Національний педагогічний університет імені М.Драгоманова

На правах рукопису

Тан Цземін

УДК 371.134.016:78 (043.3)

Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидатапедагогічних наук

Науковий керівник
Козир Алла Володимирівна
доктор педагогічних наук,
професор

Київ - 2016

ЗМІСТ

ВСТУП …… 4

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ….…… 12

1.1. Теоретико-методологічний аналіз співацької підготовки майбутніх учителів музики ……..…….. 12

1.2. Процесуально-функціональне дослідження вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв на консолідаційних засадах ……. 37

Висновки до першого розділу ……. 74

РОЗДІЛ ІІ МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ……78

2.1. Структурні особливості вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів ……. 78

2.2. Педагогічні умови вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах ……. 94

Висновки до другого розділу...……..... 116

РОЗДІЛ ІІІ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ……..……. 123

3.1. Педагогічна діагностика рівнів сформованості вокальної підготовленості студентів факультетів мистецтв ..…...…… 123

3.2. Експериментальна перевірка методики формування вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах …….. 141

Висновки до третього розділу …… 175

ВИСНОВКИ …… 178

ДОДАТКИ …… 184
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ …… 201

ВСТУП

Актуальність теми дослідження.Глобалізація культурно-освітніх процесів і створення стратегії динамічного розвитку світової спільноти спрямована на відновлення, обмін і трансформацію національних освітніх концепцій, системний взаємообмін між країнами, а також запозичення досвіду підготовки майбутніх учителів у вищій педагогічній школі мистецької освіти.В останнє десятиліття державна освітня програма Китаю враховує зростаючу потребу в підготовці першокласних фахівців, китайська молодь здобуває освіту в багатьох країнах Європи, в тому числі й в Україні, переймаючи у відомому обсязі місцеві традиції з метою в подальшому інтегрувати свої знання і вміння, отримані в іншій країні в систему китайської музичної освіти. Підготовка майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності зорієнтована на засвоєння загальнолюдських цінностей, етнопедагогічних пріоритетів та новітніх технологічних процесів.

Аналіз робіт з проблеми вокальної підготовки студентів свідчить, що їх зміст певною мірою стосується викладачів виконавських навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців до виконавської діяльності. Так в працях китайських (Вей Лімін, Сюй Дін Чжун, Ціо Лі, Ма Ге Шунь, Ма Цзюнь, Сі Даофен, Ян Хун Нянь та ін.), українських авторів (В.Антонюк, Б.Гнидь, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, А.Саркісян, Ю.Юцевич та ін.) розглядаються загальні проблеми вокально-виконавського мистецтва. Крім того, розроблено питання оволодіння вокальною виконавською технікою (Н.Гребенюк, В.Багадуров, В.Ємельянов, Л.Дмитрієв, К.Матвєєва, О.Матвеєва, А.Менабені, В.Морозов, А.Саркісян, а також Гу Юй Мей, У Лін Фень, Чжен Сяо Ін, Чжоу Чжен Сун та ін.), відпрацьовані методи та прийоми формування вокальних умінь та навичок.

У роботах з теорії та методики музичного навчання(Л.Василенко, Л.Гавриленко, Т.Жигінас, Л.Каменецька, О.Матвєєва, І.Парфентьєва, Є.Проворова, О.Прядко, Г.Саїк, З.Софроній, Ван Лей, Вей Лімін, Лінь Хай, Ма Цзюнь, Сі Даофен, Цзінь Нань, Чжай Хуань та ін.) розкритті питання методичної підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності з учнями. У цих роботах деталізуються питання взаємодії вокального і методичного компонентів у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музики до продуктивної діяльностіз учнями, формуванню їх вокальної культури й виконавської уваги, вокально-виконавської надійності та розвитку вокального слуху майбутніх фахівців, розвитку художньо-образного мислення студентівта підготовкиїх до концертно-освітньої діяльності, тощо.

Слід підкреслити, що співацьке музикування в Китаї має цікаві форми, відмінні від інших цивілізацій традиції, тому сьогодні приділяється велика увага різним співацьким формам, активізувався інтерес до цього типу творчої діяльності. Тому вокальна підготовка майбутніх учителів музики вимагає ретельної уваги, особливо з позиції консолідаційного підходу. Застосування консолідаційного підходу (консолідація - від лат. consolidatio є поєднанням двох складових «con», що означає разом та «solido» - укріплення, поєднання) у вокальній підготовці майбутнього вчителя музики забезпечує взаємодію музично-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів навчання, що знаходить своє відображення в обгрунтуванні методики, спрямованої на формування підготовленості студентів до успішного виконання професійної діяльності. Інтегральний результат навчання майбутніх учителів музики у зазначених напрямках знаходить відображення у їх підготовленості до професійної роботи, яка передбачає глибоку їх обізнаність у мистецькій, педагогічній, науково-

дослідницькій сферах, сформованому досвіді, націленому на творчу діяльність.

Визначення теоретичної й практичної значущості вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційній основі, розробка шляхів оптимізації цього виду педагогічної діяльності, актуальність, своєчасність та недостатній рівень дослідження окресленої проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах».*

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 26 грудня 2013 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 12 від 29 травня 2014 року).

Мета дослідження - розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування вокальної підготовленості майбутнього вчителя музики на консолідаційній основі.

Об'єкт дослідження - процес вокальної підготовки майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Предмет дослідження - теоретико-методологічне та методичне забезпечення вокальної підготовки майбутнього вчителя музики на консолідаційній основі.

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

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній науці та мистецтвознавстві.

2. Теоретично обґрунтувати, визначити зміст, специфіку і функції вокальної підготовки майбутнього вчителя музики до роботи в школах Китаю та України.

3. Виявити сутність консолідаційного підходу для теорії і практики вокального навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

4. Розробити компонентну структуру, визначити критерії, показники, встановити рівні сформованості вокальної підготовленості майбутнього вчителя музикина консолідаційній основі та розробити методику її діагностики.

5. Розробити принципи і педагогічні умови формування вокальної підготовки студентів факультетах мистецтв педагогічних університетів на консолідаційних засадах.

6. Розробити методичну модель вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційній основі.

7. Експериментально перевірити методичні основи формування вокальної підготовленості майбутнього вчителя музики до роботи зі школярами на консолідаційнихзасадах.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: наукові ідеї в галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень щодо різних напрямів підготовки вчителів музики у педагогічному процесі вищої школи, визначення шляхів її оптимізації з позиції вокальної підготовки студентів до роботи у школах Китаю та України: праці видатних діячів науки та культури про роль мистецтва як засобу творення особистості (К.Абульханова-Славська,

Б.Асаф’єв, Л.Виготський, В.Медушевський, Є.Назайкінський, Б.Немєнський, В.Сухомлинський, Б.Яворський та ін.); психолого-педагогічні концепції теорії та практики розвитку здібностей (Л.Бочкарьов, А.Комарова, В.Петрушин, К.Платонов, В.Ражніков та ін.); науково-методичні праці у сфері вокального навчання китайських (Ван Лей, Вей Лімін, Лінь Хай,Ма Ге Шунь, Ма Цзюнь, Сі Даофен, Сюй Дін Чжун, Цзінь Нань,Ціо Ли, Ян Хун Нянь,Чжай Хуаньта ін.)та українських авторів (В.Антонюк, Б.Гнидь, Н.Гребенюк, А.Зданович, Д.Люш, Л.Дмитрієв, Н.Малишева, А.Менабені, А.Саркісян, Ю.Юцевич та ін.); узагальнення досвіду українських музичних педагогів (А.Болгарський, О.Єременко, А.Козир, О.Коренюк, А.Лащенко, А.Мартинюк, О.Олексюк, В.Орлов,Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Смирнова, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.); дослідження механізмів вокальної підготовки майбутнього фахівця в педагогічних університетах (Л.Василенко, Л.Гавриленко, І.Гринчук, Т.Жигінас, Л.Каменецька, О.Маруфенко, О.Матвєєва, Є.Проворова, О.Прядко, Г.Саїк, А.Ткачук та ін.).

Методи дослідження. Для розв’язання поданих завдань використані загальнонаукові методи:аналітичний – для вивчення філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, а також реального досвіду підготовки майбутніх учителів музики у вищих музично-педагогічних закладах з метою встановлення теоретичного й практичного рівнів розв’язання проблеми;узагальнення – для визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків;системно-структурний – для виявлення компонентної структури вокальноїпідготовкимайбутніх фахівців у системі музично-педагогічної освіти; моделювання – для дослідження процесів шляхом конструювання

моделі формуваннявокальної підготовленості майбутнього вчителя музики на консолідаційних засадах, що відображає взаємозв'язки між елементами досліджуваного феномена; спостереження, обговорення, опитування, порівняння – для виявлення рівнів вокальної підготовленості майбутнього вчителя музики на консолідаційній основі; оцінювання – для систематичного дослідження основних характеристик вокальної підготовленості майбутнього вчителя музики на консолідаційних засадах; експериментальний – для аналізу реального стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності методики формування вокальної підготовленості майбутнього вчителя музики на консолідаційних засадах; статистичний – для доведення достовірності й ефективності результатів педагогічного експерименту.

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

-*розроблено*: компонентна структура, критерії, показники та методична модель вокальної підготовки майбутнього вчителя музики до роботи в школах Китаю та України; запропоновано консолідаційний напрямок вокальної підготовки студентів;

-*уточнено* поняття «вокальна підготовка майбутнього вчителя музики на консолідаційної основі», розкрито сутність її формування в процесі професійної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

-*визначено:* функції, комплекс методів і прийомів; методичні підходи та принципи цього напрямку навчальної діяльності;

-*подальший розвиток* отримали: засоби комплексної діагностики та рівні сформованості даного феномена;

-*розширена* теоретико-методологічна основа вокального навчання студентів на консолідаційній основі в системі факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Практична цінність дослідження полягає в тому, що його теоретичні висновки та експериментальні результати можуть служити: для оновлення змісту навчальних курсів по співочої роботі студентів, уточнення планів і програм для підготовки майбутніх вчителів музики в школах Китаю та України. Виділені специфічні особливості підготовки китайських студентів до вокальної діяльності, значно збагатилися досягненнями української вокальної школи, що дозволяє інтегрувати результати дослідження в освітнє середовище Китаю.

Основні результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в: Інституті мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/1295 від 22.03. 2015 р.), Інституту мистецтв ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (довідка № 3647/19 від 22.12. 2015 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 68-16-671 від 27.06. 2016 р.).

Апробація результатів дослідження проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2013), «Сучасні аспекти проектування мистецької освіти» (Тайюань, Китай, 2013); «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014), «Культурний контекст – основа творчого саморозвитку національно свідомої особистості» (Стаханов, 2014), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2013, 2015); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2016); IV Міжнародній науково-практичній конференції «Час мистецької освіти: традиції і новаторство»(Харків, 2016);на

засіданнях кафедри теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2014-2016).

Публікації. Основні теоретичні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлені в 7 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 5 з яких представлено в провідних фахових виданнях з педагогіки й 1 стаття в зарубіжному науковому виданні.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (230 найменувань, з них 28 іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 173 сторінки, загальний обсяг роботи – 224 сторінки. Робота містить 10 таблиць, 8 рисунків, що разом з додатками становить 27 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

1.1. Теоретико-методологічний аналіз співацької підготовки майбутніх учителів музики

Розвиток мистецької освіти в Україні спрямований на глобалізацію культурно-освітніх процесів, трансформацію міжнародних наукових шкіл, а також на поширення досвіду викладання у вищих педагогічних навчальних закладах кращих національних світових традицій. Це допомагає озброїти випускників інститутів мистецтв комплексом синтезованих знань, з метою їх адаптації в різних формах педагогічного процесу, зокрема у співацькій діяльності.

Враховуючи гостру потребу суспільства у високоосвічених, науковоозброєних педагогічних кадрах, які здатні забезпечити прогресивне зростання галузі й виховання у молодого покоління активної життєтворчої мотивації до співацького навчання, відповідно до сучасних європейських вимог та на підставі результатів теоретико-методичного аналізу літератури з проблеми дослідження, необхідно оптимізувати вокальну підготовку студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів допродуктивної діяльності зі школярами.

Дослідження вченихВ.Антонюк, П.Бережанського, Л.Василенко, Н.Гарбузова, Л.Дмитрієва, Д.Євтушенко, В.Ємельянова, Д.Люша, К.Матвєєвої, А.Менабені, М.Микиши,Д.Огороднова, Д.Парнеса, О.Прядко,

Г.Стасько, Л.Тоцької, Ю.Юцевича та ін. [9;10; 26; 27; 28; 50; 51; 56; 57; 60; 98; 109;114; 117; 130; 143; 168;179; 199] дозволяють визначити, щоспівацькадіяльність здавна є надзвичайно важливою, що не лише певним чином впливає на людину, а й містить в собі особливу магічну здатність. Така дія співу достатньо ясно окреслюється у багатьох давньогрецьких міфах, за якими співаки приводили у рух скелі та дерева, зупиняли річний потік, приборкували тварин, викликали милість власних правителів. У подальшому ці сказання отримали підтвердження й у християнських писаннях, де повідомлялося про цікаві випадки із життя відомих історичних діячів, де спів виступав особливим засобом усунення спалаху гніву, привертав людей до співчуття та дружніх стосунків, породжував у людини гуманність, викликав сплеск емоцій.

І.Зязюн стверджував, що на основі «усвідомлення власних емоційних реакцій і станів відбувається усвідомлення власної індивідуальності. Передусім, індивідуальність виявляється через емоційний аспект людського життя»[66, 13]. Насамперед, це стосується вокального навчання майбутніх учителів музики, яке виступає у якості механізму особистісного і творчого розвитку особистості на основі усвідомлення власних емоційних реакцій і станів. Як підкреслює автор, процеси глобалізації, ініційовані інтелектуальною елітою людства, зумовили не лише швидкий розвиток інформаційних технологій, які й підвели світове співтовариство до усвідомлення необхідності переходу на більш високий інформаційний рівень соціальної організації та визначної ролі у цьому процесі засобів комунікації. З цієї позиції потребує різноманітних глибоких знань, навичок спілкування,які формуються в процесі мовлення та співацької діяльності[66, 5],

Доречно зазначити, що співацьке навчання своїм історичним корінням сягає у глибоку давнину. Виникнення професійного співацького мистецтва на Русі пов'язане з ухваленням християнства, адже в цей часі з Візантії була запозичена і вся система богослужіння. Спочатку зважаючи на відсутність спеціально навчених півчих в богослужінні брали участь грецькі та болгарські співаки. Сольний спів починає проявлятися лише в пізній період розвитку староруського співу. У XVI-XVII століттях значно зростає роль майстрів-співаків, видатних діячів церковно-співацького мистецтва, котрі створили індивідуалізовані гласові і позагласові розспіви (Ф.Крестьянин, В.Рогов, С. Голиш, М. Безбородий, Євстафій, Харитон та ін.).

У цей же час утворюються місцеві професійні співацькі школи, а саме: Новгородська, Московська та Усольська. Діяльність професійних співаків протікала переважно в межах богослужіння. Московська школа була представлена двома провідними колективами: державним та патріаршим хорами. До кінця XVII століття оформилася організація півчих, які навчалися у старших осіб церковної ієрархії. Саме в означених співацьких центрах складається тип прикрашеного співу, з широкими розспівами-вставками – фітами, які виступали у ролі вокалізів з обмеженим діапазоном, що не перевищували квінту. Проте різноманітність використовуваних форм руху, ритмічна примхливість, тривале виспівування голосних, вимагали від співака повноти дихання, стійкої ясної інтонації, тонкого відчуття ритму.

Паралелізм розвитку церковної та народної гілок співацького мистецтва в XV-XVI століттях наголошується багатьма дослідниками. Саме до цього часу відноситься, як вважають учені, формування шедевра російського співацького мистецтва – протяжної народної пісні: «Дійсно, протяжна пісня, вже в своїй мелодійній фактурі, що укладає елементи вокалізу, є високим досягненням національного мистецтва. Вона дала

відмінний матеріал для формування своєрідного російського бельканто, широкого дихання, що характеризується мелодією, яка веде до співучості. У ній поміщено джерело кантилени – основи вокального мистецтва. Особливостями народної пісні є психологізм і нерозривний зв'язок слова і музики. Особливо слід торкнутися дивовижної своєрідності прикрас і підголосків російської народної пісні. Це не фіоритури, а складова частина мелодики, її істота. Прикраси в пісні відображали істинно народний характер. У них розспівуються не просто окремі голосні, а розкривається значення слів, емоція, зміст, щоб ще рельєфніше відтіняти їх психологічну вагомість» [59, 35].

Історична роль українських співаків у формуванні потужної вокальної школи є безперечною. На думку В.Антонюк, інтеграційність українського співу не є «відображенням якоїсь сезонної «моди», а зумовлена історичним процесом етнокультурної сеценсії», тобто відокремлення, що обгрунтовує тривалий історичний період [9, 41]. Наприкінці XVII століття цьому сенсі важливою стала діяльність М.Дилецького, автора відомих підручників «Граматика мусикійська» та «Спосіб до заправи дітей», який запровадив комплексне навчання музики й композиції. У противагу пріоритету навчання гри на музичних інструментах у Західній Європі, в Україні провідним стає співацьке навчання. Такий підхідне випадковий: адже основною ознакою музичної освіти в Україні було саме вокальне навчання, з його професіоналізацією, виробленням дидактичних норм співацької підготовки, високої духовності художньо-образного змісту творів.

Доцільно зазначити, що діяльність приватних музичних шкіл, існуючих у Києві на зламі XIX-XX століть, у яких традиційно функціонували вокальні класи видатних співаків, залишила у спадок розроблені авторські вокальні методики. У визнаній школі С.Блуменфельда вокал викладав Л.Собінов;

школу М.Тутковського закінчив М.Донець; приватну школу співу мала О.Лисенко-О'Коннар; у відкритій в 1904 році музично-драматичній школі М.Лисенка працювали висококваліфіковані фахівці-вокалісти М.Зотова, К.Конча, О.Філіппі-Мишуга, а пізніше – О.Муравйова. М.Лисенко, піклуючись про формування національної вокальної школи, прагнув зібрати до своєї школи викладачів, котрі б знали природу саме української мови й у власній творчості були носіями вітчизняних співацьких традицій.

Важливого значення у вокальній педагогіці Києва належить О.Філіппі-Мишугі, котрий першим у вітчизняній співацькій педагогіці прагнув до наукового осмислення її національного підгрунтя. Навчаючи своїх учнів правил фонетики й законів акустики, роз'яснюючи їм побудову та принципи функціонування голосового апарату, він тим самим вивів тогочасну вокальну педагогіку з лабіринтів псевдонаукового емпіричного досвіду й започаткував систему новацій у вітчизняній методиці навчання співу. Учнями О.Філіппі-Мишуги у Києві були, зокрема, М.Микиша і М.Тессейр, котрі розвинули його метод у Київській консерваторії, передавши творчо-педагогічну естафету талановитого наставника своїм вихованцям, котрі успішно працюють і нині впроваджуючи методику О.Філіппі-Мишуги, збагачену власними здобутками та цінним досвідом.

У подальшомутворчо-педагогічну лабораторію підготовки співаків очолила О.Муравйова, адже їїпраця в умовах консерваторії переросла в справжню національну вокальну школу, представники котрої уславили ім'я своєї вчительки, стали мистецькими світочами: народні артисти, професори Київської консерваторії З.Гайдай, Н.Захарченко, М.Литвиненко-Вольгемут, Л.Руденко, Д.Євтушенко, Р.Разумова. Учень О.Муравйової та її послідовник Д.Євтушенко виховав безліч прекрасних співаків і все своє творче життя вдосконалював викладацьку систему своєї вчительки, конкретизуючи

методику і відкидаючи те, що вважав застарілим. Основною метою педагогічної діяльності Д.Євтушенка було виховання і повноцінний гармонійний різнобічний розвиток учня[60, 31].

Великий методичний вклад у розвиток української музично-педагогічної вокальної школи внесла М.Донець-Тессейр. Учениця прославленого українського педагога О.Мишуги та не менш відомого італійського педагога Ванцо, вона ніби акумулювала в собі всі досягнення епохи «бель канто», яка й досі продовжує служити еталоном вокального навчання. Специфікою вокальної методикиМ.Донець-Тессейр було те, що вона вимагала високого, головного, рівного на всьому діапазоні звучання з точно встановленою позицією та м'якою, але точною атакою звуку.

Особливе значення індивідуального підходу до кожного студента відстоювала все своє творче життя Є.Чавдар. Основним принципом її педагогічної діяльності було твердження про те, що у вокальній роботі зі студентами не повинно бути випадковостей: усе повинно бути продумано, визначено. І тому однією з характерних рис її методичної роботи був успішний розвиток усіх її студентів, а не лише окремих учнів.

Отже, плеяда талановитих українських педагогів довела історичне значення вітчизняної вокальної школи.З цієї позиції цінність творчості митця, співака, багато в чому залежить від його здібності відображати дух народу, його моральні ідеали, етнічні уявлення особливості світосприйняття. Мистецтво співака більш ніж інші види музичного мистецтва, пов'язане з життям народу і є відгуком на його початкові потреби. У відмінності буття, переживань, та свідомості композиторів та виконавців грунтується національна самобутність їх творчості[9, 43].

Знайомство з історичною обумовленістю української національної культури допомагає китайським співакам відчути надзвичайну своєрідність

музичних образів, що у свою чергу дозволяє відтворити їхню масштабність, значимість. Надзвичайно гостро, емоційно відкрито передаються почуття душевного болю в українських народних піснях, романсах та народних думах, що мають ознаки емоційної виразності типової для цього жанру. У виконанні народних співаків це проявляється у нагнітанні напруги з виходом інтонації за межі звичних діатонічних інтервалів, у розпалі тембру, динаміки, що наближає спів до звучання експресивного мовлення, вигуків [69, 148].

Дослідники вокального навчання студентів (В.Антонюк, В.Багадуров, Л.Василенко, Л.Дмітрієв, Д.Євтушенко, В.Ємельянов, Д.Люш, М.Микиша, Д.Огороднов, А.Саркісян,Г.Стасько, Ю.Юцевич)[9; 10; 15; 26; 50; 53; 54; 57; 98; 117; 130; 138; 156; 199] стверджують, що співацьке мистецтво становить специфічний вид музичного виконавства, заснований на майстерності володіння співацьким голосом. Розрізняють сольне та ансамблеве вокальне мистецтво, яке у різних народів акумулювало інтонаційні, ладові, ритмічні особливості народної музики, а також національні особливості фонетичного складу мовлення та голосотворення. Вокальна педагогіка як галузь вокального мистецтва, вивчає традиції вокальних шкіл (національних, місцевих, індивідуальних, авторських), а також спрямовує індивідуальну практику вокального навчання. Володіння співацьким голосом припускає «учений» спів (за висловом В.Антонюк)[9, 7]. Такий спів, як підкреслює А.Саркісян, має «свою логіку, свої закони виразності, вимагає свого звучання голосних, своєї особливої манери вимови приголосних, своєї інтонаційної структури, тобто свої специфічної координації у роботі голосового апарату» [156, 27].

Доречно підкреслити, що співацька діяльність потребує високогомистецького професіоналізму. На думку Л.Дмитрієва, вокальний голос -це професійно сформований співацький голос [51, 23].У працях

педагогів-вокалістів [9; 10; 26; 28; 38; 43; 50; 69; 110 123 143] вокальний розвиток співака представлено як багаторівневий процес, здатний активно впливати на формування духовних якостей людини через передачу учням соціально-історичного досвіду. Сукупність усіх складових вокального навчання стає складовою загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя музики у ВНЗ мистецької освіти.

Наукове дослідження Р.Юссона поклало початок розвитку вокальної педагогіки як самостійної науки, яка грунтується на накопиченому науково-методичному потенціалі суміжних наук (фоніатрії, фізіології, акустики, психології, біофізики тощо) [198, 217]. Широкий спектр наукових досліджень цих наук (як вітчизняних, так і зарубіжних) дає можливість педагогам-вокалістам підібрати оптимальний інформаційний матеріал для вдосконалення вокального навчання майбутніх фахівців. Тому вокальне навчання доцільно розглядати, з однієї сторони, як специфічний вид музично-виконавської діяльності, що базується на майстерності володіння співацьким голосом; а з іншою – як результат наукового підходу до постановки співацького голосу, що дозволяєобгрунтувати процеси голосотворення і звуковедення.

Мистецтво співу є складним психофізіологічним актом, адже голос під час співу ніби перетворюється на музичний інструмент, що натхненний думкою, словом та дією згідно з складними фізіологічними законами. Знання законів і норм голосотворення, особливостей побудови голосового апарату, біофізичних і орфоепічних основ вокальної мови, специфіки основних принципів тазакономірностей виконавського процесу — всі ці знання повинні бути фундаментом для оволодінням майбутнім вчителем музики основ співацької техніки. Таким чином, засвоєння теоретичної бази

вокальної педагогіки є одним з важливих напрямів вокального навчання майбутніх учителів музики.

Якщо формування технічних навичок у майбутніх фахівців є першоосновою вокального навчання студентів, то його основним завданням повинен бути розвиток вокально-виконавських умінь та навичок. Виділяючи, (умовно), теоретичні, технічні та виконавські напрямки вокального навчання майбутніх учителів музики, доцільно зазначити, що у комплексі вони зорієнтовані на кінцевий результат вокального навчання — сформованість співацької майстерності, яка, у свою чергу, є результатом засвоєння студентами норм, традицій та цінностей вокального мистецтва і грунтується на розвитку у них технічних навичок, які повинні формуватися не тільки на власних відчуттях, але і на усвідомленні теоретичних принципів голосотворення майбутніх фахівців.

Проте засвоєний комплекс вокальних знань, умінь і навичок не є достатнім для успішного виконання роботи майбутнім учителем музики, оскільки специфіка його фахової діяльності вимагає оволодіння методичними прийомами вокально-виконавської діяльності, спрямованими на керівництво співацьким розвитком школярів. Адже специфіка вокального навчання майбутніх учителів музики полягає в їх методичній підготовці, а саме: в оволодінні знаннями про вікові особливості розвитку та охорони співацького голосу школярів; в умінні оцінювати музично-естетичні якості співацького звуку у дорослих і дітей, відповідно до сучасних вимог академічного вокального інтонування; у розвитку вокального слуху школярів; в оволодінні методами вокального навчання з урахуванням особливостей голосотворення у школярів; у засвоєнні прийомів впливу на процес формування співацького голосу; у вихованні навичок методичного аналізу навчально-репертуарного матеріалу, тощо [28, 61].

Вокальне навчання майбутніх учителів музики вимагає накопичення суми спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, поглибленого ознайомлення з методичними засадами і сучасними технологіями обраної спеціальності, формування важливих моральних і фахових якостей особистості, сукупність яких дає можливість творчо-активно працювати у обраній музично-педагогічній сфері.

У системі підготовки майбутнього вчителя музики навчальний предмет «Постановка голосу» (I-V курси) є однією з профілюючих виконавських дисциплін, що вивчається впродовж усього терміну навчання у мистецькому вищому навчальному закладі. Мета дисципліни полягає в утворенні системи забезпечення «компетентнісного» рівня вокальної підготовки майбутніх учителів музики. Звідси основними завданнями дисципліни є: естетичне виховання майбутніх учителів музики, коли засобами вокального мистецтва утворюються відчуття прекрасного та уміння розуміти й цінувати красу вокального мистецтва й співацької майстерності; розвиток художньо-творчих та виконавських здібностей; опанування біофізичних механізмів співацького процесу на основі наукових даних про будову та функції голосового апарату й теорію голосоутворення; забезпечення усвідомлення стійких критеріїв якості співу й співацької майстерності; сприяння утворенню такого феномена як «вокальний слух»; становлення адекватного уявлення про акустично та художньо повноцінне звучання співацького голосу; формування й удосконалення вокально-технічних навичок та вокально-виконавських умінь, що забезпечують свідоме володіння співацьким голосом; озброєння майбутніх спеціалістів знаннями основ методики формування, розвитку та охорони дитячого співацького голосу в обсязі, необхідному для керівництва вокальною роботою з учнями різного шкільного віку; стимулювання майбутніх спеціалістів до самостійного

підвищення співацької та вокально-педагогічної майстерності в умовах практичної діяльності.

На думку Н.Гребенюк, навчання «викладача вокалу передбачає засвоєння низки понять, у яких відображаються й закріплюються об'єктивні відношення взаємопов'язаних і взаємозалежних елементів вокальної та загальної педагогіки, основ вокальної методики і вокального виконавства, а також їх зумовленість усією системою навчання» [47, 164]. Вчена вважає, що теоретичною базою підготовки викладача вокалу є «осягнення як загальних закономірностей вокально-виконавського мистецтва (різні види музичного і вокального аналізу: історико-теоретичний, структурний аналіз музично-виражальних засобів та вокально-технічних, звукових, тембрових нюансів), так і суто вокально-педагогічного характеру (етапність у формуванні необхідних співацьких навичок, специфіка формування вокально-технічних і вокально-виконавських навичок)» [47, 165].

З цього приводу Л.Василенко зазначає, що проблема комплектації змісту вокальної підготовки майбутніх спеціалістів у галузі музичного мистецтва тісно пов'язана із специфікою самого співацького процесу. Його опрацювання відбувається в комплексі науково-теоретичних знань, практичних технічних навичок, що містяться у системі вокально-виконавських умінь та вокально-методичних здобутків, оскільки теоретичні знання проблем вокальної педагогіки і практичний досвід застосування навчальних дій як механізмів педагогічного керівництва функціями голосоведення, що перебувають у постійному взаємозв'язку і взаємозалежності. Таке засвоєння знань, умінь і навичок властиве чуттєво-емоційній сфері людини, яка характеризується трьохрівневою структурою перебігу психічних процесів сприйняття – підсвідомого, раціонального і духовного[28, 65].

Щодо освітньо-кваліфікаційних вимог до студентів вищих музично-педагогічних та мистецьких навчальних закладів з циклу професійно-орієнтованих дисциплін, зокрема з «Постановки голосу», то студент повинен знати: основи вокальної педагогіки, вокально-педагогічний репертуар, кращі зразки вітчизняних і зарубіжних вокальних творів, методику викладання вокалу; вміти: володіти навичками співацького дихання, правильної атаки звуку, відчувати співацьку опору, фіксувати дихальну установку та, на цій основі, формувати співацьке звукоутворення, голосоведення, правильно артикулювати приголосні під час співу на усій ділянці співацького діапазону, контролювати точність інтонування, володіти навичками передачі художньо-образного змісту вокального твору, виконувати вокальні твори із супроводом і без супроводу тощо.В. Антонюк зазначає, що зміст інформаційного циклу з розвитку співацького голосу у вищих навчальних закладах має включати відомості про анатомо-фізіологічну структуру голосового апарату, профілактику його захворювань, співацьке дихання, типи звучання й класифікації голосів згідно з регістрами та діапазонами, утворюючи теоретичну базу, на яку накладаються подальші знання основ художнього співу й техніки вокально-сценічної творчості [10, 5]. Зокрема, вчена вказує на те, що оптизація вокального навчання студентів залежить від використання прогресивний технологій, серед яких виділяє т’юторське супроводження педагогічної та виконавської практики студентів.

У процесі вокальної підготовки студентів із Китаю необхідно враховувати національні особливості їх навчання. Адже основні підходи до музичного навчання в Китаї базуються на сталих традиціях китайського музичного мистецтва, що обумовлено величезною роллю музики в організації суспільства, визнанням її як важливої складової, яка безпосередньо формує дійсність. Традиційне китайське музичне мистецтво

без сумніву може вважатися одним із найяскравіших культурних явищ у світі. Високий рівень розвитку цієї культури, яка багато чого дала іншим і увібрала в себе від культур інших народів, її виховний вплив на людину, безсумнівно, викликає зацікавлення дослідників багатьох країн: філософів і педагогів,мистецтвознавців і культурологів.

Сучасні китайські дослідники у музично-педагогічній сфері (Бай Шаожун, Ван Бін, Ван Лей, Вей Лімін, Ву Го Лінг, Гуан Лін, Ей Юй Хуа, Лінь Хай, Ма Цзюнь,Сі Даофен, Сяо Су, Фан Дінь Тан, Хуа Ей Юй, Цзінь Нань, Чжай Хуань, Чжао Мєй Бо та ін.) [25; 32; 33; 97; 111; 187; 191; 216; 217; 226], порушуючи питання стратегії розвитку китайської освіти звертають особливу увагу на потребу педагогічної практики у розробці освітніх теорій, які б поєднувала кращі національні традиції і сучасні методи китайської освіти з досвідом передових зарубіжних країн цього напрямку. З цієї позиції важливими для нашого дослідження є й наукові розвідки українських авторів, які вивчають різні аспекти підготовки вчителя музики до музично-співацької діяльності (В.Антонюк, Л.Василенко, Н.Гребенюк,Д.Євтушенко, О.Матвєєва, О.Прядко, Г.Стасько, Ю.Юцевич та ін.)[9; 10; 27; 28; 47; 53; 110; 143; 168; 193], формування окремих професійно важливих якостей особистості, що визначають фахову майстерність учителя музики (Е.Абдуллін, А.Болгарський, І.Коваленко, П.Ковалик, А.Козир, Г.Падалка,О.Рудницька, Ю.Цагареллі, В.Федоришин, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) [1; 21; 80; 135; 155; 181; 195].

Доцільно підкреслити, що велика роль у визначенні пріоритетів музичного навчання учнів у Китайській народній республіці надається релігії й філософії, що визначають закономірності музичного мистецтва, які треба неухильно виконувати. Насамперед, це стосувалося музики культової та палацової, що займала привілейоване положення в музичній культурі Китаю

упродовж сторіч, при явному обмеженні музики для розваг. Ставлення конфуціанства й китайської держави до музики, як виховного та формуючого фактору, є безпрецедентним в історії цивілізацій, адже його можна вважати однією з основних специфічних рис китайської цивілізації.

Музика знаходилася на вищих щаблях у шкалі цінностей не випадково. Вона вважалася таємничим дарунком, що перейшов до нинішніх поколінь від героїв архаїки, а до тих, у свою чергу, - від божеств-предків. Тому вона й несе в собі «знання предків», оформлені в числові факти, події й співвідношення. Базуючись на основі ладотональної структури, найдавніші мелодії, у паралелі до чисел, мали магічні властивості. Крім того, музика як найбільш яскраве наочне уявленням того, що гармонія й супутні їй переживання гедоністичного задоволення є синонімомшляхетної насолоди благим життям, вищою метою людини. Тому дослідження зазначеної проблематики залишаються завжди актуальними. Адже проблема переходу від хаосу до гармонії хвилювала всіх мислителів давнини. Заняття наукою, теоретичні студії означали «пристрасне споглядання», коли особистість зливається з предметом споглядання і завдяки цьому розуміє, в чому сутність справи. Навіть історики античності, наприклад, тривалий час лише фіксували події (щоправда, досить систематизовано). Такий підхід застосовувався і в китайській історіографії: не заважати історії, дати їй іти своїм шляхом тощо [6, 128].

Видатний мислитель Конфуцій (Кун Фу-Цзи, латинізовано як Confucius) вважається першим професійним учителем у Китаї. Його популярність як творця книг «Шицзін» («Книга пісень») і «Шу цзін» («Книга історії»), ритуалу й музики залучила до нього безліч учнів, які склали збірки його суджень і діалогів - «Лунь юй» («Бесіди і висловлювання»), що стали однією з підвалин етико-релігійного навчання конфуціанства. Конфуцію

належить чи не перша спроба створити вчення про всебічний розвиток особистості, де пріоритет віддається моральному фундаменту. У конфуціанстві завжди виняткове значення надавалося сім'ї і нормам сімейного співжиття. За взірцем родини в Китаї будувалися і взаємини людей за соціальною вертикаллю. У даному випадку імператор Піднебесної вважався батьком, а піддані й народ - його діти [84, 148].

У культурі й навчанні учнів у Китаї протягом століть особлива увага приділялася вихованню. Щоб досягти гармонії в житті, успіху в управлінні нацією і перемоги над ворогами людина, перш за все, особистість має вдосконалювати свою моральність та доброчесність. Конфуцій зазначав, що можливості людини від природи неоднакові. Ідеально вихована людина має володіти високими якостями: благородством, прагненням до істини, шанобливістю, правдивістю, багатою духовною культурою. Для того, щоб стати благородним і досягти морального благочестя, людина повинна вести скромний спосіб життя. Щоб досягти істинної мудрості, людині необхідно бути спокійною і старанною. Щоб досягти успіху в самовдосконаленні, людина повинна бути непохитною [73, 14].Особливо ці догматичні правила були основоположними підходами до музичного виховання учнів. Зокрема, музикант Лін Лунь, крім створення за велінням Хуанді музичного еталону у вигляді бамбукових камертонів, відливає разом з Юн Цзяном дванадцять еталонних дзвонів, погоджених за звучанням з нотами п'ятиступенного звукоряду й призначені «для виконання урочисто-ритуальної музики» [120, 15].

У давнину звучанню дванадцяти дзвонів, які мали свої імена й наділялися магічними властивостями, відповідали дванадцяти тонам. Головна роль приділялася тону «Жовтого дзвона», що втілював, як вважалося, звучання державної влади. Узгодженням зазначених звукорядів

затверджуються основи «правильної», «темперованої» музики, що розуміється як пластичне вираження ритуалу [84, 399]. Така музика є вищим вираженням прекрасного.

Створена за цим принципом, й будучи найбільш універсальною, музична система мала властивість наочності, надзвичайно важливого фактору для дидактично орієнтованої імперської культури. Музика уявлялася куди більш культурним, а можливо, і діючим засобом виховання особистості, ніж нагороди-покарання, достатні лише для вироблення первинних реакцій і рефлексів, але ж ніяк не для виховання внутрішньої відданості загальному ідеалу державності.

Прагнення до пізнання самого принципу виникнення краси-блага приводить авторів давнього китайського пам'ятника «Люйші чуньцю» (відноситься до кінця періоду Чжаньго («Воюючі царства») - з 475 по 221 рр. до н.е. до проблеми мистецтва й майстерності, причому в порівнянні з іншими сучасними йому творами цей шедевр приділяє цим темам надзвичайно багато уваги [6, 33]. Особливо це стосується музики, у якій автори знаходять насамперед ідеальну, звукопластичну модель гармонійного космосу, в якій й досі знаходять своє натхнення і педагоги, і філософи. Доречно зазначити, що в китайській філософії космогонічний процес невіддільний від першозвуку, що супроводжує утворення неба й землі, виникнення космосу з хаосу. При цьому звук, або звуки, що народжуються в самий момент космогенезу, а потім супровідні кожному новому циклу космічного часу, відразу є гармонічними, тобто - музикою [97, 266]. Не випадково музична теорія, що пояснює в«Люйші чуньцю» походження гармонії, займає центральне положення у художньо-музичній авторській системі: вона наскрізь космогонічна.

Аналізові цього видатного пам'ятника китайської культури

присвячують свої праці китайські вчені: Ван Лей, Ван Фаньчжі, Ван Юй Шен, Вей Лімін, Ву Го Лінг, Лі Вейу, Лі Цзюжуй, Лю Лан, Чжао Мєй Бо, Шен Сіан та ін. [25; 31; 33; 34; 211; 215; 226; 229]. Зазначені автори теж підкреслюють значення здатності музики як якості космосу урівноважувати всі крайності, виправляти дисбаланс у будь-якому явищі. Ця властивість усе вирівнювати, випрямляти, балансувати «без рівня й відвісу», якими завжди змушена користуватися людина - представник того рівня буття, який в авторів називається «прямокутним» (фан), або «геометрично правильним», на відміну від «округлого» (юань), або «природного» - завжди захоплювало естетів давнього Китаю, які найбільш тонко відчували мистецтво. Виховання шляхетності душі реалізовувалося насамперед музикою. Гармонізуючи музику, людина досягає досконалості в дотриманні законів природи-неба, якщо музика-насолода гармонічні, то й життя у суспільстві гармонійне.

Концепція людської природи - одна з основних у давньокитайській думці. Вона важлива не лише сама по собі, але ще й тому, що уявлення про мікрокосмос не було ізольованим від уявлення про макрокосмос. З одного боку, мікрокосмос виступав як модель макрокосмосу, що володіє тією самою структурою, а з іншого боку – мислився як об’єкт впливів з макрокосмосу, зокрема, з боку державної влади [224, 31]. Уявлення про те, як міг здійснюватися перехід мистецтва зі сфери сакрального у сферу профанного, може дати фрагмент із «Трактату про обряди» Сіма Цяня, де автор наводить діалог, що нібито мав місце за давніх часів між можновладним князем Вей-хоу й учнем Конфуція, Цзи Ся. Відповідаючи на питання про те, чому йому подобаються винятково пісні-танці царств Чжен і Вей, тоді як при звуках давньої ритуальної музики його незмінно знемагає сон, Цзи Ся говорить про занепад в обряді, пов’язаного із втратою розуміння справжнього призначення музика повинна виховувати в людині доблесть, а не тішити її

почуттєву природу, схильну до розгнузданості й легкодумства [84, 139]. Під музику танцюючі разом рухаються уперед, разом ідуть назад, рухи гармонічні й правильні, тому створюють враження широти-простору. Ця музика й танці супроводжували жертви в храмах предків душам колишніх мудрих правителів. Тому, згода й гармонія - основні естетичні категорії не лише в художній давньокитайській системі, але й у музичному навчанні й вихованні.

Доречно підкреслити, що витоки музичного звуку надзвичайно глибокі. Він народжується з тією висотою-інтенсивністю, що йде у велике єдине [дао], створюючи звукові образи, які розпадаються й знову утворюються, підкоряючись постійному закону неба-природи [6, 103]. Музична шкала (або звукоряд) була в цьому контексті готовим зразком параметризації континуального, у цьому випадку звукового, середовища. Початок такої параметризації було покладено, відповідно до офіційного історико-міфологічної традиції, Хуанді (Жовтим імператором), який, за легендою, був прабатьком китайської нації і який досі є символом китайської цивілізації, та його помічниками.

У давнину музика, музична гармонія в Китаї становила найважливіший елемент виховання й входила до числа наук, обов'язкових для вивчення. Музика безпосередньо випливала з ритуалу, була невіддільна від етики й усього того, що ми називаємо внутрішньою красою або шляхетністю. Класика майже ототожнювала цю «мелодію душі» з музичнимритм-пластичним вираженням прихильності етичній нормі, внутрішньому обов'язку, людяності.

Музичне виховання учнів у Китаї - це насамперед виховання музичним мистецтвом, що є символомпорядку, цивілізації, адже привносяться у світ героями міфології, мета яких - гармонізація людини та соціуму, внесення в

хаотичне середовище певної структури, норми, ієрархії. Незважаючи на те, що усередині деяких загальних філософсько-естетичних і музикознавчих досліджень китайських традицій має місце розгляд особливостей музичного виховання в Китаї, музична педагогіка сьогодні усе більше звертається до глибин давньосхідної мудрості. Тому поглиблення досліджень філософсько-світоглядних джерел музичного виховання в Китаї, яке б репрезентувало цілісну картину відбиття східних моделей світорозуміння завжди буде актуальним.

Слід підкреслити, що багато жанрів китайського народно-пісенного мистецтва є своєрідним сплавом літературної та музичної творчості. Для переважної більшості китайських народних пісень характерне тяжіння до тонального центру, що у пентатонічних ладах визначається самою структурою звукоряду. Зазвичай, це тоніка, або домінанта ладу. Часто мелодія починається з тоніки, а закінчується домінантою. Іноді - починається з домінанти, а закінчується тонікою. Розвиваючись на основі пентатонічного ладу, китайська народна пісня володіє вельми широким інтонаційним діапазоном, що допускає рух мелодії не лишеза інтервалами секунди, терції, кварти або квінти, але й сексти, септими, октави і більш широких інтервалів. Це нескінченно розширило коло інтонацій, збагатило виразні засоби, додало своєрідність органічній структурі китайського народного мелосу. Поряд із піснями широкого інтонаційного розвитку в китайській народній творчості створені мелодії, що не виходять за межі звукоряду. Вони відрізняються великою емоційною виразністю й красою. З цього приводу доцільно зазначити, що китайські народні співаки, в основному, відрізняються високими й дзвінкими голосами [32, 155].Врахування музично-естетичних та співацьких традицій Китаю буде сприяти ефективності вокальної підготовки майбутніх учителів музики до

продуктивної роботи в школах Китаю та України.

Дослідники специфіки вокального навчання В.Антонюк, Л.Василенко, П.Голубєв, Н.Гребенюк, Д.Дмитрієв, Л.Євтушенко, А.Менабені, В.Морозов, Д.Огороднов, Г.Урбанович, Ю.Юцевич, В.Юшманов та ін. [9; 10; 26; 28; 47; 54; 114; 123; 130; 199; 200]у своїх працях наголошували про розвиваючий характер вокального навчання. Відомі педагоги доводять, що розвиток виконавських навичок і вмінь (рухливість та кантилена голосоведення, чітка дикція, артикуляція, оволодіння темброво-інтонаційними штрихами, навичками фразування, манерою звукоутворення) сприяє включенню особистості в процес освоєння музичної культури.

В.Медушевський, розглядаючи проблеми викладання музичних предметів зауважив, що музика є таким видом мистецтва, яке пізнається не теоретично, а духовно-практично. Вчений дає власне визначення цього явища: «Музичний звук – найдрібніша виразна часточка музики, … голограма духовного світу, відображеного в ньому світовідчуття різних народів та епох» [113, 11]. Спів задовольняє потребу в творчому самовираженні, самореалізації особистості. На основі сприймання та оцінювання вокальних творів пробуджується творчість людини, виробляється потреба у власній продуктивній діяльності. Тобто, людина, яка здатна сама щось творити у галузі мистецтва, може глибше розуміти мистецькі твори [112, 289].

Доцільно зазначити, що широкі можливості творчого розвитку дає навчання вокалу тому, що воно пов’язане із залежністю дії, емоцій та свідомості через функціонування голосового апарату як найбільш розвинутого засобу вираження внутрішнього стану суб’єкту. На думку В.Морозова [122], емоція - це ключ до естетичних чудес співацького голосу. Емоційне сприйняття співу видатних виконавців (так званий еталон

академічного співу) не залежить від мови співаків, стилю музики, рівня підготовки слухачів, бо воно ґрунтується на голосових сигналах домовної комунікації, які присутні у співі та адекватно сприймаються усіма расами та націями. Адже у цьому процесі активізуються глибокі еволюційні механізми голосу людини.

У процесі співацького навчання музичні емоції народжуються за допомогою нервово-м'язової системи голосового апарату, яка складається з найтонкіших та багатоінервованих м'язів. Голосовий апарат виконує функцію співпереживання, без якої неможливе сприйняття музичного мистецтва. Д.Огороднов стверджує, що саме голосовий апарат, а не слух, в цілому є органом сприйняття музики [130,105]. Так, вокально вихована слухачі більш емоційно сприймають тембри музичних голосів, відчувають і усвідомлюють їх місце й значення у палітрі засобів художньо-музичної виразності. Адже у процесі сприймання проявляється співтворча активність особистості. Дана властивість зумовлює визначальну характеристику співу як наймасовішого виду музичного мистецтва. Завдяки цим своїм особливостям спів виступає основою системи музично-естетичного виховання особистості, її художньо-творчого розвитку.

Важливою складовою співацького навчання є розвиток вокального слуху. Студент, який опановує мистецтво співу, повинен розвивати свій вокальний слух для кращого сприйняття висоти звучання мовних модуляцій. «Скарбничка» мовних модуляцій збагачує та розширює репертуар мовних мелодій і допомагає уникати монотонності співацької вимови. З цього приводу В.Морозов підкреслював, що вокальний слух це «складне вокально-музичне почуття, засноване на взаємодії слухових, м'язових, зорових, дотикових, вібраційних та інших видів чутливості. Сутність вокального слуху неможливо визначити без усвідомлення принципу голосотворення»

[122, 25].На думку Ма Цзюнь, у процесі активного розвитку вокального слуху уявлення створення цілісногохудожнього образу музичного твору виникає у майбутнього вчителя музики у співставленні всього комплексу уявлень, які проходять декілька взаємопов'язаних етапів, що дозволяє створити цілісний художньо-музичний образ. У цьому процесі проходить співставлення уявлень у котрих об'єднується емоційно-чуттєве начало, раціонально усвідомлений рух та різноманітні слухові образи[111, 135].

Отже, вокальне навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів– це складний процес оволодіння технічними можливостями голосу в поєднанні з досконалим використанням засобів виразності для створення яскравого художньо-музичного образу у вирішенні складних виконавських та музично-педагогічних завдань. Аксіоматичним є положення про те, що навчання співу – це процес опанування основними механізмами голосотворення: акустичними (дзвінкість, гучність, вібрато, обертоновий та формантний склад звуку, імпеданс тощо); фізіологічними (вокальне дихання, артикуляція, рухливість голосу, нервово-м'язовий комплекс вокальної моторики тощо); психолого-педагогічними (емоційність сприйняття і яскраве відтворення художньо-музичного образу в співацькій діяльності). На думку Н.Гребенюк, у комплексі вони становлять структуру специфічних професійних механізмів звукотворення, на яких ґрунтується процес формування голосу співака і за допомогою яких розкривається «високий співацький інтелект, глибоке інтелектуально-емоційне усвідомлення співаком сутності співу як засобу вираження духовного світу особистості» [47, 165].

Аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми свідчить про наявність різних підходів до визначення сутності, специфіки та складових

вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів (див. таблицю 1.1).

Таблиця 1.1

Сутність та специфіка вокальної підготовки студентів

Автор	Визначення
М.Дилецький	Розглядаючи співацьку діяльність як ментальну в Україні зазначав, що: «Словенське пение еже сердца человеческие возбуждает до увеселения или до жалости». Пропагуючи впровадження засад комплексного навчання співу й композиції підкреслював, що потрібно «не только пєті, но й творити пєніє» [67].
І.Зязюн	Виконавський процес проходить через «усвідомлення власних емоційних реакцій і станів, у якому відбувається усвідомлення власної індивідуальності. Передусім, індивідуальність виявляється через емоційний аспект людського життя» [66].
В.Антонюк	Мистецтво співака більш ніж інші види музичного мистецтва, пов’язане з життям народу і є відгуком на його початкові потреби. У відмінності буття, переживань, та свідомості композиторів та виконавців грунтується національна самобутність їх творчості [9].

Д.Євтушенко	Співацьке мистецтво становить специфічний вид музичного виконавства, заснований на майстерності володіння співацьким голосом[54].
Л.Дмитрієв	Вокальний голос -це професійно сформований співацький голос, а вокальний розвиток співака - це багаторівневий процес, здатний активно впливати на формування духовних якостей особистості через передачу учням соціально-історичного досвіду[51].
А.Саркісян	Вокальне навчання студентів має свою логіку, свої закони виразності, що вимагає свого звучання голосних, своєї особливої манери вимови приголосних, своєї інтонаційної структури, тобто власної специфічної координації у роботі голосового апарату [156].
Р.Юссон	Вокальна педагогіка грунтується на накопиченому науково-методичному потенціалі суміжних наук (фоніатрії, фізіології, акустики, психології, біофізики тощо). Вокальне навчання є, з однієї сторони, специфічним видом музично-виконавської роботи, що базується на майстерності володіння співацьким голосом; а з іншою –результатом наукового підходу до постановки співацького голосу, що дозволяєобгрунтувати процеси голосотворення і звуковедення[198].
Л.Василенко	Специфіка вокального навчання майбутніх

	учителів музики полягає в їх методичній підготовці, а саме: в оволодінні знаннями про вікові особливості розвитку та охорони співацького голосу школярів; в умінні оцінювати музично-естетичні якості співацького звуку у дорослих і дітей, відповідно до сучасних вимог академічного вокального інтонування; у розвитку вокального слуху школярів; в оволодінні методами вокального навчання з урахуванням особливостей голосотворення у школярів; у засвоєнні прийомів впливу на процес формування співацького голосу; у вихованні навичок методичного аналізу навчально-репертуарного матеріалу, тощо [28].
Н.Гребенюк	Навчання викладача вокалу передбачає засвоєння низки понять, у яких закріплюються об'єктивні відношення взаємопов'язаних і взаємозалежних елементів вокальної та загальної педагогіки, основ вокальної методики і вокального виконавства, а також їх зумовленість усією системою навчання. Теоретичною базою підготовки викладача вокалу є осягнення як загальних закономірностей вокально-виконавського мистецтва (різні види музичного і вокального аналізу: історико-теоретичний, структурний аналіз музично-виражальних засобів та вокально-технічних, звукових, тембрових нюансів), так і суто вокально-педагогічного характеру

	(етапність у формуванні необхідних співацьких навичок, специфіка формування вокально-технічних і вокально-виконавських навичок) [47].

Отже, вокальна підготовка майбутніх учителів музики процес складний і довготривалий, що вимагає від них наявності необхідних здібностей (співацьких та педагогічних), комунікативності, емоційної стабільності, креативності, оптимального прогнозування власної траєкторії співацького розвитку.

1.2.Процесуально-функціональне дослідження вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв на консолідаційних засадах

Для проведення процесуально-функціонального дослідження вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах необхідно проаналізувати дисертаційні роботи з теорії та методики музичного навчання присвячені співацькій діяльності.

У дисертаційних дослідженнях з теорії та методики музичної освіти (Л.Василенко, Л.Гавриленко, Т.Жигінас, Л.Каменецька, О.Матвєєва, І.Парфентьєва, Є.Проворова, О.Прядко, Г.Саїк, З.Софроній, Ван Лей, Вей Лімін, Лінь Хай, Сі Даофен, Цзінь Нань, Чжай Хуань та ін.) розкритті питання методичної співацької підготовки майбутніх учителів музики до вокальної діяльності з учнями.

Дослідження *Л.Василенко* присвячене проблемі взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Забезпечення інтегративних зв'язків між вокальною і методичною підготовкою студентів автор вбачає у потребі комплексного

осмислення специфіки вокально-виконавського і вокально-викладацького напрямків діяльності вчителя музики. Саме на утворення глибоких зв'язків між ними має бути спрямовано процес професійного становлення майбутніх спеціалістів, що передбачає виявлення інтегративних процесів, завдяки яким реалізуються як зовнішня, так і внутрішня, як змістовна, так і процесуальна сторони вокальної і методичної підготовки.

Л.Василенко наголошує на тому, що У результаті забезпечення інтегративних зв'язків між вокальною і методичною підготовкою студентів визначається їх спільна мета і завдання, які зумовлені освітньо-кваліфікаційними вимогами до випускників вищих закладів освіти за професійним спрямуванням. Так, випускник музично-педагогічних факультетів у контексті вокально-методичної підготовки повинен знати наукові основи формування співочих функцій дитини і пізнавальних процесів школярів та керуватися ними під час вокального розвитку учнів, тобто вміти застосовувати свої знання на практиці; аналізувати технологічні процеси під час вокального навчання школярів; давати оцінку отриманим результатам; здійснювати контроль за навчальною діяльністю учнів тощо. Дані вміння ми визначили як проектувально-конструктивні, операційно-діяльнісні та контрольно-аналізуючі, сутність яких полягає в поєднанні рис вокальних і методичних дій. Це й передбачення проблем співацького розвитку школярів та визначення шляхів ефективного вирішення вокальних завдань, і художньо-педагогічний аналіз творів вокальної музики, що враховує загально-естетичні, музично-виконавські, індивідуально-психологічні та співацько-технічні можливості учнів, і виконавська інтерпретація пісенного матеріалу, і встановлення чинників негативного чи позитивного результату вокального навчання школярів тощо. До того ж у процесі навчання студентами усвідомлюються, з одного боку, принципи вокального навчання, а з іншого,

функції специфічних методів співацького розвитку школярів, які забезпечують високий рівень застосування теоретичних знань і практичних умінь в майбутній професійній діяльності, а також впливають на активність і самостійність студентів[28, 59].

Дисертаційне дослідження *Т.Жигінас* присвячене методичним засадам підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. У цій роботі автор приділяє багато уваги співацькій діяльності студентів. Також одним із засобів підготовки майбутніх учителів до музичного просвітництва Т.Жигінас вважає самостійну практичну роботу. Досвідом реального спілкування зі слухацькою аудиторією, що сприяє забезпеченню емоційної стійкості автор відносить актуалізацію індивідуальних схильностей, властивих студенту естетичних переваг; опору на профілюючі аспекти музичної підготовки при проектуванні концертно-освітніх програм.

На думку Т.Жигінас, для успішного викладання виконавських дисциплін дуже важливим є забезпечення студентам можливості розвитку здатності до оперативного музично-творчого і словесного реагування. Провідним засобом роботи в цьому напрямку є запровадження спеціального тренінгу на переключення з режиму мовлення на виконавський, а також досягнення мобільності музично-теоретичних знань і виконавських умінь шляхом створення запасу відповідного репертуару і яскравих аргументів для його коментування [62, 189].

Важливим питанням вокального розвитку старшокласників присвячено дослідження *Л.Каменецької,* яка відзначила, що виконання вокального твору в переважної більшості старшокласників не орієнтовано на розкриття змісту музичного твору. У багатьох старшокласників спостерігалось формальне відтворення мелодії; малоосмислене, невиразне, без відчуття драматургії

подання літературного тексту; дуже мало відчувався емоційний відгук на музику, у кращому випадку можна було відмітити дещо підвищений емоційний стан виконавця. Автором було зафіксовано, що лише деякі учні в момент виконання вокального твору намагалися відтворити зміст художньо-музичних образів.

Для підвищення ефективності співацьких занять старшокласників, а саме відпрацювання чистого та точного інтонування, співацького дихання, чіткої артикуляції й дикції, для розширення діапазону голосу, його тембрального забарвлення Л.Каменецькою була запропонована методика формування культури виконання популярної вокальної музики, що передбачала активізацію оцінно-естетичного ставлення учнів до вокальної музики, формування уміння відрізняти художні цінності від псевдохудожніх підробок; формування навичок самостійної творчої роботи над інтерпретацією пісні; вокальний розвиток учнів старшого шкільного віку; виховання сценічних виконавських якостей у старшокласників; оволодіння виконавським репертуаром у різноманітних жанрово-стильових напрямах; формування умінь хореографічного супроводу вокального виконання[74, 193].

Дисертаційне дослідження *З.Софроній* розкриває методику формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі співацької діяльності. Вченою пояснюється, що кожен вид музично-педагогічної діяльності учителів музики потребує сформованості певної системи характерних проявів і властивостей уваги, які б забезпечували ефективність виконання даної діяльності. У процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики виконавська співацька діяльність набуває особливої значимості, оскільки хоровий спів є найбільш масовою формою активного залучення дітей до музики, а керівництво даним процесом досить часто викликає у

студентів труднощі як художньо-технічного та і психологічного характеру, пов'язаних з проблемою уваги. У цьому контексті актуалізується проблема формування у майбутніх учителів музики специфічного виду уваги – виконавської, функціонування якої здатне забезпечити її ефективність.

На основі даних проведеного дослідження З.Софроній виокремила основні характеристики виконавської уваги – емоційну, вольову, логічну, творчу, які у різних ситуативних модифікаціях проявляються на усіх динамічних стадіях виконавської діяльності[164, 159]. Детальний аналіз класифікації основних характеристик виконавської уваги, проведений автором дослідження, свідчить про багатоплощинність і динамічність виконавської уваги, зумовлених специфікою співацької діяльності, де кожна площина не заважає іншій, а, навпаки, в їх діалектичній єдності та поетапно-ситуативній пріоритетності проявів створюють цілісну регульовану систему основних складників означеного феномена.

На важливості комунікативної складової співацької підготовки майбутнього вчителя музики наголошує *Є.Проворова.* Дослідниця наголошує на тому, що проблема комунікації взагалі та спілкування зокрема є однією з найважливіших у музично-педагогічному процесі. Урок музики має специфічні можливості для створення духовної атмосфери під час заняття, оскільки поряд з учнями та вчителем особливим суб'єктом спілкування слугує музика. Смисл та специфіка музично-педагогічного спілкування на уроках музики полягає в осягненні художнього «Я» музичного твору, у встановленні з ним духовно-особистісного контакту, діалогу.

На думку Є.Проворової, вчитель музики за допомогою музично-комунікативної діяльності вирішує низку задач, а саме: актуалізує та узагальнює життєвий та музичний досвід школярів, що є необхідним для

осягнення художнього світу даного музичного твору; знаходить найбільш доцільну форму викладення учням музичної та іншої художньо-дидактичної інформації на уроці; творчо осмислює та реалізовує в художньо-комунікативному плані його драматургію. Проведений вченою аналіз музично-педагогічної комунікації вчителя музики дозволив стверджувати, 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 в процесі співацької діяльності[142, 289].

На формування мистецької рефлексії у процесі співацької діяльності спрямовано дослідження *І.Парфентьєвої.* Адже рефлексія, як принцип людського мислення, найважливіший і своєрідний його механізм, носить у певному значенні універсальний характер, тому потреба у рефлексії фахових знань та особистісного досвіду виступає одним з основних її досягнень. З розвитком фахової рефлексії у майбутнього вчителя музики, в процесі його навчання у ВНЗ, з'являється можливість вирішення таких важливих питань, як: підготовка майбутнього фахівця до духовно-творчої самореалізації, що виявляється, перш за все, у відході від шаблонів та стереотипів, до вироблення програми вимог до себе, до процесу і результатів художньо-творчої діяльності; усвідомлення майбутнім вчителем музики сенсу своєї професії; отримання зацікавленого, критичного ставлення до різних аспектів професійної діяльності; послідовне збагачення фахового досвіду і майстерності майбутнього вчителя музики, доведення їх до рівня актуальних

психолого-педагогічних та соціокультурних вимог.Рефлексія пов’язана з осмисленням людини себе як цілісної особистості, що сама реалізує та розвиває власну індивідуальність. Адже рефлексія – це переосмислення і перебудова особистого досвіду[137, 287].

Розроблена І.Парфентьєвою методика формування рефлексії майбутнього вчителя музики відбувалося у перебігу таких етапів педагогічної роботи: пізнавально-самоаналізуючого; ціннісно-регулятивного; усвідомлено-перетворювального. На кожному з розроблених етапів автор передбачала використовувати спеціально розроблені методи педагогічної роботи, а саме: пошук емоційно-смислового впливу духовної вокально-хорової музики, емоційного співпереживання та емпатійного сприйняття змісту музики, створення педагогічних ситуацій, психологічного тренінгу, аутогенного тренування, творчих завдань, тощо.

О.Матвєєва дослідила проблему формування вокально-виконавської надійності у майбутніх учителів музики. З позиції вихідних положень психологічної науки про позитивні і негативні дії інформаційного та емоційного стресів, автор спрямувала зусилля на віднайдення ефективних методів формування виконавської надійності вокалістів засобами регуляції їх сили і створення оптимальної інтенсивності, за якої досягалась найвища результативність діяльності. На основі цієї інформації О.Матвєєвою було висунуто припущення, що надійність співу майбутніх учителів музики підвищиться, якщо утримуватиметься оптимальна міра емоційного та інформаційного стресу не лише під час оволодіння нотним та літературним текстом вокальних творів, а й у процесі їх сценічного виконання[110, 82].

На основі проведених досліджень учена довела, що оптимальна інтенсивність психологічного стресу виступає детермінантою виконавської надійності вокалістів, оскільки сприяє безпомилковому і точному

відтворенню не лише літературного тексту та мелодико-ритмічної лінії в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку, а й акустичних, фізіологічних і орфоепічних компонентів; створення доцільної емоційної напруги мелодико-ритмічної лінії в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку музичного матеріалу під час його інтерпретації допомагає досягти високого рівня означеного феномена; активізація емоційних станів студентів у процесі роботи над вокальними творами і їх прилюдного виконання – один з перспективних шляхів покращення означеного феномена. У результаті проведеної роботи О.Матвєєва визначила, що вокально-виконавська надійність майбутніх учителів музики детермінується не лише оптимальною інтенсивністю психологічного стресу, а й іншими чинниками, а саме пам'яті, мислення, уяви, волі тощо.

Проблемі методичного забезпечення формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання присвячено дослідження *А.Ткачук*, адже модернізація підготовки майбутніх співаків до самостійної діяльності забезпечує їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Розгляд даної проблеми вчена вбачає в утвердженні ідей особистісно-зорієнтованого навчання і виховання майбутніх співаків, у новому баченні завдань, які покладаються на педагога-вокаліста, надто ж – у кардинальній перебудові фахових, просвітницьких і виховних функцій, оскільки освітні заклади культури і мистецтва з суто педагогічного середовища перетворюються у відкриту для навколишнього світу культуротворчу систему. Студенти все частіше починають виходити на професійну сцену чи займатись вокальною педагогікою, ще знаходячись у стінах навчального закладу. Розвиток художньо-образного мислення студентів-вокалістів має не тільки освітньо-культурне, а й соціально-політичне значення: йдеться про можливу переорієнтацію співака в педагога, а це передбачає виховання рівноцінних

навичок до різних типів діяльності та поєднання в особі національного митця високих ідеалів просвітництва й культуротворчої місії[180, 379].

А.Ткачук розглядає проблему формування художньо-образного мислення вокалістів у контексті поглиблення науково-педагогічних основ формування духовного світу майбутніх співаків, що набуває особливого значення на сучасному етапі теорії і методики музичного навчання. Науковці, музиканти й педагоги одностайно стверджують, що з позицій музично-педагогічної теорії, традицій виконавського досвіду та вимог сьогодення, кожному відомому артисту-вокалісту властивий образний склад мислення. Саме цей вид музичного мислення дозволяє виконавцям органічно сприймати, усвідомлювати й відтворювати художні закономірності виконуваних ними творів. Виокремлюючи поняття «образне мислення» автор розглядає його як розвинену природну обдарованість, особливу здатність до створення художнього образу, що є основою творчості, запорукою естетичного впливу на слухачів.

Вокальні здібності традиційно відносять до сфери художньої обдарованості, в якій основною формою мислення виступає художній образ як результат музичної творчості. Процес формування образного мислення студентів-вокалістів – це свідоме спрямування творчої діяльності на успішне опанування художнім репертуаром. Досягання необхідної виразності створюваного художнього образу (виконавська експресія) повинне спонукати співака не тільки до відповідних емоційних переживань, а також інтенсифікувати його інтелектуальну діяльність. Як відомо, художнє (образне) мислення оперує образами, які не мають постійної однозначності, й отже, структуруються за асоціативним принципом. Це спонукає до внесення корективів у методологію накопичення художніх вражень для

виникнення необхідних асоціацій, які б робили мистецтво співака самобутнім і сучасним.

Дослідження природи художньо-образного мислення вокалістів у контексті навчального процесу показує, що воно реалізується за умови свідомої спрямованості на творчий процес, а його поетапному здійсненню передує збагачення пізнавальним, раціональним, чуттєвим досвідом індивіда. Важливим є також розуміння того, що продуктивність процесу мислення в образах залежить від уміння студента-вокаліста знаходити способи перетворення наявного у бажане, традиційного у новаторське, – таке, що доти не зустрічалося в професійному контексті навчання співу. Дослідники різних аспектів вокально-педагогічного процесу сходяться в твердженнях, що органічно й різнобічно відтворювати дивосвіт вокального мистецтва співакам дозволяє саме художньо-образний вид музичного мислення. Його виробленню покликані сприяти спеціальні вокально-педагогічні технології, серед яких – традиційні та новітні методи, правила й принципи організації навчального процесу.

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 художньо-образного мислення студентів-вокалістів складає актуальну наукову проблему, суголосну даному дослідженню, в якому представлено теоретико-методологічні засади та методичні основи формування художньо-образного мислення в студентів-вокалістів у ході експериментальної апробації нової методики. Такий підхід дозволить подолати протиріччя й між соціальним замовленням суспільства на музичну освіту вокально обдарованої молоді та недостатньо кваліфікованим

педагогічним забезпеченням навчально-виховного процесу в системі вищих музичних закладів України, які готують професійних співаків і викладачів.

Проблему формування творчої інтерсуб'єтної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом дослідив *Чжай Хуань.* Він довів, що цілеспрямована творча взаємодія керівника і колективу виконавців суттєво впливає на весь процес формування, виховання та розвитку учасників вокально-хорового колективу. Взаємодія, частіше за все на практиці, виражена у керівній позиції вчителя, яка регламентує активність учнів у межах імітації своїх дій. Таким чином, наслідування є необхідним моментом будь-якої навчальної взаємодії та при цьому воно не повинно стати єдиною формою організації цього процесу. Автор дослідження підкреслив, що колектив виконавців доцільно спрямовувати на власну продуктивну діяльність для досягнення ефективної педагогічної взаємодії. У якості основних засобів взаємодії керівника з творчим колективом виступають: спосіб мовного спілкування (залежно від стилю (доброзичливий, байдужий, офіційний); форма спілкування (наказ, вимога, порада, прохання); прийоми заохочення та покарання, встановлення певної дистанції. На основі аналізу означеної проблеми Чжай Хуань визначив стиль керівництва вокально-хоровим колективом як сукупність стійких засобів взаємодії майбутнього вчителя музики з учнями у процесі спільної діяльності та спілкування[191, 293].

Дослідник наголошує на тому, що вокальне навчання китайських студентів потребує виняткової уваги та індивідуального підходу до специфічних особливостей їх довузівської підготовки. У кожному із студентів необхідно бачити живу, індивідуальну неповторну особу, співацьке навчання якої може бути ефективним лише в тому випадку, якщо якомога глибше проникнути в його неповторну індивідуальність у всій

багатогранності даного поняття. Необхідною умовою фахового підходу до вокального навчання студента з КНР, до визначення його виконавського репертуару, є глибоке вивчення не лише його співацьких задатків, але і особистісно-психологічних якостей і професійних можливостей.

Лінь Хай дослідила проблему співацької підготовки студентів до роботи з учнями шкіл України та Китаю. На основі проведеного аналізу теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності в школах Китаю та України автор визначила педагогічні умови, які забезпечать оптимізацію цього процесу, а саме: розвиток мотивації оволодіння співацьким фахом; цілеспрямоване педагогічне керівництво співацькою діяльністю школярів – на базі набутих знань; забезпечення творчого характеру взаємодії вчителя з учнями; активізацію професійної позиції майбутнього фахівця, як засіб розвитку творчого особистісного потенціалу.

На думку Лінь Хай, співацька діяльність є такою навчальною ланкою, що об'єднує індивіда з його «особливим духовним універсамом» і створює «універсальне середовище» для прояву потенційних можливостей цього напрямку. Усвідомлюючи специфічність і життєву необхідність отримання саме цього виду знань, умінь та навичок, майбутній вчителя музики спрямовує свої дії на її опанування та вдосконалення. Співацьку діяльність вчена відносить до духовно-практичного виду людської діяльності, яка забезпечує «створення особливих символічних форм, що фіксують вищі цінності людини» і в процесі передачі цих цінностей підростаючому поколінню – здійснюється морально-естетичне його виховання[97, 269].

Проблему формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики розглянув у своєму дослідженні з теорії та методики музичного навчання *Ван Лей.* Вчений розглянув вокально-сценічну

майстерність як таку здібність, яка інтегрує в своєму змісті емоційно-експресивні, художньо-інтелектуальні, художньо-операційні сторони художньо-комунікативної діяльності, що надає їй яскраво виражений емоційно-естетичний характер. Ван Лей підкреслив, що довгий час сценічна майстерність, як особистісна характеристика педагога, та складова його педагогічної майстерності, що забезпечує естетико-виховний вплив зокрема та успішність навчально-виховного процесу в цілому, випадала з поля зору науковців. Вивчаючи та описуючи досвід професійних учителів науковці інтерпретували його як певний феномен, що властивий даному педагогічному обдаруванню. Адже ця важлива сторона особистості педагога та його професіоналізм довгий час залишався «таємницею» талановитих учителів.

У дисертаційному дослідженні Ван Лей звертає особливу увагу на те, що великий відсоток педагогів і до цього часу не бачать прямого зв'язку між цілеспрямованим розвитком педагогічної майстерності, образно-емоційною складовою якої є сценічна майстерність та підвищенням ефективності їх педагогічної діяльності. Це в значній мірі стосується музикантів-педагогів, адже в процесі підготовки молодих спеціалістів пріоритет цілком справедливо віддається вихованню уміння «живого показу», умінню безпосереднього впливу через виконання вокальних творів. Це природно, адже вчитель, який не вміє гідно проілюструвати музичний твір, який він запропонував своєму вихованцю, надати своїм виконанням гарний приклад навряд зможе бути прикладом молодому виконавцю. Науковець розглядає вокально-сценічну майстерність комплексно, у поєднанні та взаємному доповненню всіх елементів, що є методичною моделлю вокально-педагогічних знань, умінь та навичок, яка здатна забезпечити успішність

навчально-виховного процесу підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності[25, 344].

Ма Цзюнь проаналізував науково-методичні джерела з питань психолого-фізіологічної основи вокального слуху, що дозволило йому зробити висновок, що вокальний слух – це емоційно інтегрована єдність слухових і рухових образів, що удосконалюються в діях і формують чіткі уявлення у процесі постійної, послідовної організованої діяльності співака.Цей процес відбувається у внутрішньому слуху співака шляхом аналізу і синтезу співставлення почутого звуку та сумарного відтворення сигналів зворотного зв'язку власного виконання вокального твору [111, 134]. До структурних елементів вокального слуху вчений відніс: слухові образи; емоційна чутливість; рухомоторні дії та реакції; рухові образи; творча активність; процесуально-моделювальна самостійність мислення співака. Тому структура вокального слуху має двохвекторне направлення, що пов'язано з сприйняттям музичного образу та його відтворенням, а також з психологічною сутністю акту дій, заснованих на її функціях.

Цінними для розвитку вокального слуху,за визначеннямМа Цзюнь, є асоціативні уявлення, що свідомо та позасвідомо безперервно виникають у процесі сприйняття музики (цей вид музичних уявлень ще називають образними та поза звуковими). Особливістю асоціативних уявлень є те, що під час сприйняття музики своєрідне поєднання звуків дозволяє відчути повноту й красу звучання, почути цілісні художні образи, які викликають у виконавця та слухача певні настрої, почуття і думки. Особливу групу утворюють емоційно-асоціативні уявлення, що виникають як безпосередня реакція на конкретний вокальний образ. Емоційні уявлення збагачені знаннями, стають глибокими і змістовими, вказують шлях від сприйняття до створення музичного образу.

У дисертації *Вей Лімін* розкрито специфіку мистецтва співу як складного психофізіологічний акту, адже голос під час співу ніби перетворюється на музичний інструмент, що натхненний думкою, словом та дією згідно з складними фізіологічними законами. Ці особливості співацького процесу розкритті дослідницею з урахуванням виконавських традицій з позиції формування вокальної культури майбутніх учителів музики. Домінантним завданням сучасної мистецької освіти автор визначає підготовку майбутнього вчителя до духовного і фахового самовизначення, можливість самостійної взаємодії з динамічним світом у професійній праці. У зв'язку з цим, великого значення набуває у дослідженні вченої здатність педагога допомогти студенту усвідомити і розвинути свої здібності, які необхідні для особистісної самореалізації. Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистої і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних наукових досліджень та вимог суспільства[32, 155].

Вокальна культура майбутнього вчителя музики розглянута дослідницею як важлива передумова якості його викладацької діяльності та вищої мистецької освіти в цілому. У це поняття ми вкладаємо розуміння діяльнісного джерела існування фахівця, адже воно вимагає накопичення суми спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, поглибленого ознайомлення з методичними засадами і сучасними технологіями обраної спеціальності, формування важливих моральних і фахових якостей особистості майбутнього учителя музики, сукупність яких дає можливість творчо-активно працювати у обраній музично-педагогічній сфері. У цю

дефініцію ми також вкладаємо поняття якісної підготовленості майбутнього фахівця різних рівнів кваліфікації в галузі вокального мистецтва.

Статус педагогічної науки, за вдалим висловом Г.Стасько, дає можливість розглядати формування концептуальних основ вокальної педагогіки у контексті цілісної системи освіти через формування світоглядних, дієвих і творчих якостей особистості, через конкретний об'єм спеціальних знань, умінь і навичок, сконцентрованих у змісті спеціальної вокальної підготовки майбутніх учителів музики [168].

Вокальна підготовка майбутніх учителів музики до продуктивноїдіяльності у школах України та Китаю підпорядкована *системно-цілісному, особистістому, інтегративному, технологічному, консолідаційному, герменевтичному, творчо-діяльнісному* підходам.

*Системно-цілісний підхід*до мистецької діяльності забезпечує вирішення проблеми введення особистості у світ творчого процесу й освоєння інформації через цілісне сприйняття художньо-музичного образу та його відтворення. При застосуванні системно-цілісного підходу в дослідженні, визначення складових досліджуваного явища відбувається у зв'язку з визначенням його знаходження в системі. Взаємодія елементів цілого зумовлює наявність нових якостей системи, котрі не були властиві частинам або елементам, які утворювали дану систему, що і стає результатом їх інтеграції. На думку Н.Кузьміної, будь-яка педагогічна система включає п'ять основних структурних і функціональних елементів: педагогічну мету, навчальну і наукову інформацію, засоби педагогічної діяльності учнів і вчителів [90, 61].

Доцільно зазначити, що система не є сукупністюпевних конкретнихелементів, а їх цілісність і множинність характеризується системоутворюючими зв'язками. Завдяки останнім комплекс складових

перетворюється в органічне ціле, коли всі елементи зв’язані між собою, і зміна одного з них веде до зміни всіх інших. Отже цілісність системи уточнюється через їївзаємозв’язки, асукупність зв’язків дозволяє зрозуміти саме поняття структури й організації системи, що відбивають її побудову та внутрішню форму, що складає комплекс специфічних відносин між елементами цілого.Ієрархія певних елементів виявляється в тому, що елементи системи знаходяться під впливом не одного безпосередньо пов’язаного з ними елемента, а безлічі інших, які з ним прямо і не пов’язані. При дослідженні проблеми формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики у навчально-виховному процесі ВНЗ мистецької освіти в аспекті системно-цілісного підходу вона є динамічною інформаційною системою, що включає в себе різні підсистеми й елементи.

Застосування системно-цілісного підходу в процесі формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності сприяє засвоєнню необхідної інформації шляхом цілісного її сприймання. У цієї діяльності відбувається внутрішня робота особистості над пізнанням всесвіту й усвідомленням себе у світі, що сприяє виробленню уміння налагоджувати стосунки з людьми, із навколишнім середовищем. На думку Г.Падалки, системно-цілісний підхід до підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю знаходить відображення у взаємодії трьох основних компонентів: музично-естетичного, педагогічного й виконавського [135, 146].

Доречно підкреслити, що системно-цілісний підхід забезпечує процес становлення професіоналізму вчителя як багатоаспектного поняття взаємозалежних і взаємопов’язаних елементів, тим самим дозволяючи розробляти засоби пізнання й конструювати нові складно організовані об’єкти. Аналізуючи цей науковий підхід, І.Зязюн зазначав, що потреба в

«системних уявленнях виникає при зіткненні зі складністю реальних життєвих явищ. Ці уявлення сприяють передбаченню суперечностей, постановці проблем і пошукові адекватних засобів їх вирішення. Системний світогляд конкретизується в системному мисленні як сукупності здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність» [66, 12].

Особистісний підхід характеризує суб'єкта як унікальне явище, що передбачає створення відповідних умов для природного процесу саморозвитку та самореалізації майбутнього вчителя музики. Цьому підходу (І.Бех, І.Зязюн, В.Лабунець, О.Леонтьєв, Г.Падалка, О.Пєхота, С.Сисоєва [19; 66; 93; 96; 136; 141; 159] та ін.) притаманний всебічний гармонічний розвиток майбутнього вчителя, який здійснюється у процесі реалізації індивідуальних здібностей. На думку В.Лабунця, з позиції особистісного підходу участь майбутнього вчителя в педагогічному процесі повинна бути спрямованою на соціально значущий результат, що забезпечує ефективне набуття художньо-музичних знань, умінь та навичок [93, 128].

Специфіка особистісного підходу полягає в тому, що процес конструювання і реалізації педагогічної діяльності орієнтується на особистість як мету, суб'єкт та ефективний результат. Цей підхід характеризує особистість як унікальне явище, що передбачає створення відповідних умов для природного процесу саморозвитку та самореалізації у становленні творчого потенціалу суб'єкта освіти. Особистісний підхід регулює систему професійно вагомих відносин й спрямований на формування професійно важливих якостей та практичних навичок, що спонукає майбутнього фахівця до активної діяльності. К.Абульханова-Славська стверджує, що цей підхід дозволяє розкрити особливі якості психічної діяльності особистості, вищий

рівень здійснення регулювання її активності, що сприяє ініціюванню та реалізації власних стратегічних планів [4, 129].

На думку А.Козир, сутність особистісного підходу полягає у створенні перспектив планування суб'єктом цілеспрямованих способів дій, реалізації потенційних можливостей, безперервного розвитку професійної майстерності. Це дає підставу стверджувати, що чим успішніше відбувається розвиток значущих особистісних якостей, тим краще засвоюються професійні знання, й у результаті ефективніше відбувається злиття всіх складових професійної майстерності майбутнього фахівця [80, 92].

Основною особливістю особистісного підходу майбутнього вчителя музики у фаховій підготовці є його зорієнтованість на цілеспрямований саморозвиток, на збільшення ступеня його свободи в процесі професійного самовизначення, розширення власних індивідуальних можливостей і сфер їх застосування у виконавській діяльності. Як зазначив І.Бех, особистісно зорієнтований підхід збільшує варіативність педагогічної діяльності [19, 29].

Особистісний підхід розкриває таке бачення системи фахової підготовки, що забезпечує ефективний розвиток творчої особистості й акцентує необхідність надання умов для самоорганізації та саморозвитку особистості. А це у свою чергу, сприяє формуванню ефективної вокально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики.Доцільно зазначити, що А.Маркова в структуру особистості включає: мотивацію, як спрямованість вчителя на всі види діяльності; якості та здібності вчителя та інтегральні характеристики особистості (педагогічне самопізнання, творчий потенціал) [104, 127].

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 О.Пєхоти, формування готовності студентів до професійного саморозвитку та прийняття на себе відповідальності за нього [141, 218].

Інтегративний підхід до мистецької діяльності (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, А.Болгарський, Р.Верхолаз,Ж.Карташова, А.Козир, В.Лабунець, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Смирнова та ін.[1; 11; 21; 80; 93; 134; 153; 155; 162] дозволяє створити умови для інтегрування музично-виконавських знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики, що є надзвичайно важливим для цілісної фахової підготовки. Знання практично всіх ключових дисциплін базуються на знаннях з інших дисциплін, і лише глибоке розуміння комплексу всіх дисциплін може забезпечити навчання на належному рівні.

О.Рудницька обґрунтувала доцільність використання інтеграції мистецтв у педагогічному процесі [155]. На її думку, будь-який вид мистецтва, використовуваний як окремий, не може повною мірою забезпечити розв’язання освітніх завдань, тому лише інтеграція мистецтв, утворена на основі їх взаємодії, сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу і в такий спосіб впливає на формування світогляду людини. Вчена наголошує на тому, що вивчення «окремого мистецтва має відбуватися у комплексі суміжних естетичних, мистецтвознавчих, культурологічних знань, які є необхідними для формування уявлень про його функціонування у загальній художній культурі суспільства» [155, 204].

Дослідники у сфері мистецької освіти [1; 11; 21; 26; 47; 62; 79; 110; 135; 142; 153; 155; 160; 181; 195] вказують на те,щоцілісність системи навчання забезпечується розвитком процесів міждисциплінарної інтеграції, отже інтегративний підхід є важливою і визначальною складовою музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. Проте музично-виконавська підготовка не може зреалізовувати свою інтегральну функцію в умовах застосування традиційної концепції побудови навчальних дисциплін.

На думку В.Лабунця, в традиційній моделі музично-виконавської підготовки введення нових елементів не змінить її антиінтеграційної сутності, не віришить проблеми подолання стереотипів «предметного» мислення, автономності кафедр. Тому, існуюча в практиці музично-виконавська підготовка студентів-музикантів є педагогічно неспроможною в забезпеченні цілісності освітнього процесу. Звідси, широке розповсюдження в освіті феномена «розрізненого мислення», коли відокремлені предметні знання та уміння студентів не управляють їх діями на практиці – в навчанні та професійній діяльності[93, 125].

Сучасні вчені виділяють важливість *технологічного* підходу до інноваційних перетворень навчально-виховного процесу в мистецьких закладах освіти. З одного боку він охоплює інноваційні моделі навчання (викладання та учіння), спрямованого на досягнення учнями чітко визначених стандартів оволодіння знаннями на основі модифікації репродуктивної діяльності; з іншого стосується розробки моделей, в яких за мету навчання ставиться розвиток можливостей учнів у процесі самостійного засвоювання нового досвіду (орієнтація на вироблення нових знань, способів діяльності та розуміння своєї сутності) [93, 78].

Реалізація технологічного підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів музики здійснюється у вигляді застосування в навчальному процесі

сучасних тенденцій навчання, що дозволяють формувати необхідне інформаційне середовище, що сприяє активній педагогічній взаємодії викладача та студента. Структура дидактичного комплексу служить основою технології навчання. У процесі застосування технологічного підходу повинна використовуватися технологічно-інноваційна карта, в котрій зафіксовано особистісний розвиток майбутнього вчителя музики, а також позначено основні параметри, що забезпечують якісну підготовку фахівців, а саме: логічну структуру, дозування матеріалу і контрольних завдань, опис дидактичного процесу у вигляді поетапної послідовності дій студента, методи навчання тощо.

Інновації технологічного порядку стосуються також впровадження різних форм комунікативних стратегій мистецької підготовки студентів, а саме: широкого «застосування партнерського діалогу між викладачем і студентами, забезпечення толерантних навчальних стосунків між ними, використання конкретно-ситуаційних засобів навчання тощо» [142, 289].

Консолідаційний підхід має парадигмальне значення для вокального навчання майбутніх учителів музики, адже методологічна значущість даного підходу визначається методичною спрямованістю на продуктивну практичну діяльність.Цей підхід забезпечує взаємодію пізнавально-пошукового, оціннісно-інтерпретаційного, творчо-продуктивного напрямів вокального навчання при збереженні змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування.

Доцільно підкреслити, що поняття «консолідація» означає поєднання, «укріплення, зрощення» [170, 389]. Цей термін використовується у сфері політики, економіки, фінансів, етнології, соціології, педагогіки і

розглядається як «упрочнення, укріплення будь-чого; об'єднання, згуртування окремих осіб, груп, організацій у напрямку досягнення загальної мети». У галузі музичної педагогіки застосування консолідаційного підходу з метою забезпечення взаємодії музично-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів навчання знаходить своє відображення в обгрунтуванні методики, спрямованої на формування підготовленості студентів до успішного виконання професійної діяльності. Інтегральний результат навчання майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах знаходить відображення у їх підготовленості до професійної роботи, яка передбачає глибоку їх обізнаність у мистецькій, педагогічній, науково-дослідницькій сферах, сформованому досвіді, націленому на творчу діяльність [61, 95].

Сутність консолідаційних основ вокальної підготовки майбутніх вчителів музики ми розглядаємо як концентрацію, об'єднання всіх зусиль різних напрямків знань студентів з метою забезпечення їх єдності в досягненні поставленої мети. Розробка і впровадження консолідаційних основ вокального навчання майбутніх учителів музики дозволяє ефективно здійснювати їх підготовку до практичної діяльності в школах України і Китаю в єдності пізнавально-пошукової, оцінно-інтерпретаційної, творчо-продуктивної діяльності. Кожен з цих рівнозначущості напрямків, відрізняючись своєю специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості і співіснування.

Консолідаційний підхідохоплює систему професійних знань, умінь, навичок, фахові здібності та професійно важливі якості особистості, що спрямовані на урахування специфіки професійної діяльності, формування позитивного ставлення майбутнього фахівця до професії, усвідомлення себе

як фахівця-професіонала.Особистість учителя, його ціннісні орієнтації, зміст та ідеали характеризуються педагогічною спрямованістю й визначають сутність цієї діяльності, засоби спілкування, співтворчості. Багатоаспектна (багатокомпонентна) діяльність учителя обумовлена розвитком його професійно-педагогічних та особистісних якостей, що пов'язано багатомірними стосунками, характером взаємодії з учнями. Ці зв'язки та їх ієрархія утворюють інтегрально-консолідаційні характеристики діяльності вчителя, детермінують його професійний розвиток, що за сутністю, є об'єктом постійного розвитку.

*Герменевтичний підхід*передбачає емоційно-ціннісне тлумачення мистецтва з урахуванням соціально-культурних традицій, а також особистісного художньо-творчого досвіду суб'єкта. З цієї позиції сутність герменевтичного підходу полягає у теорії та методах інтерпретації осмислених людських дій. Головний принцип герменевтичного підходу полягає у розумовому розвитку особистості, у стимулюванні індивідуального осмислення духовних сутнісних сил, які становлять духовний потенціал особистості.

З позиції герменевтичного підходу, проблема судження, оцінювання, як специфічна форма мислення, знаходиться в центрі уваги філософських досліджень (В.Андрущенко, Ю.Афанасьєв, С.Бакурадзе, М.Каган, В.Кремень, А.Лосєв, І.Нарський, В.Табачковський та ін.) [8; 14; 72; 88; 183]. Вчені визначають, що оцінювання є доповненням пізнання та стимуляцію активності суб'єкта пізнання. М.Каган зазначив, що оціночне судження є середньою ланкою між пізнанням та практикою. Ціннісне відношення доцільно вирізняти від пізнавального як відносно самостійну ознаку свідомості й передумову активності особистості» [72, 154]. Оціночні судження, з позиції герменевтичного підходу, є важливим аспектом творчої

активності особистості, засобом розвитку її творчо-інтелектуального потенціалу. Вони дозволяють використовувати знання для отримання нових знань, спрямовують до суб'єктивно-індивідуальної інтерпретації, слугують плаццдармом для активного спрямування на емоційно-ціннісне тлумачення мистецьких творів.

На думку Г.Падалки, з позиції герменевтичного підходу традиційна музична педагогіка переобтяжена раціонально-узагальнюючими трактовками музичного матеріалу, вихованням в учнів переважно нормативного ставлення до мистецьких творів, що нерідко призводить до мистецтвознавчих штампів у навчанні, перекосів в бік авторитарного начала. Нерідко в практиці можна зустрітись з такими випадками, коли поліваріантність трактовки музичного образу, закладена власне у самій сутності мистецтва, ігнорується педагогом. Натомість учню пропонуються однозначні, «беззаперечні», жорстко детерміновані способи відтворення музичних образів [135, 122].

На противагу подібному спрямуванню герменевтичний підхід в системі музичного навчання вимальовується як одна з форм активізації самостійного оцінного ставлення учнів до художніх образів, залучення їх до усвідомлення духовного досвіду людства, закодованого в художніх образах; як засіб залучення учнів до уявного діалогу з автором твору, до виявлення особистісного смислу спілкування з музикою. Не відчуження змістових засад мистецького твору від особливостей індивідуального сприйняття учня, не нав'язування власної моделі усвідомлення змістової основи, а навпаки – прагнення до того, щоб між художніми почуттями автора музичного твору і учнями було встановлено смислові контакти. Важливо спонукати учнів до емоційного проникнення в образ, виховання смаку до суб'єктивно-

індивідуальної інтерпретації, а не лише до логіко-понятійного тлумачення художньо-музичних образів.

Герменетивтичний підхід до музичного мистецтва сприяє залученню майбутніх учителів музики до усвідомленого засвоєння духовного досвіду людства, закодованого в художніх образах. Він також є засобом залучення учнів до уявного діалогу з автором твору, до виявлення особистісного смислу спілкування з мистецтвом.

*Творчо-діяльнісний*підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості.Наукові дослідження з проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики (А.Болгарський, Н.Гузій, О.Єременко, К.Завалко, Г.Коваленко, А.Козир, О.Михайличенко, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Реброва, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) [21; 48; 61; 90; 119; 135; 155; 196] стверджують, що цей підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів орієнтовану на самопізнання, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності. Творчо-діяльнісний 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.

М.Каган зазначав, що творчий підхід «диктує таланту й майстерності, що їм треба робити, куди йти, який життєвий матеріал підбирати, яким способом його перетворювати, до якої мети прямувати, в ім’я чого творити» [72, 19]. Дослідник визначає, що творчий підхід утворюється від сполучення

таких основних установок: пізнавальної, що визначає спрямованість художнього пізнання і його внутрішню структуру; ціннісної, яка визначає характер системи цінностей і засобів їх впровадження у художні твори; моделюючої, що визначає принципи побудови обраних моделей життя (життєподібний чи фантастичний, алегоричний чи символічний тощо); конструктивної, котра визначає прийоми конструювання матеріальної основи твору; мовної і комунікативної, яка визначає засоби перетворення матеріальної конструкції твору у систему знаків, за допомогою яких координується зміни та характер художньої мови (ступінь її традиційності, загальної зрозумілості тощо).

Сутність використання творчо-діяльнісного підходу проявляється в креативному застосуванні цінних інноваційних ідей у конкретних педагогічних умовах. Цей підхід передбачає активізацію творчих нахилів особистості у професійній діяльності. Особливості реалізації творчо-діяльнісного підходу полягає у критичному осмисленні та творчому розвитку того нового, що виходить за межі відомих теорій, певною мірою збагачуючи їх. Цей підхід дозволяє стимулювати активність майбутнього вчителя музики, планувати способи створення його особистісно-розвивального середовища.Творчо-діяльнісний підхід спонукає до орієнтації мети, змісту форм та методів вокального навчання на постійний розвиток особистості, адже професійне зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять.

Отже, визначенню основних напрямів поставлених у дисертації теоретичних та прикладних завдань сприяло окреслення методологічних засад дослідження, до яких віднесено:системно-цілісній, особистісний, інтегративний, технологічний, консолідаційний, герменевтичний, творчо-

діяльнісний підходи. Особливого значення ми надаємо консолідаційному підходу, що посідає в системі вокальної підготовки майбутніх учителів музики центральне місце.

Основними функціями вокального навчання майбутніх учителів музики на консолідаційній основі нами визначено: *пізнавальну,розвивальну, орієнтаційну, комунікативну, компетентнісну, синтезуючу, прогностичну.*

*Пізнавальна функція*мистецької освіти забезпечує формування світоглядного та художньо-естетичного сприйняття світу, що стає предметним підгрунтям музично-педагогічної діяльності.

Процес пізнання є процесом«творчої діяльності людини, що формує знання, на основі яких виникають цілі та мотиви практичних дій» [75, 368]. У практичній діяльності пізнання сприяєдослідженню вчителем музики індивідуальних здібностей школярів, їх нахилів та інтересів як активних суб'єктів навчального процесу. Дослідницька установка є основою педагогічної діяльності вчителя музики, тому доцільним постає вивчення методичної літератури призначеної для вчителів музики загальноосвітньої школи. У процесі пошукової педагогічної діяльності вчитель музики завдяки вибору певних форм навчальної діяльності урізноманітнює пізнавальний процес, застосовує нестандартні підходи до викладення навчального матеріалу, створює умови для засвоєння певного знання чи вміння тощо. Необхідним у педагогічній діяльності вчителя музики є здійснення ним пізнавально-самостійної діяльності з обов'язковим вивченням широкого діапазону можливостей мультимедійного середовища. Це уможливлює вивчення досвіду провідних педагогів, забезпечення наочного матеріалу для процесу навчання школярів, здійснення контролю над їх пізнавально-самостійною роботою, аналізу власних педагогічних дій тощо. На цьому підґрунті стає можливим створення шкільних музичних

гуртків із залученням школярів до ілюстрації на заняттях із певної дисципліни, участі в шкільних концертахтощо.

На думку Г.Падалки, досягнути успіху в музично-педагогічній діяльності зможе лише той вчитель, який прагне постійного «пізнання світу і себе у ньому, розширення мистецької обізнаності, поза якою важко собі уявити ефективність духовного становлення особистості» [135, 33].

Розвивальна функція мистецької освіти полягає у здатності майбутнього вчителя музики забезпечувати гармонію власного інтелектуального, емоційного розвитку; сприяє вдосконаленню усіх сутнісних сил особистості.Ця функція націлює на всебічний розвиток особистісних та професійних якостей й різноманітних здібностей студентів, процесів образного мислення та творчої діяльності, сприяє зростанню внутрішнього потенціалу майбутніх учителів музики.

Доречно підкреслити, що розвиток особистості здійснюється в діяльності, яка «керується системою мотивів, притаманій даній особистості. Як передумова й результат розвитку особистості виступають потреби»[46, 405]. В.Антонюк зазначає, що зміст інформаційного циклу з розвитку співацького голосу у вищих навчальних закладах має включати відомості про анатомо-фізіологічну структуру голосового апарату, профілактику його захворювань, співацьке дихання, типи звучання й класифікації голосів згідно з регістрами та діапазонами, утворюючи теоретичну базу, на яку накладаються подальші знання основ художнього співу й техніки вокально-сценічної творчості [10, 5].

У процесівокальної підготовки майбутніх учителів музики розвивальна функція дозволяє спрямувати методи й прийоми навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку їх пізнавальних можливостей, а саме: сприймання, мислення, пам’яті, уваги, уяви тощо.

Методика розвивального навчання передбачає інтенсивну розумову роботу студентів шляхом організації проблемногонавчання, запровадження системи пізнавальних завдань, озброєння їх прийомами пізнавальної діяльності. Розвивальна функція сприяє оптимальному розвитку пізнавальної й творчої активності майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання, сприяє розвитку їхестетичних потреб і смаків,емоційної чутливості, стимулює прагнення до самовдосконалення як основи будь-якого розвитку.

Орієнтаційна функція сприяє забезпеченню власної орієнтувально-регулюючої основи мистецької освіти, що визначає методологічну спрямованість фахової діяльності студентів. Вона спрямована на чітко представлений у свідомості вчителя кінцевий результат, вироблення критеріїв оцінки художньо-музичних творів та актуалізацію особистісного ставлення студентів до них, забезпечує їх готовнів до формування «Я-концепції».

Специфіка орієнтаційної функції полягає у контролі та оцінці особистістю результатів музично-педагогічної взаємодії між вчителем та учнями та її професійному становленні, що реалізується як оцінна діяльність щодо відповідності запланованої моделі професійного саморозвитку та реальним результатам музично-педагогічної діяльності. Адже орієнтаційна спрямованість виявляє новий зміст необхідних складових готовності майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної роботи, сприяє спрямуванню їх свідомості на продуктивну діяльність[93, 115].

Орієнтаційна функція сприяє також збереженню рівноваги між емоційним та раціональним розвитком майбутніх учителів музикиу процесі вокального навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Ця функція покликана створити умови для досягнення особистістю рівня культурного саморозвитку і самореалізації, що дозволить вибирати їй оптимальні стратегії особистісного і професійного шляху, що спрямовано на формування готовності майбутнього вчителя музики до мистецьких інновацій.

Комунікативна функція пов'язана із великим впливом, що його здійснює на студентів особистість викладача, його моральна культура, вміння встановлювати та підтримувти доброзичливі відносини зі студентами, власним прикладом пробуджувати їх до подальшої активної практичної діяльності [80, 101].Аналіз музично-педагогічної комунікації вчителя музики дозволяє стверджувати, що особливості цього процесу полягають у специфіці семантичної мови музики, в особливостях сприйняття музичної інформації, специфіці комунікативних впливів у залежності від різновиду музичної діяльності, а саме створення та виконання музичних творів (Є.Проворова).

На думку Г.Падалки, розробкакомунікативних аспектів навчальної стратегіїз музичних дисциплін - один з напрямів цілісного процесу модернізації музичної освіти. Відхід від авторитарності, впровадження різноманітних форм діалогу та партнерських стосунків між викладачем і студентом – проблеми, від вирішення яких залежить ефективність професійної мистецької освіти в умовах ринку. Не пригнічення власного „Я" студента, а вивільнення його творчої енергії, розвиток самостійності в питаннях опанування музичних явищ і трансляції навчальних набутків в майбутню професійну діяльність вимагають від викладачів оволодіння комунікативними технологіями організації навчально-виховного процесу[135, 105].

Комунікативна підготовленість викладача музичних дисциплін включає такі складові, як толерантність, здатність до педагогічної рефлексії, уміння створити емоційно-творчу атмосферу на заняттях, зорієнтованість на акцентуацію позитивних якостей учня в процесі навчання. Рішуча відмова від директивної стратегії навчання вимагає від викладача володіння методами об'єктивної діагностики музичних даних учня. Серед важливих і не до кінця вирішених в теорії й практиці музичної освіти питань впровадження комунікативної стратегії є формування не тільки мистецької, а і мовної культури викладача, що допомагає йому адекватно виразити власні наміри, сприяє налагодженню навчальних контактів з учнями.

На важливості комунікативної складової у процесі здійснення мистецької діяльності наголошує Г. Падалка, адже завдяки їй людина отримує можливість художнього полісуб'єктного спілкування. З цього приводу дослідниця зазначає, що: «Мистецький образ не є безликою 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 відчути переживання автора, його надії, прагнення» [135, 94].

Компетентнісна функція полягає в усвідомленні сприйнятих студентами значень завдяки мисленню, відображенню, фантазії. Компетентність у навчанні набувається майбутніми вчителями музики не лише під час вивчення предмета чи групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища[46, 231].

Компетентнісна функція охоплює широку ерудицію студентів у галузі художньої культури, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики; володіння практичними уміннями й навичками (педагогічними, співацькими, 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, тощо) [80, 123].

Психолого-педагогічної 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)[90, 54].

Компетентнісна функція визначає 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»[135, 118].Ця функція охоплює сукупність «знань та умінь, необхідних для ефективної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [157, 149]. Отже, компетентнісна функція динамізує професійне мислення, здатність

особистісного розвитку, щостановлять нормативно-регулятивне підґрунтя продуктивної фахової діяльності.

Процеси глобалізації зумовили не лише швидкий розвиток інформаційних технологій, які й підвели світове співтовариство до усвідомлення необхідності переходу на більш високий інформаційний рівень соціальної організації та визначної ролі у цьому процесі засобів комунікації. Адаптація до таких умов, на думку, І.Зязюна, потребує різноманітних глибоких знань, умінь та навичок [66, 13], які формуються в процесі професійної діяльності.

Синтезуюча функція забезпечує практичне й мисленнєве поєднання частин або властивостей об'єкта вивчення в єдине ціле. Ця функція сприяє розвитку розумових операцій, при обов'язковій участі яких здійснюється процес пізнання й навчання [46, 421]. Ця функція складає підґрунтя для забезпечення потреб пізнавально-самостійної діяльності майбутніх учителів музики, що спрямована на розвиток їх пізнавального інтересу та інтеграцію отриманих знань.

Синтезуюча функція сприяє тому, щоб студенти у навчальній діяльності усвідомлювали інтегративні механізми синтезу її результатів, самостійно ставити мету, й визначали шляхи її досягнення [186, 203]. Зміст співацьких дисциплін має бути наповнений динамічним застосуванням засобів мультимедіа. Це передбачає раціональне використання студентами спеціальних комп'ютерних технологій і можливостей мультимедійного середовища. Провідного значення в цьому процесі набуває забезпечення певними засобами індивідуалізації та диференціації вокального навчання, а також здійснення контролю знань [21, 7].

Виклад матеріалу на заняттях із постановки голосу здійснюється з використанням проблемних ситуацій, які містять у собі конкретні завдання,

що якнайкраще сприяє зв’язку теоретичних знань із практичною діяльністю вчителя музики в загальноосвітній школі. Особливої уваги потребує актуалізація потенційних можливостей студентів у ході їх пізнавально-самостійної діяльності, розвиток їх здатності виявляти особистісні здібності в процесі вирішення навчального завдання, що передбачає розвиток їх умінь різнобічно сприймати й усвідомлювати життєві факти та явища в контексті музичного мистецтва.

Синтезуюча функція сприяє активізації розумових процесів, а саме: узагальненню, систематизації, порівнянню, що загалом, розвиває логічний апарат мислення майбутнього вчителя музики. Ця функція також пов’язана з суб’єктними характеристиками учасників мистецького процесу, з особливостями їх прагнення до взаємопізнання та взаємного розуміння, до необхідності більше розкрити власні особистісно-психологічні та професійно-педагогічні якості.

Прогностична функція дозволяє не лише здійснювати поточну педагогічну діяльність учителю музики, а й прогнозувати подальший індивідуальний розвиток кожного школяра. Ця функція сприяє успішному вирішенню студентами педагогічніх завдань, що спрямовані на розвиток здатності аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати свої діяльності в контексті концепції диспозиційної регуляції власної поведінки, яка співвідносяться з конкретними проблемними ситуаціями, а саме: завдання, що виникають кожен день та вирішуються шляхом усвідомлення своєї позиції та організації окремих дій; завдання, які пов’язані з формуванням способів педагогічної взаємодії з учнями у сфері художньо-музичної діяльності. Ці завдання мають довготривалий характер та пов`язані з подоланням стереотипів особистісного досвіду шляхом їх переосмислення;

завдання, пов’язані зі становленням системи ціннісних установок, механізмів саморегуляції, мотивів поведінки. Вони орієнтовані на подолання проблемних ситуацій у практичній діяльності майбутніх учителів музики, осмислення причин протиріч та складають основу прогнозування подальшого особистісного розвитку.

З’ясування перспектив загальномузичного розвитку учнів передбачає внесення вчителем музики відповідних змін до проведення занять, що передбачають застосування методів і форм навчання спрямованих на вирішення певної навчальної проблеми з орієнтацією на визначений результат. Саме процес прогнозування створює передумови для підвищення успішності школярів із певного шкільного предмету, вибору вірного напрямку спрямованості їх навчальної діяльності, забезпечення необхідної наочності, підвищення мотивації до вивчення національної та всесвітньої музичної культури. Прослідковуючи перспективи певного розвитку школярів можна побачити, що заздалегідь визначений результат не є кінцевим. Це скоріше запланований «пункт», що далі дозволить перейти до наступного щаблю з визначеними навчальними завданнями.

На думку О.Єременко, прогностичні орієнтири підготовки фахівців у сфері музичної педагогіки застосовуються відповідно до нових вимог розвитку освіти у напрямі активізації особистісно-соціального досвіду, сутність якого полягає в забезпеченні професійної самореалізації окремої особистості як члена громадянського суспільства [21, 101]. Нормативно-оптимізаційні опрацювання спостережуваних процесів дає можливість визначити необхідні соціальні орієнтири і контури можливих перетворень для роз’язання назріваючих проблем.

Реалізація зазначених функцій мистецької освіти (пізнавальна, розвивальна, орієнтаційна, комунікативна, компетентнісна, синтезуюча,

прогностична) в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музики уможливлюється шляхом опанування містовним та предменим їх наповненням. У процесі цілеспрямованого співацького навчання студентів із застосуванням спеціальних методів та технологічних прийомів можлива компенсація окремих функцій за рахунок взаємного доповнення та перебудови менш розвинених функцій співацької підготовки майбутніх учителів музики.

Отже, розбудова теоретичних засад вокальної підготовки майбутніх учителів музики характеризує трактовка цілого, що складається із рівнозначущих, функціонально детермінованих елементів. При цьому нами враховано, що консолідаційний підхід забезпечує творчу взаємодію музично-професійного та педагогічно-практичного вокального навчання майбутніх учителів музики. Консолідована взаємодія, принципів якої ми дотримуємось, визначає у нашому випадку не підпорядковане поєднання всіх елементів підготовки, а паритетний (не конгломеративний) аспект функціонально зумовленого їх буття. Системність при такій взаємодії визначається не порядковою залежністю вказаних елементів, а тлумаченням їх як функціонально цілісної єдності.

Вищезазначене дає можливість підкреслити, що *консолідаційні засади вокальної підготовкимайбутніх учителів музики полягають у забезпеченні цілісної системності цього виду підготовки на основі функціональної виваженості визначених напрямів, а саме:пізнавально-пошукового, ціннісно-інтерпретаційного, творчо-продуктивного при збереженні особливостей кожного.*

Сутність консолідаційних основ вокальної підготовки майбутніх вчителів музики ми розглядаємо як концентрацію, об’єднання всіх зусиль студентівв усвідомленні різних напрямків їх знань, умінь та навичок з метою

забезпечення їх єдності в досягненні прогнозованої мети.Кожен із цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування.

Висновки до першого розділу

Здійснений аналіз теоретико-методологічних основ вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах дозволив зробити такі *висновки*:

- на основі проведеного аналізу визначена історична роль українських співаків у формуванні потужної вокальної школи, адже основною ознакою музичної освіти в Україні було саме вокальне навчання, з його професіоналізацією, виробленням дидактичних норм співацької підготовки, високої духовності художньо-образного змісту творів;

- встановлено, що мистецтво співу є складним психофізіологічним актом, адже голос під час співу ніби перетворюється на музичний інструмент, що натхненний думкою, словом та дією згідно з складними фізіологічними законами. Знання законів і норм голосотворення, особливостей побудови голосового апарату, біофізичних і орфоепічних основ вокальної мови, специфіки основних принципів та закономірностей виконавського процесу — всі ці знання повинні бути фундаментом для оволодінням майбутнім учителем музики основ вокальної підготовки;

- виокремлено специфіку вокального навчання у Китаї. Врахування музично-естетичних та співацьких традицій Китаю буде сприяти ефективності вокальної підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної роботи в школах Китаю та України;

- на основі проведеного аналізу визначено, що вокальне навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів– це складний процес оволодіння технічними можливостями голосу в поєднанні з досконалим використанням засобів виразності для створення яскравого художньо-музичного образу у вирішенні складних виконавських та музично-педагогічних завдань. Аксіоматичним є положення про те, що навчання співу – це процес опанування основними механізмами голосотворення: акустичними, фізіологічними, психолого-педагогічними;

-встановлено, що вокальна підготовка майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності у школах України та Китаю підпорядкована *системно-цілісному, особистістому, інтегративному, технологічному, консолідаційному, герменевтичному, творчо-діяльнісному* підходам.

*Системно-цілісний підхід*до мистецької діяльності забезпечує вирішення проблеми введення особистості у світ творчого процесу й освоєння інформації через цілісне сприйняття художньо-музичного образу та його відтворення.*Особистісний* підхід характеризує суб'єкта як унікальне явище, що передбачає створення відповідних умов для природного процесу саморозвитку та самореалізації майбутнього вчителя музики.*Інтегративний підхід* до мистецької діяльності дозволяє створити умови для інтегрування музично-виконавських знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики, що є надзвичайно важливим для цілісної фахової підготовки.*Технологічний*підхід до інноваційних перетворень навчально-виховного процесу в мистецьких закладах освіти охоплює інноваційні моделі навчання, що спрямованні на досягнення учнями чітко визначених стандартів оволодіння знаннями на основі модифікації репродуктивної діяльності та розробки моделей, в яких за мету навчання ставиться розвиток можливостей учнів у процесі самостійного засвоювання нового

досвіду.*Консолідаційний підхід* має парадигмальне значення для вокального навчання майбутніх учителів музики, адже методологічна значущість даного підходу визначається методичною спрямованістю на продуктивну практичну діяльність.Цей підхід забезпечує взаємодію пізнавально-пошукового, оціннісно-інтерпретаційного, творчо-продуктивного напрямів вокального навчання при збереженні змісту кожного з них.*Герменевтичний підхід*передбачає емоційно-ціннісне тлумачення мистецтва з урахуванням соціально-культурних традицій, а також особистісного художньо-творчого досвіду суб'єкта. З цієї позиції сутність герменевтичного підходу полягає у теорії та методах інтерпретації осмислених людських дій. *Творчо-діяльнісний*підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Цей підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів орієнтовану на самопізнання, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності;

- основними функціями вокального навчання майбутніх учителів музики на консолідаційній основі нами визначено: *пізнавальну,розвивальну, орієнтаційну, комунікативну, компетентнісну, синтезуючу, прогностичну.*

*Пізнавальна функція*мистецької освіти забезпечує формування світоглядного та художньо-естетичного сприйняття світу, що стає предметним підгрунтям музично-педагогічної діяльності. *Розвивальна функція* мистецької освіти полягає у здатності майбутнього вчителя музики забезпечувати гармонію власного інтелектуального, емоційного розвитку; сприяє вдосконаленню усіх сутнісних сил особистості. *Орієнтаційна функція* сприяє забезпеченню власної орієнтувально-регулюючої основи

мистецької освіти, що визначає методологічну спрямованість фахової діяльності студентів.*Комунікативна функція* пов'язана із великим впливом, що його здійснює на студентів особистість викладача, його моральна культура, вміння встановлювати та підтримувти доброзичливі відносини зі студентами, власним прикладом пробуджувати їх до подальшої активної практичної діяльності. *Компетентнісна функція* полягає в усвідомленні сприйнятих студентами значень завдяки мисленню, відображенню, фантазії. Компетентність у навчанні набувається майбутніми вчителями музики не лише під час вивчення предмета чи групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища.*Синтезуюча функція* забезпечує практичне й мисленнєве поєднання частин або властивостей об'єкта вивчення в єдине ціле. Ця функція сприяє розвитку розумових операцій, при обов'язковій участі яких здійснюється процес пізнання й навчання. *Прогностична функція* дозволяє не лише здійснювати поточну педагогічну діяльність учителю музики, а й прогнозувати подальший індивідуальний розвиток кожного школяра. Ця функція сприяє успішному вирішенню студентами педагогічних завдань, що спрямовані на розвиток здатності аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати свої діяльності в контексті концепції диспозиційної регуляції власної поведінки;

- встановлено, щоконсолідаційні засади вокального навчання майбутніх учителів музики полягають у забезпеченні цілісної системності цього виду підготовки на основі функціональної виваженості визначених напрямів, а саме: пізнавально-пошукового, ціннісно-інтерпретаційного, творчо-продуктивного при збереженні особливостей кожного.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [172; 173; 175; 176; 177].

РОЗДІЛ ІІ

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Структурні особливості вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

Оновлення національної традиційної системи музично-педагогічної освіти полягає, перш за все, у формуванні різнобічно розвиненої особистості майбутнього вчителя музики, здатного не лише демонструвати свої педагогічні здібності, а й презентувати прогресивний стиль педагогічної діяльності найвищого рівня та творчі здобутки своїх учнів відповідно до сучасних освітніх вимог. Ця думка підтверджується пакетом останніх нормативних освітніх документів, в яких зазначається, що життя в умовах сучасного стрімкого науково-технічного прогресу і масштабної інформативності вимагає радикальної модернізації освіти на всіх її щаблях.

Розглядаючи особистість як цілісність, необхідно ввести у сферу дослідження її професійну діяльність. Це обумовлюється тим, що цілісність людини проявляється перш за все, у її здатності усвідомлювати, максимально виявляти та перетворювати власні потенційні можливості лише у різних формах діяльності. Такий підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і ефективну організацію фахової діяльності студентів спрямовану на самопізнання, самоконтроль, самореалізацію у музично-педагогічній діяльності. Це спонукає до орієнтації мети, змісту форм та методів навчання на творчій розвиток особистості, адже професійне зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять [135, 192-193].

Вокальна підготовка майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах базується на фізіологічних законах і нормах голосотворення, біофізичних і орфоепічних основах вокальної мови, специфіці основних закономірностей виконавського процесу. За висловом В.Антонюк український традиційний спів – це динамічна структура, що «має варіанти різноманітних стильових відгалужень і зберігає свої яскраві самобутні риси» [9, 11]. Національна українська школа співу формується як із вокально-технологічних принципів, так і з особливостей психологічного складу нації, витоків її музичної культури, особливостей історичного розвитку [9, 12].

Мистецтво співу є складним психофізіологічним актом, адже голос під час співу ніби перетворюється на музичний інструмент, що натхненний думкою, словом та дією згідно з складними фізіологічними законами. Ці закони розглянуті у дослідженнях учених, які розкривають таємниці співацького процесу. Так, в існуючих фундаментальних працях В.Антонюк, В.Багадурова, Л.Василенко, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієва, О.Комісарова, Д.Люша, А.Менабені, В.Морозова, Р.Юссона, Ю.Юцевича, В.Юшманова та ін., розглядаються технічні аспекти постановки голосу, подані відповіді на запитання, що стосуються фізіології побудови голосового апарату та функціонального зв’язку основних аспектів голосотворення [9; 10; 15; 26; 47; 50; 82; 98; 114; 122; 198; 199; 200].

Для організації та проведення подальшої аналітико-дослідної роботи нами була визначена структура вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах, що складається із взаємодії таких компонентів: *мотиваційно-орієнтаційного, пізнавально-компетентнісного, рефлексивно-оцінювального,самостійно-творчого.* Взаємопов’язаний інтегрований комплекс вищезазначених структурних компонентів об’єднує в собі всі напрямки традиційних академічних знань співацької підготовки, як певної фази готовності майбутнього учителя музики до практичної діяльності, на основі якої базується розвиток новаторських, творчо-імпровізаційних здібностей і здійснюється формування співацької

підготовленості учителів музики нової формації. Синтезуючою зв'язуючою комплексу структурних компонентів готовності даного напрямку є стимуляція розвитку креативних здібностей студентів-музикантів, актуалізація їх новаторських ідей в галузі музичної педагогіки.

Розглядаючи поняття «підготовленість до здійснення співацької діяльності» відносно майбутніх учителів музики ми спирались на трактування Н.Мойсеюк поняття «підготовленість до педагогічної праці», що розуміється нею як: «наявність в учня широкого діапазону мотивів процесуального та результативного плану-діяльності, суб'єктивних цілей діяльності; орієнтування у зовнішніх і внутрішніх (наявність знань, умінь, досвіду, здібностей тощо) умовах праці; здатність до самоактуагітації і самореалізації в діяльності; самоконтролю, самооцінки, самокорекції її процесу» [124, 533].

Трактування вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах як здатність студента до творчого високопрофесійного утілювання художньо-образного змісту музичного твору шляхом ефективного використання комплексу вокально-виконавських знань, умінь та навичок, дозволило структурувати цей складний феномен. Загалом визначена нами компонентна структура сприяє забезпеченню ефективності технологізації навчально-виховного процесу, й вбирає в себе особистісні передумови, що спрямовують його вмотивованість, цілеспрямованість, осмисленість, цілісність, ефективність на результативність співацького навчання майбутніх учителів музики.

Мотиваційно-орієнтаційний компонент виражає інтерес та захопленість студентів вокально-виконавською діяльністю, націленість на пізнання національних пісенних традицій та співацьке самовдосконалення. Виокремлення мотиваційно-орієнтаційного компонента в структурі означеного феномена, обумовлюється взаємозалежністю мотиву та аналізу в пізнавально-самостійній діяльності студентів. Проведений аналіз психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури свідчить про значний інтерес

учених до проблеми мотиваційної орієнтації студентів на майбутню продуктивну діяльність (Е.Абдуллін, В.Андрєєв, Б.Вульфов, Л.Кондрацька, Н.Кузьміна, З.Курлянд, В.Орлов, О.Ростовський, О.Шевнюк, О.Щолокова,П.Якобсон та ін.) [1; 7;35; 83; 90; 92; 132; 192; 194; 202].

В основі етимології слова «мотивація» закладено поняття мотив (від лат. motus - рух)[46, 295], що визначає спонукальну причину дій і поведінки людини, аргумент на користь її вчинків, тобто ті причини, що примушують особистість діяти певним чином. Рушійними мотивами, що можуть спонукати студентів до співацької діяльності визначено: самореалізацію, пізнавальний інтерес, самоствердження; соціальні мотиви, ідентифікацію з кращими зразками вокального мистецтва. Таким чином майбутній вчитель музики, який докладає багато зусиль до опанування сучасних інноваційних методів, прагне досягти високих результатів, щоб забезпечити досягнення фахової майстерності - має високий рівень мотивації до музично-педагогічного навчання.

Тому поняття «мотивація» розглядалось нами як сукупність стимулів (мотивів, потреб, ситуативних вчинків тощо), які, включаючи в роботу активність особистості, спонукають її до конкретних видів діяльності або поведінки. Притаманний людині пізнавальний мотив (стійке особистісне утворення, яке може проявляться у різних обставинах і відрізнятись інтенсивністю або пасивністю) у психології розглядається як пізнавальний інтерес до змісту й процесу діяльності певного суб’єкта навчання (відносно нашої проблеми - інтерес майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності), прагнення до фахової самореалізація відносно сучасних освітніх вимог вищої школи в галузі музичної педагогіки. Інтерес до знань, допитливість і задоволення від самого процесу пізнання відносить його до групи провідних інтелектуально-спонукальних мотивів, оскільки у роботу пізнавальних процесів безпосередньо включаються такі психічні процеси як: увага, сприймання, мислення, пам’ять тощо. До навчання вчителя музики, який спонукає не один мотив, а декілька взаємопов’язаних і

взаємодіючих мотивів різної властивості, які визначають, що активність навчання професії вчителя забезпечує його «полімотивований характер» (Н.Мойсеюк) [124, 217].

У різних видах музичної діяльності важливу роль відграють ситуативні фактори (вплив різних людей - викладачів-музикантів різних професій; попередній фаховий досвід: специфіка самої діяльності майбутнього вчителя музики й відповідна його поведінка у різних педагогічних ситуаціях (навчальних, особливості ансамблевого виконання музичних творів, практичної роботи в школі тощо). Тому актуальність та інтенсивність мотивації залежить від ситуативних її детермінант, тобто визначальної причинності, що зумовлює стимуляцію певних дій особистості. Поняття «спонукальний» уособлює в собі стимулюючі фактори, що дають поштовх активізації певної діяльності, викликають заохочення, зацікавленість, захопленість, можуть становити головну мету життєдіяльності людини.

Необхідно зазначити, що співацька підготовка майбутніх учителів музики поєднує в собі педагогічні, вокально-хорові, музично-виконавські, дослідницькі напрямки та розглядається як сукупність фахових знань,умінь та навичок студентів. Важливе в цьому процесі є забезпечення цілісного вивчення співацького мистецтва як універсального багаторівневого, багатоаспектного явища. Безумовно, якість виконання навчальних завдань майбутніми вчителями музики пов’язана з їх вмотивованістю до здійснення навчальних дій. З цього приводу В.Семиченко зазначає,що мотивація є «сукупністю психічних процесів, що надають поведінці особистості енергетичний імпульс і загальну спрямовність» [158, 75].

Доцільно зазначити, що мотиваційно-орієнтаційний компонент передбачає розвиток глибокого стабільного інтересу майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності, до мистецтва, до педагогічної роботи з дітьми, прагнення впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління, тощо. Так, на думку А.Реана, оптимальність мотиваційного комплексу педагога пов’язана з високою внутрішньою та

зовнішньою позитивною мотивацією, а це зумовлює активність педагога, котра мотивована самим змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти позитивних результатів [148, 35].

У визначенні провідних елементів означеного педагогічного явища ми виходили з того, що якість методичного забезпечення формування вокальної підготовленості студентів на музично-педагогічних факультетах та факультетах мистецтв залежить від сформованості відповідних мотивів і ціннісних орієнтацій, знань, інтелектуальних здібностей, фахових умінь та творчих можливостей, комплексно представлених у вмотивованій потребі до самореалізації у практичній діяльності.

Мотиваційна сфера чи направленість особистості характеризує природу найбільш значущих для вчителя мотивів, що стаютьпровдними при визначенні різних вчинків та дій. Структура мотиваційної сфери є відбитком образу людини, всієї її особистості, тобто динамічною формою її сутності. Направленість особистості формується в постійно взаємодіючих психічних процесах, поступово перетворюється у відносно сталі психічні форми, у свідомі дії, що людина спрямовує на життєво важливі цілі. Необхідність виділення мотиваційно-орієнтаційного компонента пов’язана з тим, що мотивація діяльності вчителя є досить складним утворенням, яке охоплює різні види спонук: власне мотиви, інтереси, потреби, прагнення, цілі, установки, що обумовлюють вибір ним психолого-педагогічних, методичних та фахово-технологічних дій. Зміст мотиваційної сфери дозволяє розкрити взаємовідносини між потребами та інтересами. Потреби є рушійною силою розвитку особистості та її направленості, а інтереси як свідомі мотиви діяльності на рівні духовних потреб включаються в загальну систему мотивів, що визначають життєву позицію особистості. В основі орієнтації особистості знаходиться система відношень до життя, людей, діяльності, до себе. Спрямованість можна характеризувати як суб’єктивну якість свідомості, що відбиває єдність знання про об’єктивну дійсність та певне відношення до неї.

Пізнавально-компетентнісний компонент містить необхідну базу знань, умінь та навичок у сфері оволодіння вокальною майстерністю, вміння адекватно оцінити набутий виконавський досвід. Цей компонент включає широку ерудицію студентів у сфері вокального мистецтва, глибоке розуміння специфіки художньо-образної мови вокальних творів.Результатом наполегливої і копіткої праці пізнання мистецтва, систематичного навчання студента та його власних роздумів над художніми творами має бути формування та розвиток мистецької *ерудиції* (від лат. eruditio – освіченість, ученість) [170, 175], що визначається наявністю глибоких культурологічних знань, широкою обізнаністю у галузі вокального мистецтва, розумінням художніх напрямків, стильових та жанрових особливостей виконання вокальних творів, тощо.

Глибоке розуміння специфіки художньо-образної мови вокальних творів майбутніми вчителями музики багато в чому залежить від узгодженості між теорією і практикою у процесі вокального навчання. Адже педагог-вокаліст може знати теорію, але не вміти ефективно застосовувати її на практиці чи, навпаки, науково осмислювати свої педагогічні дії.

Проектування пізнавально-компетентнісного компонента враховує, що він вбирає в себе попередній загальний та музично-естетичний досвід студента, фахово-орієнтовану культуру музичного мислення, вміння використовувати набутий методичний досвід у подальшій творчій музично-педагогічній діяльності з учнями. Цей компонент у структурі музично-педагогічної підготовки студентів має на меті усвідомлення кожним студентом комплексу методичних прийомів щодо вдосконалення вокальної діяльності, з урахуванням індивідуальних спеціальних здібностей майбутнього вчителя музики (вокального слуху, ритму, співацького голосу, музичної пам’яті, слухового самоконтролю, виконавської уваги, образного мислення тощо).Включаючи в структуру підготовленості майбутнього вчителя музики до співацької діяльності пізнавально-когнітивний компонент нас цікавив: рівень накопичених знань музично-педагогічного новаторства і

передового співацького досвіду підготовки студентів ВНЗ музично-педагогічного профілю, обізнаність їх у сфері інноваційних форм: методів музичної освіти, інформованість і орієнтація в наукових проблемах даного напрямку; оволодіння знаннями психолого-педагогічних закономірностей індивідуального музично-творчого співацького розвитку школярів, опанування теорією і практикою музично-педагогічної діяльності.

У зміст пізнавально-компетентнісного компонентами вкладаємо розвиток навичок у студентів-музикантів використовувати отримані в процесі інноваційного мистецького навчання у ВНЗ знання, уміння, навички; вміти диференціювати і систематизувати різни види інформаційних повідомлень; вибирати і використовувати в практиці найбільш потрібні й необхідні для музично-педагогічної діяльності. Як відомо пізнавальний процес тісно пов'язаний з когнітивною психологією - науковою галуззю, що досліджує всі психічні процеси, які опосередковані пізнавальними (когнітивними) факторами. Дослідники когнітивної психологіїекспериментували в різних напрямках; у рамках культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій Л.Виготський досліджував проблеми суспільно-історичної детермінації психіки людини; діяльнісному підходу дослідження свідомості й психіки присвячені роботи О.Леонтьєва, О.Лурія та ін.; швейцарський психолог Ж. Піаже, відкрив ряд особливостей дитячих уявлень про оточуючий світ, в основі якої лежить певна розумова позиція дитини (егоцентризм) та багато інших досліджень. Основним методом когнітивної психології був визначений інформаційний підхід, в рамках якого розроблялись моделі й мікроструктури: сприймання й розуміння змісту технологій, розпізнавання музичних образів, увага, пам'ять, уява, мова, психологія розвитку, мислення, інтелектуальні здібності [75, 261]. Отже, співацька підготовка майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах спрямована на свідоме і довгострокове оволодіння комплексом знань даного напрямку та різними способами виконання музично-педагогічних дій. Чим вищій рівень осмислення і засвоєння цих знань тим вище рівень

готовності майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності.

*Рефлексивно-оцінювальний*компонент вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики зумовлений тим, що суб'єктам музичної діяльності мають бути властиві рефлексивні професійно-особистісні якості, адекватні загальноприйнятим професійним цінностям. Якщо розуміти рефлексію як осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування, то основною її характеристикою є самоаналіз особистістю своєї життєвої програми, принципів світовідношення, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень, тощо [124, 157].

Адже рефлексія – це осмислення й переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування. Під рефлексією розуміють самоаналіз й самоконтроль, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних установок тощо. Рефлексія виступає інструментом самопізнання [135, 158].

На думку В.Орлова, професійна рефлексія є «самоспрямованість свідомості на власні переживання; розмірковування самоспостереження, самопізнання, форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення власних дій, їх законів культури та їх засад. Рефлексія має два сенси: розмірковування, що об'єктивується у мові й творах культури, та власне рефлексія, що розмірковує про акти і зміст почуттів, уявлень і думок» [132, 247-248]. Рефлексивний аналіз і прояв емпатії – основні види професійної творчості вчителя, спрямовані на осмислення, оцінку (самооцінку) факторів, особливостей та рівнів власної педагогічної діяльності, пізнання смислу і цінностей своєї професії, особливостей власного ставлення до неї, тих засад професійної діяльності, які приводять до її пізнання й перетворення. Це і є специфічним процесом самопізнання

особистості вчителя, об'єктивних та суб'єктивних основ музично-педагогічної діяльності, процедури її оцінювання.

Фахова рефлексія є особистісною рефлексію вчителя, що виражає спрямованість свідомості особистості «на саму себе». Рефлексія сприяє розвитку теоретичного мислення вчителя, його духовній внутрішній наповненості. Активізація рефлексивних дій студента як «єдності потоку переживань» (Е.Гуссерль), тобто рефлексивний акт підходу до музичного твору як певної картини світу вимагає актуалізації духовної сутності майбутнього педагога-виконавця (його темпераменту, світу емоцій, почуттів, особливостей мислення, сприйняття, творчої спрямованості тощо).

*Самостійно-творчий компонент*виражає здатність особистості до яскравого художньо-образного виконання вокальних творів, уміння донести створений образ до шкільної аудиторії.Цей компонент доцільно розглядати як продуктивно-художній вид діяльності до якого відносимо ансамблеве і дитяче колективне виконавство на публіці тобто вид художньо-творчої інтерпретації музичних творів різних жанрів та їх презентація.

Оскільки механізм реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя музики у процесі виконавської діяльності детермінований «проблемою художньої інтерпретації музичних творів, що змикається з проблемою «переплавки» мистецтвознавчих знань у педагогічні» (О.Щолокова), особливої ваги набувають ті чинники, що детермінують внутрішні стимули та установки особистості: творча спрямованість на самореалізацію, усвідомлення потреби у самопізнанні та самооцінці реального професійного «Я» студента-музиканта. Це безпосередньо пов'язано з моментом реалізації суб'єктивного творчого потенціалу студента у процесі виконавської діяльності.

Самостійно-творчий компонент сприяв визначенню виконавського рівня навичок та вмінь диференціації співацького досвіду студентів відповідно до можливостей контингенту певного класу з метою формування в учнів ціннісних художніх орієнтацій засобами музичного мистецтва. Цей

компонент передбачає використання сукупності навчальних дій в напрямку досягнення якісного результату в співацькій діяльності. Самостійно-творчий компонент передбачає практичне застосування різних інноваційних та власних новаторських засобів на уроках музики і демонструє рівень співацької виконавської майстерності даного напрямку підготовки студентів-музикантів.

Особистісно-творча позиція майбутнього вчителя музики в умовах художньо-педагогічного процесу передбачає творчу активність та самостійність студентів, становлення їх професійних здібностей через формування певної структури особистості, особливістю якої є внутрішня єдність. У особистості, для якої характерна наявність цієї якості, на думку Б.Теплова, розвивається чітка ієрархія мотивів, визначається творча спрямованість, чітке визначення мети й завдань, що відіграють роль «керуючих ідей» [178, 79]. Це сприяє розвитку мотивацій самостійної роботи, самостійної діяльності, саморозвитку особистості, що розрито в дослідженнях таких науковців як: А.Бондаренко, А.Кочетов, І.Лернер, М.Махмутов, М.Скаткін, В.Сластьонін, О.Щолокова та ін.

Самостійно-творчий компонент розглядався нами як сукупність взаємоузгоджених і взаємопов’язаних навчальних дій, спрямованих на розв’язання складних завдань і досягнення кінцевої фахової мети - опанування вокальною майстерністю майбутнього вчителя музики. Цей компонент включав також уміння музично-пізнавальної діяльності (перцептивного розрізнення музичних звучань як символів певних національних й історичних культур (О. Рудницька) [155], аналізу та розуміння об’єктивного музичного тексту (В. Медушевський) [113], його порівняння із різними явищами художньої культури та особистим досвідом студента, уміння оцінювати музичні твори з їх художньо-естетичної вартості; вміти використовувати набуті знання на практиці; здатність упроваджувати у власну педагогічну діяльність новаторські засоби; схильність на новомурівні спілкуватися із школярами різного віку та розвивати їх комунікативно-

мистецькі навички; оригінальність творчо-імпровізаційної мистецької діяльності; здатність до новаторських пошуків у організації різних видів діяльності на уроках музики, тощо.

Самостійно-творчий компонент охоплює: наявність ініціативності у реалізації креативного потенціалу студента; ступінь розвитку творчої уяви та фантазії; вміння творчо застосовувати набутий фаховий досвід. З виконавсько-творчих позицій вокальна діяльність студентів розглядається як творчий процес, що має свої закономірності й механізми, відрізняється оригінальністю, породжує творчу самостійність, яка потребує розв'язання творчих завдань (Г.Костюк). Центральною ланкою психологічного механізму творчості є синтез логічного й інтуїтивного (за Я.Пономарьовим). Тобто пріоритетного значення набуває творчо спрямована індивідуальність майбутнього вчителя музики, підготовленого до виконавсько-практичної роботи.

Комплекс вищезазначених компонентів (мотиваційно-орієнтаційний, пізнавально-компетентнісний, рефлексивно-оцінювальний, самостійно-творчий) розкриває логіку їх взаємозв'язку, яка віддзеркалює сутність набуття студентами факультетів мистецтв вищих навчальних закладівсинтезованих професійних знань, умінь та навичок вокальної діяльності. Стрижневими зв'язуючими комплексу даних компонентів виступає цілеспрямована вокальна підготовка студентів наконсолідаційних заадах й творчість у всіх її проявах.

Відносно розроблених структурних компонентів підготовленості майбутніх учителів музики до співацької діяльності нами були також розроблені критерії і показники сформованості даного феномена. Отже, вирішення обраної проблеми вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційній основі потребує критеріальної визначеності даного феномена.

Доречно зазначити, що у педагогічній теорії та практиці є декілька підходів щодо поняття «критерій». *Критерій* (від лат. *critērium*, яке зводиться

до грец.*χριτήριον — здатність розрізнення; засіб судження, мірило*, пов'язаного з грец.*χρινω — розділяю, розрізняю*) — мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінки людини, предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [170, 313]. Критерії якості навчальної діяльності – сукупність ознак, на основі яких здійснюється оцінювання умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям. Отже, критерій — це ознака, за якою оцінюється відповідними показниками досягнення певного результату функціонування або розвитку об'єкта дослідження [46, 245].

Процес виміру співацької підготовленості майбутніх учителів музики за допомогою визначених методів дослідження передбачає вивчення як об'єктивних, так і суб'єктивних аспектів діяльності студентів. Зазначимо, що поняття «критерій», як «мірило», «еталон» оцінювання досліджуваного явища, дає змогу провести педагогічну діагностику досліджуваного феномена, визначити рівні його підготовленості, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити основні напрями педагогічної роботи.

Розроблена нами модель формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах містить *наступні групи критерії*, а саме: мотиваційно-спонукальну (мотиваційно-орієнтаційний компонент), пізнавально-конструктивну (пізнавально-компетентнісний компонент), оцінно-виконавську (рефлексивно-оцінювальний компонент), творчо-проективну (самостійно-творчий компонент).

Мотиваційно-спонукальна група критеріїв (мотиваційно-орієнтаційний компонент) дозволяє з'ясувати міру вираженості особистісного ставлення до педагогічної професії; міру мотиваційно-ціннісної спрямованості процесу освоєння навчального матеріалу; міру орієнтованості на вокально-фахову діяльність.

Основними *показниками* цього критерію є:

- вияв прагнення до розширення власного музично-вокального тезаурусу, до збагачення власного виконавського репертуару;

- вияв зацікавленого ставлення до роботи з учнями, до застосування педагогічних знань у практичній роботі;

- вияв інтересу до самостійної розробки нових методів і прийомів музичного навчання учнів в єдності пізнавально-пошукового, оцінювально-інтерпретаційного, творчо-продуктивного видів діяльності з урахуванням особливостей кожного (на основі консолідаційного підходу).

Процес формування умінь до співацької діяльності має бути активним з боку суб'єктанавчання. При цьому характер активності, який виявляється особистістю, її якість в конкретному акті діяльності визначається тим, яке місце займає зміст даної діяльності в ієрархії основних цінностей студента. Опираючись на взаємодію сформульованих нами позицій, вважаємо за необхідне визначити провідні орієнтири розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів музики, а саме:вивчення, аналіз мотивації студентів, спонукання їх до самоаналізу; виявлення (за допомогою самих студентів) провідних мотивів, які стимулюють їх творчу активність студентів у навчанні за означеними видами діяльності (пізнавально-пошуковий, оцінювально-інтерпретаційний, творчо-продуктивний);реалізація педагогічного опосередкованого впливу на формування мотиваційної сфери (ситуативна, пізнавальна, професійна мотивація).

Пізнавально-конструктивна група критеріїв (пізнавально-компетентнісний компонент) акумулює застосування майбутніми фахівцями технологічного арсеналу оперування набутими знаннями та навичками у процесі практичної співацької діяльності. Ця група критеріїв дозволяє визначити: ступінь компетентності в галузі музичного мистецтва; ступінь розвиненості ерудиції у галузі педагогіки і методики вокального навчання; ступінь теоретичної обізнаності у методиці проведення вокальної практики.

Доцільно зазначити, що компетентність як загальна здібність, яка заснована на досвіді, цінностях, схильностях акумулює оволодіння

майбутніми вчителями музики необхідними знаннями в галузі мистецької освіти, педагогіки в єдності з уміннями їх практичного відтворення у практичній діяльності.

Пізнавально-конструктивна група критеріїв включає такі *показники*:

- знання наукової літератури з естетики, мистецтвознавства, педагогіки, психології, методики музичного (вокального) навчання;

- уміння відбирати виконавський репертуар (власний і для учнів);

- обізнаність у виконавських стилях.

З цих позицій доцільно зазначити, що глибина та різнобічність знань вчителя не завжди співпадають з продуктивністю його діяльності. Досвідченість вчителя, сама по собі, не призводить до структурних змін в педагогічній діяльності. На сучасному етапі соціокультурного розвитку для досягнення найвищого результату в підготовці майбутніх учителів музики необхідна розвинена компетентність в галузі музичного мистецтва, педагогіки і методики музичного навчання, в методиці проведення занять з постановки голосу, яка забезпечує ефективність продуктивної діяльності.

Оцінно-виконавська група критеріїв (рефлексивно-оцінювальний компонент) забезпечує міру здатності до аналізу і адекватного оцінювання мистецьких явищ; міру здатності до аналізу і адекватного оцінювання характеру і результатів вокально-педагогічної діяльності; міру здатності до аналізу і адекватного оцінювання вокально-виконавської діяльності.

Педагогічні завдання, спрямовані на розвиток у майбутніх фахівців здатності до аналізу, оцінювання процесу і результату своєї діяльності доцільно розглядати в контексті диспозиційної регуляції поведінки особистості, яка співвідноситься з конкретними проблемними ситуаціями, а саме:

– завдання, що виникають кожен день та вирішуються шляхом усвідомлення своєї позиції та організації окремих дій;

– завдання, які пов'язані з формуванням способів педагогічної взаємодії з учнями у сфері художньо-музичної діяльності. Ці завдання мають

довготривалий характер та пов'язані з подоланням стереотипів особистісного досвіду шляхом їх переосмислення.

Показниками оцінно-виконавської групи критеріїв виступають:

-наявність умінь виокремлювати головне від другорядного в процесі аналізу та оцінки художніх достоїнств мистецьких (вокальних) творів;

- вияв спроможності до самоконтролю та самоаналізу результатів власної вокально-виконавської діяльності;

- наявність умінь встановлювати причинно-наслідкові зв’язки у процесі вокального навчання;

- спроможність до корекції власних дій і результатів у вокально-педагогічній практиці.

Творчо-проективна група критеріїв (самостійно-творчий компонент) з’ясовує міру здатності до творчого опрацювання вокальних творів у процесі навчання; міру вокальних педагогічних здібностей і умінь; міру самостійного втілення власної інтерпретації вокального твору.

До *показників* цієї групи критеріїв належать:

- вияв творчого ставлення до вибору вокально-виконавських засобів виразності при створенні інтерпретації музики;

- вияв здатності до варіативного опрацювання вокального матеріалу в процесі навчання;

- наявність умінь художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів.

Визначення критеріального апарату дослідження з позиції моделювання цього процесу (включаючи мотивацію особистості), своєрідне поєднання їх та осмислення дозволяють визначити співвідношення основних видів (орієнтувальної, виконавської, контрольної) співацької діяльності творчого рівня майбутніх учителів музики для проведення діагностувальної роботи.

2.2. Методична модельвокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах

Розробка і впровадження консолідаційних основ вокального навчання майбутніх учителів музики дозволяє ефективно здійснювати їх підготовку до практичної діяльності в школах України і Китаю в єдності пізнавально-пошукової, оцінюючи-інтерпретаційної, творчо-продуктивної діяльності при збереженні особливостей кожної. Консолідаційний підхід забезпечує творчу взаємодію музично-професійного та педагогічно-практичного вокального навчання майбутніх учителів музики. Сутність консолідаційних основ вокальної підготовки майбутніх учителів музики ми розглядаємо як концентрацію, об'єднання всіх зусиль різних напрямків знань студентів з метою забезпечення їх єдності в досягненні поставленої мети.З цієї позиції вокальна діяльність майбутніх учителів музики базується на принципах: *забезпечення розвиваючого навчання майбутніх учителів музики на консолідаційній основі; індивідуалізації мистецького навчання; рефлексивного сприймання художньо-музичних образів вокальних творів; інтегративності співацької підготовки студентів; принцип ціннісної побудови навчально-мистецького процесу.*

Принцип *забезпечення розвиваючого навчанняна консолідаційній основі* сприяє формуванню всебічного світогляду майбутнього вчителя музики. Основні постулати принципу забезпечення розвиваючого навчання дозволяють уявити особистісний розвиток як процес самореалізації майбутнього вчителя й появу нових професійно важливих особистісних утворень. Даний підхід спрямований на підтримку особистості шляхом визнання її здатності самостійно вирішувати життєві суперечності, актуалізуючи тим самим духовні, інтелектуальні, комунікативні та інші можливості.

Запровадження принципу забезпечення розвиваючого навчання на консолідаційній закладає підґрунтя для реалізації потреб майбутньої

практичної діяльності вчителів музики, адже цей принцип спирається на теоретичне обґрунтування профілізації як процесу, який відбувається в межах певної музичної спеціальності й передбачає досягнення високого рівня компетентності в обраній галузі.

На думку З.Софроній, принцип розвиваючого навчання спрямований на розвиток особистості як суб'єкта творчого пізнання, праці, спілкування, яке є важливою характеристикою способу життя, що передбачає встановлення гуманних відносин між учасниками педагогічного процесу, і є ключовим елементом нового педагогічного мислення [164, 161]. Адже процес розвиваючого навчання охоплює методи й прийоми, які спрямовані на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей студентів. Методика розвиваючого навчання «передбачає інтенсивну розумову роботу учнів шляхом організації проблемного навчання, запровадження системи пізнавальних завдань, озброєння їх прийомами пізнавальної діяльності» [80, 204].

Принцип *індивідуалізації* мистецького навчання означає «піклування про виявлення і збереження в учнів індивідуальної емоційно-оцінної реакції, смакових переваг у галузі мистецтва, розвиток здатності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості» [93, 155]. Індивідуалізація навчально-виховного процесу передбачає створення умов для максимально вільної реалізації заданих природою здібностей та можливостей індивіда. Стрижневою рисою зазначеного процесу є підтримка особистості в її автономній духовнійпобудові, в творчому самовтіленні та розвитку здібностей до життєвого самовизначення (В.Андрєєв, І.Бех, І.Богданова, Є.Бондаревська, Г.Васянович, С.Гончаренко, А.Кузьмінський, О.Пєхота, А.Хуторской, І.Якиманська та ін.[7; 19; 29; 46; 91; 141; 180].

У дослідженні О.М. Пєхоти вказано, що «особистісна орієнтація освіти передбачає такий спосіб засвоєння змісту освіти суб'єктом, під час якого відбувається своєрідне «зняття» об'єктивного значення матеріалу та

виявлення в ньому суб'єктивного сенсу особистісно-стверджувальних цінностей» [141, 40]. За А.Хуторським, в основі особистісно-орієнтованого навчання лежить визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного суб'єкта, а перш за все як індивіда, що наділений своїм неповторним суб'єктивним досвідом життєдіяльності, що набувається особистістю в умовах соціокультурного оточення, у процесі сприйняття і розуміння нею світу [180, 28].

За визначенням А.Кузьмінського [91], індивідуалізація є діяльністю вчителя та учня з підтримки та розвитку того одиничного, особливого, своєрідного, що закладено в ньому від природи або що він набув в індивідуальному досвіді. «Індивідуалізація – це система засобів, що сприяє усвідомленню підростаючою людиною своєї відмінності від інших; своєї слабкості і своєї сили для духовного прозріння, для самостійного вибору власного смислу життя, це допомога учню в особистісному самовизначенні» [91, 126]. Тому індивідуалізацію навчання ми розуміємо як оптимальну організацію навчально-виховного процесу в закладах вищої педагогічної освіти на основі урахування особистісних властивостей студентів, яка забезпечує самовиявлення, усвідомлення і розуміння майбутніми учителями особистісно-професійних особливостей, сприяє самореалізації особистості кожного студента на основі взаємозв'язку психолого-педагогічної теорії і шкільної практики.

Специфіка індивідуального розвитку особистості в сфері музичного мистецтва, що відбувається як процес формування її духовного потенціалу, залучення до вищих духовних цінностей людства викарбуваних у величних зразках музичного мистецтва (О.Олексюк) наповнює процес вокально-виконавської підготовки студентів пошуком шляхів духовного зростання. Зазначене доводить необхідність виокремлення серед психолого-педагогічних особливостей цього процесу індивідуалізацію мистецького навчання майбутніх фахівців, що передбачає виявлення та врахування специфіки їх професійного та

особистісного розвитку, характеру становлення регулятивних механізмів музично-педагогічній діяльності, тощо.

Врахування індивідуальності кожного студента як виявлення особливостей духовної та психофізіологічної організації в її неповторності, своєрідності, унікальності має, на нашу думку, визначну роль в процесі вокально-виконавської підготовки. «Якщо діяльність у мистецтві не є для людини глибоко індивідуальним актом, вона починає орієнтуватись переважно на зовнішні стандарти художніх явищ. Саме тут і створюються передумови для оцінки і творення мистецтва з позиції моди. Людина, в якої відсутні особисті, індивідуальні симпатії в мистецтві, дуже легко підпадає під зовнішні впливи» [93, 156].

Принцип рефлексивного сприймання художньо-музичних образів вокальних творів базується на здатності особистості до самопізнання та самоспостереження в процесі музичної діяльності. Цей принцип передбачає наявність адекватної самооцінки, спроможність оцінювати власні вчинки через призму змісту вокальних творів. Принципрефлексивного сприймання художньо-музичних образів вокальних творівспрямований на зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших [80, 239].

Мистецьку рефлексію майбутнього вчителя музики Е.Абдуллін визначає як спрямованість його свідомості на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, котрі звернені до змісту й процесу музичного навчання [1, 64]. Мистецька рефлексія є особистісною рефлексію вчителя, що виражає спрямованість свідомості особистості «на саму себе».

Визначаючи рефлексивність як глобальну змістово-функціональну характеристику успішної професійної діяльності особистості вчителя музики І.Парфентьєва підкреслює, що «саме здатність до рефлексії забезпечує

індивіду можливість інтегрувати в собі одночасно дві функції: функцію суб'єкта поведінки та функцію управлінську» [137, 286]. Можливість інтеграції вказаних функцій нерозривно пов'язана із здатністю індивіда до достатньо повного відображення у власній свідомості себе та інших людей, власних актуальних та потенціальних можливостей (сутнісних сил), ступеня адекватності та ефективності реалізації цих можливостей, усвідомлення своєї взаємодії з іншими людьми та цих останніх як особистостей, суб'єктів взаємодії.

Принцип рефлексивногосприймання художньо-музичних образів вокальних творівзабезпечує осмислення, проектування майбутніх професійних дій, адже їх корекція відбувається як безперервна зміна внутрішньо-особистісних станів та професійно-важливих якостей майбутнього вчителя музики, який самостійно встановлює поетапну програму та проектує очікуваний результат творчих педагогічно-виконавських дій.

Принцип *інтегративності* співацького навчання передбачає таку побудову навчального процесу, яка ґрунтувалася б на спрямуванні до подолання розрізненості музичної підготовки, що об'єктивно зумовлена необхідністю викладання музично-фахових дисциплін, та забезпечення фахової цілісності. Так А.Козир, визначає співацьку підготовку майбутніх учителів провідним напрямом, який відіграє роль системоутворювального фактору, а також необхідність «пристосування» інших граней фахового навчання до потреб певної підготовки, що «спрямовані на проектування професійної діяльності майбутнього вчителя музики» [80, 117].

Відповідаючи сучасним тенденціям, принцип інтегративності у мистецькій освіті реалізується через взаємодію різнопрофільних мистецьких дисциплін і забезпечує формування фахової майстерності за принципом взаємозв'язку та взаємодоповнення, завдяки чому сприяє усуненню міждисциплінарної відокремленості у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності.

Доречно підкреслити, що художньо-інтегративні процесив навчанні означаютьтакож забезпечення такого характеру музично-фахової підготовки студентів, коли опанування музичного мистецтва опосередковується пізнанням інших різновидів мистецтва. Ізольоване, відокремлене навчання музики має поступитись місцем орієнтації, спрямуванню пізнання на осягнення узагальнених закономірностей мистецтва та їх відображення у музичному мистецтві. Майбутні вчителі музики мають усвідомити, що музика, як й інші види мистецтва, є результатом художньо-образного освоєння світу, яке має одну природу і ґрунтується на тих самих принципових засадах, що й цілий ряд художніх засобів виразності (закони ритму, просторового відображення, колористичного забарвлення тощо), які мають універсальний характер [61, 118].

Орієнтація на образну спорідненість музичних, образотворчих, літературно-поетичних, хореографічних, театральних та інших образів, на спорідненість стильових закономірностей їх створення, сприяє збагаченню уявлень студентів у музичному мистецтві. Оволодіння музичним мистецтвом не може здійснюватись ефективно не лише поза проведенням художньо-стильових аналогій, а й поза усвідомленням і встановленням інтегративних зв’язків між різновидами мистецтва.

Принцип ціннісної побудови навчально-мистецького процесу, на думку Г.Падалки, є одним із найвагомиших у мистецькій підготовці майбутнього вчителя музики. Адже сучасна мистецька освіта передбачає серйозну увагу до активізації ціннісних підходів до осягнення учнями надбань художньої культури. «Широке впровадження оцінювальної парадигми зумовлено глобальними соціальними перетвореннями нашої доби. Міняються погляди на суспільні і особистісні цінності, на ідеальний образ людини, оновлюються уявлення щодо ціннісної картини світу. Активізація ціннісних орієнтирів в суспільному не житті не може не впливати на розвиток музичної педагогіки, актуалізуючи проблеми аксіологічного спрямування її розвитку. Необхідність дослідження ціннісних аспектів музичного навчання зумовлено

також особливостями розвитку сучасної художньої культури, неоднорідним характером її становлення. Мистецька «норма» не встигає за розвитком мистецтва, його змістового спрямування, жанрово-стильового розвитку, за модернізацією виражальних засобів. Процес інтенсивного відтворення цінностей сучасного життя в мистецтві, багатобарвна і художньо неоднорідна його палітра, особливо загострене протиставлення традиції і новаторства вимагають нових засобів, нових підходів до музичного навчання. Важливо не допустити в художній свідомості учнів ціннісних зсувів, підміни істинних естетичних пріоритетів псевдохудожніми їх зразками. Це завдання також актуалізує проблему значно ширшого і інтенсивнішого впровадження оцінювальної парадигми до мистецької освіти. Естетичне оцінювання виступає чинником активізації, своєрідним «каталізатором» процесуального розгортання музичного навчання» [135, 53].

Реалізація принципу ціннісної побудови навчально-мистецького процесу сприяє визначенню особистісних критеріїв та норм музично-фахової діяльності студентів, як внутрішньої опори побудови освітнього процесу. Цей принцип дає змогу встановити рівень реалізації визначеної мети, виразити результати в якісних та кількісних показниках. Це пов’язано з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому як позивні сторони, так і недоліки, проводити порівняльні характеристики досягнутих результатів з поставленими завданнями, вносити необхідні корективи в музично-педагогічний процес.

Досвід ціннісної діяльності у сфері музичного мистецтва полягає у нерозривній взаємодії естетичних та моральних якостей, адже основними складовими оцінної діяльності є смак та ідеал. Одночасно вони постають у ролі суб’єктивних критеріїв морально-естетичної оцінки та визначають досвід ціннісно-орієнтаційної діяльності особистості у сфері музичного мистецтва [132, 112].

Виокремленні нами принципи базуються на загальних закономірностях музично-педагогічної освіти, відображають внутрішню сутність співацького

навчання майбутніх учителів музики, та розкривають закономірності впровадження системно-цілісного, особистісного, інтегративного, технологічного та творчого підходів до професійно-педагогічного мистецтва й художньої творчості.

Моделювання є одним із необхідних методів пізнання і перетворення світу [46, 290]. Моделювання полегшує вивчення наявних в реальному процесі властивостей, закономірностей,а також застосовується для потреб пізнання (споглядання, аналізу та синтезу). Моделювання є обов'язковою частиною досліджень і розробок, невід'ємною частиною нашого життя, оскільки складність будь-якого матеріального об'єкта і навколишнього його світу нескінченна внаслідок невичерпності матерії і форм її взаємодії всередині себе із зовнішнім середовищем. Одні й ті ж явища або системи можуть мати багато різних видів моделей. Як наслідок, існує багато назв моделей, більшість з яких відображає вирішення певної конкретної задачі.

На думку А.Бойко, в основі моделювання є особистість майбутнього вчителя і його діяльність, професіограма – створена на основі професіографії педагогічної діяльності, а також кваліфікаційної характеристики – на основі опису функцій, умінь і навичок, необхідних для професії. Як базове для обґрунтування змісту понять «професіограма» і «кваліфікаційна характеристика» розглядається поняття «модель». Модель автор розуміє як схему зображення, у даному випадку, професії вчителя, й основних характеристик, що потребує особистісного і діяльнісного підходів у їх єдності. Отже, в понятті «модель» певною мірою інтегрується професіограма і кваліфікаційна характеристика педагога, представляється у зменшеному і спрощеному вигляді структура, зміст, ознаки і зв'язки в середині професії, а також – вимоги до особистості вчителя. Моделювання кінцевого результату здійснено у відповідності до багаторівневого навчання (вимог до знань, умінь і навичок молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста чи магістра) [20, 43]. Вчений зазначає, що для того, щоб модель забезпечила оцінку рівня готовності випускника до праці, тобто ефективність процесу професійної

підготовки у ВНЗ, необхідно точно визначити її структурні елементи, однозначно виявити параметри та обґрунтувати систему показників.

Методична модель співацької діяльності майбутнього вчителя музики на консолідаційних засадах повинна враховувати ряд аспектів, але при цьому стрижневим аспектом є вокально-педагогічний, бо саме він відкриває можливість підготувати фахівця відповідного профілю, дати характеристику образа мислення конкретної людини, індивідуально-психологічного складу особистості. На думку Б.Гершунського, модель фахівця повинна бути «прогностичною, спадкоємно зв'язаною (як по вертикалі, так і по горизонталі) з суміжними освітніми ланками та з зовнішнім соціально-економічним середовищем. Вона повинна бути дуже чуттєвою до змін у цьому середовищі та вчасно, з необхідними правками, відзиватися на ці зміни»[39, 227]. Вчений зазначає, що фактично у моделі фахівця повинна бути відкрита основна мета освіти, й що цей документ є також відкритим, досить стабільним та разом з цим – динамічним.

У процесі створення моделі вокальноїпідготовки майбутніх фахівців в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів важливо визначити рівні: музично-педагогічних компетенцій та виконавських умінь студентів;уміння адекватної оцінки мистецьких й педагогічних явищ;здатності до швидкого реагування в умовах непередбачуваних педагогічних ситуаціях;розвитку уяви та виконавської уваги;творчої готовності до продуктивної діяльності.

Розроблена модель вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах дає можливість спроектувати, віднайти та структурувати зміст навчально-методичного матеріалу, систематизувати і пояснити факти та ситуації, що виникають у процесі формування співацької підготовленості студентів, створити умови для їх особистісного розвитку. Ця модель має динамічний характер і тенденцію до вдосконалення в залежності від набуття студентом унікального, самобутнього і самоцінного суб'єктного досвіду і заданого досвіду виконання фахової діяльності. Тому при

конструюванні процесу формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах велике значення має вибір методів та засобів (особистісно орієнтованих технологій, інноваційних методів, які викликали у студентів не лише пізнавальний, а й професійний інтерес до педагогічної діяльності, впливали на емоції, почуття, волю й мотиви поведінки студентів, забезпечували відповідність теоретичної і практичної підготовки)[80].

Методична модельвокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах включає: *мету* дослідження, наукові *підходи* (системно-цілісний, особистісний, інтегративний, технологічний, консолідаційний, герменевтичний, творчо-діяльнісний); основні *функції* (пізнавальна, розвивальна, орієнтаційна, комунікативна, компетентнісна, синтезуюча, прогностична);*принципи* (забезпечення розвиваючого навчання майбутніх учителівмузики на консолідаційній основі; індивідуалізації мистецького навчання; рефлексивного сприймання художньо-музичних образів вокальних творів; інтегративності співацької підготовки студентів; принцип ціннісної побудови навчально-мистецького процесу); структуруозначеного феномена (мотиваційно-орієнтаційний, пізнавально-компетентнісний, рефлексивно-оцінювальний, самостійно-творчий компоненти); *блоки* навчальної діяльності (адаптивно-пізнавальний, продуктивно-когнітивний, виконавсько-результативний, творчо-регулятивний);*педагогічні умови* (створення гедоністичної атмосфери співацького навчання студентів; дотримання орієнтирів особистісного саморозвитку майбутніх учителів музики у взаємозв’язку теорії та практики; ефективне застосування мультимедійних засобів вокального навчання студентів на консолідаційній основі); у моделі закладені *методи і прийоми* співацького навчання майбутніх учителів музики; *етапи:*адаптивно-експонувальний,аналітико-тренувальний, продуктивно-творчий. Очікуваним результатом визначено сформованість вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах.

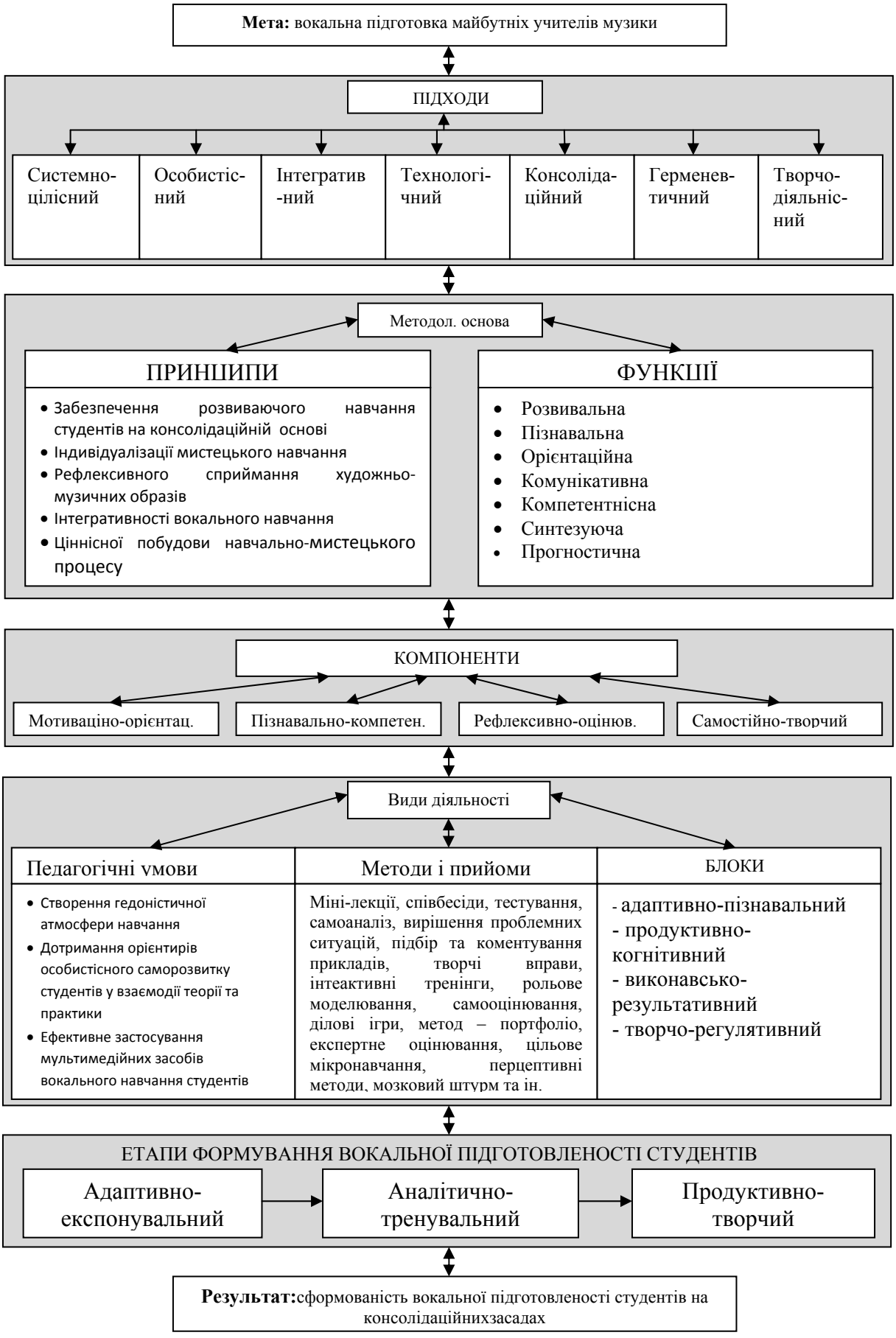


Рис.2.1. Методична модель вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолізаційних засадах

Найбільш містким є поняття методичної моделі, в якій фіксуються зміст вокально-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, що структуровано в окремі *блоки,* котрі мають складну психолого-педагогічну структуру, яка складається з цілого ряду взаємопов'язаних елементів. Методична модель вокальної підготовки майбутнього вчителя музики на консолідаційній основі складається з наступних блоків: *адаптивно-пізнавального, продуктивно-когнітивного, виконавсько-результативного і творчо-регулятивного.*

Адаптивно-пізнавальний блок представленої методичної моделі навчальної діяльності студентів охоплює перший курс фахового навчання майбутніх учителів музики у вищому педагогічному закладі мистецької освіти. Цей блок дозволяє визначити вплив зовнішніх контрольованих чинників на процес вокальної підготовки майбутнього вчителя музики наконсолідаційних засадах.У цей навчальний період крім навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка передбачає засвоєння фахових знань, умінь та навичок, необхідно розвивати у майбутніх учителів музики й внутрішнє прагнення до вокально-педагогічної діяльності, а саме, професійно-ціннісні мотиви, стійкий особистісний інтерес до її виконання та аналізу досягнутих результатів.

На цьому етапі важливо організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів засобами мультимедіа, тобто з'ясувати передумови навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики; створити загальну модель навчальної діяльності – пізнавальної, аналітичної, орієнтаційної, корекційної, що необхідно конкретизувати для кожного конкретного випадку.

На думку О.Єременко, мистецьке пізнання в тій його частині, що стосується сприйняття, як процесу і результату приймання і усвідомлення інформації, міститься в художньо-музичних образах, й характеризується такими аспектами, що віддзеркалюють його мотиваційні засади. Необхідним у цьому контексті є формування мотиваційно-художньої установки студента.

Безперечно, художньо-музичні інтереси студента залежать від його схильності до творів мистецтва певного настрою; особливостей художнього досвіду; знань закономірностей розвитку мистецтва (стилі, напрями, жанрові особливості тощо); наявності виконавських умінь і навичок [61, 109].

На першому курсі важливою формою фахового навчання майбутніх учителів музики є індивідуальні заняття з елементами проблемного навчання, тому що вони є особливо необхідними в процесі розвитку професійних знань, умінь та навичок студентів. Протягом індивідуального заняття студент разом із викладачем оволодіває практикою вокально-виконавської роботи за допомогою мультимедійних засобів, під керівництвом викладача виконує навчальні вправи, розробляє перспективний план художньо-виразного виконання музичних творів[181, 99]. Таку форму організації навчально-пізнавальної діяльності студентів варто застосовувати вже з перших індивідуальних занять не лише з дисципліни «Постановка голосу», але й інших навчальних дисциплін, адже це закладає підґрунтя до формування вокально-виконавських навичок майбутніх учителів музики. Це єдиний вид індивідуальних занять адаптивно-пізнавального блоку навчального процесу, де студенти мають проявити досить високий рівень самостійності.

Усю методичну роботу даного напрямку доцільно спрямовувати на те, щоб студенти під керівництвом педагогів, приймали активну участь у новаторських пошуках нетрадиційних видів навчальної діяльності, виявляли підвищений пізнавальний інтерес до мистецької інноваційної діяльності, створюючи, таким чином, умови для оптимізації власної вокально-виконавської підготовки. У процесі виконання майбутніми вчителями музики проблемних, ситуативних, творчих навчальних завдань, викладачі отримують певні дані, що є змістовно наповненими порівняно з відомостями про кінцевий результат їх навчальної діяльності.Це дає змогу інтегративно охоплювати цілісність фахової підготовки на І курсі, краще адаптуватися до умов навчання, усвідомити взаємозв’язок та взаємообумовленість усіх його складових елементів.

Продуктивно-когнітивний блок методичної моделі вокальної підготовки майбутнього вчителя музики враховує вимоги, за допомогою яких фільтрується попередньо отримана навчальна інформація. Охоплює цей блок вокальне навчання майбутніх учителів музики протягом II-III навчальних курсів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Основні завдання продуктивно-когнітивного етапу фахової підготовки майбутніх учителів музики полягають у:формуванні стійкої установки на майбутню професійну діяльність через засвоєння фахових вимог; розвитку пізнавальної активності студентів шляхом застосування можливостей мультимедійного середовища;розвитку професійних знань, умінь та навичок на основі застосування технічних засобів навчання; розвитку критичного мислення у процесі виконавської діяльності, здатності до музично-теоретичного аналізу навчального музичного твору; розвитку технічних умінь та навичок, а також здатності до самостійної аналітико-корекційної діяльності.

На другому році навчання студентів факультетів мистецтв та музично-педагогічних університетів здійснюється перехід від оглядових індивідуальних занять з елементами проблемного викладу матеріалу до проблемного індивідуального заняття. Викладач ставить на меті закріплення добутих на першому курсі знань, умінь та навичок шляхом вирішення нагальної проблеми, а розв’язання її відбувається у результаті спільної діяльності студента і викладача.

За даним блоком студенти також розвивають досвід практичної навчальної діяльності, який був ними набутий в адаптивно-пізнавальному блоці: виявляють вищий рівень спроможності щодо застосування можливостей мультимедіа середовища; проводять аналітичну корекцію негативних тенденцій попредньої підготовки до пошукової роботи відповідно до індивідуальної траєкторії вокального навчання навчання; складають запитання під час самостійної співацької роботи тощо. У процесі цієї роботи розвивається та підвищується рівень професійних здатностей

студента як майбутнього вчителя музики разом із застосуванням експериментально-практичної навчальної діяльності.

Продуктивно-когнітивний блок акцентує необхідність підпорядкування навчального процесу досягненню освітнього результату, сформульованого в термінах ключових і предметних компетенцій, які повинні забезпечити конкурентоспроможність вчителя-випускника на вітчизняному й міжнародному ринках праці. Викладачі на продуктивно-когнітивному етапі навчання скеровують студентів до формулювання поставленої проблеми та її успішного вирішення. Використовуючи надані орієнтаційні рішення студент розв'язує поставлену проблему практично перевіряючи результат її вирішення[181, 98].

Виконавсько-результативний блок методичної моделі охоплює четвертий рік навчання майбутніх учителів музики, отримання диплому бакалавра. Він націлений на досягнення об'єктивного результату, отриманого в процесі вокального навчання в бакалавраті та націлений на вдосконалення досягнутого у подальшій роботі.На цьому етапі процес засвоєння студентами знань під час аудиторних занять доповнюється практичною тренувально-виконавчою діяльністю майбутніх учителів музики.

Виконавсько-результативний блок методичної моделі має регулювати самостійну творчу діяльність майбутніх учителів музики, адже творче зростання вчителя знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок оцінювальнної роботи, котрі розвиваються у процесі систематичних занять.

Оцінювальна діяльність передбачає спонукання студентів до оцінювання та мисленнєвої інтерпретації навчально-практичних дій і операцій, що стимулює магістрантів до визначення способу продуктивного виконання навчально-фахових завдань. Суттєвими ознаками реалізації оцінювальної діяльності є критичне ставлення майбутніх учителів музики до змісту навчальної інформації, а також оволодіння ними рядом послідовних і взаємопов'язаних оцінних та інтерпретаційних дій, спрямованих на

досягнення певного навчального результату [61, 110].

У зв’язку з цим, важливим принципом побудови заняття з постановки голосу має стати обов’язкове навчання студентів умінням та навичкам продуктивної організації самостійної домашньої роботи (постановка головних художніх та технічних задач, визначення оптимальних способів виконання роботи, розподіл часу на завдання тощо).З цією метою у вокально-виконавських класах потрібно проводити заняття-семінари, присвячені цій темі (наприклад, регулярно читати вихованцям лекції з методики організації самостійної співацької роботи). Більш ефективне та цілеспрямоване навчання навичкам самостійної роботи викладач, зазвичай, здійснює в ході індивідуальних занять. Заняття у вокальному класі, таким чином, набувають форми уроку-моделі самостійних занять [93, 172].

Творчо-регулятивний блок методичної моделі забезпечує набуття студентами на високому професійному рівні знань, умінь та навичок у процесі спільної діяльності викладача зі студентами на рівні магістратури. Важливим напрямом художньо-музичної діяльності на цьому етапі є орієнтація на прогностичні тенденції у розвитку музичного виконавства, що знаходить свое відображення у варіативності засобів вокального навчання.

Важливою здатністю майбутніх учителів музики на цьому етапі є здатність до саморегуляціїу вокально-інтерпретаційній діяльності.На думкуД.Юника, здатність до саморегуляції процесу виконавськоїдіяльності є необхідною умовою творчості митців музичного мистецтва, адже саме вона забезпечує внутрішнє управління ходом запам’ятовування та відтворення необхідної інформації. Саморегуляція означеного процесу визначається самоконтролем і самокорекцією адекватності неусвідомленого емоційного й усвідомленого логічного оцінювання проміжних та кінцевих результатів діяльності цього виду діяльності, а також самонастройкою виконавців на уявне створення інтерпретаційної моделі музичних творів та її реалізацію [139, 137].

Як зазначає В.Орлов, ціннісні орієнтації в «системі професійної саморегуляції виступають як один з психологічних механізмів, що регулюють поведінку особистості. Їх регуляторна роль проявляється у тому, що, являючись показником загальної спрямованості особистості, ... саме ціннісні орієнтації несуть в собі змістові схеми поведінки» [132, 51]. Таке визначення цілком узгоджується з визначенням ціннісних орієнтацій запропонованим В.Загвязинським, згідно якого, основною функцією ціннісних орієнтацій особистості є функція регулювання поведінки як свідомої дії у певних соціальних умовах.

Основними завданнями творчо-регулятивного етапу є: закріплення системи ціннісних орієнтацій у професійній діяльності та ранжування її пріоритетів; формування творчих умінь при розв'язанні проблемних завдань; створення моделі розкриття сутності навчального музичного твору; визначення найбільш ефективних методів роботи засобами мультимедіа щодо розвитку професійних знань, умінь та навичок; трансформування добутої інформації у творчий продукт шляхом дослідної роботи; розвиток здатності спрямовувати дослідну роботу до вирішення практично-професійних завдань.

Домінуючими на цьому етапі є такі вміння: висловлювати своє ставлення до здобутої інформації, до вивчення дисциплін; давати пропозиції щодо підбору навчального репертуару; самостійно створювати інтерпретацію музичного твору; аранжувати музичний твір за допомогою можливостей засобів мультимедіа; використовувати досягненні результати в дослідній діяльності. У цей період відбувається підвищення рівня сформованості особистісно-ціннісного підходу до майбутньої професійної діяльності, процесу навчання, а саме: особистісного ставлення до сутності професії вчителя музики, до співацької діяльності, до проблемних питань виконавства, шкільного педагогічного процесу, вирішення проблем та перспектив його розвитку, значення застосування мультимедійних засобів навчання в навчально-пізнавальній діяльності.

Педагогічні умови – цілеспрямовано «створені чи використанні обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [135, 160]. Педагогічні умови формуваннявокального підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах слід розуміти як сукупність сприятливих, педагогічно доцільних зовнішніх і внутрішніх факторів, обставин, чинників, що забезпечують ефективність процесу формування означеного феномена в системі університетської освіти. Під поняттям «педагогічні умови» слід розуміти сукупність елементів процесу навчання, яка забезпечує педагогічно доцільне функціонування певного явища, а відсутність хоча б одного з елементів затримує отримання очікуваного результату.

Педагогічними умовами вокального навчання майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах нами визначено:

- створення гедоністичної атмосфери співацького навчання студентів;

- дотримання орієнтирів особистісного саморозвитку майбутніх учителів музики у взаємозв'язку теорії та практики;

- ефективне застосування мультимедійних засобів вокального навчання студентів на консолідаційній основі.

Педагогічна умова *створення гедоністичної атмосфери співацького навчання майбутніх учителів музики* орієнтує вчителя на забезпечення творчої взаємодії у навчальному процесі. Реалізація цієї педагогічної умови в музичній освіті викликана потребою значно уважнішого ставлення до завдань психологічної розрядки у процесі мистецького навчання (Л.Василенко). Застосування різних методів впливу музики на особистість має бути засобом поліпшення загального самопочуття, підвищення працездатності, зниження стомлюваності, може сприяти створенню особливого «регульованого» корекційно-розвиваючого, комфортного для психіки уучнів середовища. Саме музика як вид мистецтва впливає на людину завдяки засобам музичної виразності: висоті, гучності, тембру, темпу, способу звуковидобування, артикуляції. Застосування мелодій, які

несуть гармонізуючи вібрації високих гармонійних рівнів допоможе підвищити творчу активність учнів, сформувати в дітей певні емоційні стани, відчуття, образи та створювати нові[27, 20].

Створення гедоністичної атмосфери мистецького навчання передбачає спілкування студентів з мистецтвом через естетичне задоволення від відчуття співтворчості в процесі відтворення творів мистецтва. Стрижнем цієї педагогічної умови є збудження відчуття естетичної насолоди від художньо-музичної творчості, сприйняття елементів різних видів мистецтв та осягнення краси в їх інтегративному поєднанні. Доцільно зазначити, що вокально-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, виконавська воля, творча уява 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.

Естетичне ставлення людини до дійсності й мистецтва – це не лише процес сприйняття, це особливий стан людини – глибокі емоційно-естетичні переживання. Володіти естетичним ставленням до навколишнього – це означає мати розвинену здатність отримувати насолоду від дійсно прекрасного, розвинену потребу сприймати і створювати прекрасне, що надає психологічної розрядки у процесі мистецького навчання. Отримання відчуття естетичної насолоди від музичної діяльності сприяє формуванню соціально–творчої активності учнів, безпосередньо впливає на всі форми суспільної свідомості. Піклування про гедоністичний ефект від занять музикою – умова, що випливає із самої сутності музичної освіти, особливо засобами виконавської діяльності. Адже «живе» спілкування з музикою створює об’єктивні можливості для одержання естетичної насолоди. Тому вчителю музики необхідно постійно виховувати у себе здатність до

позитивного забарвлення емоційної сторони навчання, створювати гедоністичну атмосферу вокальних занять.

Необхідною умовою ефективного вокального навчання студентів на консолідаційних засадах є*дотримання орієнтирів особистісного саморозвитку майбутніх учителів музики у взаємозв'язку теорії та практики*. Ця педагогічна умова має передбачати індивідуалізацію підготовки, мотивацію діяльності; співробітництво і співтворчість; повагу, гуманне ставлення до особистості студента; здатність викладача емоційно ідентифікувати себе зі студентом, адекватно розуміти його думки і переживання; створення для майбутніх учителів ситуацій вибору дії, поведінки і прийняття студентами відповідальності за них. Взаємодія між викладачами і студентами на кожному етапі навчального процесу має здійснюватись на особистісно-орієнтованій «суб'єкт-суб'єктній» основі.

Співробітництво і співтворчість викладачів і студентів забезпечують професійну самоактуалізацію майбутніх учителів музики у реалізації власних моделей педагогічної взаємодії з учнями. Особистісно-орієнтований підхід дозволить студентам подолати особистісні комплекси, стереотипи, психологічні бар'єри у спілкуванні з суб'єктами навчально-виховного процесу, виявити позитивні властивості особистості, що сприятиме вдосконаленню педагогічної підготовки та підвищенню педагогічної майстерності[40, 297].

Розвиток майбутнього вчителя музики у вищому навчальному закладі значною мірою залежить не лише від педагогічного вміння формувати в особистості студента необхідні фахові знання та вміння, а й від цілеспрямованого процесу його саморозвитку. Оскільки результат систематичної пізнавально-самостійної діяльності майбутнього вчителя музики має бути підґрунтям для прояву ефективності його навчальної діяльності упроцесіздійснення особистістю саморозвитку при взаємозв'язку теорії і практики.Проблема саморозвитку вчителя музики в загальнопедагогічному аспекті (О.Апраксіна, Н.Гуральник, В.Орлов,

Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.) має велике значення для фахового становлення та розвитку вчителя музики. Адже фаховий саморозвиток вчителя музики пов'язаний із потребою його самовдосконалення як музиканта.

Зазначимо, що практична частина в системі вокальної підготовки майбутніх учителів музики є основою змісту методичної технології їх фахового розвитку як компетентних фахівців. Це в ході пізнавально-самостійної діяльності студентів дозволяє їм за чітко побудованою системою теоретичних знань здійснювати розумово-практичні дії з використанням певних прийомів та засобів. На думку Л.Арчажникової «підвищення кваліфікації вчителя саме зі спеціальних дисциплін має стати своєрідною лабораторією, де він зможе осягнути секрети педагогічного мистецтва та відточувати професійну майстерність» [11, 59].

Водночас теоретичне вивчення питань методики практичного застосування набутих фахових знань передбачає засвоєння співацької техніки, оволодіння якою дозволяє усвідомлювати музичний твір і художньо висловлювати його. Введення практичних завдань в процесі пізнавально-самостійної діяльності майбутнього вчителя музики, що спрямовані на розвиток його вміння використовувати методику наочного навчання, в подальшій фаховій діяльності дозволить особистості як фахівцю чітко визначати навчальну мету, завдання і шляхи їх вирішення. На думку А.Козир, цьому сприяє процес саморозвитку майбутнього вчителя музики, що постає у «відвідуванні майстер-класів видатних педагогів-майстрів, виставок, музеїв, концертних залів, аналізі науково-методичної літератури, опануванні інформаційних технологій» [80, 90].

У ході засвоєння теоретичних положень методики співацького навчання, оволодіння практичними вокальними навичками, а також навичками самостійної роботи студенти повинні: осягнути можливості різноманітних методик співацького навчання; вміти самостійно виокремлювати навчальну проблему стосовно саморозвитку, та висувати

методичне її вирішення; знати зміст основних положень вокального художнього виконання, що розкриває сутність і характерні особливості різних жанрів і музичних стилів; шляхи практичного застосування засобів мультимедіа в концертному виконанні музичного твору.

Третя педагогічна умова - *ефективне застосування мультимедійних засобів вокального навчання студентів на консолідаційній основі*.Активізація впровадження засобів мультимедіа у процесі вивчення співацьких дисциплін протягом усього періоду навчання передбачає відповідність сучасному мисленню й забезпеченню навчального процесу такою наочністю, яка б сприяла самопізнанню та самовдосконаленню майбутніх учителів музики. Самостійна діяльність студентів під контролем викладача традиційно відбувається в навчальній аудиторії мистецького навчального закладу, де можна скористатися певною наочністю, та здійснювати взаємодію з іншими учасниками навчального процесу. У нашому дослідженні ми акцентували увагу на здійсненні самостійної роботи майбутнього вчителя музики під контролем викладача, або в позааудиторний час, і вважаємо за потрібне визначити ті фактори, завдяки яким здійснюється цей вид навчальної діяльності. Отже, застосування засобів мультимедіа в цьому процесі зумовлено тим, що забезпечується можливість: використання безпровідного портативного комп'ютеру в навчальних цілях; здійснити запис певного концертного виступу чи спостереження; наблизитися до реальних проблем педагогічної діяльності вчителя музики в загальноосвітній школі; включення інших суб'єктів в систему «студент-викладач-мультимедійні засоби»; долати психофізичне напруження в навчальному процесі.

Педагогічно доцільним засобом саморозвитку майбутнього вчителя музики засобами мультимедіа є впровадження практичних навчальних завдань, за якими студент має змогу оволодівати практичними навичками застосування можливостей комп'ютеру й мультимедійного середовища для набуття досвіду співацької репетиційної роботи. У навчальному процесі вищих педагогічних закладів освіти студенти проходять педагогічну

практику в загальноосвітніх школах, де обов'язково мають вивчити зі школярами декілька шкільних пісень, і згодом, за власною ініціативою продемонструвати концертне виконання обраної пісні, наприклад, в межах шкільного концерту. Це підтверджує необхідність впровадження зазначених практичних завдань до фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Педагогічна умова ефективного застосування мультимедійних засобів вокального навчання студентів на консолідаційній основі забезпечує повноцінний мистецький розвиток студента як майбутнього вчителя музики, що потребує жанрово-стильового охоплення співацького мистецтва в ході фахового навчання студентів. Застосування потужних можливостей Інтернету не лише уможливлює знайомство студента з різноманіттям інтонаційної палітри вокального виконавства, але й забезпечує наочність для здійснення студентом аналізу музичних жанрів і стилів. Це знаходить відгук у студентів, тим самим викликаючи у них захоплення кращими взірцями вокального виконавства, виховуєу них схильність до визначення кола улюблених композиторів, виконавців.

Визначені педагогічні педагогічні умови (створення гедоністичної атмосфери співацького навчання студентів; дотримання орієнтирів особистісного саморозвитку майбутніх учителів музики у взаємозв'язку теорії та практики; ефективне застосування мультимедійних засобів вокального навчання студентів на консолідаційній основі) забезпечують шляхи оптимального формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних основах.

Висновки до другого розділу

Здійснений методичний аналіз вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах дозволив зробити такі *висновки*:

- визначена структура вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах, що складається із взаємодії таких компонентів:

мотиваційно-орієнтаційного, пізнавально-компетентнісного, рефлексивно-оцінювального, самостійно-творчого.Мотиваційно-орієнтаційний компонент виражає інтерес та захопленість студентів вокально-виконавською діяльністю, націленість на пізнання національних пісенних традицій та співацьке самовдосконалення.*Пізнавально-компетентнісний компонент* містить необхідну базу знань, умінь та навичок у сфері оволодіння вокальною майстерністю, вміння адекватно оцінити набутий виконавський досвід. Цей компонент включає широку ерудицію студентів у сфері вокального мистецтва, глибоке розуміння специфіки художньо-образної мови вокальних творів.*Рефлексивно-оцінювальний* компонент вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики зумовлений тим, що суб'єктам музичної діяльності мають бути властиві рефлексивні професійно-особистісні якості, адекватні загальноприйнятим професійним цінностям.*Самостійно-творчий компонент* виражає здатність особистості до яскравого художньо-образного виконання вокальних творів, уміння донести створений образ до шкільної аудиторії;

- розроблена модель формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах, що містить *наступні групи критеріїв*, а саме: мотиваційно-спонукальну (мотиваційно-орієнтаційний компонент), пізнавально-конструктивну (пізнавально-компетентнісний компонент), оцінно-виконавську (рефлексивно-оцінювальний компонент), творчо-проективну (самостійно-творчий компонент).

Мотиваційно-спонукальна група критеріїв (мотиваційно-орієнтаційний компонент) дозволяє з'ясувати міру вираженості особистісного ставлення до педагогічної професії; міру мотиваційно-ціннісної спрямованості процесу освоєння навчального матеріалу; міру орієнтованості на вокально-фахову діяльність. Основними *показниками* цього критерію є: вияв прагнення до розширення власного музично-вокального тезаурусу, до збагачення власного виконавського репертуару; вияв зацікавленого ставлення до роботи з учнями, до застосування

педагогічних знань у практичній роботі; вияв інтересу до самостійної розробки нових методів і прийомів музичного навчання учнів в єдності пізнавально-пошукового, оцінювально-інтерпретаційного, творчо-продуктивного видів діяльності з урахуванням особливостей кожного (на основі консолідаційного підходу). *Пізнавально-конструктивна група критеріїв* (пізнавально-компетентнісний компонент) акумулює застосування майбутніми фахівцями технологічного арсеналу оперування набутими знаннями та навичками у процесі практичної співацької діяльності. Пізнавально-конструктивна група критеріїв включає такі *показники*: знання наукової літератури з естетики, мистецтвознавства, педагогіки, психології, методики музичного (вокального) навчання; уміння відбирати виконавський репертуар (власний і для учнів); обізнаність у виконавських стилях. *Оцінно-виконавська група критеріїв* (рефлексивно-оцінювальний компонент) забезпечує міру здатності до аналізу і адекватного оцінювання мистецьких явищ; міру здатності до аналізу і адекватного оцінювання характеру і результатів вокально-педагогічної діяльності; міру здатності до аналізу і адекватного оцінювання вокально-виконавської діяльності. *Показниками оцінно-виконавської групи критеріїв виступають:* наявність умінь виокремлювати головне від другорядного в процесі аналізу та оцінки художніх достоїнств мистецьких (вокальних) творів; вияв спроможності до самоконтролю та самоаналізу результатів власної вокально-виконавської діяльності; наявність умінь встановлювати причинно-наслідкові зв’язки у процесі вокального навчання; спроможність до корекції власних дій і результатів у вокально-педагогічній практиці. *Творчо-проективна група критеріїв* (самостійно-творчий компонент) з’ясовує міру здатності до творчого опрацювання вокальних творів у процесі навчання; міру вокальних педагогічних здібностей і умінь; міру самостійного втілення власної інтерпретації вокального твору.До *показників* цієї групи критеріїв належать: вияв творчого ставлення до вибору вокально-виконавських засобів виразності при створенні інтерпретації музики; вияв здатності до

варіативного опрацювання вокального матеріалу в процесі навчання; наявність умінь художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів;

- сутність консолідаційних основ вокальної підготовки майбутніх учителів музики ми розглядаємо як концентрацію, об'єднання всіх зусиль різних напрямків знань студентів з метою забезпечення їх єдності в досягненні поставленої мети.З цієї позиції вокальна діяльність майбутніх учителів музики базується на принципах: *забезпечення розвиваючого навчання майбутніх учителів музики на консолідаційній основі; індивідуалізації мистецького навчання; рефлексивного сприймання художньо-музичних образів вокальних творів; інтегративності співацької підготовки студентів; принцип ціннісної побудови навчально-мистецького процесу.*

Принцип *забезпечення розвиваючого навчанняна консолідаційній основі* сприяє формуванню всебічного світогляду майбутнього вчителя музики. Основні постулати принципу забезпечення розвиваючого навчання дозволяють уявити особистісний розвиток як процес самореалізації майбутнього вчителя й появу нових професійно важливих особистісних утворень.Принцип *індивідуалізації* мистецького навчання означає піклування про виявлення і збереження в учнів індивідуальної емоційно-оцінної реакції, смакових переваг у галузі мистецтва, розвиток здатності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості. *Принцип рефлексивного сприймання художньо-музичних образів вокальних творів* базується на здатності особистості до самопізнання та самоспостереження в процесі музичної діяльності. Цей принцип передбачає наявність адекватної самооцінки, спроможність оцінювати власні вчинки через призму змісту вокальних творів. Принцип *інтегративності* співацького навчання передбачає таку побудову навчального процесу, яка ґрунтувалася б на спрямуванні до подолання розрізненості музичної підготовки, що об'єктивно зумовлена необхідністю викладання музично-фахових дисциплін, та забезпечення

фахової цілісності. *Принцип ціннісної побудови навчально-мистецького процесу* є одним із найвагомиших у мистецькій підготовці майбутнього вчителя музики. Адже сучасна мистецька освіта передбачає серйозну увагу до активізації ціннісних підходів до осягнення учнями надбань художньої культури;

- вибудовано методичну модельвокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах, що включає: *мету* дослідження, наукові *підходи*, основні *функції*;*принципи*мистецького навчання,компонентну структуруозначеного феномена,*блоки* навчальної діяльності,*педагогічні умови*, у моделі закладені *методи і прийоми* співацького навчання майбутніх учителів музики,*етапи*формувального експерименту. Очікуваним результатом визначено сформованість вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах;

- методична модель вокальної підготовки майбутнього вчителя музики на консолідаційній основі, що складається з наступних блоків: *адаптивно-пізнавального, продуктивно-когнітивного, виконавсько-результативного і творчо-регулятивного.*

Адаптивно-пізнавальний блок представленої методичної моделі навчальної діяльності студентів охоплює перший курс фахового навчання майбутніх учителів музики у вищому педагогічному закладі мистецької освіти. Цей блок дозволяє визначити вплив зовнішніх контрольованих чинників на процес вокальної підготовки майбутнього вчителя музики на консолідаційних засадах.*Продуктивно-когнітивний* блок методичної моделі вокальної підготовки майбутнього вчителя музики враховує вимоги, за допомогою яких фільтрується попередньо отримана навчальна інформація. Охоплює цей блок вокальне навчання майбутніх учителів музики протягом II-III навчальних курсів факультетів мистецтв педагогічних університетів. *Виконавсько-результативний* блок методичної моделі охоплює четвертий рік навчання майбутніх учителів музики, отримання диплому бакалавра. Він націлений на досягнення об’єктивного результату, отриманого в процесі вокального навчання в бакалавраті та націлений на вдосконалення

досягнутого у подальшій роботі. *Творчо-регулятивний* блок методичної моделі забезпечує набуття студентами на високому професійному рівні знань, умінь та навичок у процесі спільної діяльності викладача зі студентами на рівні магістратури. Важливим напрямом художньо-музичної діяльності на цьому етапі є орієнтація на прогностичні тенденції у розвитку музичного виконавства, що знаходить свое відображення у варіативності засобів вокального навчання;

-педагогічними умовами вокального навчання майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах нами визначено: створення гедоністичної атмосфери співацького навчання студентів; дотримання орієнтирів особистісного саморозвитку майбутніх учителів музики у взаємозв'язку теорії та практики; ефективне застосування мультимедійних засобів вокального навчання студентів на консолідаційній основі.

Педагогічна умова *створення гедоністичної атмосфери співацького навчання майбутніх учителів музики* орієнтує вчителя на забезпечення творчої взаємодії у навчальному процесі. Реалізація цієї педагогічної умови в музичній освіті викликана потребою значно уважнішого ставлення до завдань психологічної розрядки у процесі мистецького навчання. Необхідною умовою ефективного вокального навчання студентів на консолідаційних засадах вихначено *дотримання орієнтирів особистісного саморозвитку майбутніх учителів музики у взаємозв'язку теорії та практики*. Ця педагогічна умова має передбачати індивідуалізацію підготовки, мотивацію діяльності; співробітництво і співтворчість; повагу, гуманне ставлення до особистості студента; здатність викладача емоційно ідентифікувати себе зі студентом, адекватно розуміти його думки і переживання; створення для майбутніх учителів ситуацій вибору дії, поведінки і прийняття студентами відповідальності за них. Третя педагогічна умова - *ефективне застосування мультимедійних засобів вокального навчання студентів на консолідаційній основі*. Активізація впровадження засобів мультимедіа у процесі вивчення співацьких дисциплін протягом

усього періоду навчання передбачає відповідність сучасному мисленню й забезпеченню навчального процесу такою наочністю, яка б сприяла самопізнанню та самовдосконаленню майбутніх учителів музики.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [172; 173; 174; 175; 176].

РОЗДІЛ ІІІ

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

3.1. Педагогічна діагностикарівнів сформованості вокальної підготовленості студентів факультетів мистецтв

Експериментальна перевірка ефективності методики вокальної підготовки фахівців музичного мистецтва базується на обґрунтованих вище теоретико-методологічних положеннях щодо мети, структури, функцій вокальної підготовки на консолідаційній основі, а також вивченні стану музично-педагогічної освіти.

Мета констатувального експерименту полягала у визначенні напрямів впровадження методики вокальної підготовки музикантів-педагогів відповідно до розробленої нами критеріальної визначеності та поєднанні кількісного й якісного аналізу рівнів сформованості означеного феномена у студентів мистецько-педагогічних факультетів.

З метою вивчення реального стану досліджуваної проблеми на практиці були визначені наступні завдання діагностичного етапу експерименту, а саме: узагальнення досвіду вокальної підготовки студентів; визначення ціннісного співвідношення знань та вмінь студентів, які необхідні для професійної діяльності за означеними трьома видами діяльності; розробка та перевірка вокальної методики визначення рівнів підготовленості студентів за визначеними критеріями тощо.

У констатувальному дослідженні брали участь 262 студенти, 38 викладачів мистецьких дисциплін Національного педагогічного університету імені Д.П.Драгоманова, Інституту мистецтв ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Донбаського державного педагогічного університету. Для проведення серії діагностичних експериментів була розроблена методика вивчення стану

досліджуваної проблеми, яка включала: спеціальні та довготривалі спостереження за змістом та ходом навчального процесу з методики вокального навчання на індивідуальних заняттях; анкетування, тестування, бесіди та інтерв'ю, які проводились серед викладачів та студентів; експертні судження та оцінки фахівців даного профілю.

Експериментальна робота з формування вокальної підготовленості у майбутніх учителів музики включала в себе такі структурні елементи:

- створення у студентів мотивації до оволодіння вокальною майстерністю;

- включення студентів у тренувальну роботу з метою формування у них вокальної підготовленості, виконання різноманітних вправ і тренінгів;

- виконання студентами творчих завдань.

Також незаперечне значення для підвищення ефективності процесу формування вокальної підготовленості у майбутніх учителів музики мають такі внутрішні умови, як:

- *мотиваційні* – забезпечення мотивації, інтересу, активності щодо формування вокальної підготовленості студентів. Мотивація до навчання – одна із головніших умов реалізації навчально-виховного процесу. Вона не лише сприяє розвитку інтелекту, але і є рушійною силою вдосконалення особистості в цілому. Формування мотивації у студентів є однією з головних проблем вищої освіти. ЇЇ актуальність обумовлена оновленням змісту навчання, постановою завдань формування у майбутніх вчителів прийомів самостійного набуття знань, пізнавальних інтересів, активної життєвої позиції, здійснення в єдності ідейно-політичного, трудового, морального виховання;

- *перцептивні* – забезпечення систематичного, усвідомленого, цілеспрямованого сприйняття і осмислення студентами зразків педагогічної діяльності, самоспостереження за виконанням власних педагогічних дій;

- *креативні* – забезпечення творчого аналізу, самоаналізу, самоконтролю і самооцінки майбутніми вчителями професійної діяльності,

установка на реалізацію суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії на рівні співробітництва і співтворчості.

Проведені нами контрольно-вимірювальні процедури дозволили вирішувати такі завдання діагностувального експерименту:

- попередню діагностику - отримання інформації, яка дозволяла диференціювати студентів за вихідними рівнями сформованості їх вокальної підготовленості;

- поточну діагностику - відстеження проміжних результатів ефективності експериментальних методик, які використовувалися в ході курсової підготовки та включали різні види педагогічної роботи майбутніх учителів музики (бальна оцінка виконання студентами завдань для самостійної роботи, їх виступи на практичних заняттях та ін.);

- підсумковий контроль - оцінка успішності проходження студентами програм курсової підготовки в співвідношенні з визначенням рівнів вокальної подготовлености студентів на основі консолідаційного підходу. За результатами проведеного діагностувального експерименту нами були визначені рівні розвитку даного феномена, а саме: низький, достатній і високий.

Діагностування проводилося на основі визначених критеріїв вокальної підготовленості студентів на консолідаційній основі з урахуванням того, що підготовленість фахівців музичного мистецтва інтерпретується в дослідженні як інтегральний результат їх навчання й особистісного розвитку, що передбачає глибоку обізнаність у мистецькому, вокально-педагогічному напрямах, сформований досвід пізнавально-пошукової, оцінювально-інтерпретаційної та творчо-продуктивної діяльності.

Діагностичний експеримент передбачав виконання ряду дослідницьких завдань, що було зумовлено компонентною структурою досліджуваного феномена, і містила ряд взаємодоповнюючих дослідницьких випробувань, які ввійшли до складу серії діагностичних зрізів.

Експериментальні завдання нами були поділені за визначеними групами критеріїв вокальної підготовленості студентів, а саме: *мотиваційно-спонукальною,* що відображає мотиваційну сферу діяльності майбутнього фахівця як системоутворюючий фактор ефективного навчання, *пізнавально-конструктивною,* що передбачає здатність до засвоєння сукупності вокально-педагогічних знань і вмінь, а також засобів виконання професійної діяльності; *оцінно-виконавською*, що віддзеркалює установку на активну аналітично-оцінювальну діяльність, що спрямована на аналіз і оцінювання мистецьких явищ, характеру і результатів вокально-педагогічної діяльності; *творчо-проективною*, яка пов'язана з розвитком здатності студентів до художньо-педагогічної інтерпретації вокальної музики, до самостійних проявів у музично-фаховій діяльності, до самоконтролю та самореалізації.

З метою вирішення поставлених завдань нами були використані наступні методи: педагогічне спостереження; аналіз практичного досвіду майбутніх фахівців, їх самооцінки, опитування (письмове та усне), стандартизоване та вільне інтерв'ювання студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів та музично-педагогічних факультетів, викладачів ВНЗ, проведення вибіркових бесід з респондентами, анкетування; моделювання педагогічних ситуацій, метод експертної оцінки у процесі виконання фахових завдань, метод статистичної обробки експериментальних даних тощо.

З метою діагностики *мотиваційно-орієнтаційногокомпонента* у процесі експериментльної вокальної роботи студентів необхідно було враховувати орфоепічні норми звуковедення і систематизацію навчального матеріалу, що викладена в наукових дослідженнях В.Антонюк, В.Багадурова, Л.Василенко, А.Додонова, Д.Євтушенко, О.Комісарова, В.Морозова, А.Саркісяна та ін. [9; 10; 15; 26; 54; 82; 122; 156].

Формування вокальної підготовленості студентів потребує, перш за все, усвідомлення вихованцем мети навчання та формування на цій основі мотиваційно-ціннісного його забезпечення. Основу розуміння мотиваційного

забезпечення навчальної діяльності студентів склали досягнення психолого-педагогічної науки, в яких мотивація трактується як найважливіша властивість свідомості діяльності особистості, як стан і процес із різноманітними функціями, типом, структурою, що особливим чином пов'язують особистісну та діяльнісну сфери спонукань людини [7; 48; 91; 104; 157].

Відповідно до методологічного положення про визначну роль мотивів діяльності та про відображеність в мотиваційній системі особистості усіх інших її сфер, мотивація віддзеркалює складне явище людської психіки, спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта. Отже, мотивація виступає сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов активності людини та визначає її спрямованість.

Доцільність вищезазначеного підсилюється думкою про те, що мотив, як «усвідомлене спонукання до визначеної дії, формується в міру того, як людина враховує, оцінює, зважує обставини відношення до них, народжується у його конкретному змісті» [46, 189].

Таким чином, роль і специфіка мотивації полягає в тому, що її розвиток додає навчальній діяльності, зокрема вокальній, яскраво вираженого особистого характеру, виступає провідною умовою професійного зростання педагога-музиканта в цілому: чинником, що спонукає до розвитку здатності майбутніх фахівців до вокальної діяльності.

Сучасними дослідниками (Н.Гузій, О.Єременко, А.Козир, Є.Проворова, Т.Смирнова) проблем педагогічної праці доведено, що її продуктивність забезпечується «… не тільки педагогічними здібностями, інтелектуальними можливостями, досвідом, а й детермінується структурою і якісними характеристиками професійної мотивації як логічного центру системи особистості й діяльності педагога» [162, 161].

Аналіз літератури щодо означеної проблеми доводить, що генетичною основою мотивів діяльності є різні потреби людини – первинні (природні) і вторинні (матеріальні та духовні).

Діяльність студентів у процесі навчання визначається наявністю різних мотивів:

– зовнішнього схвалення («знання потрібні, щоб мене вважали освіченою людиною і поважали»), вимушеності («вивчаю тому, що передбачено вимогами», «необхідно скласти залік»);

– професійної спрямованості («це необхідно для професійного розвитку педагога»), процесуальними («подобається концертно-освітня діяльність, педагогічна практика» тощо);

– саморозвитку, перевірки своїх здібностей і можливостей («хочу оволодіти музично-педагогічними знаннями, сформувати здатність до вокально-виконавської практики, щоб бути професіоналом»).

Домінуючі мотиви можуть варіюватися на різних етапах навчання через об'єктивні причини. Аналіз літератури та спостереження практики доводять, що успішність навчання визначає не сам факт наявності тих чи інших мотивів, а їхній особистісний сенс для студента, самостійність виникнення й виявлення, рівень усвідомлення, стійкості. Викладач має аналізувати особливості мотивації кожного студента, стимулювати позитивні мотиви навчальної діяльності, при розгляді їх як динамічного явища.

Навчальна діяльність майбутніх учителів музики завжди суб’єктивно мотивована і являє собою об’єднання процесів, підпорядкованих одному і тому ж мотиву. Оскільки фахівці будуть виконувати соціальне замовлення, координати їх навчання мають зумовлюватись не тільки завданнями самореалізації, а соціальними інтересами, зокрема, суспільної ролі мистецтва. Мотивація є надзвичайно важливою у методичному забезпеченні вокальної підготовки студентів музичного мистецтва. Автори визначають мотиви як внутрішнє прагнення особистості до того чи іншого виду активності (пізнавальної, культурної, соціальної, економічної) (В.Шадріков). Розуміючи під мотиваційною сферою особистості сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію і зв’язок зі спрямованістю, слід визнати, що вона є динамічною системою, що постійно змінюється. У структурі

мотиваційної сфери особлива увага надається пізнавальним та професійним мотивам студентів, що впливають на формування цілісної мотиваційної сфери особистості спеціаліста [160].

Враховуючи дієвість вищезазначених позицій, слід підкреслити, що усвідомлення викладачами важливості мотиваційної сфери студентів, в якій віддзеркалюються їх особистісні ідеали і цінності, сприяє творчому самовираженню і самовдосконаленню майбутніх фахівців. З огляду на це, «мотивація як ціннісно-смислова система» (В.Якунін) забезпечує ефективність навчального процесу в магістратурі. До того ж, розвиток пізнавальної мотивації має слугувати причиною для удосконалення навчально-пізнавальної діяльності студента, а стимулювання професійної мотивації стає смислоутворюючим фактором його професійного становлення, яке наповнює його навчально-професійну діяльність особистісним смислом, що має цінність для подальшого життя [160].

З метою діягностики мотиваційно-орієнтаційного компонента вокальноїпідготовленості студентів нами була використана методика, в основу якої покладена концепція виявлення внутрішньої і зовнішньої мотивації (К. Замфір, А. Реан) (Додаток А).

Студентам було запропоновано оцінити мотиви вокально-педагогічної діяльності за їх значущістю для кожного за п’ятибальною шкалою: 1 бал – у дуже незначній мірі; 2 бали – у досить незначній мірі; 3 бали – у невеликій, але і не в малій мірі; 4 бали – у досить великій мірі; 5 балів – у дуже великій мірі. На підставі отриманих результатів був визначений мотиваційний комплекс особистісних мотивів студентів, який за типом співвідношення між собою дозволяє виокремити три види мотивації: ВМ (внутрішня мотивація), ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) і ЗНМ (зовнішня негативна). Аналіз результатів зафіксований у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Мотивація студентів до педагогічно-практичної діяльності

	Мотиваційні комплекси	абс./%
1	ВМ>ЗПМ>ЗНМ	29/17,2
2	ВМ = ЗПМ>ЗНМ	35/20,7
3	ЗПМ>ВМ = ЗНМ	48/29,1
4	ЗПМ>ЗНМ>ВМ	31/19,2
5	ЗПМ > ЗПМ = ВМ	8/5,7
6	ЗНМ > ЗПМ > ВМ	11/8,1

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, *високих* мотиваційних комплексів слід віднести 1 і 2, а до *недостатніх* 5 і 6. Проміжними, *достатніми*, з погляду на їх ефективність, виявилися мотиваційні комплекси 3 і 4).

За результатами нашого дослідження у 64 (37,9)% (сумарне число 1 і 2 пунктів) опитаних студентів був зафіксований високий мотиваційний комплекс. Це свідчить про те, що активність цих студентів у процесі опанування вокально-педагогічною діяльністю мотивована самим змістом цієї діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, можливістю якнайповнішої самореалізації саме в даній діяльності.

У 79 (48,3%) студентів було діагностовано достатній мотиваційний комплекс, тобто їх діяльність була зумовлена мотивами, в яких обмежено проглядаються естетичні цінності.

У 19 (13,8%) студентів, яких ми віднесли до низького рівня, діагностовано найгірший мотиваційний комплекс, тобто їх діяльність зумовлюється мотивами уникнення від практичної роботи, бажанням всіляко скоротити педагогіко-просвітницьких заходів, пасивністю у застосуванні вокально-педагогічних знань у практичній роботі.

Наявність стійкого інтересу до музично-фахового навчання визначалась засобом тестового завдання (додаток Б), розробленого на основі модифікованої методики Т.Шамової «Як Ви ставитесь до музично-фахового навчання?"» [144, 101]. У ході обробки результатів виявилося, що 54 (33,3%) майбутніх фахівців захоплюються вивченням дисциплін виконавського циклу. Студенти з високим рівнем сформованості інтересу до виконавської діяльності мають потребу у вирішенні творчих завдань у виконавстві, проявляють стійкий інтерес до музично-фахових дисциплін. Респондентів достатнього рівня (88 осіб - 54,3%) відрізняє інша мотивація до вивчення виконавських дисциплін. Їх інтерес спрямований лише на отримання високих балів, виявляється за необхідністю. 20 студентів (12,4%) проявляють недостатній інтерес до вивчення музично-фахових дисциплін. Такі студенти, залежно від навчальної ситуації, проявляють інтерес лише до окремих явищ музичного мистецтва та виконання лише окремих творів.

Низький рівень сформованості мотиваційно-орієнтаційногокомпонента характеризується:

- певною пасивністю студентів до занять вокально-виконавською діяльністю;

- ситуативним інтересом до вивчення дисципліни «Постановка голосу»;

- нестійким інтересом до педагогічної практики.

До низького рівня віднесено 32 (19,8% опитуваних).

З метою діагностування сформованості мотиваційно-орієнтаційного компонента поряд з іншими видами експериментальної роботи нами було запропоновано студентам написання есе-самопізнання «Моя професія –

вчитель музики», «Значення вокальної підготовки у майбутній діяльності», «Видатні світові співаки», тощо.

За зведеними результатами констатувального експерименту доцільно охарактеризувати рівні сформованості мотиваційно-орієнтаційного компонента вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах.

Високий рівень сформованості мотиваційно-орієнтаційного компонента характеризується:

- активною цілеспрямованістю до вокально-виконавського мистецтва, теорії і історії музики;

- до концертних виступів, лекторської діяльності (розширення власного музичного тезаурусу, збагачення власного виконавського репертуару);

- стійкою потребою до застосування вокально-педагогічних знань у практичній педагогічній роботі.

Таким чином, до високого рівня було віднесено 49 студентів (30,2%) досліджуваних.

Достатній рівень сформованості мотиваційно-орієнтаційного компонента відзначається:

- пасивним ставленням до вокально-виконавської діяльності;

- концертно-освітньої роботи, нестійким бажанням до розширення власного музичного тезаурусу;

- невпевненістю у своїх педагогічних знаннях та обмеженістю їх застосування в педагогічній практиці.

Результати констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості орієнтаційно-мотиваційного компонента унаочнено у таблаці 3.2 на с. 133.

Таблиця 3.2

Сформованість орієнтаційно-мотиваційного компонента

Показники групи критеріїв	Рівні вираження групи критеріїв					
	Низький		Достатній		Високий	
	асб.	%	асб.	%	асб.	%
вияв прагнення до розширення власного музично-вокального тезаурусу, до збагачення власного виконавського репертуару	40	24,7	69	42,6	53	32,7
вияв зацікавленого ставлення до роботи з учнями, до застосування вокально-педагогічних знань у практичній роботі	34	21,2	76	46,2	51	32,6
вияв інтересу до самостійної розробки нових методів і прийомів музичного навчання учнів і єдності пізнавально-пошукового, творчо-продуктивного видів діяльності з урахуванням особливостей кожного з них (на основі консолідаційного підходу)	63	39,1	73	44,5	26	16,4

З метою діагностування пізнавально-компетентнісного компонента нами були використані тестові завдання, що спрямовувались на самоаналіз педагогічної компетентності майбутніх фахівців магістерського рівня. У процесі підготовки цих експериментальних завдань, поряд з іншими, була використана методика, розроблена Н.Кузьміною та В.Гінецинським [39, 264]. Модифікований варіант цієї методики складається з п'яти шкал оцінки вмінь

магістрів, а саме: проектувальних, конструктивних, гностичних, комунікативних, організаторських (див. додаток В).

У результаті підрахунку балів за запропонованою шкалою для оцінки виявилося, що 48 студентів (29,9%), у яких відстежуються показники високого рівня сформованості педагогічної ерудиції в галузі педагогіки і методики музичного навчання, демонструють систематизовані знання щодо вокально-педагогічної діяльності, розвинені конструктивні, гностичні, комунікативні, організаторські, проектувальні уміння. 71 студент (43,7%) виявили достатній рівень, який характеризувався наявністю несистематичних, розрізнених знань в галузі педагогіки і методики музичного навчання, не в достатній мірі розвиненими педагогічними уміннями. Частина майбутніх фахівців виявляли окремі знання і уміння музично-педагогічної діяльності. Цей низький рівень склали 43 студента (26,4% респондентів).

Діагностування пізнавально-компетентнісного компонента передбачало також проведення діагностичних зрізів у природних умовах навчання – у процесі здійснення студентами виконавської діяльності (зокрема, під час здачі іспиту з дисципліни «Постановка голосу». Оцінювання здійснювалось за допомогою спеціально розроблених «Експертних листів, зведених оцінок усвідомленого ставлення до вибору виконавських засобів виразності» (додаток З).

У результаті підрахунку балів високі оцінки у прояві усвідомленого ставлення до вибору виконавських засобів виразності були виявлені у 51 студента (31,4%), які продемонстрували логічний виклад вокального матеріалу, адекватне відтворення художнього образу. Респондентів, які або дотримувались усіх технічних нюансів, або сконцентровувались лише на емоційному відтворенні художнього образу, що у деяких, випадках заважало витримати темп, налічувалось 63 особи (32,7%). 48 (35,9%) студентів виконували вокальні твори із значною кількістю технічних помилок, що

свідчить про недостатній рівень логічного вибору засобів виразності з метою створення інтерпретації музичного образу.

У процесі експериментальної вокальної діяльності доцільно враховуватиспецифіку методівспівацького навчання, які за висловом Ю.Юцевича є «сукупністю систематизованих прийомів і способів керування співацьким навчанням, послідовне засвоєння котрих забезпечує формування в учнів відповідної вокальної техніки, здатної гарантувати розвиток комплексу акустичних якостей голосу, витривалості та невтомлюваності голосового апарату» [199, 89].

Узагальнення результатів констатувального експерименту сприяло виявленню рівнів прояву пізнавально-компетентнісного компонента вокальної підготовленості студентів факультетів мистецтв.

Високий рівень пізнавально-компетентнісного компонента характеризується взаємообумовленим проявом виконавських умінь, усвідомленим ставленням до вибору виконавських засобів виразності при створенні інтерпретації музичного твору; активізацією знань щодо музично-педагогічної діяльності, наявністю здатності до їх систематизації.

Високий рівень був виявлений у 44 (27,6%) респондентів.

Достатній рівень пізнавально-компетентнісного компонента спостерігався у студентів, які не завжди виконавські засоби виразності могли підпорядковувати створенню адекватного вокального образу. У представників даного рівня музично-педагогічні знання не завжди визначались упорядкованістю, систематичністю.

Вказаний рівень був виявлений у 67 (41,3%) респондентів.

Низький рівень сформованості пізнавально-компетентнісного компонента відзначається обмеженою можливістю до створення інтерпретації вокального твору, що виявляється в недостатній логіці у виборі на застосуванні засобів виразності. Студенти цього рівня виявляли розрізнені знання щодо музично-педагогічної діяльності.

Серед таких студентів було зафіксовано 51 (31,1% респондентів).

Процес діагностування *рефлексивно-оцінювального* компонента вокальної підготовленості студентів передбачав використання тестів, діагностичних завдань, що дозволили визначити наявність умінь аналізувати вокальні твори та адекватно оцінювати їх художні достоїнства, вияв спроможності до самоконтролю та самовідстеження результатів власної вокально-виконавської діяльності; наявність умінь критично ставитися до різноманітних аспектів музично-педагогічної праці.

Діагностування рефлексивно-оцінювального компонента вокальної підготовленості студентів до музично-педагогічної діяльності проводилось за модифікованими методиками А.Реана [148, 29], які перш за все, стосувалися перцептивного аналізу рефлексії в практичній виконавській, педагогічній, діяльності. Завдання рефлексивного напряму, виконанні реципієнтами, оцінювалися експертами за 12-ти бальною шкалою (додаток И). Загальна оцінка виконання цих завдань студентами обчислювалася як середньоарифметичне (за визначеними нами показниками) за наступною формулою (3.1)

$$X = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} x(i)$$

де x (i) - і-я оцінка виконання завдання студентом, n - загальна кількість оцінок студента.

Так, найвищий бал отримували студенти, які виконували завдання швидко та якісно та оригінально, усвідомлюючи та аналізуючи досвід власної діяльності.

Загалом, аналіз реалізації рефлексивно-оцінювального компонента дозволив засвідчити, що до високого рівня розвитку рефлексивності можна було віднести тільки 12 студентів (7,4 % реципієнтів, що нижче орієнтаційно-мотиваційного компоненту), достатній рівень становив 61 студентів магістратури (37,6%), недостатній – 89 (55% респондентів).

Результати констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості рефлексивно-оцінювального компонента унаочнено на рисунку 3.1.

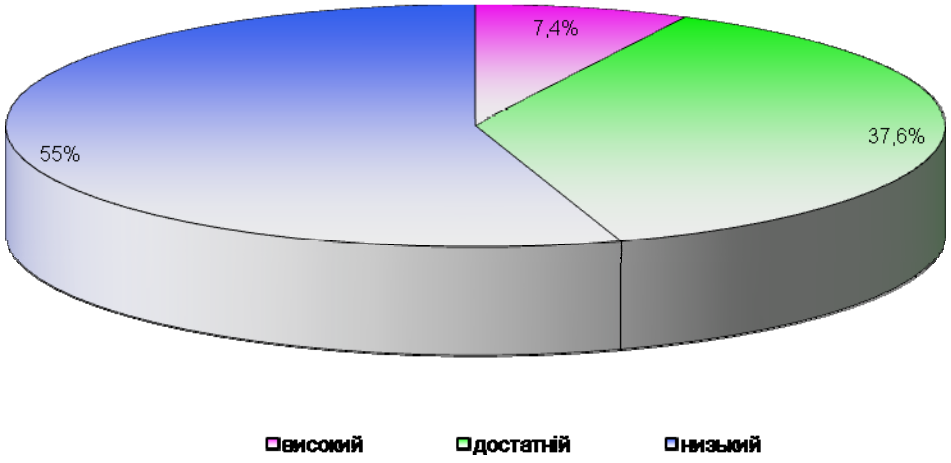


Рис. 3.1. Сформованість рефлексивно-оцінювального компонента

Для діагностування *самостійно-творчого* компонента нами використовувалися діагностичні завдання С.Сисоєвої [160, 212-221], тести [144, 281], модифікована методика визначення креативності особистості за В.Петрушиним [139, 355-356] та творчі завдання.

Аналіз експериментальних даних дозволив засвідчити, що творчо-самостійні підходи відіграють значну роль у процесі формування умінь педагогічної інтерпретації музичних творів, самостійної розробки нових прийомів, методів музичного навчання учнів; розвитку здатності до варіативного опрацювання музичного матеріалу, до самостійного створення художньої інтерпретації музики.

Використовуючи відповідний діагностичний інструментарій (тести, контрольні роботи, творчі завдання тощо), нами була зафіксована наступна картина сформованості творчих можливостей майбутніх фахівців музичного мистецтва на констатувальному етапі експерименту:

- 21 студент (12,9%) демонструють уміння варіативного опрацювання музичного матеріалу, самостійного створення художньої та педагогічної інтерпретації вокальних творів, самостійної розробки нових прийомів, методів, підходів до музичного навчання учнів.

- 67 студентів (41,3%) вміють використовувати інтерпретаційні підходи в художньо-педагогічному процесі, але не завжди вистачає самостійності у варіативному опрацюванні вокально-педагогічного репертуару.

Таких студентів було віднесено до *достатнього рівня* сформованості самостійно-творчого компонента.

Низький рівень сформованості самостійно-творчого компонента характеризувався обмеженими можливостями студентів до розробки і прийомів опрацювання вокального матеріалу створення художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору. Даний рівень було визначено у 74 (45,8%) респондентів. Узагальнення результатів констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості самостійно-творчого компонента унаочнено на рисунку 3.2.

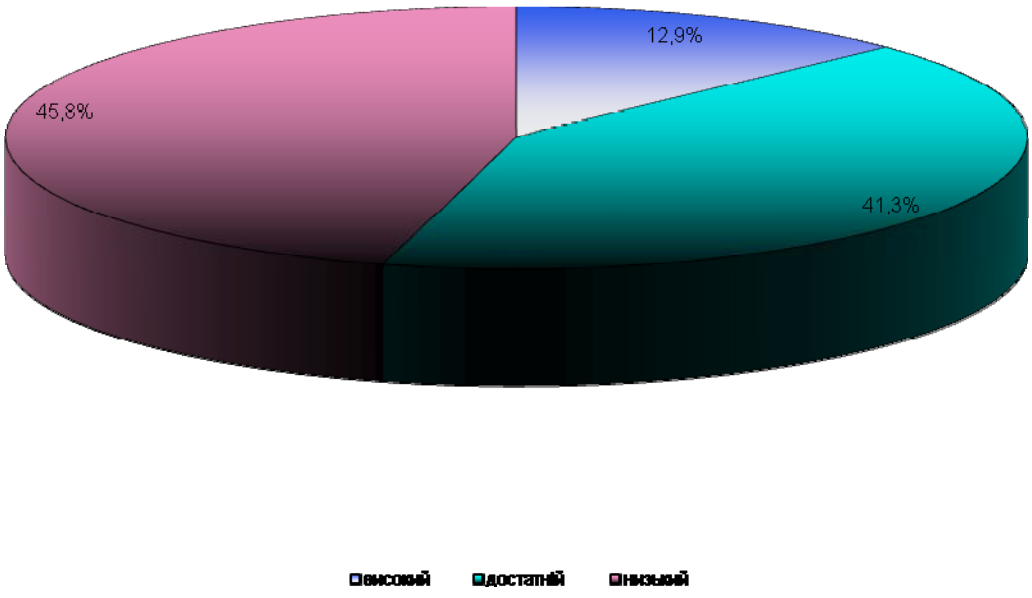


Рис. 3.2. Сформованість самостійно-творчого компонента

Загалом, діагностика самостійно-творчого компонента довела, що найбільші труднощі викликало у студентів виконання творчо-імпровізаційних завдань, адже для їх виконання необхідним був комплекс теоретико-методичної фахової підготовки у поєднанні з практичними вміннями та навичками. У результаті констатувального експерименту встановлено рівні вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах. Відповідно до визначених нами критеріїв та показників означеного обґрунтовано суттєві ознаки та надано характеристики високому, достатньому, низькому рівням.

Зведені результати констатувального експерименту дозволили встановити наступне співвідношення рівнів вокальної підготовленості студентів до професійної діяльності, а саме: з 123 студентів (75,9% від загальної кількості учасників експерименту) не відповідали вимогам високого рівня підготовленості майбутніх фахівців – 39 осіб (24,1%)). Ці студенти відповідали двом рівням: достатньому (64 осіб (38,6%)) і низькому (59 осіб (37,3%)).(Див. рис. 3.3).

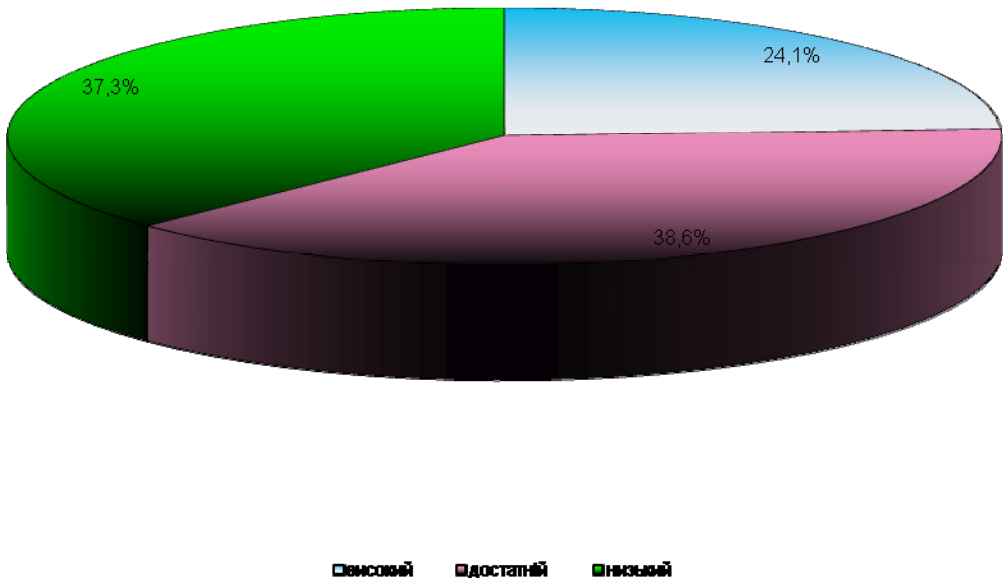


Рис. 3.3. Результати сформованості рівнів вокальної підготовленості студентів у процесі констатувального експерименту

Статистична обробка кількісних показників дослідно-експериментальної роботи здійснювалась методом обчислення середнього арифметичного значення за кожним розробленим рівнем, внаслідок чого були виявлені результати діагностування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах.

Відповідно до критеріїв, показників і результатів дослідно-експериментальної роботи констатувального експерименту були виявлені три рівні сформованості вокальної підготовленості студентів факультетів мистецтв до професійної діяльності.

Високий рівень характеризує наявність стійкого бажання студентівдо варіативно-самостійного створення художньої інтерпретації вокальної музики, до розробки нових прийомів, методів, підходів до музичного навчання, до корекції педагогічних ситуацій.

Відповідно до критеріїв *достатній* рівень характеризується наявністю стійкої потреби в удосконаленні музично-фахових, педагогічно-практичних знань, умінь і навичок, здатністю майбутніх учителів музики до систематизації вокально-педагогічних знань, прояву ерудиції в галузі теорії та історії вокальної музики, усвідомленим ставленням до вибору виконавських засобів виразності при створенні інтерпретації вокального образу.

У студентів, віднесених до *низького* рівня, не спостерігається інтерес до розширення вокально-педагогічних знань; набуті знання не упорядковано та не систематизовано, відстежується обмеженість установки на практичне застосування теоретичної інформації. Майбутні вчителімузики не демонструють певне бажання щодо самовдосконалення у вокально-педагогічній діяльності.

Враховуючитой факт, що визначення точних показників виміру цілісних людських якостей не має універсальних методик, наш вибір

показників і оцінок мав опосередкований характер. Але їх використання дало можливість виявити стан досліджуваної нами проблеми.

3.2. Експериментальна перевірка методики формування вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах

Теоретичний аналіз структури вокальної підготовки студентів, її показників, критеріїв і рівнів дозволяє перейти до викладення сутності організації формувального експерименту, в ході якого здійснено конструктивну трансформацію методологічних і методичних засад формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музикина консолідаційних засадах.

У процесі організації формувального експерименту було задіяно 67 студентів вищих музично-педагогічних закладів освіти (Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Інституту мистецтв ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»), з яких 34 навчалися за експериментальною методикою.

Основним завданням формувального експерименту була реалізація методики вокальної підготовки студентів на консолідаційних засадах, яка ґрунтується на дотриманні певної послідовності згідно визначених етапів: *адаптивно-експонувального, аналітично-тренувального, продуктивно-творчого.*

У межах означеного експерименту здійснювалося формування компонентів вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадахза вищезазначеними етапами.

*Перший етап (адаптивно-експонувальний)*був спрямований на формування мотивації студентів до пізнання та осмислення творів вокальної музики, усвідомленню майбутніми вчителями музики важливості формування обізнаності в основних вокальних стилях і жанрах, володіння виконавськими засобами втілення художніх образів.

Другий етап (*аналітично-тренувальний*) забезпечував формування пізнавально-компетентнісного та рефлексивно-оцінювального компонентів вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах та був спрямований на створення таких педагогічних ситуацій, які б сприяли забезпеченню зв'язку між теоретичними положеннями та їх практичним втіленням. Системний підхід до аналізу зазначеного феномена зумовив застосування інтеграції методів, що дозволили визначити експертно-аналітичні можливості майбутніх фахівців в галузі вокальної педагогіки, котрі передбачають уміння адекватної оцінки мистецьких й педагогічних явищ та здатності до оперативно-мобільних дій у виконавській практиці пошуку, що виражаються у швидкому реагуванні на змінні обставини музично-педагогічної діяльності, непередбачувані ситуації спілкування з учасниками навчання, а також здатності за короткий час створити інтерпретацію, вивчити вокальний твір.

Цей етап передбачав формування емоційної відкритості студентів у процесі сприйняття та виконання творів вокальної музики, емпатійного переживання, вироблення вмінь саморегуляції внутрішнього етапу та самоконтролю музичних та педагогічних дій.

Третій етап формувального експерименту (*продуктивно-творчий*) був спрямований на формування самостійно-творчого компонента вокальної підготовленості фахівців музичного мистецтва та зоорієнтовувався на забезпечення інтегрального результату навчання майбутніх учителів музики у взаємодії пізнавально-пошукової, оцінювально-інтерпретаційної й творчо-продуктивної діяльності.

Перший етап експерименту забезпечував формування мотиваційно-орієнтаційного компонента та мав на меті формування мотивації до вивчення вокальних творів. На цьому етапі були підібрані методики, що дозволили виокремити особливості мотиваційної сфери студентів та їх ціннісні орієнтації й провести порівняльний аналіз отриманих даних (модифікована методика вивчення мотивів діяльності А. Реана тощо (додаток Б)).

Трактуючи мотивацію як найважливішу властивість свідомості, як стан і процес із різноманітними функціями, типами, структурою, слід підкреслити, що вона складним чином пов'язує особистісну та діяльнісну сфери спонукань студента до виконання практичної діяльності. Продуктивність цієї діяльності забезпечується не тільки фаховими здібностями, інтелектуальними можливостями, досвідом, а й детермінується структурою та якісними характеристиками професійної мотивації як логічного центру особистісно-діяльнісної сфери майбутнього фахівця.

Перший етап формувального експерименту передбачав використання серії експериментальних завдань, що забезпечували формування показників мотиваційно-орієнтаційного компонента.

Експериментальні завдання включали ознайомлення студентів з навчальним вокальним репертуаром та принципами його підбору (у відповідності з музичними можливостями контингенту, рівнем фахової підготовки, згідно загальних сучасних фахових вимог викладання музичних дисциплін). Репертуар повинен складатися з творів різних стилів і жанрів з врахуванням особливостей національної та світової музичної культури.

З метою вивчення провідних чинників, що визначають ставлення до обраної професії, була застосована методика визначення факторів привабливості професії (Н.Кузьміна, А.Реан), а також модифікована методика визначення мотивів навчальної діяльності (К.Замфір, А.Реан) (додаток А). За даними проведеної експериментальної роботи нами було з’ясовано, що найвищий ранг в обох вибірках студентів мав чинник суспільної важливості професії. Чинником, що пов’язаний з мотивом творчості в майбутній фаховій діяльності є найменш значимим у контрольних групах, а в експериментальних – є не достатньо значимим.

З’ясовуючи рівень мотивації навчально-практичної діяльності майбутніх фахівців, ми встановили сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості в сфері музично-педагогічної діяльності: мотиви, потреби, стимули та ситуативні чинники, які спонукають студентів

до опанування професійної діяльності. Рівень мотивації студентів проявляється, перш за все, в їх ставленні до майбутньої музично-педагогічної діяльності; у зацікавленості вокально-виконавською діяльністю.

Моніторингова технологія вивчення мотивів навчальної діяльності (за модифікацією А.Реана, В.Якуніна – додаток Б), дозволила, у цілому, виділити три основні домінуючі групи мотивів студентів: переважаючу термінальну цінність в житті даного студента; найбільш значущу життєву сферу реципієнта; ступінь переважаючих термінальних цінностей життєвої сфери майбутнього фахівця, які реалізовані найбільшою мірою.

На думку П.Шавир, схильність до мотиваційної діяльності пробуджується у зв’язку з такими індивідуальними здібностями, завдяки котрим особистість може повніше та глибше віддзеркалити специфічний зміст роботи. У зв'язку з цим схильність, що виникла, є потребою саме цього основного змісту. Людина захоплюється діяльністю заради неї самої, заради того задоволення, яке вона дає. І чим сильніша ця потреба, тим менша вага різноманітних побічних мотивів. Результати проведеного дослідження показали, що провідними потребами майбутніх фахівців музики є: потреба в матеріальному забезпеченні; потреба у саморозвитку; потреба у досягненні професіоналізму.

У серії експериментальних завдань використовувались спеціально розроблені бесіди та співбесіди, в яких обговорювались нагальні питання вокального мистецтва, підкреслювалась провідна роль педагогічної праці.

Наступна серія завдань включала спеціально розроблені міні-лекції просвітницького характеру, які були тематично об’єднаними. Ці завдання не тільки розширювали знаннєвий тезаурус студентів та готували їх до активного навчального спілкування, а й стимулювали інтерес до національного вокального мистецтва, до педагогічної практики. Виконання цієї серії завдань сприяло виникненню мотиву і пошуку певної інформації у додаткових джерелах, що сприяло активізації пізнавальної активності

студентів, допомагало формувати їх психологічну установку на особистісно-ціннісну мотиваційну спрямованість.

Серед найбільш ефективних завдань першого етапу формувального експерименту було визначено колективну розробку модифікованих міні-тестів, таких як: «Визначення спрямованості особистості через окреслення мотивів», «Мотивація досягнення» (за А.Кареліним) [144, 6-13], що було спрямовано на дослідження мотиваційної сфери та на підвищення інтересу і актуалізації мотивації вибору професії педогога-музиканта. Активна участь у проведених серіях завдань мала підвищити також особистісні потреби майбутніх фахівців музичного мистецтва у музично-фаховому самовдосконаленні. Адже мотиваційна сфера активізує й інтенсифікує навчальний процес, спрямовуючи його відповідно до соціальних норм. Ціннісні орієнтації визначають пріоритет знань про світ і самого себе, переваги й ставлення до творів вокального мистецтва.

Нами були розроблені й впроваджені анотації до вокальних творів з розгорнутим виконавсько-педагогічним аналізом, що й дозволило визначити основні тенденції самостійних пошуків майбутніх фахівців.

Динаміка мотиваційної спрямованості студентів має позитивну тенденцію до зростання в експериментальних групах порівняно з контрольними. Порівняння одержаних результатів у контрольних та експериментальних групах свідчить про збільшення кількості студентів, здатних усвідомити важливість зацікавленого ставлення до виконання вокальних творів, до роботи з учнями, а також тих, у кого сформувався інтерес до вокально-виконавської діяльності в галузі музичної педагогіки.

У контрольних групах майже не простежується динаміка кількості студентів, що мають високий рівень мотиваційної спрямованості. В експериментальних групах знизився достатній рівень мотивації (з 13,6% до 10,4% відповідно), адже домінують студенти, які усвідомлюють свої професійні нахили та готові до продуктивного виконання вокально-

педагогічної діяльності. У той же час більшість (48,4%) студентів контрольних груп залишились на достатньому рівні.

Результати дослідно-експериментальної роботи з формування вокальноїпідготовленості студентів зображені на рис. 3.4.

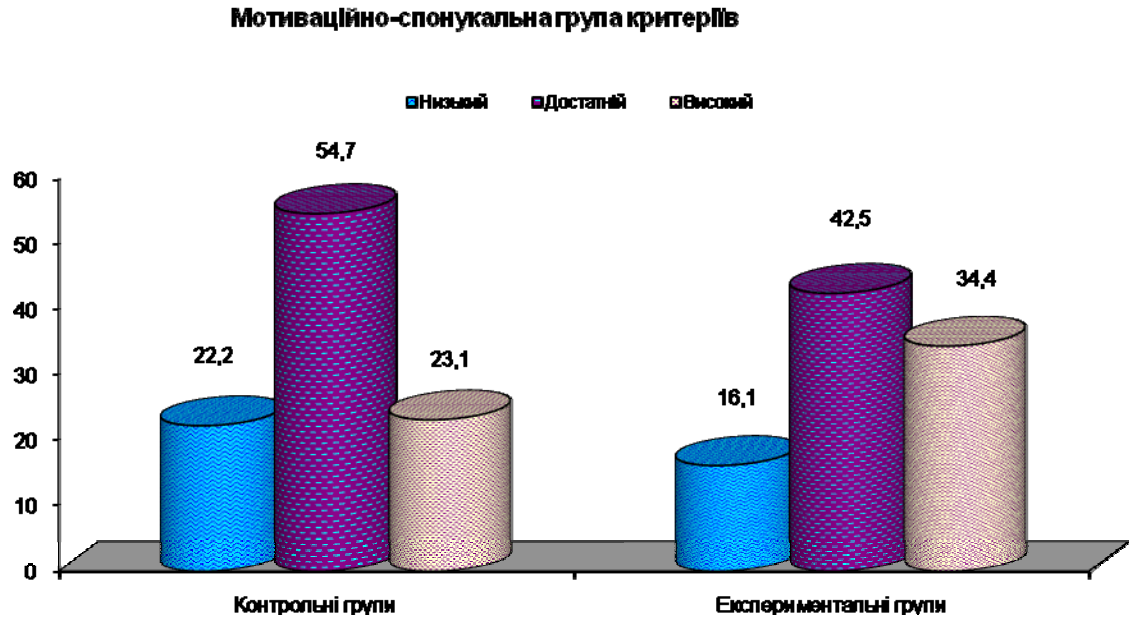


Рис. 3.4. Сформованість мотиваційно-орієнтаційного компонента (в %)

Наступною групою критеріїв вокальної підготовленості фахівців музичного мистецтва виступає пізнавально-конструктивна (пізнавально-компетентнісний компонент). Критерії цієї групи дають змогу з'ясувати знання студентами наукової літератури з естетики, мистецтвознавства, педагогіки, психології, методики музичного (вокального) навчання; уміння відбирати вокально-виконавський репертуар (власний і для учнів); обізнаність у виконавських стилях; вияв здатності до виявлення суперечностей у педагогічних позиціях, до аналізу і систематизації педагогічних фактів.

Визначення рівнів сформованості показників пізнавально-компетентнісного компонента на цьому етапі формувального експерименту передбачало використання таких основних модифікованих методик: самоаналіз вокально-педагогічної компетентності студента (Н.Кузьміна та

В.Гінецинський) (додаток Е), методика вирішення студентами проблемних ситуацій за Р.Нємовим, методика вивчення компетентності у процесі спілкування (за В.Ряховським).

У процесі самоаналізу вокально-виконавської, педагогічно-практичної компетентностей (за методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського) вибір відповідей студентів за п'яти шкалами оцінки їх умінь засвідчував ступінь наявності: проектувальних (здатність формулювати цілі окремих видів навчальної діяльності та застосовувати на практиці різновиди навчальних завдань); конструктивних (схильність до опанування інноваційних технологій, відбір з наявних технологій найвідповідальніших завдань та активне впровадження їх у вокально-педагогічну роботу; комунікативних (здатність до організації ефективної педагогічної взаємодії); організаторських (здатність правильно керувати окремими видами навчальної діяльності учнів, під час педагогічної практики відповідно до загальних цілей їх підготовки) (додаток В).

Порівняння різниці сформованості означених компетентностей майбутніх фахівців (за вищевказаними методиками) у констатувальному та формувальному експериментах засвідчило результативність проведеної дослідної роботи на першому етапі, що виражалася у: вмінні оперувати отриманими знаннями у вокально-педагогічній діяльності; розвитку здатності до пізнання явищ української та світової музичної культури; отриманні інтегрованих знань, які спонукають до здійснення складних мистецьких, вокально-педагогічних видів роботи; уявленні про інтонаційно-образну природу музичного (вокального) мистецтва; засвоєнні технологічних основ художнього виконання вокальних творів.

Розроблена нами серія навчальних завдань була спрямована на формування вокальної компетентності фахівців музичного мистецтва й включала: підготовку міні-бесід про авторів вокального твору з цікавими повідомленнями про їх життя та творчу діяльність; підбір та коментування предметних малюнків, експонатів, які характеризують епоху, що зображена у

вокальному творі; підбір творів вокального мистецтва (адекватних задуму автора музичного твору, що вивчається), які б допомогли викликати гедоністичні почуття у слухачів, приготуватися до коментування цих творів, тощо. У процесі цієї роботи враховувалися всі можливі види навчальної діяльності студента (приблизний план її основних видів зафіксований у табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Оцінювання основних видів навчальної діяльності (у балах)

№ п/п	Основні види навчальної діяльності за модульно-рейтинговою системою	Кількість балів
1	Підготовка мікрофрагменту уроку	до 15
2	Підготовка плану-конспекту навчального заняття	до 15
3	Участь у колективних і групових формах роботи на заняттях (обговорення, дискусія)	5-10
4	Виконання індивідуальних самостійних завдань на заняттях з постановки голосу	до 15
5	Виконання тестових завдань	до 10
6	Самостійна робота по розробці проекту і презентації портфоліо	до 20
7	Складання художньо-довершеного виконавського плану вокального твору	15-20

Навчальний процес щодо розвитку компетентності супроводжувався роботою студентів над реалізацією різних видів діяльності. Складність такого поєднання викликала потребу застосування індивідуальних консультацій, вправ, тренінгів, проблемних ситуацій, що дозволило дотримуватись системності та поетапності щодо розвитку необхідних умінь й навичок. Зокрема, використання методики вирішення студентами проблемних ситуацій за Р.Нємовим, що дозволило визначити педагогічні здібності студентів на основі того, як вони вирішували проблемні ситуації (додаток Д).

Аналіз динаміки формування пізнавально-компетентісного компонента за результатами формувального експерименту (високий рівень відповідає 37,6%) підтверджує ефективність методики вокальної підготовки фахівців музичного мистецтва, що унаочнено на рис. 3.5.

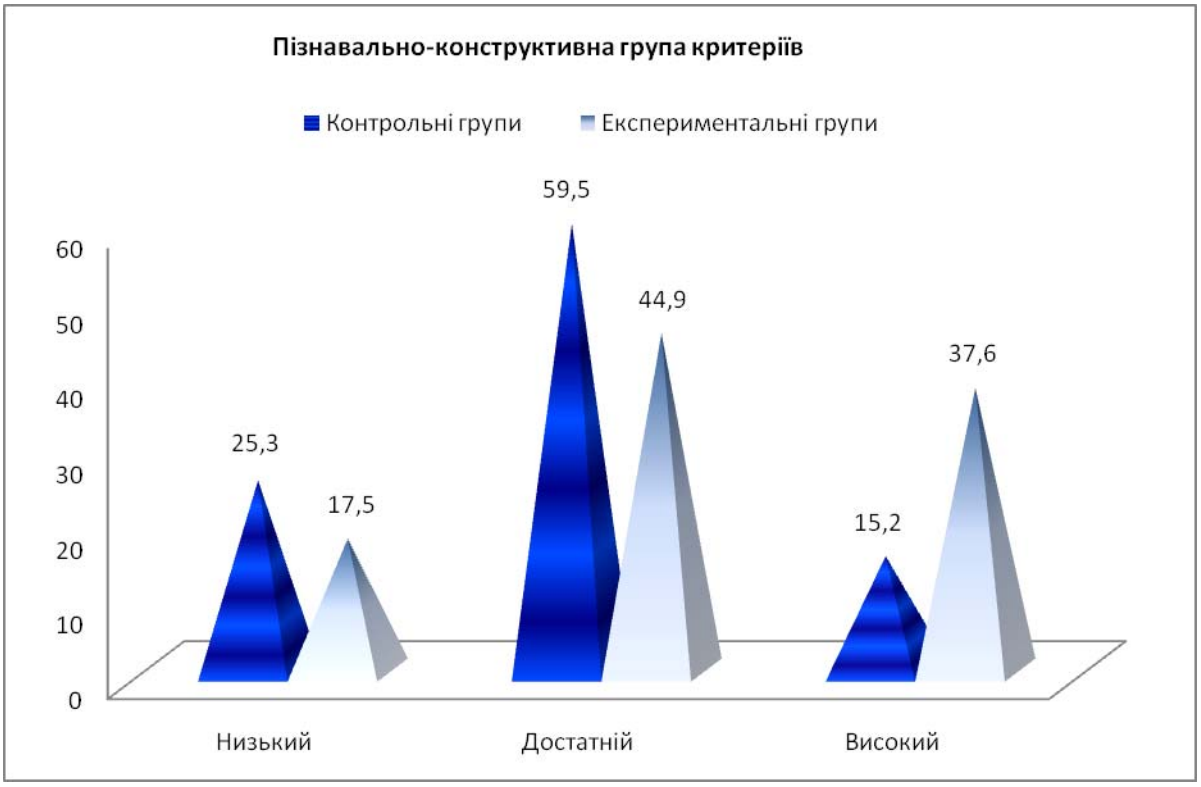


Рис. 3.5. Сформованість пізнавально-компетентнісного компонента (в %)

Отже, з метою формування мотиваційно-орієнтаційного та пізнавально-компетентнісного компонентів, на першому етапі дослідно-експериментальної роботи нами здійснювалось: розширення мотиваційної сфери майбутніх фахівців за рахунок ініціювання позитивного їх ставлення вдосконаленні та усвідомленні важливості досягнення кінцевого результату; набуття навчально-методичного, вокально-педагогічного та виконавсько-творчого досвіду; актуалізація фахових знань, що спонукає до виконання вокально-мистецької діяльності, спрямованість на ціннісне осмислення змісту творів вокального мистецтва; вироблення у студентів позитивного емоційного ставлення до музично-педагогічної діяльності; оволодіння інтегративними знаннями та вміннями ними оперувати у музично-

педагогічній діяльності; опанування інноваційними технологіями й вміння їх творчо застосовувати у вокальній практиці.

Другий етап формувального експерименту *(аналітико-тренувальний)* забезпечував *формування рефлексивно-оцінювального компонента*вокальної підготовленості майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності на консолідаційних засадах та мав характер аналізу й практичної активізації набутих знань. У зазначеному контексті експериментальна робота була націлена на осмислення і оцінку студентами своєї музичної (вокальної), педагогічної діяльності. Зазначений етап передбачав стимулювання глибинного пізнання та емпатійного переживання студентами художньо-образного змісту вокального твору та побудови на його основі виконавського образу як нормативного, розвиток у них педагогічних умінь і здібностей, активізацію їх фахового досвіду з метою вирішення вокально-педагогічних завдань. До того ж, формування рефлексивно-оцінювального компонента забезпечувало активізацію самоспостереження та аналізу чинників, що впливають на якість навчально-професійної діяльності студентів: стимулювання артистизму, творче самовираження у вокально-виконавській, педагогічній діяльності; формування емоційної гнучкості, варіативності поведінки в умовах публічного виступу.

З цих позицій, одним із основних завдань формувального експерименту було впровадження змістово-структурної системи формування вокальної підготовленості студентів на консолідаційній основі, що поєднувала педагогічні технології та зміст мистецької освіти, спрямовані на формування мистецької рефлексії студентів у процесі практичної діяльності.

За визначенням В.Роменця рефлексія є «принципом післядії, який пов'язаний з формуванням філософської стратегії поведінки, а це, своєю чергою, показує характер особистості» [152, 798]. На думку А.Хуторського рефлексивність допомагає студенту усвідомити свою індивідуальність, неповторність та унікальність, які «висвітлюються з аналізу його предметної діяльності» оскільки майбутній вчитель проявляє себе в таких пріоритетних

сферах буття та засобах діяльності, які притаманні його індивідуальності [180, 310].

Другий етап формувального експерименту, в межах якого відбувалося формування рефлексивно-оцінювального компонента, передбачав відбір методик, що дозволили виокремити особливості рефлексивності студентів й оцінити їх працю з позиції іншої людини та провести порівняльний аналіз отриманих даних (модифікована методика А.Реана [148, 29], інтерактивні тренінги за Т.Колишевою, методика рефлексивного самооцінювання навчальної діяльності А.Хуторського) [180, 197-198], метод потрфоліо [157, 360-363], тестування. Дослідно-експериментальна робота була спрямована на формування особистісної рефлексії майбутнього фахівця, на спрямованість його свідомості на внутрішні механізми самопізнання, що дозволило виробити відповідне ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності – тобто готовність мистецько-педагогічної рефлексії (вміння критично ставитися до того чи іншого аспекту діяльності, займати та відстоювати свою позицію в дискусіях, виокремлювати власні судження, організовувати взаємозв'язок минулих та сучасних подій, вміти протистояти невпевненості у вирішенні нагальних питань, виховувати здатність до оцінювання творів, педагогічних явищ).

Серії експериментальних завдань, що були використані на другому етапі формувального експерименту, забезпечували формування показників оцінювального компоненту, а саме: наявність умінь аналізувати вокальні твори та адекватно оцінювати їх художні достоїнства, вияв спроможності до самоконтролю та самовідстеження результатів власної вокально-виконавської діяльності; наявність умінь критично ставитися до різноманітних аспектів музично-педагогічної праці, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки у музично-виховному процесі.

На першій, міні-стадії, у процесі самостійної роботи, майбутні фахівці здійснювали роботу з музикознавчою літературою, словниками й довідниками тощо; підбирали психолого-педагогічну та мистецтвознавчу

літературу на задану тему; складали есе («Ейдос», «Трактат», «Лабіринт»); самостійно працювали над художньо-виконавським аналізом вокальних творів; виконували анотації до вокальних творів; здійснювали підготовку до участі у концертних заходах у якості виконавця тощо. Як засвідчили експериментальні результати здійснити рефлексивну самооцінку самостійних видів діяльності студентами було найскладніше.

Друга міні-стадія рефлексивного самооцінювання проходила на практичних заняттях з постановки голосу, де студенти оцінювали переваги й недоліки своєї роботи. На цьому етапі цьому етапі нами був проведений порівняльний аналіз самооцінювання студентів з експертною оцінкою конкретних видів роботи викладачів факультетів мистецтв. Коефіцієнт співвідношення результатів оцінювання експертами та самооцінки студентів у виконанні експериментальних завдань дорівнював +- 76%.

Рефлексивне самооцінювання майбутніх учителів музики на третій міні-стадії було проведено за підсумками визначення ними найбільш ефективного навчального предмету, що є важливим для виконання майбутньої професійної діяльності. З точки зору 59% учасників експериментальних груп – таким видом діяльності визнано виконавська діяльність. 48% опитаних відмітили важливість їх підготовки до розвитку художньо-асоціативного фонду на фахових дисциплінах, але домінуючою серед них була відзначена робота, що здійснюється у процесі навчальної діяльності в рамках спецкурсу «Актуальні питання дисципліни «Постановка голосу». Спільна діяльність у процесі виконання рефлексивних завдань у рамках цієї дисципліни ініціює виконання цього типу завдань й на інших заняттях.

На четвертій міні-стадії, студенти, на основі проведеного рефлексивного самооцінювання, визначали подальші завдання, які були спрямованні на рефлексивний розвиток. Ця робота стала для студентів етапом усвідомлення здійсненої діяльності з метою фіксації результатів та підвищення її ефективності у подальшій практичній діяльності. Як показав

експеримент, на основі вивчення рефлексивності особистості, можна не тільки обмірковувати подальшу діяльність, а й структурно її планувати за визначеними результатами попередньої роботи. Виконані експериментальні завдання допомогли студентам сформулювати отриманні результати, перерозподілити основні завдання, що пов'язані з подальшою практичною діяльністю, зкоригувати поставленні цілі.

У серію завдань з формування оцінювального компоненту, що проводились з використанням модифікованих методик А.Реана [148, 29], входив розвиток перцептивної функції рефлексії.

Перцептивні методи діагностики в межах другого етапу формувального експерименту щодо формування рефлексивно-оцінювального компонента допомагали студентам визначати власний внутрішній стан, виявляти здатність до ідентифікації з вокальним мистецтвом, зрозуміти емоційний стан. Особливого значення у процесі цієї роботи набувають спостережливість та уважність, про що засвідчили 67% учасників експериментальних груп, адже вони допомагають майбутнім фахівцям безпомилково визначати свої сильні сторони, що є особливо важливим на початковому етапі професійної діяльності.

У процесі формування рефлексивно-оцінювального компонента нами широко використовувався метод портфоліо [157, 360-363], що забезпечує самооцінювання навчальної діяльності студентів. Адже портфоліо надає можливість брати відповідальність за своє навчання. Цей метод включав матеріали рефлексивного оцінювання та самооцінювання досягнення студентами поставлених цілей, особливостей проведення та якості результатів своєї навчальної діяльності; аналіз особливостей роботи з різними джерелами інформації; відчуттів, роздумів, вражень тощо. Зміст портфоліо був пов'язаний і з роботою студента над конкретною проблематикою, наприклад: «Рефлексія як джерело особистісного досвіду», «Вміння бачити себе зі сторони», «Рефлексивний самоконтроль в процесі вокального навчання» тощо. У широкому значенні портфоліо – це колекція

документів певного типу, що розкриває індивідуальні здібності та інтереси її володаря. Використання портфоліо «Для записів», що зберігає зразки необхідного самооцінювання, а також записи, які оцінені викладачем дає можливість виставлення загальної експертної оцінки. У портфоліо цього типу студент має можливість зберігати відомості про динаміку свого прогресивного фахового росту, що, деякою мірою, сприяє активізації процесу рефлексивного самопізнання та стимулювання творчого пошуку шляхів забезпечення ефективності підготовки.

Підсумовуючи всі вищенаведені дані, маємо підстави вважати, що запропонована нами система методів, форм, засобів, створення відповідних умов, а також спеціальна організація навчального процесу, сприяє покращенню вихідного рівня оцінювального компоненту вокальної підготовленості майбутніх учителів музики. Вищеобґрунтовані результати унаочнено на рис. 3.6.

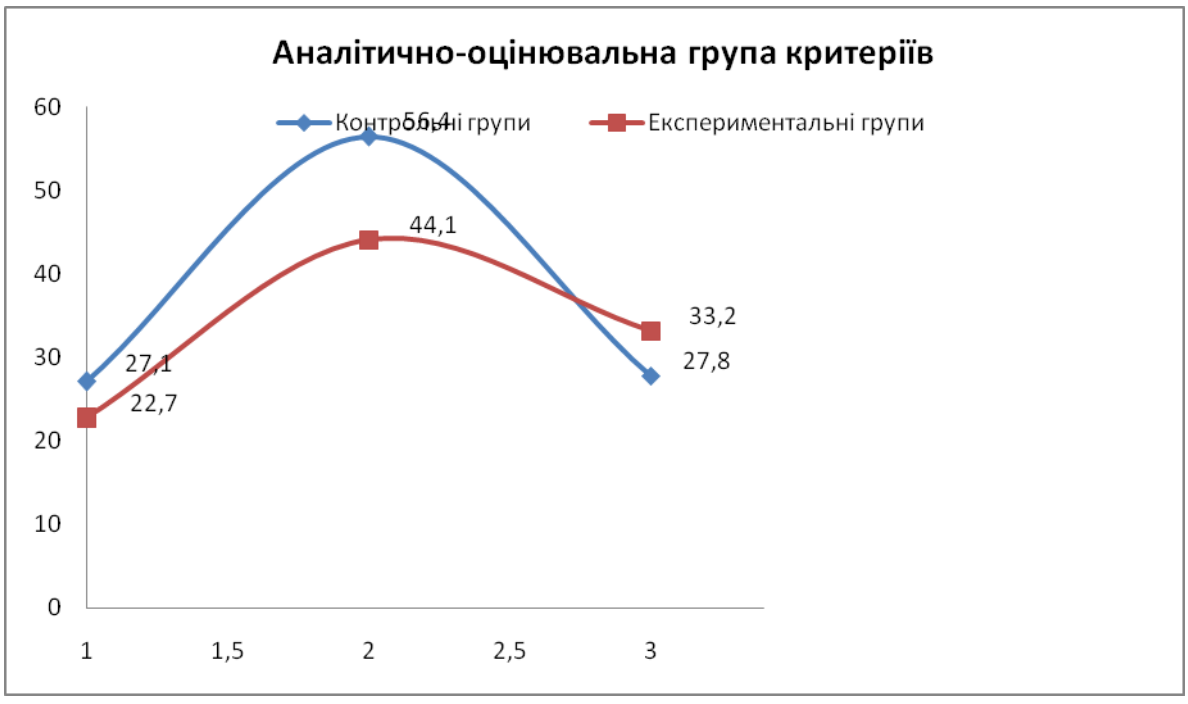


Рис. 3.6. Сформованість рефлексивно-оцінювального компонента (в %)

Важливим аспектом професійного втілення майбутніх фахівців є здатність до творчості. Педагогічна творчість як результат створення нових, оригінальних та більш досконалих матеріальних і духовних цінностей, має об'єктивну чи суб'єктивну цінність. Педагогічна творчість виступає показником глибоких та всебічних знань педагога та їх осмислення; вміння перевести теоретичні та методичні положення в педагогічні дії; здатність до самовдосконалення та самоосвіти до розробки нових методик, форм, засобів та їх оригінальних поєднань.

Творчу педагогічну діяльність учителя С.Сисоєва визначила як діяльність, якій притаманні властивості творчого процесу. Зокрема, визначаючи, що саме в процесі творчої діяльності максимально розкриваються творчі можливості фахівця, відбувається їх реалізація та розвиток, вчена зазначила, що саме за таких умов виникає необхідність підготовки вчителя «до усвідомлення рівня власної творчої професійної педагогічної діяльності, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності» [160, 97].

Самостійно-творчий компонент підготовленості майбутніх фахівців передбачає наявність дієвої ініціативності у реалізації творчого потенціалу студентів, високу ступінь розвитку творчої уяви та фантазії, уміння творчо застосовувати набутий фаховий досвід.

На третьому (продуктивно-творчому) етапі, у процесі формування *самостійно-творчогокомпонента* майбутні фахівці демонстрували: здатність до творчого опрацювання вокальних творів у процесі навчання; розвиненість педагогічних здібностей і умінь; здатність до вирішення вокально-педагогічних завдань. Загалом, ця група критеріїв забезпечувалася вимірюваннями: самостійної розробки заходів музичного навчання учнів, самостійного знаходження вокально-виконавських засобів виразності, коригування педагогічних дій в залежності від ситуації.

У серії експериментальних завдань, що впливали на формування показників самостійно-творчого компонента було враховано те, що постійна змінність педагогічної діяльності потребує від майбутнього фахівця усвідомлення своєї ролі в цьому процесі, вияв творчого підходу з урахуванням змінних ситуацій педагогічної взаємодії. Динамізм діяльності викладача пояснюється постійною необхідністю вибору засобів, форм, прийомів комунікації у залежності від вікових особливостей учнів, їх індивідуальних характеристик та рівня освіченості. Емпатійність, у цьому ракурсі є «осяганням емоційного стану, проникненням» – тобто відчуттям від переживань іншої людини. Адже процес міжособистісного розуміння тісно пов'язаний з емоційною сферою. Почуття, співчуття та співпереживання допомагають адекватному розумінню особистостей між собою.

З метою формування самостійно-творчого компонента нами була використана методика особистісної креативності Вільямса [182, 49], серія тестів (на готовність до творчої музично-педагогічної діяльності (додаток И), модифікована методика визначення рівнів креативності особистості за В.Петрушиним [439, 355-356], метод активізації творчого мислення студентів (мозкова атака) [157, 398-400], кейс-методи [157, 237], блоки творчих завдань імпровізаційного й інтерпретаційного характеру. Дослідно-експериментальна робота була спрямована на орієнтацію студентів до застосування творчих підходів, стимулювання їх потреби у творчому самовираженні, включення в оволодіння прийомами вирішення творчих імпровізаційних завдань, формування індивідуального шляху студентів до професійного зростання. У результаті цієї діяльності майбутній фахівець музики здобував досвід творчого виконання вокально-педагогічної діяльності. Така експериментальна робота дозволила проаналізувати творчу готовність студентів, що виявлялась у сформованості установки на творчість, постійне прагнення до неї, а також уміння нестандартно розв’язувати імпровізаційні завдання, створювати оригінальні трактування вокальних творів.

Активізація творчого мислення майбутніх учителів музики здійснювалась з допомогою методу мозкової атаки, що передбачав пошук і отримання нових ідей шляхом творчої співпраці студентів навчальної групи. Доречно зазначити, що назва цього методу пов'язана з тим, що група як єдиний мозок атакує творче вирішення даних проблем. Робота проводиться у декілька етапів: підготовка, проведення атаки, оцінка та відбір ідей, опрацьовування і розвиток найбільш цінних ідей. Метод й терміни «мозковий штурм», «мозкова атака» розроблені американським дослідником А.Осборном [157, 398-400]. На формувальному етапі експерименту цей метод був спрямований на активізацію творчого мислення студентів у процесі спільної діяльності в рамках виконання креативних завдань на заняттях з постановки голосу (наприклад, обговорення виконавської лінії вокального твору). На індивідуальних заняттях використовуються групові підходи.

Усі учасники розбиваються на дві групи. Перша група – «генератори ідей», повинні протягом короткого часу запропонувати якомога більше варіантів вирішення обговорюваної проблеми. При цьому вони не мають права обговорювати ці варіанти, відкидати або погоджуватися з ними. У групі вибирається одна особа, яка, не бере участь в генерації ідей, тільки фіксує всі виникаючі ідеї. Друга група – «аналітики», отримують від першої групи списки варіантів та не додаючи нічого нового, розглядують кожну пропозицію, вибираючи найбільш розумну та правильну. Вибрані пропозиції групуються й оголошуються. Проходить перше коло мозкової атаки. Далі групи міняються своїми функціями і проходить друге коло, тобто «генератори ідей» стають аналітиками і навпаки. Сутність цього методу полягає в тому, що творчий рівень його застосування пов'язаний з особистісним зростанням студентів. Адже найвищою формою творчості є така спільна діяльність, яка прокладає нові, ще не відкриті шляхи. Отже, вищезазначений метод є методом *співтворчості* у процесі вирішення творчих завдань, який вимагає повної довіри до творчих здібностей один одного у процесі оптимального сполучення інтуїтивного та логічного. Використання

методу мозкової атаки передбачає дотримання деяких обов’язкових правил, а саме: виключення різних проявів критики, тому що навіть, на перший погляд, незначна ідея може бути трампліном для народження плідних ідей, творча свобода у висловленні кожним студентом своїх поглядів, доброзичливість усіх членів групи, тощо.

Метод кейсів [157, 237], який був використаний нами на продуктивному етапі формувального експерименту, дозволяв активно розвивати творчі вміння майбутніх фахівців тому, що з допомогою лише логічних, умоглядних висновків вирішити кейс ситуацію майже неможливо. Для вирішення творчих завдань кейс-методами необхідні творчі навички у генерації альтернативних рішень, які неможливо знайти логічним шляхом. Характерною особливістю кейс-метода є створення проблемної ситуації на основі реальної навчальної діяльності. Існують такі види кейсів: ситуації-ілюстрації, ситуації-вправи, ситуації-оцінки, ситуації-проблеми.

У процесі експериментальної роботи студентам було запропоновано текст ситуацій в усному чи письмовому вигляді. Студенти повинні були прийняти нестандартне рішення виходу з конкретної ситуації, яке б характеризувалося відсутністю категоричності. Для вирішення запропонованої ситуації майбутні фахівці збирають додаткову інформацію, ставлять запитання. Учасники навчання проявляють свій характер розігруючи ситуації у ролях, при чому аналізуються не особистісні якості, а підходи та стиль дій у конкретних ситуаціях. Кейс має такі структурні складові: уведення, творчі завдання, майстерню спілкування. Ефективність діяльності викладача, що використовує кейс-метод, передбачає врахування наступних принципів: партнерства та співпраці; використання останніх досягнень музично-педагогічних досліджень й напрацьованого досвіду; творчості (перетворення кейса на індивідуально-неповторний творчий продукт, посилення ролі творчої імпровізації у ході навчальної діяльності тощо). У процесі цієї роботи були використані модифіковані пам'ятки С.Сисоєвої «Підказка по вдосконаленню своєї творчої діяльності», що сприяє

оптимізації творчої педагогічної діяльності майбутнього фахівця музики та пам'ятка самовивчення набутого досвіду майбутнього фахівця, основним аспектом творчої педагогічної діяльності якого є створення систематичної роботи з розвитку творчих можливостей вихованців [160, 304-305].

Дослідно-експериментальна робота також була спрямована на ретельний осмислений добір студентами своїх мистецько-педагогічних дій. Тому відібраний вокальний матеріал та засоби вербальної комунікації спрямовувались на активізацію внутрішнього стану учасників навчання як суб'єктів взаємодії.

У процесі експериментальної роботи на третьому етапі формувального експерименту нами була використана система стимулів, яка дозволила підняти рівень сформованості фахового тезаурусу майбутніх фахівців та всебічно використовувати набуті знання, уміння й навички у навчально-дієвих формах. Використана нами система стимулів містила: стимули-повідомлення, стимули-комунікації та стимули-події. Стимули-повідомлення забезпечували студентів необхідною інформацією про сутність, структуру, специфіку майбутньої професійної діяльності, особливості фахової підготовки, про музично-естетичну та педагогічну культуру, педагогічну творчість як загальновизнані засоби становлення професіонала.

Стимули-комунікації забезпечували включення студентів у професійні стосунки в безпосередній педагогічній практиці, залучення до ознайомлення з новими вокальними творами. Отримані знання комунікативних систем сприяють адекватному сприйняттю інформації та дозволяють у відповідності до комунікативної установки, впливати на ситуацію.

Стимули-події передбачали творчі зустрічі з видатними педагогами, композиторами, діячами мистецької сфери, участь у вокально-виконавській діяльності тощо. Загалом цей вид стимульної діяльності активізував мистецький саморозвиток, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності, репертуару для виконавської діяльності.

Модифікована методика сугестивного навчання Г.Лозанова [157, 490-491] використовувалась на етапі інтенсивної підготовки майбутніх фахівців до музично-виконавської та педагогічної практики. Застосування сугестивного впливу в процесі навчання є активним методом, який припускає елементи релаксації, навіювання та гри. Основними факторами сугестивної методики виступають: інтонаційне, ритмічне забарвлення мови; щільне сполучення свідомого та безсвідомого; ігровий характер навчання; авторитет педагога; комунікативність навчальної діяльності; вироблення упевненості у своїх силах; успішність виконання навчальних завдань створення атмосфери повної довіри.

Виконання сугестивних завдань у процесі експериментальної роботи сприяло виробленню здатності майбутніх фахівців впливати на учасників навчання у залежності від їх внутрішнього стану. Це дозволяло здійснювати опосередковане керівництво вихованцями на основі психолого-діагностичного аналізу, підкріплюючи теоретичні знання практичними навичками. Означені завдання сприяли розвитку самоорганізації, саморегуляції, самооцінки; формуванню вмінь доцільно використовувати власний професійний потенціал, робити самостійний обґрунтований вибір методів і форм діяльності.

На третьому етапі використовувались такі методи,як дискусії та дебати, які дозволили у процесі вирішення суперечностей обговорювати та знаходити консенсус засобами вербального спілкування. Як відомо, дискусія – цілеспрямований і впорядкований обмін ідеями, судженнями у групі заради пошуку не лише єдиної істини, а множинних істин, що виокремлюють певний ряд обґрунтованих точок зору, позицій у вирішенні проблеми. У ході дискусії удосконалювалися вміння майбутнього фахівця, а саме: розуміння партнера процесу спілкування; швидкість реагування на партнера, інформацію, ситуацію; коректування власних думок, знаходження компромісу; рефлексування; спілкування на інформаційному, перцептивному, інтерактивному рівнях. Основними формами дискусій на

цьому етапі експерименту були: круглий стіл, засідання експертної групи, форум, дебати, міжгруповий діалог тощо.

Круглий стіл, як бесіда та різновид дискусії, у якому на рівних правах бере участь невелика група студентів (5-7 чоловік), де відбувається обмін думками як між учасниками, так і спілкування з «аудиторією» (студентами навчальної групи); засідання експертної групи («панельна дискусія»): спільне обговорення висунутої проблеми учасниками групи (5-7 студентів з визначеним заздалегідь головою) та обговорення доповіді (досить стислої, у якій кожен доповідач висловлює свою об'єктивну позицію; форум – як обговорення, що нагадує засідання експертної групи, у ході якого ця група обмінюється думками з «аудиторією»; дебати – формалізоване обговорення, яке побудоване на основі виступів учасників-представників двох протилежних команд-суперників та заперечень до цих виступів).

Дискусія-диспут, яка активно використовувалась нами в процесі експериментальної роботи, мала підготовчий характер. Хід диспуту частково визначався експериментатором, але, в основному носив непередбачуваний характер з яскравими емоційними виступами. Колективне вирішення поставленої проблеми з одночасним тренуванням певних комунікативних умінь та навичок учасників проходило у процесі прогресивної дискусії, яка включала 5 етапів, а саме: зародження ідеї (студенти за певний проміжок часу готували висунення ідеї, у якій були закладені шляхи вирішення поставленої проблеми); усі висунуті ідеї фіксувалися на дошці; обговорювався кожний представлений варіант вирішення проблеми; на наступний етап дискусії висувалися найбільш вдалі варіанти, які були розподілені за ступенем їх значущості, тобто проводилась верифікація ідей; на останньому етапі, у ході дискусії за результатами голосування, приймалося остаточне вирішення проблеми. Отже, прогресивна дискусія забезпечує розвиток вміння швидко та ефективно приймати колективне вирішення поставленої проблеми.

До основних правил ефективного проведення дискусій нами віднесено: доброзичливе ставлення і увага до кожного учасника; утримання від схвальних або несхвальних висловлювань; зосередження всієї дискусії на основній темі (наприклад, художньо-педагогічний аналіз вокального твору), фіксація уваги учасників тільки на тих питаннях, які обговорюються; стислість, змістовність, аргументованість як у процесі дискусії, так і під час підведення підсумків. Слід зазначити, що загальний висновок спонукав до наступних роздумів над досліджуваною проблемою.

Проведення дискусій, диспутів, дебатів передбачає розвиток комунікативних здібностей, тому на цьому етапі експерименту нами була апробована авторська модифікація тесту В.Ряховського [144, 42-45] з оцінювання рівнів комунікативності майбутнього фахівця.

Засобами діалогізації у цьому процесі були обрані: використання риторичних запитань, узагальнюючих конструкцій — звертань, апелювання до досвіду присутніх, застосування засобів виразного мовлення. На цьому етапі особлива увага була звернена на розвиток творчих підходів. На даному етапі експериментальної роботи використовувалися методи моделювання, метод аналізу педагогічних ситуацій, творчі імпровізаційні завдання тощо.

Зіставлення результатів організації навчального діалогу в контрольних та експериментальних групах свідчить про ефективність інтерактивних методів пізнання (дискусії, диспути, дебати тощо), які ефективно впливають на розвиток комунікативних умінь та навичок майбутніх фахівців та засвідчують актуальність активізації діалогічних стратегій педагогічної діяльності.

Як виявив проведений експеримент, сприятливі умови для формування вокальної підготовленості студентів закладено в спецкурсі «Актуальні проблеми викладання постановки голосу», особливістю проведення якого є високий рівень активності включення у роботу кожного студента, постійна творча взаємодія педагога і студента, аналіз кожним та групою реальних досягнень. Специфічною ознакою спецкурсу є створення та розв’язання

проблемних ситуацій, котрі забезпечують ефективний розвиток вокально-професійної рефлексії. Особливого значення у практичному вирішенні цього завдання набуває поєднання отриманих знань та вмінь з практичною роботою.

Експериментальна робота щодо формування самостійно-творчого компонента передбачала ефективне впровадження спецкурсу «Актуальні проблеми викладання постановки голосу», опираючись на провідні теоретичні підходи до підготовки фахівців з музичного мистецтва, дослідження з теорії та історії вокального виконавства, музикознавства, музичної психології і музичного виховання.

Методами роботи на практичних заняттях даного спецкурсу виступали: дискусії та диспути; роз'яснення завдань викладачем; опис спостережень за діяльністю провідних фахівців; самостійна робота з літературою теоретико-методичного профілю; створення структурних блок-схем тем спецкурсу; ведення словника спеціальної термінології; вивчення матриць навчальної інформації; вироблення навичок індивідуально-творчої інтерпретації вокальних творів; робота з культури й свободи мовлення; застосування методу визначення потенційних помилок; розвиток і тренування педагогічно-виконавських умінь та навичок студентів згідно індивідуальних планів-програм; моделювання художньо-комунікативних ситуацій майбутньої педагогічної діяльності тощо.

Узагальнення результатів рівнів сформованості самостійно-творчого компоненту унаочнено на рис. 3.7.

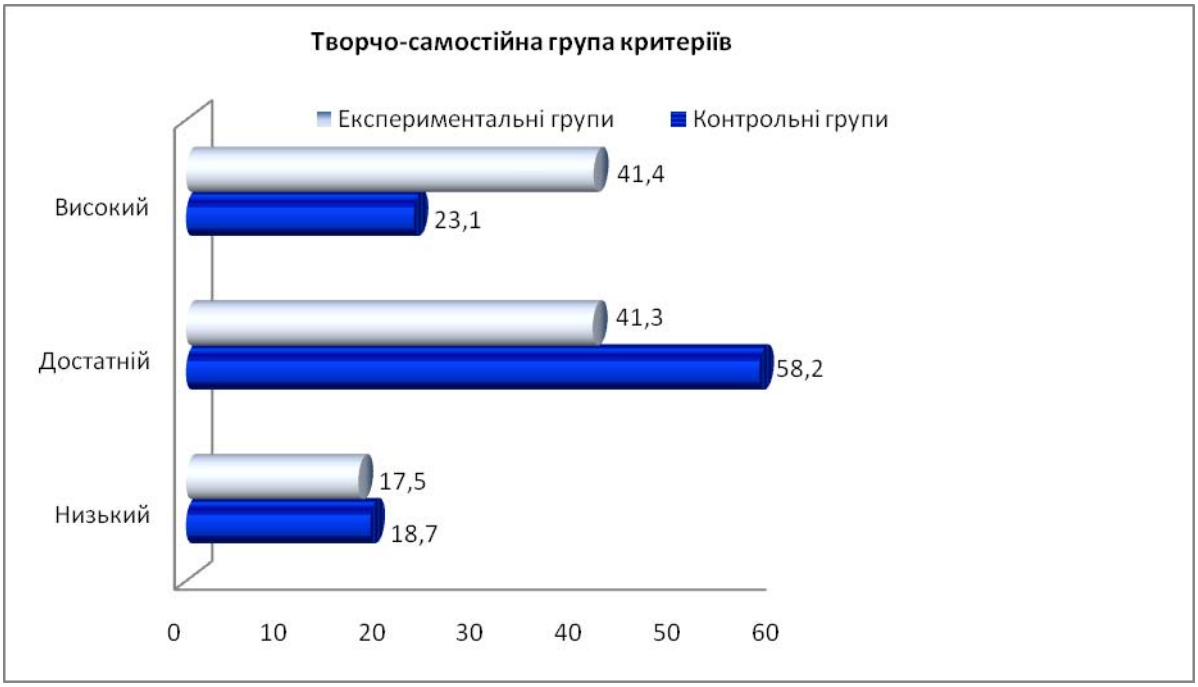


Рис. 3.7. Сформованість самостійно-творчого компонента (в %)

Результати третього етапу експерименту щодо формування самостійно-творчого компонента вокальної підготовленості студентів на консолідаційних засадах довели, що відбулася актуалізація музично-творчого, вокально-педагогічного осмислення навчального досвіду майбутніх фахівців. Цей процес був дуже важливим в силу того, що основу впевненості особистості в успішності діяльності становить, в основному, позитивний досвід попередньої аналогічної роботи. Тому, мобілізуючи студентів на виконання креативних дій, необхідно було використати серію завдань імпровізаційного та інтерпретаційного характеру. У створенні креативного середовища для взаємного розвитку суб'єктів творчої взаємодії, важливе значення мав оперативний зворотний зв'язок, тобто та інформація, котру майбутній фахівець отримував щодо успішності здійснення напрямів професійної діяльності.

Отже, у ході формувального експерименту здійснено конструктивну трансформацію методологічних засад і методичного забезпечення вокальної

підготовки вчителів музичного мистецтва в педагогічних університетах на консолідаційних засадах.Основним завданням дослідно-експериментальної роботи було впровадження концепції та апробація методики, що забезпечують формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційній основі.

Формування мотиваційно-орієнтаційного та пізнавально-компетентнісного компонентів, що відбувалося на *першому (адаптивно-експонувальному) етапі* експерименту, передбачало розвиток мотиваційної сфери та компетентності майбутніх фахівців, що загалом сприяло формуванню у них обізнаності у мистецькій, вокальній, педагогічній сферах, та припускало їх зорієнтованість на цінності національних і світових надбань. Такий підхід дозволив розширити фактичні знання студентів у сфері мистецької освіти, стимулювати їх позитивне ставлення до майбутньої професії. Експериментальна робота з формування мотиваційно-орієнтаційного та пізнавально-компетентнісного компонентів передбачала активізацію мотиваційного спрямування майбутніх фахівців до актуалізації і набуття вокально-фахового досвіду, вироблення у них позитивного емоційного ставлення до майбутньої діяльності.

Вищезазначена експериментальна робота сприяла виробленню у майбутніх фахівців стійкої установки на поглиблення професійних знань, умінь та навичок, що у процесі практичних занять за спеціалізацією було виражено у виконанні самостійно підготовлених блоків завдань, з'ясуванні характерних особливостей вокальних творів, що вивчаються, знаходженні специфічних прийомів виконання, рекомендацій щодо опанування творчими завданнями та аналізу джерел отримання додаткової інформації, співвіднесення яких змінювалося у залежності від конкретної мети кожного завдання. Ефективність експериментальної роботи суттєво зростала за умов застосування діалогічних методів навчання, обміну думок, створення можливості для майбутніх фахівців висловлювати власні судження й

приймати спільні рішення, що й підтверджували отримані результати вихідного індивідуального й групового рейтингу студентів.

Формування рефлексивно-оцінювального компонента, що здійснювалося на *другому (аналітично-тренувальному) етапі* експерименту, передбачало створення педагогічних ситуацій, які б сприяли поглибленню вокально-професійного досвіду у процесі практичної діяльності. Особливого значення у таких умовах дослідно-експериментальної роботи набуло поєднання засвоєних знань і вмінь з практикою роботи на індивідуальних заняттях з опорою на особливості вокального мистецтва, коли майбутні фахівці шукали та знаходили шляхи творчого розв'язання складних педагогічних завдань, активно розвивали креативність та рефлексивність.

У процесі формування рефлексивно-оцінювального компонента нами здійснювалися міжпредметні зв’язки наступним чином:

- під час досконалого вивчення вокальних творів використовувались дані зі споріднених дисциплін, які сприяли більш яскравому та образному відбиттю нової інформації;
- на всіх етапах роботи застосовувався прийом пригадування раніше засвоєних знань з метою більш продуктивного засвоєння нового;
- шляхом постановки проблемних завдань створювали у студентів потребу систематичного звернення до підручників, лекційних записів зі споріднених предметів, словників, енциклопедій як у класі, так і в процесі самостійної роботи.

Подібні завдання були основою спілкування студентів між собою у процесі пошуку потрібної інформації, звернення за консультацією до викладачів інших дисциплін. У результаті цієї роботи студенти більш глибоко усвідомили сутність вокального мистецтва, навчилися застосовувати набутті знання, уміння та навички в практичній діяльності. Опанування методів самоконтролю і самооцінки передбачали набуття студентами вмінь проектувати результати власних навчальних результатів, планувати власні

стратегії вирішення проблем, уміло розподіляти час, аналізувати помилки та недоречності.

У контексті формування вокальної підготовленості студентів відбувалося моделювання художньо-виконавського розвитку учнів (складання перспективних і поточних індивідуальних програм навчання); проведення фрагментів індивідуальних занять в процесі педагогічної практики. Серйозного значення надавалося художньо-педагогічному аналізу вокальних творів.

У межах *третього (продуктивно-творчого) етапу* експериментальна робота з формування самостійно-творчого компонента була спрямована на розвиток продуктивної індивідуалізованої творчості студентів у всіх різновидах діяльності. Активізувалась здатність студентів до систематизації професійних знань й умінь, що передбачало розвиток у них умінь цілісного охоплення вокально-виконавських, мистецьких та педагогічних явищ, стимулювались самостійні підходи до створення виконавських інтерпретацій й власного педагогічного репертуару.

У процесі роботи експериментальні методи були спрямовані на активізацію самостійно-творчого компонента вокальної підготовленості студентів до професійної діяльності у напрямку їх залучення до свідомого використання прийомів евристики, можливостей асоціативного, варіативного і аналітичного мислення; розвитку здатності до педагогічної імпровізації походу проведення уроку, встановлення контакту зі слухачами в процесі концертного виступу тощо.

Формування вокальної підготовленості вчителів музики на основі консолідаційногопідходу передбачає методологію його проектування, яке встановлює безпосередній зв’язок між теоретичними знаннями та способами діяльності, створює умови для рефлексії вибраних способів та їх результатів, дає можливість перетворити виробничу ситуацію в ситуацію розвитку.

У процесі професійної підготовки відбувалось педагогічне проектування подальшої діяльності студентів, що спиралось на їх

відповідний психолого-педагогічний досвід, набутий під час фахової підготовки, особливо у процесі засвоєння фахових спецкурсів. Ці заняття були зорієнтовані на:

- моделювання педагогічних ситуацій, у яких використовувалися різноманітні види педагогічної взаємодії учителя та учнів у «просторі» вокальної музики;
- зв'язок з педагогічною практикою тощо.

Здійснення педагогічного процесу передбачає орієнтацію студентів на чітко представлений кінцевий результат. Знання сутності та логіки навчального процесу на заняттях з постановки голосу, закономірностей особистісного розвитку студентів дозволяє прогнозувати результат, котрий базується на навчально-фаховому досвіді. У цьому процесі важливо враховувати особливості сприймання матеріалу учасниками навчання, соціальний вплив, міру активізації власного навчально-фахового досвіду. Педагогічне прогнозування передбачає також розвиток й домінування тих якостей та здібностей майбутніх фахівців, які можуть бути сформованими в певних часових межах.

Аналіз результатів формувального експерименту здійснювався за допомогою контрольно-порівняльного методу, який був реалізований шляхом зіставлення результатів, отриманих в експериментальних та контрольних групах. Рівні сформованості підготовленості, за змістово-компонентною структурою, визначалися з допомогою наступних методик:

- урахування професійно важливих властивостей та музично-творчих та вокальних здібностей студентів (Ю.Цагареллі), проектування творчих можливостей (С.Сисоєва), рефлексивного самооцінювання навчальної діяльності (А.Хуторський);
- розвитку вольових якостей майбутніх фахівців (В.Петрушин);
- вивчення факторів привабливості педагогічної професії (Н.Кузьміна, А.Реан);

- самонавчання та самовиховання за модульною системою (О.Рудницька).

Аналіз експериментальних даних виявив статистично значущі відмінності між рівнями підготовленості вчителів музичного мистецтва на початку формувального експерименту та в кінці його.

В експериментальних групах у результаті формувального експерименту зафіксовано статистично значущі позитивні зміни, які відображають зниження кількості майбутніх фахівців достатнього та низького рівнів та зростання кількості досліджених з високим рівнем (відповідно до визначених компонентів).

Що стосується контрольних груп зафіксовано незначну різницю між отриманими даними на початку і в кінці формувального експерименту. За критерієм знаків ця різниця не є статистично значуща і в цілому не змінює ситуацію щодо рівнів підготовленості вчителів музичного мистецтва.

Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи підтвердив ефективність комплексу впроваджених дій, що дозволило організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб це удосконалило систему підготовки майбутніх учителів музики на основі розроблених методологічних засад та методики, поетапна організація якого значно поліпшувала цей процес. У дослідженні показано залежність розвитку цілісної компонентної структури вокальної підготовленості майбутніх фахівців від якості організації навчального процесу, зростання рівнів підготовленості – від інтенсивності інтерактивних форм навчання.

Для перевірки ефективності запропонованої методики необхідно було порівняти рівні підготовленості студентів за вищезазначеними групами критеріїв та показниками.

Порівняння рівнів сформованості вказаних компонентів відображено у таблиці 3.4 і здійснювалась за наступною методикою:

Таблиця 3.4

Основні числові характеристики станів сформованості всіх рівнів компонентів в контрольних групах

Компоненти	Контрольні групи (33 с.)								
	Середнє значення $\bar{x}$			Дисперсія, σ^2			Стандартне відхилення, σ		
	1 п.	2 п.	3 п.	1 п.	2 п.	3 п.	1 п.	2 п.	3 п.
	На початку формувального експерименту								
М-О	1,94	1,91	1,76	0,42	0,45	0,37	0,65	0,67	0,60
П-К	1,82	1,91	1,76	0,39	0,45	0,37	0,63	0,67	0,60
Р-О	2,09	2,03	1,76	0,51	0,45	0,43	0,71	0,67	0,66
С-Т	2,06	1,94	1,76	0,48	0,48	0,37	0,69	0,69	0,60
	На кінцевому етапі формувального експерименту								
М-О	2,03	1,94	1,85	0,39	0,42	0,43	0,63	0,65	0,66
П-К	1,88	1,94	1,85	0,41	0,42	0,43	0,64	0,65	0,66
Р-О	2,15	2,06	1,79	0,49	0,48	0,41	0,70	0,69	0,64
С-Т	2,09	2,00	1,79	0,45	0,42	0,35	0,67	0,65	0,59

Аналіз статистичних даних дозволяє сформулювати наступну гіпотезу: якщо на початковому етапі формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах спостерігався приблизно однаковий розподіл станів сформованості мотиваційно-орієнтаційного (М-О), пізнавально-компетентнісного (П-К), рефлексивно-оцінювального (Р-О) та самостійно-творчого (С-Т) компонентів, то на кінцевому етапі в експериментальній групі спостерігаються більші значення частот в середньому та високому рівні сформованості по всім компонентам.

Таблиця 3.5

Основні числові характеристики станів сформованості всіх рівнів компонентів в контрольних групах

Компоненти	Експериментальні групи (34с.)		
	Середнє значення $\bar{x}$	Дисперсія, σ^2	Стандартне відхилення, σ

	1 п.	2 п.	3 п.	1 п.	2 п.	3 п.	1 п.	2 п.	3 п.
	На початку формувального експерименту								
М-О	2,06	2,12	2,06	0,50	0,57	0,58	0,70	0,76	0,76
П-К	2,12	2,06	1,88	0,57	0,58	0,47	0,76	0,76	0,69
Р-О	2,12	2,12	1,94	0,57	0,52	0,48	0,76	0,72	0,68
С-Т	2,29	2,12	2,06	0,50	0,57	0,58	0,71	0,76	0,76
	На кінцевому етапі формувального експерименту								
М-О	2,21	2,21	2,18	0,46	0,52	0,56	0,68	0,72	0,75
П-К	2,26	2,18	1,94	0,55	0,56	0,47	0,74	0,75	0,68
Р-О	2,29	2,21	2,06	0,44	0,52	0,47	0,67	0,72	0,68
С-Т	2,41	2,21	2,02	0,42	0,52	0,09	0,65	0,72	0,30

Для перевірки даної гіпотези розрахуємо та проаналізуємо кількісні показники, що дозволяють визначити ефективність розробленої методики вокальної підготовленості студентів.

Умовно позначимо низький рівень через 1 бал, середній – 2, високий – 3. Обчислимо основні числові характеристики досліджуваних виборок.

Перевіримо гіпотезу про нормальний розподіл генеральної сукупності, з якої утворені контрольні та експериментальні групи студентів.

Таблиця 3.6

Порівняльний аналіз основних числових характеристик станів сформованості всіх рівнів компонентів в контрольних та експериментальних групах

Компоненти	Контрольні групи (33с.)			Експериментальні групи (34с.)		
	Середнє значення $\bar{x}$	Дисперсія, σ^2	Стандартне відхилення, σ	Середнє значення $\bar{x}$	Дисперсія, σ^2	Стандартне відхилення, σ
	На початку формувального експерименту					
М-О	1,87	0,41	0,64	2,08	0,55	0,74
П-К	1,83	0,40	0,63	2,02	0,54	0,74
Р-О	1,96	0,46	0,68	2,06	0,52	0,72

С-Т	1,92	0,44	0,66	2,16	0,55	0,74
	На кінцевому етапі формувального експерименту					
М-О	1,94	0,41	0,65	2,20	0,51	0,72
П-К	1,89	0,42	0,65	2,13	0,53	0,72
Р-О	2,00	0,46	0,68	2,19	0,48	0,69
С-Т	1,96	0,41	0,64	2,21	0,34	0,56

Проведемо вирівнювання емпіричного розподілу теоретичним. Для цього обчислимо теоретичні частоти за формулою:

$$n_i' = \frac{nh}{\sigma} \cdot \varphi(u_i),$$

де $n = 24$ — обсяг вибірки, $h = 20000$ — довжина інтервалу, $\sigma = 33499{,}59$, $u_i = \frac{x_i^* - \overline{x}_B}{\sigma}$, $\varphi(u) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{u^2}{2}}$ — функція Гауса.

Використовуючи критерій Пірсона, при рівні значущості 0,05 перевіримо чи узгоджується гіпотеза про нормальний розподіл генеральної сукупності з емпіричним розподілом вибірки.

Знайдемо спостережуване значення критерію за формулою:

$$\chi^2_{спост} = \sum_{i=1}^{k} \frac{(n_i - n_i')^2}{n_i'} = 2{,}3615.$$

По таблиці критичних точок розподілу Пірсона за рівнем значущості 0,05 знаходимо критичну точку

$$\chi^2_{кр} = 3{,}84.$$

Оскільки спостережуване значення менше критичного, то з рівнем значущості 0,05 приймається гіпотеза про нормальний розподіл генеральної сукупності. Іншими словами, з ймовірністю 0,95 розбіжність між емпіричними і теоретичними частотами є незначною (випадковою).

Оскільки гіпотеза про нормальний розподіл генеральної сукупності підтвердилась, а вибіркові дисперсії нерівні, то спочатку перевіримо

статистичну гіпотезу про рівність генеральних дисперсій з критерієм Фішера-Снедекора з рівнем значущості 0,05.

Сформулюємо гіпотезу: $H_0: D(X) = D(Y)$, де X та Y — генеральні сукупності, що характеризують контрольні та експериментальні групи відповідно, при конкуруючій гіпотезі $H_1: D(X) \neq D(Y)$. Спостережувані значення критерію Фішера-Снедекора розрахуємо за формулою $F = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$, де σ_1^2 — більше, а σ_2^2 — менше значення дисперсії. Результати обчислень наведені в таблиці 3.7:

Таблиця 3.7

Результати обчислень за критерієм Фішера-Снедекора

Компоненти	Спостережуване значення критерію Фішера-Снедекора	
	На початковому етапі формувального експерименту	На кінцевому етапі формувального експерименту
М-О	1	1,08
П-К	1,05	1,02
Р-О	1	1,08
С-Т	1,07	1,62

Критичне значення критерію Фішера-Снедекора знайдемо, враховуючи значення рівня значущості 0,05 та числа степенів свободи 33=34-1 та 32=33-1.

$F(0,05;33;32) = 1,7989$.

Оскільки всі спостережувані значення критерію менші за критичне значення, то дисперсії відрізняються незначущо, тобто з рівнем надійності 0,95 можна вважати, що генеральні дисперсії рівні.

Оскільки умови нормальності генеральної сукупності та рівності генеральних дисперсій виконуються, то можна перевірити гіпотезу про рівність вибіркових середніх значень за критерієм Стьюдента. Розглянемо гіпотезу: $H_0: M(X) = M(Y)$, де $M(X), M(Y)$ — математичні сподівання при

конкуруючій гіпотезі $H_1: M(X) \neq M(Y)$. Спостережувані значення критерію Стьюдента розрахуємо за формулою:

$$T = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{(n-1)\sigma_X^2 + (m-1)\sigma_Y^2}} \cdot \sqrt{\frac{nm(n+m-2)}{n+m}}.$$

Результати обчислень наведені в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Результати обчислень за критерієм Стьюдента

Компоненти	Спостережуване значення критерію Стьюдента	
	На початковому етапі формувального експерименту	На кінцевому етапі формувального експерименту
М-О	0, 98	2, 23
П-К	0, 87	2, 08
Р-О	0, 89	2, 24
С-Т	1, 02	2, 22

Критичне значення критерію Стьюдента знайдемо, враховуючи значення рівня значущості 0,05 та число степенів свободи 34+33-2=65.

$t(0,05;65) = 1,9971.$

Оскільки всі спостережувані значення критерію для контрольної групи менші за критичне значення, то середні значення відрізняються незначущо, тобто з рівнем надійності 0,95 можна вважати, що генеральні середні – рівні. Таким чином в контрольних групах не відбулось статистично значущого зростання рівнів сформованості всіх досліджуваних компонентів означеного феномена.

В експериментальних групах всі спостережувані значення більші за критичне. Це означає, що з рівнем надійності 0,95 можна стверджувати,що в

експериментальних групах відбулось суттєве зростання рівнів сформованості всіх досліджуваних компонентів.

Кількісний та якісний аналіз порівняння отриманих результатів експериментальної роботи в експериментальних та контрольних групах засвідчив доцільність впровадження розробленої методики вокальної підготовленості студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів та музично-педагогічних факультетів до професійної діяльності на консолідаційних засадах.

За результатами експериментальної роботи доведено дієвість розробленої поетапної методики вокального навчання майбутніх учителів музики на консолідаційній основі в галузі музичної педагогіки, що дозволяє створити усі передумови для удосконалення їх підготовки в умовах інститутів мистецтв педагогічних університетів та музично-педагогічних факультетів.

У дисертації викладено основні результати методичної розробки проблеми забезпечення ефективності вокальної підготовки вчителів музичного мистецтва з урахуванням розвитку всіх компонентів, котрі впливають на цей процес.

Висновки до третього розділу

Результати проведення педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний, контрольний етапи)дозволили зробити наступні висновки:

- проведення констатувального експерименту дозволило з’ясувати реальний стан сформованості вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах, визначити рівні сформованості вокальної підготовленості студентів факультетів мистецтв вищих навчальних закладів з наданням якісних та кількісних характеристик;

- на основі розроблених критеріїв та показників досліджуваного феномена визначено рівні сформованості вокальної підготовленості майбутніх учителів музики, а саме: високий, достатній та низький. *Високий* рівень характеризує наявність стійкого бажання студентівдо варіативно-самостійного створення художньої інтерпретації вокальної музики, до розробки нових прийомів, методів, підходів до музичного навчання, до корекції педагогічних ситуацій. Відповідно до розроблених критеріїв *достатній* рівень характеризується наявністю стійкої потреби в удосконаленні музично-фахових, педагогічно-практичних знань, умінь і навичок, здатністю майбутніх учителів музики до систематизації вокально-педагогічних знань, прояву ерудиції в галузі теорії та історії вокальної музики, усвідомленим ставленням до вибору виконавських засобів виразності при створенні інтерпретації вокального образу.У студентів, віднесених до *низького* рівня, не спостерігається інтерес до розширення вокально-педагогічних знань; набуті знання не упорядковано та не систематизовано, відстежується обмеженість установки на практичне застосування теоретичної інформації. Майбутні вчителімузики не демонструють певне бажання щодо самовдосконалення у вокально-педагогічній діяльності;

-апробовано та впроваджено експериментальну методику формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах. Розроблена методика передбачала проведення поетапної педагогічної роботи у такій послідовності: перший етап – адаптивно-експонувальний, другий етап – аналітично-тренувальний, третій етап – продуктивно-творчий.*Перший етап (адаптивно-експонувальний)*був спрямований на формування мотивації студентів до пізнання та осмислення творів вокальної музики, усвідомленню майбутніми вчителями музики важливості формування обізнаності в основних вокальних стилях і жанрах, володіння виконавськими засобами втілення художніх образів. Адаптивно-експонувальний етап забезпечувався такими методами: моделювання

проблемний ситуацій, міні-лекції, співбесіди, підбід та коментування прикладів, створення ситуацій вибору, самоаналіз, творчі завдання.*Другий етап* (*аналітично-тренувальний*) забезпечував формування пізнавально-компетентнісного та рефлексивно-оцінювального компонентів вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах та був спрямований на створення таких педагогічних ситуацій, які б сприяли забезпеченню зв'язку між теоретичними положеннями та їх практичним втіленням. Цей етап передбачав формування емоційної відкритості студентів у процесі сприйняття та виконання творів вокальної музики, емпатійного переживання, вироблення вмінь саморегуляції внутрішнього етапу та самоконтролю музичних та педагогічних дій. Основними методами на цьому етапі були: художньої ілюстрації словесних пояснень, тренінги, інтерактивні методи, вправи, рефлексивне самооцінювання, метод-портфоліо, тестування, імітаційні ігри, вирішеннястудентами проблемних ситуацій.*Третій етап* формувального експерименту (*продуктивно-творчий*) був спрямований на формування самостійно-творчого компонента вокальної підготовленості фахівців музичного мистецтва та зоорієнтовувався на забезпечення інтегрального результату навчання майбутніх учителів музики у взаємодії пізнавально-пошукової, оцінювально-інтерпретаційної й творчо-продуктивної діяльності. Основні методи цього етапу: експертне оцінювання, навчальні дискусії, перцептивні методи, комплексі тренінги, імпровізаційні завдання, тощо;

-доведено ефективність розробленої поетапної методики формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах засобами порівняльного аналізу результатів, що були отримані у контрольних та експериментальних групах. Якісний та кількісний аналіз результатів формувального експерименту, порівняння отриманих даних засвідчили зростання динаміки рівнів вокальної підготовленості майбутніх учителів музики в експериментальних групах, а отже – дієвість та

ефективність впровадження поетапної методики формування вокальної підготовленості студентів на консолідаційних засадах.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [171; 173; 174; 175].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведене теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах, що знайшло відображення у теоретико-методологічному обґрунтуванні методик співацької підготовки студентів, розробці та експериментальній перевірці поетапної методики вокальної підготовленості майбутніх учителів музики. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дали підстави зробити такі висновки:

1.На основі проведеного аналізу визначена історична роль українських співаків у формуванні потужної вокальної школи, адже основною ознакою музичної освіти в Україні було саме вокальне навчання, з його професіоналізацією, виробленням дидактичних норм співацької підготовки, високої духовності художньо-образного змісту творів. Встановлено, що мистецтво співу є складним психофізіологічним актом, адже голос під час співу ніби перетворюється на музичний інструмент, що натхненний думкою, словом та дією згідно з складними фізіологічними законами. Вокальна підготовка майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності у школах України та Китаю підпорядкована системно-цілісному, особистістому, інтегративному, технологічному, консолідаційному, герменевтичному, творчо-діяльнісному підходам.

2. Специфіка вокального навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів полягає в тому, що це складний процес оволодіння технічними можливостями голосу в поєднанні з досконалим використанням засобів виразності для створення яскравого художньо-музичного образу у вирішенні складних виконавських та музично-педагогічних завдань.Аксіоматичним є положення про те, що навчання співу – це процес опанування основними механізмами голосотворення: акустичними, фізіологічними, психолого-педагогічними.Виокремлено специфіку вокального навчання у Китаї. Врахування музично-естетичних та співацьких традицій Китаю буде сприяти ефективності вокальної підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної роботи в школах Китаю та України.Основними функціями вокального навчання майбутніх учителів музики на консолідаційній основі нами визначено:пізнавальну, розвивальну, орієнтаційну, комунікативну, компетентнісну, синтезуючу, прогностичну.Консолідаційні засади вокального навчання майбутніх учителів музики полягають у забезпеченні цілісної системності цього виду підготовки на основі функціональної виваженості визначених напрямів, а

саме: пізнавально-пошукового, ціннісно-інтерпретаційного, творчо-продуктивного при збереженні особливостей кожного.

3. Сутність консолідаційного підходу полягає в тому, що він має парадигмальне значення для вокального навчання майбутніх учителів музики, адже методологічна значущість даного підходу визначається методичною спрямованістю на продуктивну практичну діяльність. Цей підхід забезпечує взаємодію пізнавально-пошукового, оціннісно-інтерпретаційного, творчо-продуктивного напрямів вокального навчання при збереженні змісту кожного з них. Консолідаційні основи вокальної підготовки майбутніх учителів музики ми розглядаємо як концентрацію, об'єднання всіх зусиль різних напрямків знань студентів з метою забезпечення їх єдності в досягненні поставленої мети.З цієї позиції вокальна діяльність майбутніх учителів музики базується на принципах: забезпечення розвиваючого навчання майбутніх учителів музики на консолідаційній основі; індивідуалізації мистецького навчання; рефлексивного сприймання художньо-музичних образів вокальних творів; інтегративності співацької підготовки студентів; принцип ціннісної побудови навчально-мистецького процесу.

4. Визначена структура вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах, що складається із взаємодії таких компонентів: мотиваційно-орієнтаційного, пізнавально-компетентнісного, рефлексивно-оцінювального, самостійно-творчого. Розроблена модель формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах містить *наступні групи критеріїв*, а саме: мотиваційно-спонукальну, пізнавально-конструктивну, оцінно-виконавську, творчо-проективну.*Мотиваційно-спонукальна група критеріїв* (мотиваційно-орієнтаційний компонент) дозволяє з'ясувати міру вираженості особистісного ставлення до педагогічної професії; міру мотиваційно-ціннісної спрямованості процесу освоєння навчального матеріалу; міру орієнтованості на вокально-фахову діяльність. Основними *показниками*

цього критерію є: вияв прагнення до розширення власного музично-вокального тезаурусу, до збагачення власного виконавського репертуару; вияв зацікавленого ставлення до роботи з учнями, до застосування педагогічних знань у практичній роботі; вияв інтересу до самостійної розробки нових методів і прийомів музичного навчання учнів в єдності пізнавально-пошукового, оцінювально-інтерпретаційного, творчо-продуктивного видів діяльності з урахуванням особливостей кожного (на основі консолідаційного підходу). *Пізнавально-конструктивна група критеріїв* (пізнавально-компетентнісний компонент) акумулює застосування майбутніми фахівцями технологічного арсеналу оперування набутими знаннями та навичками у процесі практичної співацької діяльності. Пізнавально-конструктивна група критеріїв включає такі *показники*: знання наукової літератури з естетики, мистецтвознавства, педагогіки, психології, методики музичного (вокального) навчання; уміння відбирати виконавський репертуар (власний і для учнів); обізнаність у виконавських стилях. *Оцінно-виконавська група критеріїв* (рефлексивно-оцінювальний компонент) забезпечує міру здатності до аналізу і адекватного оцінювання мистецьких явищ; міру здатності до аналізу і адекватного оцінювання характеру і результатів вокально-педагогічної діяльності; міру здатності до аналізу і адекватного оцінювання вокально-виконавської діяльності. *Показниками оцінно-виконавської групи критеріїв виступають:* наявність умінь виокремлювати головне від другорядного в процесі аналізу та оцінки художніх достоїнств мистецьких (вокальних) творів; вияв спроможності до самоконтролю та самоаналізу результатів власної вокально-виконавської діяльності; наявність умінь встановлювати причинно-наслідкові зв’язки у процесі вокального навчання; спроможність до корекції власних дій і результатів у вокально-педагогічній практиці. *Творчо-проективна група критеріїв* (самостійно-творчий компонент) з’ясовує міру здатності до творчого опрацювання вокальних творів у процесі навчання; міру вокальних педагогічних здібностей і умінь; міру самостійного втілення власної

інтерпретації вокального твору.До *показників* цієї групи критеріїв належать: вияв творчого ставлення до вибору вокально-виконавських засобів виразності при створенні інтерпретації музики; вияв здатності до варіативного опрацювання вокального матеріалу в процесі навчання; наявність умінь художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів. Діагностування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах дозволило встановити й зхарактеризувати рівні означеного фенамена, а саме: високий, достатній, низький.

5.Педагогічними умовами вокального навчання майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах нами визначено: створення гедоністичної атмосфери співацького навчання студентів; дотримання орієнтирів особистісного саморозвитку майбутніх учителів музики у взаємозв'язку теорії та практики; ефективне застосування мультимедійних засобів вокального навчання студентів на консолідаційній основі.

6. Вибудовано методичну модельвокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах, що включає: *мету* дослідження, наукові *підходи*, основні *функції*;*принципи*мистецького навчання, компонентну структуруозначеного феномена, *блоки* навчальної діяльності,*педагогічні умови*, у моделі закладені *методи і прийоми* співацького навчання майбутніх учителів музики,*етапи*формувального експерименту. Очікуваним результатом визначено сформованість вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах. Методична модель вокальної підготовки майбутнього вчителя музики на консолідаційній основіскладається з наступних блоків: *адаптивно-пізнавального, продуктивно-когнітивного, виконавсько-результативного і творчо-регулятивного.*

7. Проведення констатувального експерименту дозволило з'ясувати реальний стан сформованості вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах, надати характеристики рівням сформованості вокальної підготовленості студентів факультетів мистецтв

вищих навчальних закладів. Апробовано й впроваджено експериментальну методику формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах. Розроблена методика передбачала проведення поетапної педагогічної роботи у такій послідовності: перший етап – адаптивно-експонувальний, другий етап – аналітично-тренувальний, третій етап – продуктивно-творчий. *Перший етап (адаптивно-експонувальний)*був спрямований на формування мотивації студентів до пізнання та осмислення творів вокальної музики, усвідомленню майбутніми вчителями музики важливості формування обізнаності в основних вокальних стилях і жанрах, володіння виконавськими засобами втілення художніх образів. Адаптивно-експонувальний етап забезпечувався такими методами: моделювання проблемний ситуацій, міні-лекції, співбесіди, підбід та коментування прикладів, створення ситуацій вибору, самоаналіз, творчі завдання. *Другий етап* (*аналітично-тренувальний*) забезпечував формування пізнавально-компетентнісного та рефлексивно-оцінювального компонентів вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах та був спрямований на створення таких педагогічних ситуацій, які б сприяли забезпеченню зв’язку між теоретичними положеннями та їх практичним втіленням. Цей етап передбачав формування емоційної відкритості студентів у процесі сприйняття та виконання творів вокальної музики, емпатійного переживання, вироблення вмінь саморегуляції внутрішнього етапу та самоконтролю музичних та педагогічних дій. Основними методами на цьому етапі були: художньої ілюстрації словесних пояснень, тренінги, інтерактивні методи, вправи, рефлексивне самооцінювання, метод-портфоліо, тестування, імітаційні ігри, вирішеннястудентами проблемних ситуацій. *Третій етап* формувального експерименту (*продуктивно-творчий*) був спрямований на формування самостійно-творчого компонента вокальної підготовленості фахівців музичного мистецтва та зоорієнтовувався на забезпечення інтегрального результату навчання майбутніх учителів музики у взаємодії пізнавально-пошукової, оцінювально-інтерпретаційної й творчо-

продуктивної діяльності. Основні методи цього етапу: експертне оцінювання, навчальні дискусії, перцептивні методи, комплекси тренінги, імпровізаційні завдання, тощо.

8. Доведена ефективність розробленої поетапної методики формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах засобами порівняльного аналізу результатів, що були отримані у контрольних та експериментальних групах. Якісний та кількісний аналіз результатів формувального експерименту, порівняння отриманих даних засвідчили зростання динаміки рівнів вокальної підготовленості майбутніх учителів музики в експериментальних групах, а отже – дієвість та ефективність впровадження поетапної методики формування вокальної підготовленості студентів на консолідаційних засадах.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Діагностика мотивації педагогіко-практичної діяльності

Діагностика була проведена за методикою К.Замфір в модифікації А.Реана, в її основу покладена концепція внутрішньої і зовнішньої мотивації майбутніх учителів. Оцінювання мотивації музично-педагогічної діяльності студентів за їх значущістю для кожного було проведено нами за 5-бальною шкалою, де:

- 1 бал - у дуже незначній мірі;
- 2 бали - в досить незначній мірі;
- 3 бали - в не досить великій мірі;
- 4 бали - в досить значній мірі;
- 5 балів - у дуже великій мірі.

Таблиця № 1

Мотивація фахової діяльності

Мотиви педагогіко-практичної діяльності	али
1. Заробітна платня	
2. Прагнення до просування по роботі	
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег	
4. Прагнення уникнути можливих неприємностей	
5. Потреба в досягненні соціального престижу і пошани з боку інших	
6. Задоволення від самого процесу і результату педагогічної роботи	
7. Можливість якнайповнішої самореалізації саме у викладацькій діяльності	

ДОДАТОК Б

Тестове завдання на вивчення ціннісних орієнтацій студентів

Шановні студенти! Уважно прочитайте наведені твердження, у випадку згоди, поставте «Так», якщо Ви не згодні із даним висловом, або міркуєте інакше, поставте «Ні».

Так

1. Підготовка фахівця не обмежується тільки виконаською діяльністю, тому вокально-педагогічний напрям навчання в магістратурі має велике значення.

Так

2. Мені подобається бути в центрі колективної уваги, особливо на прилюдних виступах.

Так

3. Мені легко організовувати себе для публічної діяльності.

Так

4. Я цікавлюся різними оцінками вокальних явищ з метою їх порівняння.

Ні

5. Під час прилюдних виступів я надаю перевагу виступам своїх колег по навчанню, а не власним.

Ні

6. Я наслідую бачення виконавських проблем викладачем, рідко пропоную своє вирішення.

Ні

7. В процесі підготовки до публічного виступу мені більш за все не подобається розбирати нотний текст.

Ні

8. Мені буває цікаво на індивідуальних консультаціях щодо підготовки до виступу.

Ні

9. Я використовую будь-яку можливість, щоб виступати «на людях».

Так

10. Займаючись самостійно, я відволікаюсь менше за інших.

Так

11. Участь в публічних заходах мене стомлюють більше, чим суто робота в класі.

Ні

12. Я запізнююся на заняття з постановки голосу частіше за інших.

Ні

13. У порівнянні з іншими, я багато працюю самостійно над вокальним твором.

Так

14. Виступаючи «на людях», я думаю про те, щоб це все скоріше скінчилося.

Ні

15. Моя майбутні професія музиканта-педагога викликає в мене серйозні хвилювання.

Ні

16. Я намагаюсь не виступати публічно частіше за інших.

Ні

17. В колі своїх друзів я не маю звички обговорювати свою професійну готовність як музиканта-педагога.

Так

18. Мені подобається працювати над магістерською роботою.

Так

19. В мене досить багато наукової літератури, а також методичних посібників, рекомендацій.

Ні

20. Я працюю над вокальним репертуаром нерегулярно, в основному більше займаюсь перед звітами, заліками, екзаменами.

Так

21. Публічний виступ мене не дезорганізує.

Так

22. Мені подобається сам процес виступу «на людях».

Так

23. Я шукаю будь-який привід, щоб виступити «на людях».

Так

24. Мені подобається обраний вокальний репертуар.

Так

25. Зазвичай, крім вокально-методичних джерел з обраної проблеми, я ознайомлююсь з літературою щодо інших питань.

Так

26. Оприлюднюючи вокально-виконавські результати, здебільшого думаю про те, як сприймають мене слухачі.

Ні

27. Молодому виконавцю не потрібно занадто викладатися під час виступу.

Ні

28. Я займаюсь вокально-виконавською діяльністю тільки тому, що цього вимагає навчальна програма.

Ні

29. В процесі вокальної діяльності я із задоволенням виступаю на «людях», допомагаю одногрупникам.

Так

30. Якщо була б така можливість, я взагалі відмовився б від виступів перед аудиторією.

Ні

Обробка результатів тестування здійснюється відповідно до визначених рівнів по кожному показнику: 5-7 – низький рівень, 8-11 – середній, 12-15 – високий. Кожен бал зараховувався у випадку відповідності відповіді студента із тією, що подана у ключі.

ДОДАТОК В

Тестове завдання на вивчення інтересу до музично-фахового навчання

Шановні студенти! Прочитайте питання і для кожного з вказаних блоків виставте той бал, який найбільше відповідає варіанту Вашої відповіді: 2 – завжди, 1 – інколи, 0 – ніколи.

Блоки	Ставлення до музично-фахового навчання	Бали
I	Проявлено інтерес до окремих вокальних явищ, виконання творів вокального мистецтва	
II	Подобається отримувати високі бали. Намагаюся добросовісно виконувати програму	
III	Отримую задоволення від вирішення виконавсько-творчих завдань. Проявляю інтерес до дисципліни з постановки голосу. Подобається можливість художньо-емоційного самовираження	

Методика обробки результатів тестового завдання передбачає визначення балу по кожному з блоків. При цьому ситуативний інтерес (I бал) характеризує недостатній рівень; навчання за необхідністю (II блок) – достатній рівень; підвищений пізнавальний інтерес (III група) – високий рівень інтересу до музично-фахового навчання.

ДОДАТОК Д

Методика вирішення студентами проблемних ситуацій за Р.Нємовим

Використання цієї методики дозволило нам визначити педагогічні здібності студентів на основі того, як вони вирішують проблемні ситуації, що зазначені в даній методиці. Перед початком дослідження студенти отримали наступну інструкцію: «Перед вами — низка складних педагогічних ситуацій. Після ознайомлення з кожною із них, Вам необхідно вибрати із числа запропонованих варіантів такий, який, на Ваш погляд, буде найбільш ефективним з педагогічної точки зору. Якщо жоден із запропонованих варіантів Вас не влаштує, то можна вказати свій, оригінальний варіант після всіх перерахованих відповідей. Це, як правило, буде 6-й та наступні варіанти відповідей на ситуацію».

Ситуація 1. З початку заняття або вже після того, як ви провели декілька занять, учень заявляє вам: «Я не думаю, що ви, як педагог, зможете нас чомусь навчити». Ваша реакція на таку ситуацію: 1) «Твоя справа — вчитися, а не вчити вчителя»; 2) «Таких, як ти, я, звичайно, нічому не зможу навчити»; 3) «Може тобі краще перейти в інший клас або вчитися у іншого вчителя?»; 4) «Тобі просто не хочеться вчитися»; 5) «Мені цікаво, чому ти так вважаєш?»; 6) «Давай поговоримо про це докладніше. У моїй поведінці, напевно, є щось таке, що наводить тебе на цю думку?»

ДОДАТОК Е

Самоаналіз вокально-педагогічної компетентності студента (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 НЕМАЄ")

1. Шкала для оцінки *проектувальних* умінь:

• Я готовий правильно формулювати і реалізовувати цілі при вивченні предметів вокально-педагогічного циклу.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

• Я здатний правильно визначити співвідношення окремих розділів курсу «Методика викладання дисципліни постановки голосу» й різновидів навчальних завдань.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

Я здатний формулювати цілі окремих видів навчальної діяльності.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

• Я умію обробляти та висвітлювати інформацію так, щоб вона була доступна для всіх учнів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

• Я здатний правильно формулювати цілі окремих занять.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

2. Шкала для оцінки конструктивних умінь:

• Я готовий впроваджувати та створювати нові педагогічні технології.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

• Я здатен видозмінювати традиційні педагогічні технології.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

• Я можу відібрати з наявних технологій найвідповідальніші завдання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я можу використовувати наявні засоби навчання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я здатний відтворювати знання так, як засвоїв їх сам.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

3. Шкала для оцінки гностичних умінь:

- Я можу передбачати труднощі у навчальній діяльності учнів і націлити їх на самоосвіту.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я можу правильно охарактеризувати досягнутий рівень підготовки учнів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я здатний враховувати психофізіологічні особливості учнів у педагогічній практиці.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я добре знаю загальні психофізіологічні особливості учнів у віковому аспекті.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я знаю окремі психофізіологічні особливості учнів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

4. Шкала для оцінки комунікативних умінь:

- Я здатний організувати педагогічну взаємодію на індивідуальних заняттях. Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я можу встановлювати діалогові взаємостосунки з вихованцями.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я висуваю вимоги відповідно віковим особливостям учнів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я можу висувати тільки такі вимоги, що приймаються окремими вихованцями.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

• Я можу встановлювати взаємостосунки лише з окремими учнями.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

5. Шкала для оцінки організаторських умінь:

• Я здатний мобілізувати увагу і розвивати пізнавальний інтерес учасників навчання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

• Я вмію організовувати самостійну роботу учнів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

• Я здатний правильно керувати окремими видами навчальної діяльності учнів відповідно до загальний цілей їх підготовки.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

• Я володію методикою проведення окремих видів занять.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

• Я володію методикою проведення музичних занять.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

Після проведення самодіагностики дайте письмову відповідь на такі запитання:

1. Які, на Ваш погляд, необхідні зміни у змісті та організації музично-педагогічної підготовки на факультеті мистецтв?

2. Якими рисами повинен володіти компетентний викладач?

3. Що я хотів би змінити в самому собі для досягнення успіху в воклально-педагогічній діяльності?

ДОДАТОК Ж

Експертний лист зведених оцінок усвідомленного ставлення до вибору виконавських засобів виразності

Прізвище, ім'я студента: _____ Курс _____

Оцінка логічної виваженості виконання виконавських засобів навчання				
Адекватність усвідомленого викладу музичного матеріалу	– відтворення цілісної форми музичного твору; – логіка розвитку музичних тем, мелодичної лінії; – відтворення часткової і загальної кульмінації	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3	– відтворення окремих деталей музичного твору; – відсутність логіки проведення голосів; – нівелювання кульмінацій	Логіка викладу музичного матеріалу
Наявність технічних Помилок	– витримка цезур, пауз, тривалостей; – дотримання відповідного темпу, динаміки, алогічних моментів; – адекватне відтворення нотного тексту	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3	– зупинки, не зазначені в нотному тексті; – значна кількість помилок, гра – "нетекстових" нот; – необґрунтовані довільні зміни темпу	Наявність технічних помилок
Бали	Середній бал оцінок членів експертної комісії	L	Експериментатор: _____ Викладач: _____	
Оцінка емоційної насиченості виконання музичного твору				
Відображення емоційно-образного змісту твору	– "глибоке входження" у музичний образ; – яскравість емоційної палітри відтворення характерів музичних образів; – адекватне відтворення емоційної насиченості	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3+2 +1 0 -1 -2 -3 +3+2+10-1-2-3	– обмежене емоційне відтворення музичного образу; – відсутність різниці у показі різнохарактерних музичних образів; – надмірний/ недостатній прояв емоційності, що не відповідає художньому образу	Відображення образно-емоційного змісту твору

	змісту твору			
Прояви емоційно-образного переживання образу музичного твору	– особиста емоційна захопленість твором; – відповідність засобів виконавських рухів змісту твору; – артистичність виконання, спрямована на слухачів.	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2+10-1-2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3	– нейтральне ставлення до виконуваного твору; – невідповідність засобів виконавської виразності змісту твору; – відсутність виконавсь-кого артистизму.	Прояви емоційного переживання образу
Бали	Середній бал оцінок членів експертної комісії	Е	Експериментатор: _____ Викладач: _____	

Методика обчислення експертних листів

Оцінювання здатності до критично оцінного осягнення вокальних творів, на основі розробленого експертного листа може здійснюватись у ході проведення заліку, іспиту.

У результаті математичної обробки даних за формулою: (+X) + (-Y):8 обчислюється середній бал оцінок членів експертної комісії за показником логічної виваженості використання виконавських засобів виразності – L, а ткож емоційної насиченості – Е.

Кількість балів виставляється залежно від виявленої різниці у співвідношенні показників логічної виваженості (L) і емоційної насиченості (Е), а також від їх якісної характеристики («+» або «–»). Високий рівень (3 бали) присвоюється у випадку, коли обидва параметри є якісними («+») й різниця у співвідношенні між ними коливається у межах від +2 до +3 балів.

Наприклад, до високого рівня рівноваги у співвідношенні логічної виваженності й емоційної насиченості (L=E), зараховуються параметри із такими цифровими значеннями, коли L або E ≤ +3 і ≥ +2. До середнього рівня, якому присвоюється 2 бали, зараховуються ті значення, коли показники L і E із знаком «+», точно дорівнюють один одному в межах чисел від +1 до +1,9 (або з похибкою в 0,3), а ткож коли один з параметрів L або E має високу якість (від +2 до +3) й істотну перевагу над іншим, у тому числі й тоді, коли один з них може бути низької якості, тобто із знаком «–». До прикладу, L=+2,6 > E= –1, що у таких випадках свідчить про значну перевагу логічної виваженості над емоційною насиченістю.

Всі інші варіативні результати, коли обидва показники співвідношення логічної виваженості (L) й емоційної насиченості (E) мають негативну оцінку з боку експертів (від -3 до -1), а ткож отримують нульовий результат, оцінюються в 1 бал (оскільки даний від діяльності все ж таки був виконаний) й визначають низький вівень в оцінці досліджуваного показника.

ДОДАТОК З

Тест на готовність до творчої вокально-педагогічної діяльності

Тест на готовність до творчої вокально-педагогічної діяльності

Ключ
Так Ні

Інструкція: Уважно і вдумливо прочитайте тестові запитання, якщо вони співпадають з Вашими міркуваннями відносно даного запитання то поставте "Так", якщо Ви не погоджуєтесь, то відповідь повинна бути "Ні".

1. Мені подобається творчо підходити до вирішення педагогічних завдань з вокального мистецтва;
2. Найбільшу перевагу я віддаю оригінальним рішенням виконання завдань творчого характеру;
3. Я не люблю виконувати творчі завдання;
4. Я з задоволенням відвідую курс "Методика викладання дисципліни постановка голосу" тому, що вважаю його основним предметом підготовки до вокально-практичної діяльності;
5. Я думаю, що підготовка вчителя музичного мистецтва в єдності трьох видів діяльності на основі консолідації дуже важлива на сучасному етапі розвитку освіти і суспільства;
6. Мені подобається підбирати навчальний і концертний репертуар за певною тематикою, використовуючи нестандартні форми їх проведення;
7. На індивідуальних заняттях з постановки голосу я завжди пропоную свої варіанти творчої інтерпретації вокальних творів;
8. Я не люблю індивідуальні заняття за те, що на них треба художньо-творчо підходити до виконання творів;
9. Заняття побудовані за інтегрованим типом (синтезом мистецтв) я вважаю найбільш ефективними для розвитку дивергентних здібностей майбутнього вчителя;
10. Комплексне художньо-емоційне відтворення музичних образів через різні почуття і відчуття (вербально-вокальні, кінестетичні, художньо-естетичні, емоційно-вольові, образотворчі) є найбільш продуктивним симультанним засобом розвитку творчих здібностей різного напрямку;
11. Мені подобається займатися творчою діяльністю, коли застосовуються в ній самостійно-творчі підходи;
12. Мені здається, що фахівець повинен досконало володіти, крім музично-виконавських, також індивідуальним стилем педагогічної діяльності;
13. Створення імпровізацій на тему – одне з найулюбленіших моїх занять;

14. Мені подобається художньо досконало виконувати твори інших композиторів, ніж створювати свою музику посередньої якості;
15. Я самостійно слухаю багато музики і розмірковую над найкращими варіантами її інтерпретації;
16. Я люблю користуватися різними концепціями творчої інтерпретації вокальних творів;
17. Мені подобаються інноваційні методи навчання (вказати які), що забезпечують формування професійній майстерності фахівців музики;
18. Я люблю приймати участь в дискусіях на теми, що стосуються викладацької майстерності;
19. Я виступаю в концерті тільки тому, що цього вимагає навчальна програма підготовки майбутнього вчителя музики;
20. Мені подобається обговорювати з друзями концерти і оцінювати їх;
21. Мені вдається легко розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають в процесі навчально-творчої комунікації;
22. Прослуховуючи вокальний твір я намагаюсь спочатку художньо підібраними словами передати його образний зміст;
23. Проводячи музичні заняття я завжди використовую комплекс фахових дисциплін, синтез мистецтв;
24. Я вважаю, щоб досягти високого рівня підготовленості до професійної діяльності, необхідно постійно самоудосконалювати музично-педагогічні та вокально-виконавські завдання.

ДОДАТОК К

Тест на ставлення майбутніх учителів музики до професійної діяльності (Модифікована методика В.Петрушина)

КЛЮЧ

1. Чи вважаєте Ви виконавську діяльність основною у професійній підготовці магістрів?

Так

2. Я почуваю себе піднесено у центрі уваги під час публічної діяльності

Так

3. Я оцінюю себе як комунікативну особистість

Так

4. Мені легко організовувати учасників навчання

Так

5. Я збираю різноманітну методичну літературу, в якій висвітлюється викладання дисципліни «Постановка голосу»

Так

6. Я визначив для себе ряд авторів з методики викладання дисципліни «Постановка голосу», на досягнення яких опираюся у практичній діяльності

Так

7. У процесі індивідуальних занять чи Ви пропонуєте викладачу своє трактування вокального твору?

Ні

8. Педагогічна практика мені подобаються більше, ніж індивідуальні заняття

Так

9. Досить часто мені буває складно спілкуватися з мало знайомими людьми

Ні

10. Мої друзі вважають мене комунікативною особистістю, здатною до ефективного спілкування

Так

11. У порівнянні з іншими я легко ставлюсь до конфліктних ситуацій

Так

12. Я вважаю дуже цінним мистецтво міміки та жестів

Так

13. У мене часто виникають конфліктні ситуації з людьми із-за моєї принципової позиції

Ні

14. Я використовую всі можливості для активної практичної роботи

Так

15. Часто, без особливих причин, у мене зіпсується настрій

Ні

16. Якщо я відчуваю наближення конфліктної ситуації, то вважаю за потрібне спокійно обміркувати проблему не зриваючись

Так

17. Участь у концертних виступах для мене є стресом

Ні

18. Я люблю бути у центрі уваги колективу

Так

19. Виступ «на людях» викликає у мене занепокоєння

Ні

20. У колі своїх друзів я мало говорю про вокальне мистецтво

Ні

21. Я з задоволенням виконую доручення, які пов'язанні з спілкуванням

Так

22. У мене багато відео- й фонозаписів знаних виконавців

Так

23. Мені не заважає широке коло слухачів під час виконавства

Так

24. Я шукаю любий привід, щоб зайнятися педагогічною практикою

Так

25. Зазвичай я знайомлюсь з багатьма творами, окрім тих, що вивчаю за програмою

Так

26. Я працюю над художньо-педагогічною інтерпретацією вокальних творів

Так

27. У процесі проходження педагогічної практики я використовую кожну можливість роботи з учасниками навчання

Так

28. Я беру участь у концертах тільки тому, що цього вимагає програма

Ні

29. У процесі виступу, на мою думку, не слід витрачати багато емоцій

Ні

30. Я хотів би частіше брати участь у наукових заходах

Так

31. Для мене вивчення вокального репертуару, який може бути застосований у викладацькій практиці, є найважливішим навчальним завданням

Так

32. Я вважаю формування вокальної підготовленості студентів у рівнозначущій єдності її трьох видів діяльності (пізнавально-пошукова, оцінювально-інтерпретаційна, творчо-самостійна) – головним завданням навчання на факультетах мистецтв.

Так

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя /Эдуард Борисович Абдуллин. — М.: Просвещение, 1983. — 111 с.

2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед спец. высш. учеб. заведений /О.А. Абдуллина. — М.: Просвещение, 1990.– 142 с.

3. Абрамова Г.С. Практическая психология /Галина Сергеевна Абрамова. — М.: Академия, 1997. — 365, [1] с.

4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни /К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль,1991. – 299с.

5. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. /Анатолій Миколайович Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558, [1] с.

6. Алкон Е.М. Музыкальное мышление Востока и Запада /Е.М. Алкон. — Владивосток: Изд. Дальневосточного университета, 1999. — 169 с.

7. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: в 2 кн. /Валентин Иванович Андреев. Кн. 2. – Казань,1998. – 320с.

8. Андрущенко В.П. Про концептуальні засади філософії освіти України / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Нова парадигма. – Вип. 36. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 8-20.

9. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник /Валентина Геніївна Антонюк. — К.: ЗАТ Віпол, 2007. — 173 с.

10. Антонюк В.Г. Етнокультурологічний тезаурус українського вокального мистецтва /В.Г. Антонюк //Науковий вісник НМАУ імені П.Чайковського.– К.: НМАУ, 2002. – Вип. 16. – С. 178-186.

11. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музики: кн. для учителя /Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.

12. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс /Борис Владимирович Асафьев. Кн. 1 и 2. — М.-Л.: Музыка, 1971. — 376 с.

13. Аспелунд Д.С. Развитие певца и его голоса /Д.С. Аспелунд. — М.-Л.: Музгиз, 1952. — 191с.

14. Афанасьєв Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності /Юрий Львович Афанасьев. – Л: Світ, 1990. – 159 с.

15. Багадуров В. Очерки по истории вокальной методологии /Всеволод Алавердович Багадуров. — М.: Музгиз, 1932. Ч. І: Вокальная педагогика — 137 с.

16. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті /Георгій Балл //Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. /за ред. Г.О. Балла. — К., 1998. — С.101–118.

17. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. - 336 с.

18. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /Владимир Павлович Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 190, [1] с.

19. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник /І.Д.Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.

20. Бойко А. М. Побудова науково-обгрунтованої моделі випускника як умова забезпечення багатоступеневої освіти у вищій педагогічній школі / А. М. Бойко // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку : матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. / В. П. Андрущенко (ред.). – К., 1996. – Ч.1. – С. 43–45.

21. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики //Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук.

пр.– К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 7-14.

22. Борденюк О. В. Психологічні фактори професійного самовдосконалення майбутніх вчителів / О. В. Борденюк //Рад. школа. – 1981. - №7. – С. 21-24.

23. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л.П.Бочкарев. – М.: Інститут психологии РАН, 1997. – 351 с.

24. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике /Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер Ком., 2000. – 527, [2] с. – (Мастера психологии).

25. Ван Лей.Компонентна структура вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики //Теорія та методика музичної освіти: Наукова школа Г.М. Падалки: колективна монографія /Ван Лей [під наук. ред. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 342-349.

26. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика) /Л. М. Василенко. – К., 2003. — 21 с.

27. Василенко Л. М. Гедоністичні основи естетичного у царині вокального мистецтва / Л. М. Василенко //Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету: зб. наук. статей / ред. кол.: І. П. Аносов (голов. ред.) та ін. – Мелітополь, 2011. – (Серія “Педагогіка”; вип. 7). – С. 12-20.

28. Василенко Л. М. Вокальная подготовка как процесс всестороннего развития личности студента / Л. М. Василенко // Актуальные проблемы музыкальной педагогики. Сборник научных трудов. – Выпуск IV / Отв. ред.: канд. пед. наук, доц. И. А. Королева, канд. пед. наук, доц. И. Э. Рахимбаева. – Саратов : Наука, 2009. – С. 59-66.

29. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи : навчально-

методичний посібник / Г. П. Васянович. – Львів : Ліга-Прес, 2000. – 100 с.

30. Введение в педагогическую деятельность: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. — М.: Академия, 2000. — 208, [2] с.

31. Вей Лімін. Культурні традиції у підготовці китайських студентів до співацької діяльності /Вей Лімін //Національно-культурний простір України XXI ст.: стан і перспективи» - К.: НАКККіМ, 2010. – 508 с. – С. 339-344.

32. Вей Лімін. Музичне навчання майбутніх учителів музики на основі традицій Китаю та України /Вей Лімін //Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей (зб. матер. VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 154-155.

33. Ву Го Лінг. Національна виконавська інтонація в камерно-вокальних творах французьких композиторів XIX сторіччя /Всеукраїнська асоціація молодих науковців. //Гуманітарні науки: історія, соціологія, політологія, психологія, мистецтвознавство – 2002. – №2. — С. 143-152.

34. 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.

35. Вульфов Б.З. Основы педагогики: учеб. пособие: /Б.З.Вульфов, В.Д.Иванов. [2-е изд., перераб. и доп.]. — М.: УРАО, 2000. — 614 с.

36. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479, [1] с.

37. Гавриленко Л.М. Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання /Л.М. Гавриленко. – К., 2010. — 20 с.

38. Гавриленко Л. М. Педагогічні умови формування основ вокальної культури учнів молодшого шкільного віку / Лариса Гавриленко // Зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-т імені І. Огієнка. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М. І., 2008. – Вип XIV. – С. 126-129.

39. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века /Б.С.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.

40. Гордієнко Т. В. Розвиток професійно-педагогічної спрямованості у майбутніх учителів / Т. В. Гордієнко //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія досвід, проблеми : збірник наукових праць. – Київ ; Вінниця, 2010. - Вип. 24. - С. 294 297.

41. Глинка М.И. Литературное наследие /Михаил Иванович Глинка [под ред. В.Богданова-Березовского]. — Л.: Музыка, 1953. — Т. 2: Письма и документы. – 1953. — 890 с., илл., портр.

42. Гмыря Б.А. Статьи, дневники, письма, воспоминания /сост. и прим. Б.А.Гмыри, А.В. Принц; вступ. ст. Е.Е.Нестеренко, пер. с укр. — М.: Музыка, 1988. — 235, [2] с.

43. Гнидь Б.П. Виконавські школи України. Кафедра сольного співу НМАУ імені П.І.Чайковського (1971-2001): [посібник] /Богдан Пилипович Гнидь. – К.: НМАУ, 2002. – 95 с.

44. 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.

45. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям /Гончаренко Семен Устинович. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

46. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374с.

47. Гребенюк Н.Є. Особистісно орієнтований підхід у

розвитку індивідуальності співака /Музичне виконавство: наук. вісник Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського,– К.: НМАУ, 2000. – Вип. 14, кн. 6. – С.156-165.

48. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти /Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.

49. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник /І.М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 353 с.

50. Дмитриев Л.Б. Вопросы вокальной педагогики: [сб. ст.] /под ред. Л.Б.Дмитриева. – М.: Музыка, 1976. – Вып. 5. – 1976. – 262 [1] с.

51. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики: учеб. пособ. для муз. вузов /Леонид Борисович Дмитриев. — М.: Музыка, 1968. — 675с.

52. Драйден Гордон. Революція в навчанні /Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – Львів: Вид-во «Літопис», 2005. – 541 с.

53. Евтушенко Д.Г. Выдающийся педагог-вокалист (воспоминания о Е.А.Муравьевой) /Д.Г. Евтушенко //Вопросы вокальной педагогики: статьи и очерки. -– М.: Музыка, 1967. – Вып. 3. – С. 134-145.

54. Євтушенко Д. Г. Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста / Дометій Гурійович Євтушенко. – К. : Муз. Україна, 1979. – 91с.

55. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя / С. Б. Елканов. – М., 1986. – 189 с.

56. Емельянов В. В. О фонопедическом методе развития голоса и вокально-хоровой работе / В. В. Емельянов // Искусство в школе. – М. – 1998. – № 6. – С. 16–20 с.

57. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. 6-е изд., стер. /Виктор Вадимович Емельянов – СПб.: Издательство «Лань»; «Издательство Планета музыки», 2010. – 193 с.: ил. – (Учебники для вузов. Специальная литература).

58. 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.

59. Ермолаев В. Руководство по фониатрии. /В.Г. Ермолаев, Н.Ф. Лебедева, В.П.Морозов. — Л.: Медицина, 1970. — 271 с.

60. Євтушенко Д.Г. Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста /Дометій Гурійович Євтушенко. — К.: Муз. Україна, 1979. — 91с.

61. Єременко О.В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретико-методологічні орієнтири її оновлення //Теорія та методика музичної освіти: Наукова школа Г.М. Падалки: колективна монографія /О.В. Єременко [під наук. ред. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 92-120.

62. Жигінас Т.В. Підготовка майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва //Теорія та методика музичної освіти: Наукова школа Г.М. Падалки: колективна монографія /Т.В. Жигінас [під наук. ред. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 185-191.

63. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін.]. – К.: Либідь, 2005. – 463 с.

64. Зинькевич Е. Логика художественного процесса как историко–методологическая проблема /Е. Зинькевич //Музично–історичні концепції у минулому і сучасності. — Львів: Сполом, 1997. — С. 49-55.

65. Злобин К.В. Физиология пения в профилактике заболеваний голоса певцов /Константин Васильевич Злобин. — Л.: Медгиз, Ленингр. отд., 1958. — 136с.

66. Зязюн І.А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць [редкол. : І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступники

голови) та ін.]. – Київ; Черкаси : Видавництво “Черкаський ЦНТЕІ”, 2008. – Вип. V. – С. 3-13.

67. Іванов В.Ф. Навчання церковного співу в Україні у IX-XVII ст.: монографія. /В.Ф. Іванов. – К.: Муз. Україна, 1997. – С.34-56.

68. Іванов В. Ф. Співацька освіта в Україні XVIII ст. / Володимир Федорович Іванов. – К. : Муз. Україна, 1997 – 289 с.

69. Історія вокального мистецтва : [підручник] / уклад. Б. П. Гнидь. – К.: НМАУ, 1997. – 320 с.

70. Исполнительские школы высших учебных заведений Украины. – К.: КГК имени П.Чайковского, 1990. - 180 с.

71. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? /Дмитрий Борисович Кабалевский. – М.: Советский композитор, 1982.– 214 с.

72. Каган М.С. Эстетическое воспитание /М.С. Каган //Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя /сост. Г.С.Лабковская — М.: Просвещение, 1983. — С. 62–164.

73. Калашник (Меі) Л.С. Давньокитайська міфологія як засіб родинного виховання: [наукова монографія]. /Любов Сергіївна Калашник. — Запоріжжя: Поліграф, 2004. — 259 с.

74. Каменецька Л.М. Проблемні питання вокального розвитку старшокласників //Теорія та методика музичної освіти: Наукова школа Г.М. Падалки: колективна монографія /О.В. Єременко[під наук. ред. А.В. Козир. /Л.М. Каменецька. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 192-198.

75. Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.

76. Китай //Музыкальная эстетика стран Востока: [сборник] /общ. ред. и вступ. статья В.П. Шестакова . — М.: Музыка, 1967. — С.140-244.

77. Китайские четверостишия. Горечь разлуки. — М., 2000. —

564 с.

78. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.

79. Козир А.В. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін /А.В.Козир //Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К., 2007. – Вип. 4 (9), ч. І. – С.88-92.

80. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія / А.В. Козир. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 380 с.

81. Комарова А.І. Україна: духовність – культура – естетичний розвиток особистості (методологія, теорія і практика) /А.І. Комарова //Духовність і художньо-естетична культура: аналіт. розробки, пропозиції наук. і прак. працівників. /М-во культури та мистецтв України. НДІ «Проблеми людини». — К., 1999. – Т.14.– С.15– 48.

82. 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.

83. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Людмила Кондрацька //Мистецтво та освіта. — 2003. — № 2. — С.7–11.

84. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов. /Конфуций; пер. с кит. — Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. — 446, [1] с.

85. Копнин П. Гегель и вопросы эстетики //Философия Гегеля и современность. /редкол.: Л.Н. Суворов и др. – М.: Мысль, 1973. — С. 321-396.

86. Котляревский И.А. Музыкально—теоретические системы

европейского искусствознания: методы изучения и классификации. /И.А.Котляревский — К.: Музична Україна, 1983. — 158 с.

87. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 432 с.

88. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття /В.Г. Кремень. //Шлях освіти. – 2003. – С. 7-10.

89. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мисления музиканта-виконавця /В.Крицький //Музичне виконавство. Наук. вісник НМАУ імені П.І. Чайковського.— К., 1999. — Вип. 3. – С. 110-122.

90. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах /Н.В. Кузьмина //Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузе: [сб. статей] /под ред. Н.В. Кузьминой. — Л., 1970. — С.47– 61.

91. Кузьмінський А.І. Вступ до університетських студій: навч. посіб. для студ. ун-тів / А.І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧНУ, 2004. – 174 с.

92. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя — основа його педагогічної майстерності /Зінаїда Наумівна Курлянд. — О., 1995. — 160 с.

93. Лабунець В.М. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика /В.М. Лабунець, Ж.Ю. Карташова. – Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2013. – 236 с.

94. Лащенко А. П. Хоровая культура: Аспекты изучения и развития / А. П. Лащенко. – К. : Музична Україна, 1989. – 134 с.

95. Лейзеров Н.Л. Эстетическая и художественная культура /Н.И.Киященко, Н.Л.Лейзеров. //Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя /сост. Г.С. Лабковская. — М.: Просвещение, 1983. — С. 5–61.

96. Леонтьев А.Н. Психология образа /Алексей Леонтьев //Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология). – 1979. – № 2. – С. 146-149.

97. Лінь Хай. Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю /Лінь Хай //Педагогіка вищої середньої школи: збір. наук. пр. /Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – № 16. – (Спец. випуск): «Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) - 2006». Ч. І. – С. 265-271.

98. Люш Д.В. Развитие и сохранение певческого голоса. /Д.В. Люш. — К.: Музична Україна, 1988. — 138, [2] с.

99. Ливанова Т.Н. История западноевропейской музыки до 1789 г.: [учеб. для исполн. Ф-тов муз.вузов: в 2-х т.]. /Тамара Николаевна Ливанова. — М.: Музыка, 1982. — Т. І. — 696 с.; Т. ІІ. — 669 с.

100. Лобанова М. Музыкальный стиль и жанр: история и современность. /Марина Николаевна Лобанова. — М.: Сов. композитор, 1990. — 224с.

101. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. /В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. — 256 с.

102. Ляшенко І. Музична україністика в світлі сучасної культурної політики: аспекти гуманізації та гуманітаризації національної освіти /І.Ляшенко //Українське музикознавство: наук.-метод. зб. /Нац. Муз. академія України імені П.І. Чайковського. — К., 1998. — Вип. 28: Музична україністика в контексті світової культури. – С. 3-8.

103. Макаренко А.С. Избранные произведения: в 3-х т. /редкол.: Н.Д.Ярмаченко (пред.) и др. — К.: Рад. шк., 1985. — Т.2 — 574 с.

104. Маркова А.К. Психология труда учителя. /Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.

105. Мартиненко С.М. Загальна педагогіка: навч. посіб. /С.М. Мартиненко, Л.Л.Хоружа; Міжрегіон. акад. упр. персоналом. - К., 2002. — 173, [1] с.

106. Мартынов И. Очерки о зарубежной музыке первой половины XX века. /Иван Иванович Мартынов. — М.: Музыка, 1970. — 504 с.

107. Маслоу А. Мотивация и личность. /Абрахам Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. – (Мастера психологии).

108. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти /Людмила Масол //Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1. — С. 2–5.

109. 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.

110. Матвєєва О.В. Координація надійності співу майбутніх учителів музики в контексті емоційної теорії когнітивного дисонансу /О. В. Матвєєва // Ідея опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці: зб. наук. праць. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 78-82.

111. Ма Цзюнь. Діагностика вокального слуху майбутніх учителів музики у співацькій діяльності /Ма Цзюнь //Наукові записки: зб. наук. статтей. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. LXXXVII (87). – С. 132-143.

112. Медушевский В.В. Внемлите ангельскому пению. /Вячеслав Вячеславович Медушевский. — Минск, 2000. — 368 с.

113. Медушевский В.В. Онтологические основы интерпретации музыки /В.В.Медушевский //Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры: [сб. статей] /под общ. ред. В.В.Медушевского. — М., 1984. — Вып.129. – С. 5-11.

114. Менабени А.Г. Специфика индивидуальной вокальной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» /А.Г.Менабени. — М., 1972. — 20 с.

115. Мєднікова Г.С. Адаптаційна функція мистецтва в умовах техногенної цивілізації /Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – Вип. 10 (23). – К.:

НПУ, 2006. – С. 123-131.

116. Мєдникова Г.С. Культурологія: Навчальний посібник /За редакцією М.Заковича. Друге видання. /Галина Сергіївна Мєднікова. – Київ: Знання, 2006. – 567с.

117. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва: до 100-річчя з дня народження. /Михайло Венедиктович Микита /літ. виклад М.Головащенка. — К.: Музична Україна, 1985. — 80 с., іл., ноти.

118. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. /Н.Є. Миропольська. — К.: Парламентське видавництво, 2002. — 204 с.

119. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія : [навчальний посібник] / Олег Володимирович Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 211 с.

120. Михайлов М.М. Музыка Китая. /М.М. Михайлов. – М., 1961, с. 15-30.

121. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 3-є видання, доповнене. /Н.Є.Мойсеюк — К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608с.

122. Морозов В.П. Резонансная теория голосообразования. Эволюционно-исторические основы и практическое значение. /В.П.Морозов. //Вокальное образование начала XXI века. – М.: Новый ключ, 2008. – 183 с.

123. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники : [вокальное пособие] / В. П. Морозов. – М. : Искусство и наука, 2002. – 496 с.

124. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. /Н.Є.Мойсеюк. – 3-є вид., допов. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.

125. Музыкальная эстетика стран Востока: [сборник] /общ. ред. В.Шестакова. — М.: Музыка, 1967. — 414 с.

126. Назаров И.Т. Основы музыкально-исполнительской

техники и метод ее совершенствования /Иван Тимофеевич Назаров. — М.: Музыка, 1969. — 134с.

127. Некрасов Ю.И. О психологических основах исполнительской интерпретации в процессе обучения в музыкальном вузе /Ю.И. Некрасов, Е.Н. Маркова //Программированное обучение: респуб. межведомственный науч. сб. /Киев. инженерно-строительный ин-т. Вып.15. — К.: Вища школа, 1978. — С. 127-136.

128. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблеме эстетического воспитания: кн. для учителя. /Борис Михайлович Неменский. — 2-е изд., М.: Просвещение, 1987. — 253, [2]с.

129. Ничкало Н. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи /Нелля Ничкало //Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 1. — С. 6 — 26.

130. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: метод. пособие. /Дмитрик Ерофеевич Огороднов. 3-е. изд. — К., Музична Україна, 1989. — 163, [2]с.

131. Оконь В. Основы проблемного обучения /В. Оконь [пер. с польск.]. – М. : «Просвещение». – 1968. – 208с.

132. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [Монографія] /Валерій Федорович Орлов /за заг. ред. І.А.Зязюна. — К.: Наукова думка, 2003. — 263, [12]с.

133. Основи психології: підручник для студ. вищ. навч. закл. /за заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Романця. – К.: Либідь, 1995. – 631, [1] с.

134. Падалка Г.М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти //Теорія та методика музичної освіти: Наукова школа Г.М. Падалки: колективна монографія /Г.М. Падалка [під наук. ред. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 21-55.

135. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. /Г.М. Падалка. – К.:

Освіта України, 2008. — 272, [1]с.

136. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти /Г.М. Падалка //Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. /редкол. О.П. Щолокова та ін.; Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. – К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15-20.

137. Парфентьєва І.П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики //Теорія та методика музичної освіти: Наукова школа Г.М. Падалки: колективна монографія /І.П. Парфентьєва [під наук. ред. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 285-291.

138. Педагогічна майстерність: підручник [І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.] /за ред. І.А.Зязюна. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища шк., 2004. — 422 с.

139. Петрушин В.И. Музыкальная психология : [учеб. пособие для студ. и препод.] /Валентин Иванович Петрушин. – М. : Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

140. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. /В.И. Петрушин. –М.: Владос, 1999. – 175 с.

141. Пєхота О.М. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів: навчально-методичний посібник /О.М. Пєхота, С.В. Ратовська. – Миколаїв: Іліон, 2011. – 252 с.

142. Проворова Є.М. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики //Теорія та методика музичної освіти: Наукова школа Г.М. Падалки: колективна монографія /Є.М. Проворова [під наук. ред. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 286-294.

143. 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. – 92 с.

144. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. –

М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 2. – 312 с.

145. Радул В.В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: монографія /Валерій Вікторович Радул та ін. – К.: Імекс-ЛТД, 2009. – 352с.

146. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [2] с.

147. Раппопорт С.Х. О вариативной множественности исполнительства /Семен Хаскевич Раппопорт[сборник ст. /ред.. и сост. А.Д.Алексеев]//Музыкальное исполнительство. — М., 1972. – С. 39-52.

148. Реан А. А. Психология познания педагогом учеников / А. А. Реан. – М. : Высшая школа, 1990. – 79 с.

149. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера: книга для препод. высш. и средн. пед. учеб. заведений /Петр Евдокимович Решетников. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 301с.

150. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. /В.В. Рибалка. — К.: ІЗМН, 1996. — 235, [1] с.

151. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /Карл Роджерс: пер.с англ. М.М. Исениной. — М.: Прогресс; Универс, 1994. — 479, [1] с.

152. Роменець В.А. Історія психології: XIX початок XX ст. [навч. посібник] /В.А.Роменець. – К.: Либідь, 2007. – 830 с.

153. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : [навч.-метод. посібник] / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2000. – 272 с.

154. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с. – (Мастера психологии).

155. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми

сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. /О.П.Рудницька. — К.: ІЗМН, 1998. — 248 с.

156. 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.

157. Селевко Г.К. Энциклопедоя образовательных технологий: В 2-х т. /Г.К.Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – т.1. – 816 с.

158. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: учебное пособие. /В.А. Семиченко. — Полтава, 1989. — 86 с.

159. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва– К.: Міленіум, 2006. – 346с.

160. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва. – К. : Віпол, 2001. – 502 с.

161. Сластенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования /В.А. Сластенин //Межвузовский сб. научных трудов МГПИ /под ред. В.А.Сластенина. – М., 1987. — С. 11-26.

162. Смирнова Т. А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле та сучасність / Т. А. Смирнова. – Харків : Константа, 2002. – 256 с.

163. Соколов А.С. Синкретизм и парадоксы современной культуры /Александр Сергеевич Соколов //Музыкальная композиция XX века: диалектика творчества: исследование. — М.: Музика, 1992. — С. 13-15.

164. Софроній З.В. До питання інтеграції змісту навчання у процесі підготовки майбутніх учителів музики /З.Софроній //Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти. – Ірпінь: НА ДПС України, 2005 – С. 159-161.

165. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки : сборник статей /Арнольд Наумович Сохор. – Л. : Советский композитор,

1980. – 295 с.

166. Соціологія культури: навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти України [О.М.Семашко, В.М.Піча, О.І.Погорілий та ін.; /за ред. О.М.Семашка, В.М. Піча. — К.: Каравела, Л.: «Новий світ — 2000», 2002. — 333 с. – (Вища освіта України).

167. Станиславский К.С. Работа актера над собой. /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. І.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. - 472 с.

168. Стасько Г.Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» /Г.Є.Стасько. — К., 1995. — 24 с.

169. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. //Вибрані твори в 5-и т. /В.О.Сухомлинський. — К.: Рад. шк., 1977. – Т.3. — 670 с.

170. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України).

171. Тан Цземін. Специфіка діагностувальної роботи з визначення співацької підготовленості студентів інститутів мистецтв /Тан Цземін //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 14: Теорія і методика мистецькоїосвіти. – Вип. 19 (24). – С. 90-94.

172. Тан Цземін.Основні принципи вокальноїпідготовки майбутніх учителівмузики на засадах консолідаційного підходу /Тан Цземін //Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць [за заг. ред. проф. В.І.Сипченка. – Вип. LXXVII. – Слов’янськ: ДДПУ, 2016. – С. 51-57.

173. Тан Цземін.Методичне забезпечення вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційній основі /Тан Цземін //Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського: Педагогічні науки. –

Випуск № 3 (53). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. – С. 240-244.

174. Тан Цземін.Методика формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики на консолідаційнихзасадах. /Тан Цземін//Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць [за заг. ред. проф. В.І.Сипченка. – Вип. LXXVIII. – Слов'янськ: ДДПУ, 2016. – С. 56-61.

175. Тан Цземін. Результати аналітичного етапу формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики /Тан Цземін //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 21 (26). – С. 109-112.

176. Тан Цземин.Особенности методической подготовки будущих учителей музыки к певческому обучению учащихся в Китае./Тан Цземин//Художественное развитие в социо-культурном контексте XXI ст. //EDUCATIA ARTISTICA IN CONTEXTUL MEDIULUI SOCIAL-CULTURAL AL SEC.AL XXI-LEA. –Chisinau: Sagius-Grafic, 2016. – С. 95-98.

177. Тан Цземін. Основні підходи до музичного навчання учнів у Китаї. /Тан Цземін //Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук.праць ДВНЗ «ДДПУ». – Слов'янськ: ДДПУ, 2015. –Вип. 2. – С. 46-54.

178. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Избранные труды в 2-х томах. /Борис Михайлович Теплов; ред. Н.С.Лейтес. - М.: Педагогика, 1985. - Т.1. – С. 42 –222.

179. Тоцька Л. О. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.02 / Тоцька Людмила Олексіївна. – К., 2009. – 271 с.

180. Ткачук А.О.Формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів //Теорія та методика музичної освіти: Наукова школа Г.М. Падалки: колективна монографія /А.О. Ткачук [під наук. ред. А.В.

Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 379-384.

181. Федоришин В.І. Зарубіжний досвід підготовки фахівців мистецького профілю на акеологічних засадах. /В.І. Федоришин //Педагогіка вищої школи: методологія,теорія, технології: наукові записки РДГУ: зб. наук. праць. – Вип. 12 (55), ч. І. – Рівне: РДГУ, 2015. – С. 90-99.

182. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика. Развитие личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Казаков, Г. М. Манойлов. – М., 2002. – С. 32-45.

183. Філософія: Підручник [Бичко І.В., Бойченко І.В., Табачковський В.Г. та ін.]. – К.: Либідь, 2001. – 408 с.

184. Философский словарь [авт. сл. ст.: В.П. Андрущенко и др.] (Новые словари) – К.: А.С.К., 2006. – 1059 с.

185. Філософський енциклопедичний словник [голова редколегії В. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

186. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : [пособие для учителя] / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОМ-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

187. Цзінь Нань. Вокальна підготовка в Китаї: до проблеми формування творчої індивідуальності співака /Цзінь Нань //Вісник державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2008. – № 3. – С. 73-76.

188. Цзінь Нань. Особливості вокальної підготовки студентів з КНР в інститутах мистецтв України /Цзінь Нань //Теоретичні та методологічні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці, 2009. – С. 191-192.

189. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по специальности «Муз. образование» /Геннадій Моисеевич Цыпин. — М.: Инрерпракс, 1994. — 373 с.

190. Чанышев А.Н. Курс лекций по древней и средневековой

философии [учеб. пособ. для филос. ф-тов ун-тов и аспирантов]. /Арсений Николаевич Чанышев. — М.: Высшая школа, 1991. – 510, [3] с.

191. Чжай Хуань. Методичні підвалини організації творчої інтесуб'єктної взаємодії керівника з учасниками вокально-хорового колективу //Теорія та методика музичної освіти: Наукова школа Г.М. Падалки: колективна монографія /Чжай Хуань [під наук. ред. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 292-299.

192. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя /Олена Шевнюк //Мистецтво та освіта. — 2003. — №3 (29).– С. 2–6.

193. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю: навч. посіб. /С.В. Шип; ред. А.Кравченко. — Київ: Заповіт, 1998. — 367 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).

194. Шнеерсон Г.М. Музыкальная культура Китая /Григорій Михайлович Шнеерсон. – М.: Музгиз, 1952. – 249 с.

195. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя [монографія] /О.П.Щолокова; Укр. Держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К., 1996. – 172 с.

196. Щолокова О.П. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. /О.П.Щолокова, О.Л.Шевнюк, С.В.Шип, О.М.Семашко. — К.: Вища школа, 2004.– 175, [1] с.

197. Энциклопедический музыкальной словарь /сост. Б.С. Штейнпресс и М.Ямпольский; отв. ред. Г.В.Келдыш. — М.: Сов. Энциклопедия, 1959. — 326 с.

198. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса /Рауль Юссон. — М.: Музыка, 1974. — 262 с.

199. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування співацького голосу : [навчально-методичний посібник] / Юрій Євгенович Юцевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 160 с.

200. Юшманов В. И. Вокальная техника и её парадоксы / В. И. Юшманов.
– СПб. : ДЕАН, 2001. – 128 с.

201. Яворский Б. [сост., ред. и предисл. И.С.Рабинович: в 2-х т.] Т.1. — М.: Музыка, 1964. — Т.I.: Воспоминания, статьи и письма. – 1964. - 670 с.

202. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия /Павел Максимович Якобсон. — М.: Искусство, 1964. — 86 с.

203. Bolin N. Gefangenschaft und Freicheit /Aspetti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — S. 161–174.

204. Eccles J.S. Motivation beliefs, values and goals / J. S. Eccles, A. Wigfield // Annual Review of Psychology. – 2002. – V. 53. – P. 109-132.

205. Carter T. Critical Forum /Music analysis. – March 1995. — 105–111 p.

206. KalischV. Side effects bei der Beschäftigung mit musica // Aspekti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –363–370 S.

207. Kluppelholz W.Cucina tipica /Aspekti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –331–339 S.

208. Rogers N. The Creative Connection: Expressive Arts as Healing. Palo Alto / NatalieRogers. – California : Science&BehaviorBooks, Inc., 1993. – 69 p.

209. Schenker H. Neue musikalische Theorien und Fantasien. Der freie Satz. — Wien, 2002. -S.29-33.

210. Vaniscotte F. Teachers and Mobility / F. Vaniscotte // Maurice Galton, Bob Moon (eds.) Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. – London : David Fulton Publishers, 1994. – P. 165–177.

Література китайською мовою

211. Ван Юй Шен. Истоки музики. /Ван Юй Шен. — Шанхай,

1997. — 281 с.

212. Гуан Лин. Народные стили в вокальном искусстве. /Гуан Лин. - Пекин, 1984. - С.11-34.

213. Иян Инь Лю. История китайской музыки /Иян Инь Лю.— Шанхай, 1953. — С. 5-11.

214. Китайская Философия. – Т. 19–21. — Лиао Нин, 2000. — с. 112-134.

215. Лю Лан. Музыкальное воспитание Конфуция и смысл его музыкальной эстетики //Искусство музыки - 2. /Лю Лан. — Пекин, 1991. — с. 34-54.

216. Лю Юань Пин. Модель обучения вокальной музыке (Шэн юе цзяо дэ мо ши). /Лю Юань Пин. – Пекин, 2004. – 170 с.

217. Си Даофен. Вопросы профессионального обучения студентов-вокалистов /Си Даофен //Научные исследования и их экспертиза, № 5. – Пекин, 2012. – С. 169.

218. Уань Юань. Воспитание психологических качеств вокалиста. /Уань Юань. – Цзанси, 2002. – 120с.

219. Хоу Фан. Реформирование вокального обучения. /Хоу Фан. – Пекин, 2001. – 150с.

220. Фу Лэй. Музыкальные произведения и исполнения. /Фу Лэй. — Шанхай, 2002. — 316 с.

221. Цан Вэнь Лин. Требования к исполнению вокальной музыки. /Цан Вэнь Лин. – Шандонь, 2005. – 235 с.

222. Цоу Вэн Чу. Вокальное искусство — школа Шен Сиан. /Цоу Вэн Чу. – Пекин, 2000. — 217 с.

223. Чен Цэ Мин. Собрание музыки вокруг света. //Народная музыка мира. /Чен Цэ Мин. — Пекин, 1997. — 48 с.

224. Чжан Уен Жу. Современная философия Китая. /Чжан Уен Жу. — Пекин, 2001. — С. 5-33.

225. Чжан Сяо Чжун. Основные особенности и законы

вокального обучения. /Чжан Сяо Чжун. – Синхай, 2001. – 205 с.

226. Чжао Мэй Бо. Вокальное искусство Китая. /Чжао Мэй Бо. — Шанхай, 1997. — С. 23-43.

227. Чжан Цзянь Го. Пути реформы вокальной музыки. /Чжан Цзянь Го. – Наньцзин, 2004. – 215 с.

228. Чэнь Я Сянь. Подготовка к работе над вокальным дыханием. /Чэнь Я Сянь. – Фуцзянь, 2001. – 145 с.

229. Шен Сиан. Воспитание вокалистов. /Шен Сиан. — Шанхай, 1998. — 323 с.

230. Ян Хун Нянь. Вокальная интонация. /Ян Хун Нянь.– Пекин, 2001. – 215 с.