постановка голосу”?

4. Якби це було можливо, я взагалі не вивчав би цей курс.
5. Вважаю, що вивчення цього курсу потрібно мені для загального розвитку.
6. Вважаю, що чим більш поглиблено я займаюсь постановкою голосу, тим більше мені хочеться дізнаватись і удосконалювати відповідні уміння.

Яка робота на заняттях з постановки голосу Вам більш за все подобається ?

7. Слухати пояснення і зауваження викладача.
8. Слухати і оцінювати роботу на заняттях своїх товаришів.
9. Самостійно шукати шляхи вирішення вокально-педагогічних проблем, доводити свою позицію.

Яке значення має вивчення теорії та методики постановки голосу для оволодіння Вами фахом учителя музики?

10. Ніякого.
11. Вивчаючи теорію та методику постановки голосу, краще розумієш інші музичні навчальні дисципліни.
12. Знання теорії та методики постановки голосу допомагає стати висококваліфікованим фахівцем.
13. Чи не вважаєте Ви, що найбільш складні теоретичні й методичні питання з постановки голосу під час навчання в університеті можна було б взагалі не розглядати?
14. Чи не вважаєте Ви, що у фаховій діяльності Вам знадобляться тільки деякі знання вокальної педагогіки?
15. Чи не вважаєте Ви, що поглиблені знання щодо змісту, принципів, методів і засобів вокальної педагогіки є запорукою успішної фахової діяльності вчителя музики?
16. Чи бувають випадки, коли Вам не вистачає вокально-педагогічних знань, але засвоювати їх Ви не бажаєте?
17. Чи бувають випадки, що на заняттях Вас зацікавлює певний матеріал вокально-педагогічного змісту, але вдома бажання ним займатися зникає?
18. Як часто під час вивчення матеріалу вокально-педагогічного змісту Ви звертаєтесь, окрім підручників і конспектів, до інших джерел інформації: книг, інтернет-джерел, аудіо і відео записів, відвідування наукових, мистецьких заходів тощо?

ДОДАТОК Д

Діагностика вокально-педагогічної ерудованості на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій.

Це завдання адресоване студентам вищих музичних та музично-педагогічних навчальних закладів. Просимо Вас виконати завдання самостійно у вільній та зручній для Вас формі.

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
3. На якому курсі Ви навчаєтесь?
4. Який навчальний заклад Ви попередньо закінчили?
5. Скільки семестрів тривало вивчення навчальних дисциплін “Постановка голосу”, “Хорове диригування”, “Хоровий клас” , “Історія зарубіжної музики”, “Історія української музики”.

Наступний блок завдань стосується з'ясування рівня вокально-педагогічної ерудованості на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій.

1. Проаналізуйте джерела формування та розвитку світового оперного мистецтва.
2. Конкретизуйте інтегровані складові феномену “висока співацька позиція”, класифікуйте відповідно до опрацювання означених складових вокальні вправи і синтезуйте їх у єдиний вокально-методичний комплекс формування “високої співацької позиції”;
3. Здійсніть наукове узагальнення методичних засад і порівняйте характерні особистості вокальних методик Міланської і Флорентійської вокальних шкіл.
4. Класифікуйте українську оперу 19 століття за жанрами і особливостями драматургічного розвитку.
5. Абстрагуйте жанр оперної арії-портрету для детального визначення його характерних рис.
6. Здійсніть порівняння характерних особливостей вокальних жанрів “романс” і “пісня”;
7. Конкретизуйте свої знання щодо змісту сучасної української вокальної педагогіки.

Інструкція: правильна відповідь - 4 бали, частково правильна відповідь – 2 бали, неправильна відповідь - 0 балів.

Високий рівень вияву аналітичних умінь щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару – від 20 до 28 балів, середній рівень – від 10 до 18 балів, низький рівень – від 0 до 8 балів.

ДОДАТОК Е

Психолого-педагогічний тренінг рефлексивного осмислення вокально-педагогічної діяльності

1. Вправа. Протилежності. Кожен з учасників самостійно підбирає собі в напарники того, від кого кардинально відрізняється. Вправляння відбувається в парах. Працюючи в парах, напарники з'ясовують, що думає про вокальну підготовку в Інституті мистецтв інша людина, як сприймає основну форму цієї діяльності – індивідуальне заняття з постановки голосу, а головне – що напарники думають про рівень вокально-педагогічної підготовленості (один про одного).

2. Інтерв'ю думок і ставлень неформалізоване. Студенти довільно вибирають серед учасників собі напарника і просять розповісти про перебіг вокально-педагогічної діяльності під час педагогічної практики.

3. Самоспостереження. Що мені подобається в собі? Кожен з учасників має сказати щось позитивне про свої переживання під час концертного виконання вокальних творів, про уміння контролювати свій стан у процесі конкретних ситуацій концертних виступів.

4. Самозвіт. Що мені не подобається в собі як у фахівці з вокальної педагогіки та виконання? Кожен з учасників має проаналізувати негативні моменти фахової діяльності під час педагогічної практики, а також їх наслідки.

5. Вправа. Один з учасників описує проблемну ситуацію, яка відбулась на уроці музики під час педагогічної практики. Наприклад, після систематичних опрацювань на кінцевому етапі вивчення контрольне виконання пісні є незадовільним. Необхідно якомога швидше назвати причини події та надати можливі пояснення. І причини, і пояснення пов'язувати виключно із власною педагогічною стратегією.

6. Вправа. Студентам пропонуються дві проблемні ситуації, одна з яких пов'язана із перебігом уроку музики, інша – з вокальною підготовкою в Інституті мистецтв. Наприклад:

вчитель заходить до кабінету музики, щоб проводити урок, а учні відсутні – клас здійснив колективний прогул уроку;

внаслідок підготовки до концертного виступу у студентів не вистачило часу на підготовку до модульного контролю з постановки голосу.

Студенти мають встановити між цими подіями зв'язок, дослідивши ланцюжок переходів від першої події до другої.

7. Завдання. Наводиться ряд найбільш поширених вад і недоліків концертного виконання вокальних творів. Студентам пропонується записати їх у виправленому вигляді, перетворивши у переваги. Запитання.

Над чим має працювати вчитель музики в школі, щоб виправити у школярів означені вади і досягти результату? Які риси має виховати вчитель музики в самого себе, щоб виправити ці вади?

ДОДАТОК Ж

Самоаналіз вияву усвідомленості студентів щодо скоординованих вокально-технічних умінь художнього співу
(за модифікованою методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського)

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – “безумовно ТАК” до 1 – “безумовно НІ”)

1. Шкала для оцінки слухо-моторних умінь художнього співу з акомпанементом:

- Я готовий (готова) до інтонаційно-точного сольного виконання з акомпанементом опрацьованих у процесі фахової підготовки основних вокальних жанрів української та китайської народної музики.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен (здатна) до інтонаційно-точного сольного виконання з акомпанементом опрацьованих у процесі фахової підготовки основних вокальних жанрів світової класичної музики (арії, романсу, пісні).

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я можу у практичній ситуації навчально-виховного процесу на уроці музики в загальноосвітній школі інтонаційно-точно сольного виконати опрацьовані під час фахової підготовки вокальні зразки шкільного репертуару під власний акомпанемент.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я усвідомлюю, фіксую і виправляю інтонаційну неточність, що виникла під час сольного виконання з акомпанементом опрацьованих у процесі фахової підготовки вокальних зразків.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

2. Шкала для оцінки слухо-моторних умінь художнього співу а'capella

- Я готовий (готова) до інтонаційно-точного сольного виконання а'capella опрацьованих у процесі фахової підготовки основних вокальних жанрів української та китайської народної музики.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен (здатна) до інтонаційно-точного сольного виконання а'capella опрацьованих у процесі фахової підготовки основних вокальних жанрів світової класичної музики (арії, романсу, пісні).

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я можу у практичній ситуації навчально-виховного процесу на уроці музики в загальноосвітній школі інтонаційно-точно сольно виконати а'capella опрацьовані під час фахової підготовки вокальні зразки шкільного репертуару.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я усвідомлюю, фіксую і виправляю інтонаційну неточність, що виникла під час сольного виконання а'capella опрацьованих у процесі фахової підготовки вокальних зразків.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

3. Шкала для оцінки скоординованих вокально-технічних умінь співу у високій співацькій позиції:

- Я здатен (здатна) поєднувати уміння “близького” звукоутворення із умінням застосування головних резонаторів під час опрацьовання і виконання вокальних творів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я можу координувати уміння щодо формування “вокального роту” із навичкою єдиної манери утворення голосних під час опрацьовання і виконання вокальних творів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я готовий (готова) поєднувати уміння щодо опори і рівномірного розподілу співацького дихання із чіткою артикуляцією тексту вокальних творів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я знаю складові цілісної системи вокального звукоутворення для співу у високій співацькій позиції і володію комплексом відповідних психофізіологічних, слухомоторних умінь і навичок для такого співу.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

ДОДАТОК 3

Діагностика саморегуляції процесу виконавської діяльності щодо
максимального наближення співу під час концертних виступів до еталонного
звучання

(за модифікованою методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського)

II модифікована методика “Діагностика саморегуляції процесу виконавської діяльності щодо максимального наближення співу під час концертних виступів до еталонного звучання” мала на меті визначити рівень рефлексивної усвідомленості студентів щодо саморегулятивних умінь під час вокально-виконавської діяльності.

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – “безумовно ТАК” до 1 – “безумовно НІ”)

1.Шкала для оцінювання самоконтролю щодо максимального наближення виконання вокальних творів до еталонного звучання під час концертних виступів:

- Я контролюю інтонаційну точність виконання вокального твору за рахунок попереднього вичленовування інтонаційно-проблемних епізодів, їх аналізу та відпрацювання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я контролюю відповідність виконання метро-ритмічного малюнку музичного матеріалу авторського тексту за рахунок попереднього відтворювання означеного малюнку в будь-яких темпах.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я контролюю цілісність передачі музичного матеріалу слухачам за рахунок максимального “занурення” в емоційно-образний зміст вокального твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я контролюю завершеність виконання вокального твору за рахунок сконцентрованості на попередньо розроблених інтерпретаційних завданнях.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

2.Шкала для оцінювання самокорекції щодо максимального наближення виконання вокальних творів до еталонного звучання під час концертних виступів:

- Я здатен (здатна) усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення інтонаційної неточності і, не зупиняючи динаміки музичного твору, повернутись до інтонаційно-точного виконання вокального твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен (здатна) усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення неточності метро-ритмічного малюнку музичного матеріалу, і, не зупиняючи динаміки музичного твору, повернутись до точного метро-ритмічного малюнку вокального твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен (здатна) усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення епізодичних втрат при передачі літературного тексту, і, не зупиняючи динаміки музичного твору, непомітно відновити цілісність авторського літературного тексту вокального твору

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен (здатна) усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення епізодичних втрат при передачі музичного матеріалу слухачам, і, не зупиняючи динаміки музичного твору, непомітно відновити цілісність авторського музичного матеріалу вокального твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

3.Шкала для оцінювання самонастрою виконавців на реалізацію інтерпретаційної моделі вокальних творів під час концертних виступів:

Я здатен (здатна) сконцентрувати виконавську увагу виключно на інтерпретаційних завданнях щодо повноцінного розкриття художнього образу вокального твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я можу перед виходом на естраду повністю зосередитись на емоційно-образному змісті першого твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я спроможний (спроможна) перед виходом на сцену вибірково нівелювати дію тих стрес-факторів, котрими порушується мій творчий емоційний стан.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я спрямовую себе на реалізацію не тільки попередньо продуманої інтерпретації вокального твору, а і створеної за засадах імпровізації, безпосередньо у процесі концертного виконання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

ДОДАТОК II

Евристично-аналітичний індивідуальний тренінг визначення педагогічного потенціалу навчального вокально-педагогічного репертуару

Цей тренінг адресовано студентам вищих музичних та музично-педагогічних навчальних закладів, які вивчали навчальні дисципліни «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Історія зарубіжної музики», «Історія української музики». Просимо Вас виконати завдання самостійно у вільній та зручній для Вас формі.

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.

2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?

3. На якому курсі Ви навчаєтесь?

4. Який навчальний заклад Ви попередньо закінчили?

5. Скільки семестрів тривало вивчення навчальних дисциплін «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Історія зарубіжної музики», «Історія української музики».

I. Аналіз педагогічного потенціалу навчального вокального репертуару – розвиток аналітичних умінь щодо педагогічного значення вокального твору для розвитку умінь точності та чистоти інтонування:

- 1) визначити межі музичних фраз у вокальній партії;
- 2) виявити у музичних фразах найбільш інтонаційно складні мелодичні звороти, що містять стрибки, відхилення та модуляції, хроматизми тощо;
- 3) проранжувати за ступенем складності щодо чистоти інтонування музичні фрази вокальної партії;
- 4) підібрати відповідні методи мистецького вправлення щодо точного виконання вокальної партії;
- 5) здійснити відбір аналогічного за інтонаційною складністю вокального твору із трьох раніше незнайомих вокальних творів, запропонованих викладачем;
- 6) проранжувати два інших твори за інтонаційною складністю.

II. Аналіз педагогічного потенціалу навчального вокального репертуару – розвиток аналітичних умінь щодо педагогічного значення вокального твору для розвитку умінь співу «на опорі» та рівномірного розподілу співацького дихання:

- 1) визначити межі співацького дихання у вокальній партії відповідно до меж музичних фраз, змістових і синтаксичних особливостей тексту;

- 2) виявити найбільш складні з точки зору опори, рівномірного розподілу, повноцінного набору співацького дихання, правильного вдиху і видиху у музичній фразі;
- 3) проранжувати за ступенем складності щодо співацького дихання музичні фрази вокальної партії;
- 4) окреслити необхідні види співацького дихання, доречні у визначених раніше музичних фразах вокальної партії;
- 5) підібрати відповідні методи мистецького вправління щодо розвитку опори, рівномірного розподілу, повноцінного набору співацького дихання, правильного вдиху і видиху.

III. Аналіз педагогічного потенціалу навчального вокального репертуару – розвиток аналітичних умінь щодо педагогічного значення вокального твору для розвитку та розширення співацького діапазону:

- 1) проаналізувати та визначити загальний діапазон вокального твору;
- 2) вказати, для якого характеру голосу написано означений твір;
- 3) виявити найвищі та найнижчі елементи діапазону вокальної партії;
- 4) запропонувати відповідні методи та прийоми мистецького вправління щодо методично обґрунтованого, естетичного виконання означених елементів;
- 5) самостійно підібрати вокальний твір, який дозволить закріпити уміння.

IV. Аналіз педагогічного потенціалу навчального вокального репертуару – розвиток аналітичних умінь щодо педагогічного значення вокального твору для розвитку умінь та навичок “читання з листка”:

- 1) прочитати “з листка” вокальний твір або його фрагмент, запропонований викладачем;
- 2) визначити та проаналізувати складні для “читання з листка” мелодичні звороти або музичні фрази;
- 3) самостійно проранжувати за ступенем складності вокальні твори із запропонованого викладачем списку.

V. Аналіз педагогічного потенціалу навчального вокального репертуару – розвиток аналітичних умінь щодо педагогічного значення вокального твору для розвитку умінь та навичок рухливості голосу:

- 1) проаналізувати вокальний твір з точки зору складностей щодо швидкості, моторності його виконання;
- 2) визначити фрагменти, що вимагають найбільшої рухливості голосу;
- 3) запропонувати методично доцільні методи та прийоми для чіткості виконання означених фрагментів у належному темпі;

4) запропонувати за ступенем складності спеціальні вправи, які допоможуть відпрацювати чіткість у швидкому темпі аналогічних елементів вокальної техніки.

Складність завдань визначається обсягом евристичних дій студентів. Евристичний пошук опосередковується методичними міркуваннями, що ускладнюють завдання.

Список запропонованого для тренінгу навчально-педагогічного вокального репертуару.

- 1.Українська народна пісня “Тандзя” в обробці В.Бонковського.
- 2.Китайська народна пісня “Пташка”.
- 3.К.В.Глюк “Арія Орфея” з опери “Орфей і Евридика” (І дія).
- 4.Ш.Гуно “Романс Зібеля” з опери “Фауст”.
- 5.Ш.Гуно “Балада Маргарити” з опери “Фауст”.
- 6.Ф.Шуберт “Форель”.
- 7.О.Даргомижський “Пісня Ольги” з опери “Русалка”.
- 8.П.Майборода “Запливай же, роженько весела”.
- 9.Китайська народна пісня “Квіти жасміну”.
- 10.В.А.Моцарт “Арія Сюзанни” з опери “Весілля Фігаро”(IV дія).
- 11.Ф.Шуберт “Куди?”.
- 12.Ж.Б.Векерлен “Пори року”.
- 13.Дж.Россіні “Альпійська пастушка”.
14. К.М.Вебер “Арієтта Анхен” з опери “Вільний стрілок”.

У запропонованому списку навчально-педагогічного вокального репертуару завдання ускладнюється за рахунок розширення вимог до евристичної самостійності студентів.

Інструкція: правильна відповідь - 2 бали, частково правильна відповідь – 1 бал, неправильна відповідь - 0 балів.

Високий рівень вияву аналітичних умінь щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару – від 38 до 44 балів, середній рівень – від 24 до 37 балів, низький рівень – від 0 до 23 балів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования. /Э.Б. Абдуллин. - М.: Прометей МПГУ им. В.И. Ленина, 1990. - 188 с.
2. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. /Э.Б. Абдуллин. - М. : Просвещение, 1983. - 111с.
3. Абдуллина О.А. Структура и содержание системы общепедагогических знаний учителя и методика их формирования у студентов педагогических институтов /О.А. Абдуллина, А.И. Пискунов //Структура и содержание общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов: Межвуз. сб. науч. трудов /ред. А.И.Пискунова. - М.: МГПИ, 1984. - С.3-18.
4. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Кн. для учителя. /Ю.П. Азаров. – М.: «Просвещение», 1985.– 448с.
5. Алкон Е.М. Музыкальное мышление Востока и Запада /Е.М. Алкон. — Владивосток: Изд. Дальневосточного университета, 1999. — 169 с.
6. Андриющенко В.П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». /В.П. Андриющенко. - Одеса, 2000. - 20с.
7. Антонюк В.Г. Виконавські форми сольного співу: до питання виховання різнопрофільних співацьких особистостей: Дослідницька праця /В.Г. Антонюк. – К.: Українська ідея. – 24с.
8. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник /В.Г. Антонюк. – К.: ЗАТ «Вінол», 2007. – 174с.
9. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе: Уч. пособие для студ. пед. Институты / О.А. Апраксина. – М., 1983. – 222 с.
10. Арчажникова Л.Г. Профессия - учитель музыки /Л.Г. Арчажникова. - М.: Просвещение, 1984. -111с.

11. Аспелунд Д.С. Развитие певца и его голоса /Д.С. Аспелунд. — М.-Л.: Музгиз, 1952. — 191с.
12. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах). /Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. - К.: Рад. школа, 1984. - 287с.
13. Багадуров В. Очерки по истории вокальной методологии /Всеволод Алавердович Багадуров. — М.: Музгиз, 1932. Ч. I: Вокальная педагогика — 137 с.
14. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования /Е.С. Барбина. - К.: Вища школа, 1997. - 154с.
15. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство /Л.А.Баренбойм. - Л.: Музыка, 1974. - С.10-23.
16. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник /І.Д.Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204, [1] с.
17. Бігич О. Формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови /О. Бігич // Рідна школа. - 2002. - № 4. - С.60-62.
18. Большой толковый социологический словарь / Авторы Дэвид Джерри, Джулия Джерри. - Т.1. - М.: Вече Аст, 1999. - 544с.
19. Бондарук І.М. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». /І.М. Бондарчук. - К., 2006. - 20с.
20. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навчальний посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. /Я.Я. Болюбаш. - К.: ВВП "Компас", 1997. - 64с.
21. Бочкарёв Л.П. Психология музыкальной деятельности. /Л.П. Бочкарев. — М.: ИП РАН, 1997. - 351 с.
22. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя /Т.Г. Браже //Сов. педагогика. - 1989. - № 8.- С.89-94.

23. Василенко Л.М. Взаємодія виконавського і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». /Л.М. Василенко. - К., 2003. - 20с.
24. Васильковська К.М. Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики у процесі вивчення музично-історичних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». /К.М. Васильківська. - К., 2006. - 20с.
25. Вилькеев Д.В. Формирование профессионального педагогического мышления у студентов педвуза /Д.В. Вилькеев //Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя: Межвузовский сборник научных трудов. – Казань: КГПИ, 1988. - С.49-62.
26. Виконавські школи вищих навчальних закладів України: Збірка наук. праць Київської державної консерваторії. – К.: КДК імені П.Чайковського, 1990. – 180 с.
27. Ву Го Линг. О предпосылках интонационных взаимодействий китайской и украинской песенности /Линг Ву Го //Музичне мистецтво і культура: наук. вісник /Одеська консерваторія імені А.В.Нежданової.– О., 2001. Вип.2. — С. 169-171.
28. Вокальный класс: Программа педагогических институтов /Сост. Ю.Е.Юцевич. - К.: РУМК, 1991. - 20с.
29. Выготский Л.С. Психология искусства. /Л.С. Выготский. – [Ред. М.Г.Ярошевского]. – М.: Педагогика, 1987. - 345 с.
30. Гапоненко Л. Соціально-психологічний тренінг як метод підготовки студентів до педагогічного спілкування /Л.Гапоненко // Рідна школа. - 2000. - № 9. - С.30-32.
31. Гарбар Г.А. Научно-творческий компонент у системі музично-професійної підготовки студентів /Г.А. Гарбар //Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. - Ніжин: НДПУ. - Ч.3. - 1999. - С.77-79.

32. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико - ориентированных образовательных концепций). /Б.С.Гершунский. - М., 1998. - С.65-74.
33. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва: [підруч. для вищ. муз. навч. закл] /Б.П. Гнидь; Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського. – К.: НМАУ, 1997. – 318, [1] с.
34. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психологических качествах личности учителя /Ф.Н. Гоноболин // Вопросы психологии. - №1.- М.: Педагогика, 1975.- С.100-111.
35. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. – /С.У. Гончаренко [вид. друге]. - К.: "Волинські обереги", 2011. – 520 с.
36. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. /М.И.Грабарь, К.А.Краснянская. - М.: Педагогика, 1977. - 136с.
37. Гребенюк Н. Особистісно-орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака /Н.Гребенюк. //Музичне виконавство, випуск 14. - Книга 6. – К.: НМАУ імені П.Чайковського, 2000. - С. 156-165.
38. Гринчук І.П. Формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». /І.П. Гринчук. - К., 1997. - 24с.
39. Грінчук І.П. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навч.-метод. пос. / Ірина Грінчук, Олена Бурська. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 224 с.
40. Давидов М. Теорія формування виконавської майстерності в працях українських дослідників /М.Давидов //Науковий вісник НМАУ імені Чайковського. - В.3. - К., 1999. - С.7-9.
41. Дарманський М.М. Форми і методи спільної діяльності органів управління освітою в регіоні, інституту удосконалення вчителів та педагогічних вузів по реалізації завдань неперервної освіти педагогічних

- кадрів (науково-практичне видання з досвіду роботи). /М.М.Дарманський. - Хмельницький: ХГПШ, 1991. - 34с.
42. Дем'янчук О.Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів. /О.Н. Дем'янчук. - К., 1997. - 63с.
 43. Дилецький М.П. Граматика музикальна /М.П. Дилецький [Упоряд. О.Цалай-Якименко]. - К.: Музична Україна, 1970. - 109 с.
 44. Дмитриева Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. /Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. - М.: Академия, 2000. - 240 с.
 45. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики /Л.Б. Дмитриев. - М. Музыка, 2007. - 368с., нот, ил.
 46. Добровольская Н. Что надо знать учителю о детском голосе. /Н.Добровольская, Н.Орлова - М.: Музыка, 1972. - 30 с.
 47. Дробнохот М. На шляху становлення /М.Дробнохот // Рідна школа. - 1995. - № 4. - С.2-5.
 48. Дряпіка В.І. Проблеми формування ціннісних орієнтацій студентів у галузі музичної культури /В.І. Дряпіка //Наукові записки Ніжинського держ. пед. університету. - Ч.3. - Ніжин: НДПУ, 1999. - С.21-24.
 49. Дубровина И.В. Круглов Б.С. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся /И.В.Дубровина, Б.С.Круглов // Ценностные ориентации и интересы школьников: Сб. науч. трудов [Ред. Т.Н. Мальковская]. - М.: Изд-во АПН СССР, 1983. - С. 27-36.
 50. Емельянов В. О фonoпедическом методе развития голоса и вокально-хоровой работе /В.Емельянов //Искусство в школе. - 1998.- № 6.- С. 16-20.
 51. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: учеб.пособ.для вузов. /Людмила Борисовна Ермолаева-Томина: Моск. откр. гос.ун-т. - М.: Академ. проспект, 2003. - 302 [1] с.
 52. Ермолаев В. Руководство по фониатрии. /В.Г. Ермолаев, Н.Ф. Лебедева, В.П.Морозов. - Л.: Медицина, 1970. - 271 с.

53. Євтушенко Д.Г. Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста /Дометій Гурійович Євтушенко. — К.: Муз. Україна, 1979. — 91 с.
54. Зарицкий Л.А. Охрана детского голоса /Л.А. Зарицкий, В.А. Тринос, Л.А.Тринос //Практическая фониатрия. Изд. 2-е, дополнен. — К.: Вища школа, 1984.— 168 с.
55. Зданович А.П. Некоторые вопросы вокальной методики / А.П. Зданович. — М.: Музыка, 1965. — 147с.: нот., ил.
56. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для студ. вузов /Ирина Алексеевна Зимняя. — М.: Логос, 2001. — 382 [1] с.
57. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти /І.А.Зязюн //Педагогіка толерантності. - 2000. - № 3. - С.58-61.
58. Ілініцька Н. Організаційно-педагогічні умови музичної самоосвіти /Н.Ілініцька // Мистецтво і освіта. - 2001. - №4. - С.19-22.
59. Каган М.С. Философия культуры. /М.С.Каган. - СПб: ТООК «Петрополис», 1996. - 416с.
60. Каменецька Л.М. Проблемні питання вокального розвитку старшокласників /Лілія Каменецька //Теорія та методика мистецької освіти: Наукова школа Г.М.Падалки [колективна монографія] під наук. ред. А.В. Козир. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. — С. 178-184.
61. Карпенко Т.П. Розвиток емоційності у процесі формування професійних якостей у майбутніх учителів музики /Т.П.Карпенко //Зб. наук. праць виклад. пед. фак.-ту. - В.1. - Кам'янець-Подільський, 1997. - С.232-236.
62. Кирнарская Д.К. Современные представления о музыкальных способностях /Д.К. Кирнарская //Вопросы психологии. - № 2. - М.: Педагогика, 1988. - С.129-137.
63. Клименко Т.К. Подготовка студентов педвузов к изучению и анализу педагогического опыта /Т.К. Клименко //Система общепедагогической подготовки студентов педвузов и пути её совершенствования: сб. науч. труд. [ред. А.И.Пискунова, О.А.Абдуллина]. - М.: МГПИ, 1988. - С.82-93.

64. Климов Г.И. Особенности самореализации личности в процессе профессионального самоопределения /Г.И. Климов //Проблема самореалізації особистості в педвузі і загальноосвітній школі: Тези доповідей міжвузівської наукової конференції. - К.: КДПШ, 1990. - 180с.
65. Ковалик П.А. Передумови та становлення диригентсько-хорової освіти в Київській консерваторії /П.А. Ковалик. //Соціально-педагогічні аспекти професійного навчання. – К.: Науковий світ, 2002. - С. 42-49.
66. Козир А.В. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. /А.В.Козир //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 4 (9). – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2007. – С. 88-92.
67. Козир А.В. Методичні аспекти підготовки студентів Інститутів мистецтв до практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. /А.В.Козир //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Серія 5, випуск 2. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2006. – С. 67-76.
68. Комиссаров О.В. Фонетический метод в формировании вокально-артикуляционных навыков у учащихся младших классов (на материале школ УССР): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» /О.В. Комиссаров. — М., 1984. — 20 с.
69. Костюк Г.С. Психологія. /Г.С. Костюк. - К.: Радянська освіта, 1979. - С.49.
70. Кох А. Об изучении психологического профиля педагога /А.Кох //Педагогическая квалификация. – 1931. - №4. - С.18.
71. Крицький В.М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». /В.М. Крицький. - К., 1999. - 16 с.

72. Кубракова Н.В. Компетентісна освіта – орієнтир реформування освіти в сучасному світі /Н.В. Куракова //Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку/ Тези міжнар. наук. конф. - Київ – Суми: Сум ДПУ імені А.С.Макаренка, 2004. - С.62-66.
73. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. /Нина Васильевна Кузьмина. - М.: Высшая школа, 1990. - 119с.
74. Кучменко Е.М. Культурологія: Адаптований навчальний посібник для всіх спеціальностей. / Е.М. Кучменко – К.: ІПКДСЗУ, 2006. – 148 с.
75. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента /А.Н. Леонтьев //Психология в вузе. - 2003. - №1-2. - С. 232-241.
76. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. /М.Д. Леонтович [Упоряд. Л.О. Іванова]. – К.: Музична Україна, 1989. – 136с.
77. Лі Чуньпен. Специфіка співацької підготовки майбутніх учителів музики /Лі Чуньпен //Наукові записки: зб. наук. статей. – К.: Вид-во Нац. пед. унів-ту імені М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. LXXXVI (96). – С. 133-139.
78. Лі Чуньпен. Підготовка студентів інститутів мистецтв до організації вокально-ансамблевої роботи зі школярами /Лі Чуньпен //Вісник Луганського нац. універ-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – № 1 (246). – Луганськ: ЛНУ, 2012. – Частина II. – С. 107-111.
79. Лі Чуньпен. Особливості вокального розвитку майбутніх учителів музики у навчальній діяльності. /Лі Чуньпен //Науковий вісник Півдєноукраїнського нац. пед. унів-ту імені К.Д. Ушинського. – Зб. наук. пр. – № 7-8. – Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2012. – С. 29-34.
80. Лі Чуньпен. Діагностика рівнів формування вокально-хорової компетентності майбутніх учителів музики /Лі Чуньпен //Наук. вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського. –

- збірник наукових праць, вип. 1.39. Серія «Педагогічні науки» – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2012. – С. 160-163.
81. Лі Чуньпен. Діагностика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики на вокально-хорових заняттях /Лі Чуньпен. //Вісник Луганського нац. унів-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – № 10 (269). – Луганськ: ЛНУ, 2013. – Частина I. – С. 185-190.
 82. Лі Чуньпен. Основні підходи до вокально-хорової підготовки вчителів музики /Лі Чуньпен. //Современные аспекты культурного диалога: Россия-Украина. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. – Краснодар: ООО «Просвещение-Юг», 2013. – С. 132-138.
 83. Лінг Хай. Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю /Лінг 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.
 84. Лю Цяньцянь. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Лю Цяньцянь. - К., 2010. - 20с.
 85. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів /О.Д.Ляшенко // Мистецтво та освіта. - 1998. - №4. - С.54-57.
 86. Макаренко А.С. Избранные произведения: в 3-х т. /А.С.Макаренко [редкол.: Н.Д.Ярмаченко и др]. — К.: Рад. шк., 1985. — Т.2 — 574 [2] с.
 87. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». /С.С.Макаренко. - К., 2001. – 16 с.
 88. Малиновская А.В. Подготовка специалиста в музыкальном вузе и «модель» выпускника /А.В. Малиновская //Психолого-педагогические

- проблемы высшего музыкального образования: Сборник научных трудов. - В.43.- М.: Издание ГМИ им. Гнесиных, 1979. - С.21-53.
89. Маркова А.К. Психология труда учителя. /Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.
90. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя /А.К. Маркова //Сов. педагогика. - 1989. - № 8. - С.82-88.
91. Мармаза О.І. Система підвищення функціональної компетентності керівників загальноосвітніх закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» /О.І.Мармаза. - К., 1998. – 16 с.
92. Маслій К.С. Виховання голосу співака / К.С. Маслій. – Рівне: РДІК, 1996. - 120с.: нот.
93. Масный С.Н. Пути совершенствования специальной подготовки учителей музыки общеобразовательной школы (на материале музыкально-педагогических факультетов педагогических институтов): автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогіка и история педагогіки» - К., 1982. - 14с.
94. Матвеева К.П. Формирование навыков управления певческой деятельностью школьников как существенный компонент в подготовке учителя музыки: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» /К.П.Матвеева. — М., 1981. — 16 с.
95. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. /В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. - 253 с.
96. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению / А.Г. Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 93с.
97. Методика викладання вокалу: програма навч. курсу для студ. мист. ф-ту пед. унів., спец.: «Музична педагогіка та виховання», спеціалізація «Художня культура», осв. - квал. рівень: спеціаліст. /Т.М. Пляченко

- (уклад.); Кіровоградський держ. пед. унів-т імені В.Винниченка. Кафедра вокально-хорових дисциплін та муз. виховання. – Кіровоград, 2006. – 30с.
98. Методика викладання вокалу у вузі.: Програма та мет. реком. для студ. магістратури /Н.С. Можайкіна (упоряд.); Нац. пед. унів-тет імені М. Драгоманова. Інститут мистецтв. Кафедра теорії та методики постановки голосу. – К., 2003. – 48с.
99. Методика музичного виховання для інститутів музично-педагогічних факультетів /Укладач Т.П. Плєсніна. - К.: РУМК, 1992. - 24с.
100. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва. Літ. виклад М. Головащенко. [Вступ.стаття: Максим Рильський. «Видатний укр. співак і педагог»] /М.В. Микиша. – К.: Муз.Україна, 1971. – 90с.: нот., іл., портр.
101. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» /М.А. Михаськова. - К., 2007. - 20с.
102. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е вид., доп. і перероблене. /Н.Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.
103. Морозов В.П. Тайны вокальной речи / В.П. Морозов. – Л.: Наука, 1967. – 204с.
104. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации: проблема анализа. /В.Москаленко. - К.: Изд-во Киевской гос. консерватории, 1994. - 157с.
105. Мындыкану В.М. Педагогическая техника и мастерство учителя. /В.М.Мындыкану. - Кишинёв: Штиинца, 1991. – 198 с.
106. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. /Е.В.Назайкинский. – М.: Музыка, 1997. – 154 с.
107. Назаренко И.К. Искусство пения. Очерки и материалы по истории, теории и практике худ. пения. Хрестоматия. Изд.2-е, переработ. и доп. /И.К. Назаренко. – М.: Музгиз, 1963. – 512с.: ил., нот.

108. Науменко С.І. Рефлексія як чинник творчого розвитку особистості.
/С.І.Науменко //Науковий часопис Національного педагогічного
університету імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької
освіти. Випуск 4 (9). – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2007. – С. 145- 147.
109. Ніколаї Г.Ю. Дидактичне обґрунтування виконавської підготовки
майбутнього вчителя музики: : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня
канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»
/Г.Ю.Ніколаї. - К., 1992. – 16 с.
110. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти
/О.Овчарук //Стратегія реформування системи освіти в Україні:
Рекомендації з освітньої політики. - К.: “К.І.С.”, 2003. – 269 с.
111. Олексюк О. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера
музичного мистецтва: Навч. посібник. /О.Олексюк, М.Ткач. - К.: Знання
України, 2004. - 264с.
112. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін:
Монографія / За загальною ред. І.А. Зязюна. /В.Ф. Орлов. - К.: Наукова
думка, 2003. – 276 с.
113. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема.
/В.Д.Остроменский. - К.: Музична Україна, 1975. - 199с.
114. Падалка Г. Учитель, музика, діти. /Г.М. Падалка. - К.: Музична
Україна, 1982. - 143с.
115. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем
викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти.
/Г.М.Падалка. - Херсон, 1995. - 104с.
116. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання
//Науковий часопис Нац. пед. уніве-ту імені М.Драгоманова. Серія 14.
Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 4 (9). /Г.М. Падалка. – К.: НПУ
імені М.Драгоманова, 2007. – С. 7-11.
117. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії: навч.-метод. посіб. для
закл. вищ. пед. освіти III-IV рівнів акредитації: у 2-х ч. /В.Д.Бардінова,

- А.М.Бойко, Ж.В.Борщ, Н.М.Дем'яненко, Л.М.Кравченко /ред. А.М.Бойко. – К.: ВІПОЛ, 2004. – Ч. 2. – 498 с.
118. Петровская Л.А. Компетентность в общении. /Л.А.Петровская. - М.: Изд-во Московского университета, 1989. - 216с.
 119. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие. /В.И.Петрушин. – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
 120. Полянский Ю.А. Учебный процесс как система /Ю.А.Полянский. //Актуальные проблемы муз. образования /Сост. И.Котляревский, Ю.Полянский. - К, 1986. - С.11-19.
 121. Проблема адаптації студентів до навчання за умов фахової ступеневої підготовки: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської наук.-практ. конфер.- Хмельницький: Видавництво ХГПШ, 2002. -181 с.
 122. Проворова Є.М. Комунікативна компетентність вчителя музики: теорія і технологія: Монографія / Є.М. Проворова. – К., 2010. – 180с.
 123. Прядко О.М. Розвиток співацького голосу: методичні рекомендації для викладачів вокалу та студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів / О.М. Прядко. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2009. – 92с.
 124. 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. – 560с.
 125. Психология одарённости: проблемы, структура, показатели. Сб. статей /под ред. М.А.Холодной, Р.А.Семеновой, А.Т.Виноградова, С.И.Науменко. - К., 1996. - С. 3-64.
 126. Психологічний словник / за ред. В.І.Войтюка. - К.: Вища школа, 1982. - 215с.
 127. Пушкар Л.В. Музична підготовка майбутніх учителів: компетентнісний підхід. //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 4 (9)./Л.В. Пушкар. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2007. – С. 84-88.

128. Рагс Ю.Н. О задачах развития системы ШУВ /Ю.Н. Рагс //Актуальные проблемы музыкального образования. Сб. статей /сост. И. Котляревский, Ю. Полянский. - К., 1986. - С. 5-11.
129. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /В.Г. Ражников. – М.: Музыка, 1994. - 142с.
130. Реан А.А. Социальная педагогическая психология: учеб. пособие /А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб: Питер Ком, 1999. – 409 [4] с.
131. Рейзенкінд Т.Є. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в університеті /Т.Є. Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 638 с.
132. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. /В.В. Рибалка. — К.: ІЗМН, 1996. — 235, [1] с.
133. Рогожникова Р.А. Профессиональная компетентность будущего учителя по формированию дисциплинированности школьника. - Пермь: Пермский государственный университет, 1996. - 153с.
134. Ростовський О.Я. Музична педагогіка: навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали. /О.Я. Ростовський. - Ніжин, 2001. - 112с.
135. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с. – (Мастера психологии).
136. Рувинский Л.И. Концепция профессионально-деятельностной подготовки учителей /Л.И. Рувинский //Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя: Межвузовский сборник научных трудов. – Казань: КГПИ, 1988. - С. 3-18.
137. Рудницька О.П. Педагогіка: Загальна та мистецька: навч. посібник. /О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
138. Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод, посіб. /О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельнікова. - К., 1998. - 143с.
139. Саркисян А.О. О некоторых вопросах вокального искусства //Вопросы вокальной педагогики: статьи и очерки. /А.О. Саркисян. – М.:

- Госмузиздат, 1964. — Вып. 1. — С. 9–29.
140. Северинова Л.И. Формирование этнопедагогической культуры будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» /Л.И. Северинова. – Воронеж, 2006. – 20 с.
 141. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. /С.О. Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
 142. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н.Шиянов [Под редакцией В.А.Сластенина].– М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
 143. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень /Укладач Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с. – (Б-ка службовця, держ. мова і діловодство).
 144. Сольний спів. Програма практикуму /Уклад. Осипенко В.В., Харитонов В.Ф. - Харків: ХДАК, 2003. – 31 с.
 145. Станиславский К.С. Работа актера над собой. /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. - 472 с.
 146. Стасько Г.Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» /Г.Є. Стасько. – К., 1995. – 20 с.
 147. Стахевич А. Теоретические основы процесса постановки голоса в вокальной педагогике / А. Стахевич. – Сумы, 1990. – 44 с.
 148. Стрельников В.Ю. Розвиток компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.

- наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» /В.Ю. Стрельніков. - К., 1995. – 20 с.
149. Стратан Т.Б. Формування художнього сприйняття майбутніх учителів мистецьких дисциплін засобами взаємодії мистецтв. //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 4 (9). /Т.Б. Стратан, О.Б.Горбенко. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2007. – С. 152-155.
 150. Стулова Г.П. Хоровой класс. Теория и практика вокальной работы в детском хоре /Галина Павловна Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – 126с.
 151. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. //Вибрані твори в 5-и т. /В.О.Сухомлинський. — К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. — 670 с.
 152. Сяо Су. Реформа базового образования в Китае. /Сяо Су. Педагогика – 2001. – Нар. образование. – 2002. – № 7. – С. 53-60.
 153. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры (Из опыта работы). /Р.А. Тельчарова. – М.: Просвещение, 1991. - 158 с.
 154. Теплов Б.М. Избранные труды. - Т.1. /Б.М. Теплов. - М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
 155. Теплова Е.Ю. Формирование готовности будущих учителей музыки к творческой самореализации в условиях инструментально-исполнительской практики. /Е.Ю. Теплова //Науковий часопис Нац. пед. університету імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 4 (9). – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2007. – С. 92-95.
 156. Тимошенко О.С. Сучасна система музичної освіти: Реформаторські новації та традиції /О.С. Тимошенко //Культура і сучасність: Альманах. – 2001. №1-2. – С. 41-44.
 157. Тоцька Л.О. Методика вдосконалення вокальної підготовки студентів – майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Л.О. Тоцька. – К., 2009. – 21с.

158. Тсилова О.Ю. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» /О.Ю.Тсилова. – К., 2005. - 20с.
159. Ткач Э.С. Музыкально-педагогическая диагностика и некоторые аспекты подготовки музыкантов-педагогов в вузе /Э.С. Ткач //Психолого-педагогические проблемы высшего музыкального образования: Сб. науч. трудов. - В.43. - М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1979. - С.54-81.
160. Ткачук В.И. К вопросу образования умений и формирования навыков у будущих педагогов /В.И. Ткачук //Формирование профессионально-педагогических умений будущего учителя: Сборник научных трудов. - Днепропетровск: ДГУ, 1989. - С. 4-9.
161. Турчанинова Ю.И. Педагогическая техника как часть общепедагогической подготовки учителя /Ю.И. Турчанинова //Система общепедагогической подготовки студентов педвузов и пути её совершенствования: Межвузовский сборник научных трудов /под ред. А.И.Пискунова, О.А.Абдулина. - М.: МГПИ им. В. Ленина, 1988. - 198с.
162. Файзрахманова Л.Т. Художественно-творческая направленность личности учителя музыки - условие его профессиональной подготовки /Л.Т. Файзрахманова //Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя: Межвуз. сб. науч. трудов. – Казань: КГПИ, 1988. - С. 114-121.
163. Фан Динь Тан. Музыкальная культура на рубеже веков (в контексте «Восток-Запад»). /Фан Динь Тан //Музичне виконавство, випуск 14, книга 6. – К.: НМАУ імені П.Чайковського, 2000, с. 59-66.
164. Федоришин В.І. Єдність емоційного, технічного та логічного у музично-виконавській діяльності майбутнього вчителя музики /В.І.Федоришин //Науковий часопис Нац. пед. університету імені М.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. 4 (14). – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2005. – С. 55-59.

165. Философский энциклопедический словарь /под ред. Е.Ф.Губского. - М.: ИНФРА-М, 1997. – 576 с.
166. Філіпов В. Загальні питання самостійної роботи і контролю знань студентів /В.Філіпов //Досвід і проблеми організації самостійної роботи та контролю знань студентів: Тези доповідей науково-методичної конференції. - Харків, 1998. - С. 37-38.
167. Філософський словник /за ред. В.І.Шинкарука. - К.: Вид-во УРЕ, 1986. - 800с.
168. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. /М.М. Фіцула. - К.: Академія, 2000. - 544с.
169. Фуллан Майкл. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ /Майкл Фуллан [Г.Шиян, Р.Шиян (пер. з англ.)]. – Львів: Літопис: Центр гуманітарних досліджень Львівського нац. унів-ту імені І. Франка, 2000. – 269 с.
170. Харламов И.Ф. Учитель, структура его деятельности и профессиональный рост /И.Ф. Харламов //Педагогика: Учеб. пос. – 6-е изд. – Мн.: Універсітэцкае, 2000. – С. 517-531.
171. Хлебнікова О.В. Досвід музично-виконавської діяльності і діагностика його сформованості у студентів вузів культури. /О.В. Хлебнікова. - К., 1998. -18 с.
172. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения: [монография] /Андрей Викторович Хуторской. – М.: МГУ, 2003. – 416 с.
173. 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.
174. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика /Г.М. Цыпин. – СПб: Алетейя, 2001. – 320 с.
175. Чернега Н. Особистісно-зорієнтоване навчання: сучасні підходи /Н.Чернега // Рідна школа. - 2001. - № 9. - С.13-14.

176. Шадрина Т.В. Мотивы педагогической деятельности в процессе формирования позиции молодого учителя /Т.В. Шадрина //Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей: Сборник научных трудов [под ред. С.Вершловского, Л.Лесохиной]. - Л.: Научно-исс-кий институт общего образования взрослых, 1981. – С.41-54.
177. Ши Цзюнь-Бо. Методичні напрямки фахової підготовки майбутніх учителів музики на засадах компетентнісного підходу /Ши Цзянь-Бо //Теорія та методика мистецької освіти: Наукова школа Г.М.Падалки [колективна монографія] під наук. ред. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – С. 217-221.
178. Шульгіна В.Д. Національна освіта в Україні в умовах глобалізації /В.Д.Шульгіна //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 1(6). – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2004. – с. 21-25.
179. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути её оптимизации в высшей школе /А.И. Щербаков //Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя: Межвузовский сборник научных трудов [под ред. А.И.Щербакова]. - Л.: ЛГПИ им.А.И.Герцена, 1980. - С. 3-7.
180. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей. /О.П. Щолокова //Науковий часопис Нац. пед. унів-ту імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 4 (9). – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2007. – С. 11-15.
181. Энциклопедический музыкальный словарь /сост. Б.С. Штейнпресс и М.Ямпольский; отв. ред. Г.В.Келдыш. — М.: Сов. Энциклопедия, 1959. — 326 с.
182. Юссон Р. Певческий голос. /Р.Юссон [Издание 3-е, дополн.; пер с фр.]. – М.: Музыка, 1994. –166 с.

183. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч.-метод. посіб. /Юрій Євгенович Юцевич; ін-т змісту і методу навчання. — К., 1998. — 158, [1] с.
184. Яворский Б.Л. Избранные труды в 2-х томах. /Б.Л. Яворський. — М.: Сов. композитор, 1987. - т. 2, ч. 1. - 365 с.
185. Яковчук Г. В. Музично-творчий розвиток майбутнього вчителя музики /Г.В. Яковчук // Мистецтво і освіта. - 2001. - №4. - С.12-14.
186. Anisef P., Lennards J. University. The Canadian Encyclopedia. Historical Foundation of Canada, 2004, 13-17.
187. Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship/ Council of Europe project “Education for Democratic Citizenship” - Strasbourg, 2000. –32 p.
188. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Reports. OECD. - University of Neuchatel. - October 2001. –279 p.
189. Education for Democratic Citizenship // Seminar on basic concepts and core competences. - Strasbourg - 2000. - 32p.
190. Garrahy, D.A., Cothran,D.J.,& Kulinmna, P.H. Voices from the trenches: an exploration of teachers’ management knowledge. The journal of Educational research, 99 (1), 2005, 56-64.
191. Meyerson R. The sociology of popular culture / Looking Backwards and Forwards // Communication Research.-1988. –Vol.5. - № 3. - P.330-339.
192. Tamburri R. Universities are demanding higher entrance grades. – University Affairs, 2002, December, p.22-27.