

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

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЛЯН ХАЙЄ

УДК 378.016:78.071.2]:37.091.39(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ
ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ Лян Хайє

Науковий керівник: **Топчієва Ірина Олександрівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Лян Хайє. Формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2019.

Зміст анотації

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нові шляхи вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи в освітньому процесі педагогічних університетів засобами проектних технологій, що знайшло відображення в сконструйованій, науково обґрунтованій та експериментально перевіреній методичній моделі формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Досліджено зміст проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики у рідній ідеї націленості на осмислений результат вокально-хорової роботи, розширенні операційно-діяльнісних можливостей студентів, зміни їх самооцінки до розуміння себе як самостійної творчої індивідуальності, здатної до продуктивних перетворень мистецького середовища. Встановлено, що створення цілісної системи вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики із застосуванням проектних технологій потребує врахування системно-інформаційного, особистісного, діяльнісно-алгоритмічного, компетентнісного, комунікативного, акмеологічного підходів.

Обґрунтовано авторську позицію, що застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики сприяє активізації готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи, формуванню компетентностей, необхідних для самостійного конструювання студентами як проектів власного фахового становлення, так і інтерпретаційних

проектів удосконалення змісту і операційного наповнення вокально-хорового процесу у майбутній професійній діяльності.

Системний аналіз понять «проектні технології», «готовність», «вокально-хорова робота» дозволив визначити авторське тлумачення поняття «готовність майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій» як здатність студентів до самостійного конструювання проектів вокально-хорової роботи, як системи поетапної творчої дії, зумовленої цілями, завданнями, ресурсами і строками, на основі якої базується розвиток дослідно-прогностичних, аналітично-оцінних, рефлексивно-коригувальних, виконавсько-технологічних здібностей студентів, які забезпечують продуктивність та презентабельність результатів вокально-хорової роботи.

Виокремлено основні функції готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій: дослідницьку, цілепокладальну, прогностичну, ціннісно-нормуючу, організаційно-технологічну, операційну, волюнтативну, оцінно-регулятивну, творчо-перетворювальну.

У дисертації теоретично обґрунтовано структурні компоненти готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій: мотиваційно-емоційний, який виражає визначення студентами цілей вокально-хорової роботи, спричинених особистісно-емоційним смислом для конструювання змістовно-процесуальних мистецьких проектів; компетентісно-конструктивний, який містить необхідну базу знань, умінь і навичок проектної дії для створення повного конструкт-проекту, наповненого якісними мистецько-виконавськими характеристиками та алгоритмами дії для їх досягнення у вокально-хоровій роботі; самостійно-творчий, який зумовлений самостійною діяльнісною стратегією студентів з опорою на творчу взаємодію з колективом та визначає здатність до втілення і презентації проектів вокально-хорової роботи у синтезі технологічності з художнім виконавством; рефлексивно-корекційний, який характеризує готовність студентів до самоконтролю і саморегуляції, забезпечує рефлексивне

осмислення результатів презентації проектів вокально-хорової роботи та їх корекції відповідно виявлених недоліків.

Відповідно до визначених структурних компонентів готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій розроблено критерії, показники та рівні їх сформованості.

Визначено наукові принципи, що відображають особливості формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, а саме: принцип концептуальності, принцип самостійності; принцип пріоритетності довгострокових цілей; принцип результативності; принцип інтеграції; принцип інтерсуб'єктних відносин; принцип інтерпретації вокально-хорових творів; принцип інтенсифікації.

Педагогічними умовами забезпечення результативності формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій визначено: активізація інтересу майбутніх учителів музики до навчання за проектним типом; спонукання студентів до визначення пріоритетної мети вокально-хорової роботи та конструювання результативно-цільових проектів її досягнення; орієнтація майбутніх учителів музики на активну творчу взаємодію з хоровим колективом; стимулювання студентів до рефлексивного осмислення та корекції результатів вокально-хорової роботи.

Сконструйовано методичну модель формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, що включає: мету дослідження, наукові підходи, основні функції, принципи вокально-хорового навчання за проектним типом, компонентну структуру означеного феномена, педагогічні умови, визначені етапи та методи досягнення прогнозованого результату – сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Розроблено та експериментально перевірено ефективність поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій впродовж спонукально-цільового етапу, в межах якого застосовувалися метод «Дерево цілей», рольові і дискусійні ігри, метод самодослідження, метод самоідентифікації, метод самопрогнозування, метод моделювання, тренінг «Алгоритм проектної діяльності», тренінг «Постановка цілей по схемі-SMART», тренінг «Конкретизація навчальних цілей»; інформаційно-моделюючого етапу, який запроваджувався з опорою на метод мозкового штурму, метод синектики, метод інверсії, метод проектування, кейс-метод, метод управління творчою уявою, метод вільних асоціацій, метод функціональної візуалізації, SWOT-метод тощо; технологічно-результативного етапу, в межах якого реалізувалися метод критичного та некритичного шляху проекту, метод психологічного аналізу творчого процесу, метод педагогічного спілкування, метод евристичної бесіди, авторські методи наскрізного контролю та оперування проектним середовищем, комплекс стратегій проектної діяльності; оцінювально-коригувального етапу, на якому превалювали метод дерево настрою, метод фішбоун, метод Декарта, метод порівняння, метод вільних асоціацій, метод синектики, метод аналізу та вдосконалення конструкції, метод критичної оцінки інформації, авторський метод простір перспектив, метод управління змінами, метод аналізу та вдосконалення конструкції, метод критичної оцінки інформації, тренінг самоаналізу і саморегуляції, стратегії оцінних суджень, метод перевірки доцільності по схемі-SMART та інші.

Пропонована методика розроблена та перевірена вперше. Також до наукової новизни віднесено компонентну структуру та методичну модель формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій; розроблені критерії і показники оцінювання рівня сформованості даного феномена.

Оприлюднені методичні основи можуть сприяти визначенню практичних шляхів збагачення навчальних засобів, що орієнтують фахову підготовку

майбутніх учителів музики на технологізацію творчого навчального процесу, вдосконаленню практики підготовки студентів до вокально-хорової роботи, поглибленню сучасних способів впровадження проектних технологій у зміст усіх дисциплін вокально-хорового циклу («Хоровий клас та практикум роботи з хором», «Хорове диригування», «Постановка голосу», «Методика музичної освіти», «Хорознавство», «Виробнича педагогічна практика»). Пропоновані критерії, показники та рівні оцінювання сформованості готовності студентів до застосування проектних технологій будуть доцільними під час педагогічної діагностики вокально-хорової діяльності майбутніх учителів музики та для оцінювання музичних компетентностей майбутніх фахівців у різновидах вокально-хорового навчання. Теоретичні висновки та отримані результати можуть модифікуватися і адаптуватися до умов начальних закладів багаторівневої мистецької підготовки студентів України та Китаю з метою оптимізації вокально-хорового навчання.

Ключові слова: майбутні вчителі музики, готовність до вокально-хорової роботи, проектні технології, методична модель, поетапна методика, цілепокладання, конструкт-проект, алгоритм дії, проектний продукт, презентація, рефлексія.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Лян Хайє. Оптимізація підготовки майбутніх учителів музики в інноваційному мистецько-освітньому просторі / Лян Хайє // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – Київ, 2016. – Вип. 20 (25). – С. 77-82.

2. Лян Хайє. Методологічний контекст вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики із застосуванням проектних технологій / Лян Хайє // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Вінниченка. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Кропивницький,

2017. – Вип. 155. – С. 191-195.

3. Лян Хайє. Розвиток творчої індивідуальності студентів факультетів мистецтв засобами проектних технологій / Лян Хайє // Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – Київ, 2017. – Вип. 1 (10). – С. 92-96.

4. Лян Хайє. Актуалізація основних принципів проектної технології навчання у вокально-хоровій підготовці майбутніх учителів музики / Лян Хайє // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти : зб. наук. пр. / ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т». – Слов'янськ, 2017. – Вип. 5. – Ч.2. – С. 270-278.

5. Лян Хайє. Критерії та рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій / Лян Хайє // Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал. / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – Дрогобич, 2018. – № 1 (156) січень 2018. – С. 135-140.

6. Лян Хайє. Діагностика готовності студентів до застосування проектних технологій у процесі вокально-хорового навчання / Лян Хайє // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Миколаїв, 2018. – № 1 (60), лютий 2018. – С. 162-166.

Стаття в іноземному науковому виданні

7. Liang Haiye. A component structure of readiness of future music masters is to vocally-choral work with application of project technologies / Liang Haiye // KELM Scientific issue of knowledge, education, law and management. – Wydawca : Fundacja «Oświata i Nauka Bez Granic PRO FUTURO». – Łódź, 2017. – № 2 (18) czerwiec 2017. – P. 84-93.

Матеріали науково-практичних конференцій

8. Лян Хайє. Перспективи застосування проектних технологій у підготовці майбутніх учителів музики / Лян Хайє // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : Матеріали і тези II Міжнародної конференції молодих учених і студентів / Південноукраїнський

національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2016. – Т. I. – С. 113-117.

9. Лян Хайє. Особливості підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи / Лян Хайє // Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Національний пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2017. – С. 91-95.

10. Лян Хайє. Концепція оновлення вокально-хорового навчання студентів факультетів мистецтв на основі застосування проектних технологій / Лян Хайє // Сучасна мистецька освіта: досвід, проблеми та перспективи: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф / Київський державний інститут декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука. – Київ, 2018. – С. 288-291.

11. Лян Хайє. Основні положення технології проектної діяльності в системі фахової підготовки викладачів мистецьких дисциплін / Лян Хайє // Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2018. – С. 186-189.

ABSTRACT

Liang Haiye. Formation of readiness of the future music teachers' for vocal-choral work with application the project technologies. – The manuscript.

Thesis for a candidate of pedagogical sciences degree by specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Musical Education. – National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2019.

The contents of the annotation

In the dissertation the theoretical generalization was made and new ways of solving the problem of forming the readiness of future music teachers for vocal-choral work in the educational process of pedagogical universities by means of project technologies were proposed, which was reflected in the constructed,

scientifically grounded and experimentally tested methodical model of forming the readiness of future music teachers for vocal and choral work using of the project technologies.

The investigated essence and content of project technologies in the vocal-choral teaching of future music teachers in the stream of the idea of targeting the meaningful result of vocal-choral work, expanding the operational and activity capabilities of students, changing their self-esteem to understanding themselves as an independent creative personality, capable of productive transformations of the artistic environment. It is established that the creation of a holistic vocal-choral teaching a system for future music teachers with the use of project technologies needs to be taken into account systemal-informational, personal, activity-algorithmic, activity-algorithmic, competency, communicative, acmeological approaches.

The author's position that the use of project technologies in the vocal-choral teaching of future music teachers helps to increase readiness of future music teachers to vocal-choral work is substantiated by the formation of the competencies necessary for independent designing by students as projects of their own professional formation, as well as interpretative projects for improving the content and operational filling of the vocal-choral process in future professional activities.

System analysis of the concepts of «the project technology», «readiness», «vocal-choral work» allowed to determine the author's interpretation of the concept «the readiness of future music teachers to vocal-choral work with the use of the project technologies» as the ability of students to independently construct projects of vocal-choral work as a system of stage-by-stage creative action, driven by goals, tasks, resources and terms, on the basis of which the development of experimental-prognostic, analytical, evaluation, reflexive-corrective, performance-technological abilities of students, which provide productivity and presentability results of vocal-choral work, is based.

The basic functions of readiness of future music teachers for vocal-choral work using the project technologies are singled out: research-oriented, goal-setting-oriented,

prognostical, value-regulating, organizational-technological, operational, volunteering, evaluation-regulative, creative-transformative.

In the dissertation, the structural components of the readiness of future music teachers to vocal-choral work with application of the project technologies are theoretically substantiated: motivational-emotional, which expresses the definition of the goals of vocal-choral work by students, caused by the person-emotional meaning for constructing meaningful-procedural artistic projects; competence-constructive, which contains the necessary knowledge base, abilities and skills of the project action to create a complete construct-project, filled with high-quality artistic performance characteristics and algorithms of action for their achievement in vocal-choral work; independently-creative, which is conditioned by independent activity strategy of students, based on creative interaction with the team and determines the ability to implement and present projects of vocal-choral work in the synthesis of technology with artistic performance; reflexive-correctional, which characterizes students' readiness for self-control and self-regulation, provides reflexive comprehension of the results of presentation of projects of vocal-choral work and correction of the revealed shortcomings.

In accordance with certain structural components of the readiness of future music teachers to vocal-choral work using the project technologies, criteria, indicators and levels of their formation are developed.

The scientific principles that reflect the peculiarities of forming the readiness of future music teachers to vocal-choral work with application of the project technologies are defined, namely: the principle of conceptuality, the principle of independence; the principle of the priority of long-term goals; principle of effectiveness; integration principle; the principle of intersubjective relations; the principle of interpretation of vocal-choral works; the principle of intensification.

Pedagogical conditions of ensuring the effectiveness of forming the readiness of future music teachers to vocal-choral work using the project technologies are defined: intensification of the interest of future music teachers in training in project type; induction students to determine the priority goal of vocal-choral work and

designing the results-targeted projects of its achievement; orientation of future music teachers to active creative interaction with the choir team; stimulation students to reflexive comprehension and correction of the results of vocal-choral work.

The methodical model of forming the readiness of future music teachers for vocal and choral work with the use of the project technologies is developed, which includes: the purpose of research, scientific approaches, basic functions, principles of vocal-choral teaching according to the project type, the component structure of this phenomenon, pedagogical conditions, certain stages and methods of achieving the predicted result – of formation the readiness of future music teachers to vocal-choral work using the project technologies.

The effectiveness of a step-by-step methodology of formation of students' readiness for vocal-choral work with the use of the project technologies has been developed and experimentally tested during the incentive-target stage, within it was used method «Tree of Goals», role playing and discussion games, method of self-study, method of self-identification, method of self-prediction, modeling method, training «Project activity algorithm», training «Setting goals according to SMART scheme», training «Specification of educational goals»; information-modeling stage, which was introduced on the basis of method of brainstorming, method of synectics, inversion method, design method, case-study, method of managing creative imagination, method of free association, method of functional visualization, SWOT-method, etc.; the technological-productive stage, within which realized method of critical and uncritical project path, method of psychological analysis of creative process, method of pedagogical communication, method of heuristic conversation, author's methods of through control and operation of project environment, complex of strategies of project activity; the evaluation-correction stage, where prevailed method of the tree of the mood, the method of the physicsbone, the method of Descartes, the method of comparison, the method of free associations, the method of synectics, the method of analysis and improvement of the design, the method of critical evaluation of information, the author's method space prospects, the method of change management, the method of analysis and improvement of the design, training

of self-examination and self-regulation, strategy of evaluative judgments, method of checking the appropriateness of the scheme-SMART, and others.

The proposed methodology is developed and tested for the first time. Also, to the scientific novelty is the component structure and methodical model of forming the readiness of future music teachers to vocal-choral work with the use of the project technologies; developed criteria and indicators for assessing the level of formation of this phenomenon.

Published methodological bases can help to identify practical ways to enrich learning means, that orienting the professional training of future music teachers on the technologization of creative learning process, to improve the practice of preparation of students to vocal and choral works, the deepening of modern ways of implementation of project technologies in the content of all the disciplines of vocal and choral cycle («Choir class and workshop with chorus», «Choir conducting», «Setting Voice», «Methodology of musical education», «Choroznavstvo», «Production pedagogical practice»). Proposed criteria, indicators and levels of assessment of the formation of students' readiness to apply design technology will be appropriate during pedagogical diagnostics of vocal-choral activity of future music teachers and for evaluation of musical competences of future specialists in varieties of vocal-choral teaching.

The theoretical conclusions and the results obtained can be modify and adapt to the conditions of the institutions of multi-level artistic preparation of students of Ukraine and China in order to optimize vocal-choral teaching.

Key words: future teachers of music, readiness for vocal-choral work, the project technology, methodical model, step-by-step method, goal-setting, construct-project, algorithm of action, project product, presentation, reflection.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ЗМІСТ	13
ВСТУП	15
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	23
1.1. Зміст поняття «проектні технології» у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики	23
1.2. Сутність і специфіка готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.....	53
Висновки до першого розділу.....	74
Список використаних джерел до першого розділу	76
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	84
2.1. Структура сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій	84
2.2. Принципи та педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій у процесі вокально-хорового навчання.....	109
Висновки до другого розділу	132
Список використаних джерел до другого розділу	135
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	143
3.1. Діагностика рівнів готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій	143

3.2. Поетапна методика формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій та результати формувального експерименту	168
Висновки до третього розділу	212
Список використаних джерел до третього розділу	214
ВИСНОВКИ	219
ДОДАТКИ	223

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Стрімкі реформаторські перетворення в царині національних освітніх систем України та Китаю віддзеркалюють сутнісні ознаки світових освітянських парадигм. Епіцентром їх змісту є особистість, розвиток індивідуальних творчих потенцій, формування самостійної позиції, спрямування на самореалізацію, озброєння в навчанні інноваційними стратегіями пошуку шляхів досягнення мети, оперування інформаційними масивами тощо. У даному контексті інноватизація фахової підготовки майбутніх учителів музики, зокрема її вокально-хорового сегменту, передбачає впровадження проектних технологій, спрямованих на удосконалення змісту мистецького навчання студентів як майбутніх спеціалістів, на яких покладається місія в майбутній професійній діяльності сприяння процесам саморозвитку і творчої самореалізації учнів, надання дітям інструментарію для вирішення навчальних, практичних та творчих завдань, розвитку в учнів умінь проектувати цілі, досягати заплановані мистецькі результати. Розглядаючи інноваційних вимір застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні студентів як складову змісту самостійної цілеспрямованої роботи майбутніх учителів музики щодо набуття фахових музичних компетенцій в аспекті самоосвіти, можна зробити припущення про те, що саме проектування алгоритму власної дії для покращення якісних характеристик вокально-хорового процесу сприяє усвідомленню студентами комплексу перспективних та наріжних планів самовдосконалення. У даному процесі оптимізується програма саморозвитку, адаптації до мистецтва управління вокально-хоровим процесом, цілеустановки на творчу самореалізацію.

Оскільки «гострою залишається проблема формування готовності до професії вчителя як сукупності інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових якостей людини» (В. Андрущенко), на піку актуальності постає завдання формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних

університетів до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій в аспекті самостійного конструювання майбутніми вчителями музики як проектів власного фахового становлення, так і інтерпретаційних проектів удосконалення змісту і операційного наповнення вокально-хорового процесу, націленості на матеріалізацію ціннісно-орієнтованих характеристик проекту в презентаційних продуктах вокально-хорової роботи.

Необхідність активізації вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів через формування готовності до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій зумовлена вагомим значенням творчості у формуванні творчої індивідуальності майбутніх учителів музики. Звернення мистецької освіти в даному руслі до проектних технологій, на нашу думку, сприяє становленню творчої індивідуальності студентів, відкриває шляхи до самостійного пошуку ними ціннісних констант мистецьких творів, конструювання інтерпретаційних, комунікативних, художніх, управлінських проектів для імплементації музично-художніх образів вокально-хорових творів у хоровому звучанні та вдосконалення змісту власних діяльнісних технік для їх результативного втілення і презентації. Саме ідея проектування цілей і моделювання шляхів їх досягнення є наріжним каменем специфіки готовності вокально-хорової роботи, яка стосується не тільки керівника, але й учасників мистецького гурту, як рівноправних колег, пов'язаних єдиною метою – консолідація, створення, звукова реалізація та презентація якісного мистецького проекту.

Дана проблема має досить ґрунтовну теоретико-методичну базу, підтверджену науковими положеннями мистецької освіти (Л. Гаврілова, К. Завалко, А. Козир, В. Лабунець, О. Отич, Г. Падалка, Є. Проворова, О. Реброва, О. Ролінська, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Хижна, О. Щолокова та ін.); ґрунтовними дослідженнями специфіки вокально-хорової діяльності (О. Анисімов, В. Антонюк, Т. Жигінас, І. Коваленко, П. Ковалик, А. Козир, А. Лащенко, Т. Смирнова, О. Хоружа та ін.) та науковими дослідженнями Лінь

Є, Лі Сянчжень, Лінь Хай, Лінь Сяо, Сі Даофен, Сунь Гоцян, Сунь Лінян, Лі Цзяці, Шень Цзінь Ге, Ха Ту, Ху Манлі, Чжан Лу, Чжан Яньфень та інших.

Базовими для нашого дослідження ми вважаємо наукові праці, у яких розкрито сутність сучасного розуміння «проектні технології» як форми самостійної організації навчання, як установки цілепокладання до досягнення особистістю оптимального результату діяльності (К. Бруслінг, Г. Ващенко, С. Генкал, Дж. Дьюї, І. Колесникова, П. Підкасистий, І. Чечель, Ю. Хотунцев, А. Хуторської, Н. Яковлева та ін.). У роботах даних авторів розглядаються питання оптимізації шляхів, форм і засобів удосконалення навчального процесу за допомогою застосування проектних технологій у різновидах навчання. Але дослідження безпосереднього застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики на даний час не було предметом наукового пошуку.

Аналіз сучасної філософської, психолого-педагогічної, музикознавчої літератури вказує на необхідність формування компетентного фахівця, готового до якісних перетворень об'єктів вокально-хорового навчання, спроможного спроектувати детальну «мозаїку» вокально-хорового процесу, закласти в конструкт-проект цілі, засоби, ресурси, діяльнісні механізми і стратегії, націлені на досягнення продуктивних мистецьких результатів вокально-хорової роботи. Незважаючи на значущість кола розглянутих питань, постановка наукового завдання формування готовності до вокально-хорової роботи студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів із застосуванням проектних технологій не набуло висвітлення в науковій літературі.

Актуальність, недостатня теоретична й методична розробленість, а також нагальні проблеми практики зумовили вибір теми дослідження: *«Формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій»*.

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 факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол №5 від 26 грудня 2014 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол №15 від 23 червня 2016 року).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Об'єкт дослідження – процес вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Предмет дослідження – методика формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Відповідно до поставленої мети у ході дисертаційного дослідження необхідно було вирішити такі **завдання**:

- проаналізувати поняття «проектні технології» та дослідити методологічні підходи до впровадження продуктивних проектних технік у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики;

- визначити специфіку готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, охарактеризувати її основні функції;

- розробити компонентну структуру, визначити критерії, показники та встановити рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій;

- обґрунтувати принципи та педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій;

- експериментально перевірити ефективність поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: концептуальні положення філософії та методології освіти: проблеми готовності в загальнопедагогічному аспекті (В. Андрущенко, В. Бондар, І. Бех, І. Єрмаков, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Курило, В. Луговий, В. Лутай, Б. Новиков та ін.); готовності як психологічної категорії (Ш. Бюлер, А. Деркач, Г. Костюк, А. Маслоу, В. Моляко, Ж. Піаже, К. Роджерс, В. Франкл та ін.); готовності до педагогічної діяльності (Б. Андрієвський, Н. Гузій, З. Курлянд, В. Сітаров, С. Сисоєва, І. Якиманська та ін.); готовності як виявлення самостійної творчості особистості в актах творчості (М. Бахтін, Л. Брауер, В. Вернадський, Д. Дьюї, Е. Ільєнков, М. Каган, Б. Новіков та ін.); проблеми застосування проектних технологій у педагогічній практиці (М. Гриньова, М. Євтух, І. Колесникова, О. Пехота, О. Полат, Г. Селевко, С. Сисоєва, А. Хуторської та ін.); особливості проектного мислення (В. Андреев, О. Асмолов, Б. Додонов, В. Клейман, Г. Костюк, О. Тихомиров та ін.); досвід видатних діячів вокально-хорового мистецтва (А. Авдієвський, О. Горохов, Д. Загорецький, В. Іконник, П. Муравський, К. Пігров); праці з проблем мистецтвознавства (О. Анісімов, А. Лащенко, В. Михайлець, Б. Теплов, В. Шульгіна та ін.); наукові праці з теорії та методики мистецької освіти (О. Єременко, А. Козир, В. Лабунець, О. Отич, Г. Падалка, Є. Проворова, О. Реброва, О. Ролінська, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Хижна, О. Щолокова та ін.); теорії та методики вокально-хорового навчання (А. Болгарський, І. Гавран, Т. Жигінас, І. Коваленко, П. Ковалик, Т. Олонцева, З. Софроній, І. Топчієва, О. Хоружа та ін.).

Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс **методів науково-педагогічного дослідження:** *теоретичні* (аналіз філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури з досліджуваної проблеми, її систематизація та узагальнення; класифікація отриманих теоретичних та експериментальних даних, їх зіставлення інтерпретація;

конкретизація, синтез, порівняння, моделювання, метод аналізу визначення понять) – для формування концептуальних положень дослідження; *емпіричні* (психолого-педагогічне спостереження, анкетування (письмове та усне), тестування, усне опитування, інтерв'ювання, бесіди, обговорення, пояснення, творчі завдання, тренінги, метод експертних оцінок, самооцінювання, констатувальний і формувальний експерименти) – для визначення результативності експериментальної роботи; *статистичні* (порівняльний аналіз, кореляційний аналіз, кількісна обробка результатів дослідження, відображення їх у табличних і графічних формах) – для фіксації результатів вимірювань, опрацювання отриманих даних, встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами і процесами та перевірки ефективності розробленої поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження в тому, що *вперше*:

- здійснено науковий аналіз проблеми застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

- конкретизовано поняття «готовність майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій» та сутність його формування в процесі вокально-хорового навчання, що введено в науковий обіг;

- розроблені: компонентна структура, критерії, показники та методична модель формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій;

- визначено функції, комплекс методів і стратегій; наукові підходи, принципи та педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій;

- запропонована поетапна методика формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Набули подальшого розвитку засоби комплексної діагностики та рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій; добір цілей, методів та стратегій навчання за проектним типом.

Розширена теоретико-методологічна основа формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи; методичне забезпечення вокально-хорового навчання студентів.

Практичне значення одержаних результатів. Розроблені методичні основи можуть сприяти визначенню практичних шляхів збагачення навчальних засобів, що орієнтують фахову підготовку майбутніх учителів музики на технологізацію творчого навчального процесу, поглиблення сучасних способів впровадження проектних технологій у зміст дисциплін вокально-хорового циклу. Запропоновані критерії, показники та рівні оцінювання сформованості готовності студентів до застосування проектних технологій будуть доцільними під час педагогічної діагностики вокально-хорової діяльності майбутніх учителів музики та для оцінювання музичних компетентностей майбутніх фахівців у різновидах вокально-хорового навчання. Теоретичні висновки та отримані результати можуть модифікуватися і адаптуватися до умов начальних закладів багаторівневої мистецької підготовки студентів України та Китаю з метою оптимізації вокально-хорового навчання.

Основні положення дослідження *впроваджено* в освітній процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/46 від 23.03.2018 р.), кафедри музики і хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-18-270// від 03.04. 2018 р.), Навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 605 від 13.03.2018 р.)

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення дисертації доповідались на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2016); «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2016); «Теорія і практика формування та розвитку творчої обдарованості майбутніх фахівців у системі професійної освіти» (Бар, 2017); I, II міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського «Сучасна мистецька освіта» (Київ, 2017, 2018); на *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2016); «Мистецька освіта: проблеми і перспективи розвитку в контексті європейської інтеграції» (Житомир, 2016); «Сучасна мистецька освіта: досвід, проблеми і перспективи» (Київ, 2018); «Мистецтво та освіта: новації та перспективи» (Чернігів, 2018); на засіданнях кафедри теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, 2015-2018).

Публікації. Основні теоретичні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлено в 11 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, з яких 6 – у наукових фахових виданнях України з педагогіки, 1 – у зарубіжному науковому виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів з висновками і списком використаних джерел до кожного з них (231 найменування, з них 10 – іноземними мовами), загальних висновків та додатків. Загальний обсяг роботи – 265 сторінок, з них 176 сторінок основного тексту. Робота містить 10 таблиць, 10 рисунків, що разом з анотацією, списками використаних джерел і додатками становить 89 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВОКАЛЬНО- ХОРОВОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Зміст поняття «проектні технології» у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики

Потужний реформаторський поступ державних інституцій України та Китаю корегує шляхи розвитку національних освітніх систем. Концепції розвитку освіти у сфері культури та мистецтва, містять пропозиції за основними напрямками перетворення мистецької освіти в продуктивний ресурс розвитку творчого потенціалу України та Китаю у ХХІ столітті.

Переосмислення у даному руслі змісту фахової підготовки майбутніх учителів за визначенням В. Андрущенка, полягає у «закладанні основ методологічної культури майбутнього вчителя, розширенні його світогляду, формуванні інтересу до професійних знань, озброєнні методами самоосвіти», у рамках компетентнісних стандартів третього тисячоліття, які, згідно позиції вченого, стверджують вектор самомотивованої моделі «пізнання–інтерес–власні досягнення» [6,175]. Дана позиція є визначальною у контексті орієнтації майбутніх учителів музики на проектування змісту самостійної творчої діяльності, набуття досвіду цілепокладання, оволодіння стратегіями й алгоритмами продуктивної дії для досягнення оригінальних мистецьких результатів. Відтак, актуальною педагогічною проблемою сьогодення є впровадження у навчальний процес факультетів мистецтв педагогічних університетів проектних технологій, застосування яких може сприяти підвищенню якості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах України та Китаю.

Зупиняючись на розкритті сутності та змісту поняття «проектні технології» у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики, ми

опираємося на позицію Я. Коменського про необхідність технологізації процесу навчання, запрограмованості його на результат і успіх [36]. Саме розуміння проектних технологій як «дидактичної машини» (за Я. Коменським) для прогнозування, конструювання і моделювання змісту об'єктів навчальної мистецької діяльності студентів, актуалізує перспективність їх впровадження у навчально-мистецький процес з метою набуття студентами досвіду продуктивної діяльності, спрямованого на результативну презентацію оригінальних творчих здобутків.

Базовим підґрунтям для осмислення сутності та змісту поняття «проектні технології» у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики є філософські положення В. Андрущенка, І. Беха, І. Зязюна, В. Лугового, Б. Новікова [6; 9; 27; 53; 65] та інших науковців, де доведено унікальність проектних технологій у категорії активізації самостійно-діяльнісної позиції, яка спрямовує особистість до перетворення й удосконалення себе і оточуючого середовища, до проектування шляхів досягнення продуктивних результатів діяльності; психолого-педагогічні праці Дж. Дьюї, В. Кілпатрика, М. Кларіна, І. Колесникової, О. Пехоти, В. Подуровського, О. Полат, Дж. Равена, С. Сисоєвої, О. Тихомирова, К. Фрей, П. Хилла, А. Хуторського [21; 29; 30; 55; 56; 64; 67; 70; 75; 80; 81; 85; 86] та інших вчених, де підкреслюється перспективність проектних технологій у формуванні продуктивних процедур мислення, акцентується увага на можливостях проектного середовища як простору емоційно-вольової та інтелектуальної готовності до самостійного конструювання та результативного втілення проектного продукту.

Генезис поняття «проектні технології» висвітлений у науковій педагогічній теорії та практиці як метод навчання (Г. Ващенко, Дж. Дьюї, С. Заїр-Бек, В. Мирошниченко, Н. Пахомова, О. Полат та ін.) [11; 21; 25; 51; 55; 60; 66]; як форма самостійної організації навчання (В. Безпалько, І. Дичківська, Ю. Момот, П. Підкасистий, Н. Щепкіна та ін.) [8; 20; 51; 63; 83]; як технологія навчання (А. Алексюк, О. Заїр-Бек, Ю. Кулюткін, О. Пехота, С. Сисоєва, М. Чепіль, А. Хуторської та ін.) [25; 37; 56; 61; 81; 82]; як установка

цілепокладання на оптимальний результат діяльності (І. Сергєєв, П. Хілл А. Хуторської, Н. Яковлєва) [69; 80; 81; 85].

Теоретичні засади застосування проектних технологій у мистецькому навчанні майбутніх учителів музики знаходять обґрунтування у мистецтвознавчих концепціях відомих вітчизняних і зарубіжних вчених (П. Ковалик, А. Лащенко, В. Михайлець, Б. Теплов, та ін.) [17; 31; 49; 74]; у сфері сучасної мистецької освіти (Н. Гузій, Н. Гуральник, О. Єременко, К. Завалко, А. Зайцева, А. Козир, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Хижна, О. Щолокова та ін.) [32; 58; 59]. Науковці акцентують увагу на непересічному значенні технологічно-операційної складової у змісті мистецького навчання як процесу оволодіння студентами змістом певної навчальної дисципліни, надання «їм творчого характеру та нового, творчого імпульсу розвитку» однак, застерігають від «технічного вишкілу», «дресури» (за О. Отич) [58, 79]. Дані твердження узгоджуються і опираються на засади самостійності як індивідуально-конструктивну стратегію особистісного розвитку.

Змістовну сутність проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики науковці вбачають саме у можливості стимулювання інтересу студентів до навчання через організацію їх самостійної діяльності, постановки перед ними цілей і проблем, вирішення яких призводить до появи нових знань, умінь, торує шлях до набуття компетентнісної бази. Основною тезою науковців щодо доречності застосування проектних технологій як форми організації навчального мистецького процесу є створення умов для самопізнання, самореалізації та рефлексії студентів, надання можливості знайти себе, стати на шлях самостійної продуктивної дії. Науковці визначають дану технологію як продуктивну, яка дозволяє підвищити якість самоосвіти через формування здатності студентів до конструювання проектів саморозвитку, активізацію механізмів формування творчого мислення, збагачення емпатійно-чуттєвої сфери студента, самостійності студентів у

вирішенні творчих завдань, інтелектуалізацію навчального мистецького процесу.

Варто зазначити, що поняття «технологія» (від лат. «*texne*» - мистецтво та «*logos*» - наука) – тлумачиться як «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який становить своїм завданням оптимізацію форм освіти» [14, 459]. Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає технологію як «сукупність виробничих дій, методів, процесів у конкретній галузі виробництва, прийомів, які застосовуються у будь-якій справі, майстерності тощо [10, 1002].

Доцільно наголосити, що змістовна сутність поняття «технологія» у поглядах науковців суттєво різниться. Загальна позиція вчених доводить, що технологія в освіті протиставляє жорсткі алгоритмічні приписи, у взаємозв'язку загальних цілей, навчальних цілей, оцінювання, виправлення та корекції (за І. Дичківською) [20, 66]; а зміст впровадження технологій у навчально-педагогічний процес знаходиться у взаємозв'язку науково-дослідного, процесуально-описового та процесуально-діяльнісного аспектів педагогічної діяльності (за А. Алексюк і С. Сисоєвою) [61]; як інноваційна складова педагогічного процесу, сукупність послідовних алгоритмів, спрямованих на досягнення запланованих результатів (за Ю. Кулюткіним) [37]; як усталено-цілісна дидактична система, в якій розроблена операційна послідовність технологічного процесу, які відображають «культурні техніки та засоби мислення і діяльності» (за А. Хуторським) [81], що є суттю технологічного підходу.

А відтак, педагогічна технологія є прогнозованою, спроектованою, послідовно-поетапною навчальною діяльністю впродовж виконання чітких інтелектуально-алгоритмічних процедур із застосуванням комплексу прийомів і методів для досягнення передбачуваного результату.

Аналіз наукового-педагогічної літератури [13; 21; 33; 55; 66; 80; 81; 86] дозволив з'ясувати, що посеред широкого масиву педагогічних технологій

найбільш повно відповідають вимогам сьогодення проектні технології (від. лат. «projectus» – спрямований уперед) [72] – система навчання, спрямована на набуття студентами навичок самостійного вирішення навчальних завдань у процесі прогнозування, моделювання, конструювання та поетапного втілення проектів, спрямованих на результативність та отримання оригінального навчального продукту.

Впродовж історичного розвитку проектні технології набули висвітлення у різних концептуальних контекстах: прогресивній освітній теорії (Дж. Дьюї) [21]; «вільного навчання» [34]; «кооперативної педагогіки» [82]; «педагогіки пригноблених» [61]; «педагогіки діалогу» [36]; «педагогіки співробітництва» [34] та ін. Зокрема, на особливу увагу заслуговує концепція Дж. Дьюї, в якій проектні технології представлені як технології системного мислення, «навчання в дії», коли «начальна проблема встановлює мету, а мета контролює процес мислення») [21, 55-57].

У свою чергу В. Кілпатрік, трактує поняття «проект» як максимально чуттєво-емоційну цілеспрямовану діяльність, яка ґрунтується на власних інтересах й утілюється під час конструювання навчального процесу і його змісту та визначає ступінь захопленості, зацікавленості особистістю процесом досягнення визначеної мети [29].

Натомість Дж. Равен визнає особливість входження проектних технологій у педагогічний контент у рамках формування «компетентностей найвищого рівня», які виявляються у відповідальності, ініціативності, упевненості, аргументованій переконливості, волі, подоланні бар'єрів, цілеспрямованості у досягненні поставленої мети, умінні працювати в команді тощо [67].

Дані твердження віддзеркалюють базиси концепції К. Фрей про проектні технології, які спроможні стимулювати інтерес до навчання завдяки організації самостійної діяльності «підхоплення проектної ініціативи з життя», її розвиток, самоорганізація, створення інформаційного простору, діалогу тощо [86].

Про ряд специфічних особливостей проектних технологій йдеться у концепціях Ж. Декролі («школа для життя через життя», «метод центрів

інтересів», поетапна організація проектної діяльності: споглядання, асоціація, узагальнення, дія); Е. Коллінгса (активізація пізнавальної самостійності, формування лідерсько-вольових якостей учнів); Д. Стивенсона (алгоритмізація проектної діяльності); Т. Брамельда, Дж. Манна, Б. Собела (використання інтерактивних програм у рамках застосування проектних технологій, ідея публічної презентації проекту) тощо [30; 66; 75; 76].

У руслі дослідження вартій уваги продуктивний досвід застосування проектних технологій на українських освітянських теренах, що підтверджено досвідом Г. Ващенко, М. Драгоманова, А. Макаренка, А. Петровича, С. Русової, В. Сухомлинського [11; 62; 68] та інших видатних педагогів.

Перш за все, Г. Ващенко вважав метод проектів одним з активних методів навчання, що має практичне значення і зв'язок з життям «все в навчанні, що має конкретний свідомий намір, можна віднести до проектних технологій» [11, 208]. Окрім цього, А. Макаренко ввів у науковий обіг поняття «педагогічне проектування» як цикл продуктивної діяльності суб'єктів навчального процесу, продуктом якого є педагогічний проект [69]. Натомість, В. Сухомлинський наголошував на необхідності набуття педагогікою ознак проективної науки, опори на психологічні знання, використання цілепокладання, системного підходу, моделювання, коли «учень починає розуміти для чого йому потрібні знання, отримані у школі, та де їх можна застосувати» [69, 57].

У свою чергу, розширюючи можливості застосування проектних технологій у школі, А. Петрович окреслює їх основні ідеї, вмотивовані у наступних твердженнях, а саме: заперечення однотипних проектів; домінуюча роль учнів і другорядна - вчителя; короткочасність і тривалість проектів; відбір критеріїв проекту; поетапна оцінка та корекція діяльності вчителя та учнів; ефективність у порівнянні з іншими методами і формами роботи [62].

Теоретичні основи проектних технологій досліджувалися П. Гейзлер [13], М. Гриньовою [15], М. Єлькіною [23], О. Зав'яловою [13], О. Заїр-Бек [25], І. Зязюном [27], І. Колесниковою [33], О. Пехотою [56], О. Полат [55], С. Сисоєвою [61], А. Хуторським [81] у наукових працях зазначених вчених

визнано комплексний аспект проектної діяльності у навчанні, наголошено на домінуванні механізмів пізнання, конструювання, дослідження, рефлексивного оцінювання результатів завершеного проекту.

Так, у дослідженнях М. Гриньової проектний підхід розглядається як прикладний науковий напрям педагогіки, орієнтований на виконання завдань розвитку, перетворення, удосконалення сучасних освітніх систем [15].

О. Зав'ялова до цього додає, що проектні технології як спосіб досягнення дидактичної мети через детальну обробку навчальної проблеми, дозволяють отримати конкретний практичний результат «який необхідно усвідомити, побачити, почути, застосувати у практичній діяльності» [13].

При цьому О. Полат розуміє проектні технології як інтегративний засіб розвитку особистості студента, що активізує мотиваційну спрямованість; пізнавально-діяльнісну самостійність; рефлексивно-критичні механізми мислення. Саме аспект рефлексії, рефлексивного мислення О. Полат виокремлює як провідний у проектній діяльності, як психологічний механізм «пошуку фактів, аналізу достовірності, логіки фактажу для пізнання нового, формування впевненості, заснованої на аргументованому міркуванні» [55, 66].

З огляду на це, Ю. Момот наголошує на прагматичному аспекті роботи над проектом, що спрямовує учнів на отримання «конкретного практичного результату особистісного цензу», а відтак становить основу досвіду практичної діяльності, «який у результаті здобуде учень» [51].

На противагу даним твердженням Д. Кавтарадзе вважає, що проектні технології є моделлю організації навчального процесу, оскільки орієнтовані на творчу самореалізацію студентів, розвиток творчих механізмів у процесі створення «певного продукту» на засадах кооперації [66, 137].

Дану позицію поділяє Н. Яковлева акцентуючи увагу на цінності саме процесу створення (дослідження, розробка, конструювання, оформлення, презентація тощо) проектного продукту. Н. Яковлева переконливо доводить, що проектні технології сприяють досягненню як «технологічних цілей – проектного продукту, так і цілей педагогічних (дидактичних – формування

знань, умінь, навичок, компетенцій; виховних – формування комунікативних відносин, цінностей, характерологічних та особистісних рис, звичок; розвиваючих – позитивні зміни фізичного або психічного розвитку: моторної спритності, гнучкості, здібностей, пам'яті, уваги, мислення, мовлення, уяви тощо» [85, 40].

Досить співзвучною з вищезазначеними висловлюваннями є позиція І. Колесникової про те, що проектні технології є активним механізмом мотивації студентів до пізнавальної діяльності, до застосування знань, що дозволяє сформувати у студентів проектний стиль мислення, відкриває, розвиває та реалізує творчий потенціал особистості [33].

Розгляд змісту досліджуваного феномену дозволив з'ясувати, що проектні технології у педагогічній практиці відкривають простір до створення умов для формування у студентів когнітивно-пізнавальних (поповнення масиву знань), дослідницько-аналітичних (виявлення проблем, збір інформації, аналіз, синтез, гіпотеза, екстраполяція, конкретизація, обернення, вар'ювання, узагальнення тощо), пізнавально-практичних (використання знань і власного досвіду) умінь; комунікативних навичок; розвитку інтелектуально-аналітичної, емоційно-рефлексивної, художньо-образної сфер; системного, критичного, рефлексивного, аналітичного, творчого мислення впродовж скоординованого поетапного виконання алгоритмів проектної дії.

Вищерозглянуті оптимальні якісні зрушення, притаманні проектному середовищу у навчальному процесі, дозволяють з'ясувати педагогічні можливості застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики як продуктивних технік, які характеризуються інтегрованістю, результативністю, можливістю перенесення навчального процесу у пізнавально-продуктивну площину, оперування алгоритмами творчої дії, інформаційним інструментарієм, формами контролю для здобуття особистісно-значущих ціннісних характеристик та наповнення ними «тіла» конструкт-проектів вокально-хорової роботи. А, відтак, практичне застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні студентів факультетів

мистецтв педагогічних університетів дозволяє активізувати мотивацію студентів до творчого самовиявлення і самореалізації, формувати готовність до самостійної дії, оперування комунікативними стратегіями, що загалом сприяє основній меті вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики – формуванню фахових компетенцій.

Усе вищезазначене уможлиблює осмислення змісту проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики у рідчизі націленості на осмислений результат діяльності, розширенні операційно-діяльнісних можливостей студентів, зміни їх самооцінки до розуміння себе як самостійних творчих індивідуальностей, здатних до продуктивних перетворень мистецького середовища.

Відтак, можна зробити припущення про те, що проектні технології можуть бути оптимізуючою складовою вокально-хорового навчання, яка передбачає зв'язок навчального мистецького матеріалу з практичним мистецьким досвідом студентів, ґрунтується на цілеспрямованій пошуковій активності з метою задоволення пізнавальних інтересів і початкових потреб шляхом прогнозування, моделювання, конструювання і презентації проектів досягнення особистісно-значущого результату, відповідно запрограмованих навчальних цілей [45].

Підтвердження вірогідності цих положень знаходимо в наукових роботах Н. Пахомової [60], І. Сергєєва [69], Р. Хмелюк [38] та інших науковців, де найбільш повно розглянута методологія навчальних проектів, сформульовано визначення проектної технології, виокремлено основні етапи проектної діяльності, визначена типологія проектів, розроблена методика здійснення навчального проекту, а також визначені параметри оцінювання проекту.

При цьому, введення у навчальний процес проектних технологій, на думку Н. Пахомової, забезпечує вирішення комплексу дидактичних завдань, розвиток умінь і навичок проектування з проблематизації; цілепокладання і планування діяльності; самоаналізу і рефлексії; презентації ходу діяльності і результатів тощо [60, 30].

Р. Хмелюк конкретизує основні вимоги до застосування проектних технологій у навчальному процесі, що передбачають певну послідовність дії з: визначення проблеми і завдань (використання інноваційних методів); висування гіпотез їх вирішення; обговорення методів дослідження, обговорення способів оформлення кінцевих результатів; збір, систематизація й аналіз одержаних даних; підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація; оцінювання кінцевого продукту, корекція результатів, рефлексія власної дії [38, 98].

З позиції вищезазначеного проектні технології у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики відкривають простір для самостійної роботи студентів з інформацією щодо дослідження шляхів та способів вирішення вокально-хорових завдань; аналізу вихідних даних; пошуку джерел інформації; дослідження, класифікації; виокремлення і структурування інформаційних для визначення цілей проекту [60, 89].

Поряд із цим, В. Андреев, Д. Джонс, М. Єлькін, А. Єріна, О. Заїр-Бек, В. Сластьонін та інші вчені, розглядаючи процес застосування проектних технологій у навчанні, виявляють специфіку проектної діяльності у конструюванні студентами алгоритму-дії у вигляді схем-моделей поетапної продуктивної дії (від планування стратегій до аналізу та корекції результатів).

Зокрема, Д. Джонс пропонує схему проектної діяльності у взаємодії наступних етапів: дивергенція (розширений аналіз інформаційного простору, встановлення і накопичення інтегративно-комунікативних зв'язків); трансформація (синтез-перетворення інформації, визначення цілей, конструювання змісту проекту); конвергенція (вибір оптимального шляху проекту, наповнення змістовними характеристиками); інтеграція (об'єднання характеристик проекту для одержання більш якісних показників проекту) [19].

Зміст проектних технологій у навчанні А. Єріна вбачає у «формулюванні логіки інтелектуального процесу», поетапності розумових пошуків, алгоритмізації розумової дії. Інтелектуальні операції проектної дії А. Єріна вмонтовує в узагальнену поетапну схему проектної діяльності, яка передбачає:

формування задуму (передбачає актуалізацію знань щодо пріоритетів та розвитку проекту, активізацію мотиваційної сфери; аналіз наявного стану та прогнозування векторів розвитку; рефлексію власної потреби розробки проекту); розробка проекту (передбачає активізацію мотиваційної сфери, виявлення проблем і пошук шляхів вирішення); конструювання та корекція (діяльнісне втілення проекту); рефлексія (діагностика результатів, самооцінка, прогнозування подальшого розвитку проекту) [24].

У свою чергу В. Сластьонін виокремлює чотири етапи розробки проекту, а саме: діагностика ситуації, виявлення проблеми, концептуалізація та вибір форм роботи над проектом; програмування або планування проекту; реалізація проекту; рефлексія й оцінювання результатів [71].

Вищезазначене уможлиблює осмислення можливостей застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики з точки зору формування проектних умінь у студентів, які, згідно позиції М. Єлькіна, виявляються у наявності уявлень про кінцевий продукт діяльності; етапів проектування (вироблення концепції, визначення цілей і завдань проекту; доступних і оптимальних ресурсів діяльності; створенні плану, програми та продуктивної дії щодо реалізації проекту); презентації проекту, осмисленні й рефлексії результатів діяльності [23].

Узагальнена характеристика змістовних ознак проектних технологій у змісті вищої педагогічної освіти, запропонована В. Андрєєвим [4], та модифікована екстраполяція їх основних ознак на мистецьку спеціалізацію майбутніх учителів музики, дозволяє зробити припущення про їх значущість та необхідність у фаховому становленні студентів як самостійних творчих особистостей, здатних до прогнозування, та конструювання проектів, в яких закладені основні характеристики якісних перетворень мистецьких об'єктів, а саме:

- дослідницький і практичний характер проектних технологій надає можливості формування широкого спектру мотивів і потреб (досягнення успіху, самореалізація тощо) студентів;

- усвідомлення власних творчих потенцій підвищує самооцінку студентів, створює умови для творчої самореалізації;

- в процесі розробки проекту формується досвід самостійного мисленнєвого пошуку шляхів реалізації проекту, розвивається аналітичне, асоціативно-образне, критичне мислення, що дозволяє студенту виокремлювати етапи реалізації проекту, конструювати зміст і мистецьку значущість музичних творів, відповідно власному розумінню; набуваючи, таким чином, якостей проектування творчого процесу в аспекті професійної майстерності;

- розвиток комунікативних навичок під час конструювання моделей взаємодії, вирішення творчих завдань, подолання протиріч тощо;

- активізацію дослідницьких підходів у виявленні наявних ознак і проектування ідеальних моделей звучання музичних творів, механізмів рефлексії та критично-оцінних мисленнєвих процесів для розуміння наявних недоліків і подальшого творчого пошуку продуктивного поступу досягнення творчої мети.

Визначаючи продуктивність проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики, доцільно виокремити змістовні характеристики проектної діяльності, з екстраполяцією на мистецьку специфіку даної спеціальності, а саме:

- у процесі проектної діяльності студенти набувають навичок досліджувати і трансформувати інформаційний масив творчого завдання та практичного втілювати і публічно презентувати власні проектні продукти (Дж. Дьюї, В. Кілпатрік, К. Фрей та ін.) [21; 29; 86];

- робота над мистецькими проектами підпорядковується алгоритму вирішення творчих проблем: вибір проекту, з'ясування проміжних і довгострокових цілей, планування етапів роботи, репетиційно-виконавське втілення та презентація проекту, рефлексія результатів, подальша корекція характеристик проекту (Д. Джонс, О. Пехота, О. Полат, Р. Хмелюк та ін.) [19; 38; 55; 56];

- робота над мистецьким проектом сприяє формуванню самостійної творчої індивідуальності студентів (В. Андреев, Ю. Кулюткін, С. Сисоева, В. Сластьонін та ін.) [4; 37; 61; 71];

- у процесі проектної діяльності студенти мають змогу суттєво поповнити фаховий тезаурус, а, звертаючись до власного досвіду під час конструювання проекту, проектують діяльнісний алгоритм власного стилю творчої діяльності, збагачуючи, тим самим, власну базу фахових компетентностей (А. Єріна, О. Заїр-Бек, І. Колесникова, А. Хуторської та ін.) [24; 25; 33; 81].

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури щодо визначення змісту проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики дозволив з'ясувати, що проектні технології можуть бути продуктивним засобом для формування у студентів самостійної позиції у вирішенні навчальних завдань, а відтак, для набуття високого рівня фахової компетентності у процесі прогнозування, моделювання, конструювання і презентації мистецьких проектів завдяки активізації рефлексивних процесів, конструювання стратегій самостійної дії, досвіду презентації творчого проекту, інтелектуалізації процесу мистецького навчання. Оскільки у даному процесі актуалізується самостійно-діяльнісний аспект вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики, коли студенти самостійно, оперуючи знаннями, критично-аналітичним фондом, опираючись на власний досвід конструюють проект вирішення творчого завдання, самостійно відшуковуючи інформацію, аналізуючи й синтезуючи базовий матеріал, наповнюють проект власним ціннісним смислом [46].

Осмислення теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми дозволило зробити висновок про безсумнівні переваги та перспективність застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики та, відповідно, виокремити проектні технології як одну з оптимальних складових формування самостійної творчої позиції студентів у процесі роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, які «здатні втілити досягнення науки у навчальний процес, відкриваючи, тим самим,

можливість особистісного пошуку у навчанні та ефективного розвитку музичного мислення майбутніх учителів музики, запорукою творчого взаємозбагачення» (за А. Козир) [32, 43], котрі створюють умови для досягнення високих художніх результатів у майбутній практичній діяльності.

Проблема застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики у руслі першочергових завдань сучасної мистецької освіти щодо формування у студентів самостійних стратегій діяльності, орієнтованих на творчу самореалізацію, передбачає вибір і обґрунтування науково-методичних підходів. Висвітлюючи методологічні основи проблеми нашого дослідження, зважуючи на позицію О. Отич про те, що «необхідно звести широке «методологічне поле» до тих підходів, котрі найбільше відповідають заявленій науковій проблемі» [58, 81], ми спираємося на інтегрованість загальнофілософських, загальнонаукових і науково-педагогічних принципів, які дозволять систематизувати і викласти теоретичний матеріал у логічній послідовності.

Методологічний аналіз здійснений нами з позицій системно-інформаційного, особистісного, компетентнісного, комунікативного, діяльнісно-алгоритмічного та акмеологічного підходів, які, на нашу думку, найбільш глибоко і аргументовано висвітлюють особливості застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики [45].

Цілий ряд сучасних учених схиляється до думки, що сутність *системно-інформаційного підходу* полягає у створенні динамічної конструкції взаємодії між системою і оточуючим її середовищем. Оскільки «тільки в результаті такої взаємодії відбувається обмін речовиною, енергією та інформацією між системою і її оточенням» (за А. Хуторським) [81].

Передумови системно-інформаційного підходу закладені світовою філософією (В. Вернадський, М. Каган, Конфуцій, Лао Цзи, Г. Моргунов, Платон, Г. Сковорода, І. Франко, А. Ейнштейн та ін.) у рамках системного осмислення світу особистістю, яка входить в «ноосферу (сферу розуму) як

активний компонент усвідомлюючи інформаційну картину світу» (за В. Вернадським) [34; 52; 53].

Системний (від. гр. «systema» – ціле, складене з частин) підхід орієнтований на комплексне виявлення ознак, якісних характеристик та інтегративних властивостей системи, як автономної конструкції з певною побудовою і законами функціонування. Згідно Г. Моргунова, даний підхід дозволяє забезпечити умови для становлення внутрішньо вільного і творчого фахівця, здатного до продуктивної професійної дії, адаптації до зовнішніх умов і змін для задоволення потреб і прагнень [52, 94].

Аналізуючи даний науковий підхід, В. Андреев зазначає, що системний підхід до розробки педагогічної концепції може бути застосований як: системно-цільовий, системно-структурний, системно-функціональний, системно-інформаційний. Це дозволяє студентам розглядати навчальні об'єкти як системи усвідомлювати структуру знань, з'ясувати логічні зв'язки між структурними елементами навчального предмета [4].

А відтак, реалізація системно-інформаційного підходу до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики забезпечує системність продукування знань, системність мислення, сприяє розумінню студентами проектної діяльності як багатовекторної системи інформаційних елементів у цілісній єдності, щільних взаємовідносинах і зв'язках.

Сутність системного підходу розкрито у фундаментальних працях [12; 22; 24; 32; 34; 36], де окреслена характерна його ознака – взаємозв'язок, взаємодинаміка, взаєморозвиток, взаєморух. Особливо значущим є такий підхід у музично-педагогічній освіті, зокрема у вокально-хоровому навчанні, «оскільки системний 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» (за А. Козир) [32, 8].

Інформаційний (від лат. «informatio» – інформування, відомості, дані, знання) [10] підхід реалізується у просторі стрункої конструкції пізнання та проектування шляхів і засобів управління творчим процесом. Інформаційний базис якого заснований на аналізі власного досвіду, обробці, передачі, зберіганні та перетворенні навчальної мистецької інформації, узагальненні та виокремленні певних закономірностей. Інформація є ключовим ресурсом вокально-хорової системи, оскільки допомагає студентам адекватно реагувати на запити і відповідати на потреби мистецького процесу, продуктивно перероблюючи їх, реалізуючи та втілюючи в конкретних управлінсько-творчих діях власний проект вокально-хорової роботи, планомірно просуваючись до досягнення визначеної довгострокової мети.

У світлі системно-інформаційного підходу передбачається оцінка комплексу ціннісних характеристик циркулюючої в рамках вокально-хорового процесу інформації з позиції кількості, якості, нагальності. У даному підході система розглядається як складна сукупність інформаційних потоків і комунікативних зв'язків, що визначається діяльністю суб'єктів навчального мистецького процесу, їх комунікативною взаємодією, системою художньо-музичних ціннісних орієнтацій, особливостями інтелектуальних механізмів переробки, передачі та цілеспрямованого використання інформації для переконливого донесення змісту і переваг системних характеристик мистецького твору у мистецький проект для їх переконливої презентації.

Реалізація *особистісного підходу* є актуальною для сучасного стану мистецької освіти [1; 3; 4; 8; 9; 16; 32; 38; 39; 46; 54; 58; 59; 63; 70; 81; 84], оскільки особистісний підхід спрямований на індивідуальність студента у світлі ідей особистісно-зорієнтованої освіти, у якій домінуючими є процеси саморегуляції, самовизначення, самореалізації в аспекті визначення шляхів становлення особистості майбутнього фахівця. Розробка особистісного підходу в теорії та практиці мистецької освіти (А. Козир, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, та ін.) дозволяє запровадити його у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики із застосуванням проектних

технологій в аспекті набуття студентами практичного досвіду оперування проектними техніками для самостійно-одноосібного управління творчим вокально-хоровим процесом.

Особистісний підхід до застосування проектних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи реалізується у мистецькому навчанні як суб'єкт-суб'єктна діяльність педагога і студента, спрямована на забезпечення маршрутів дослідницької діяльності; акцентований розвиток інтелектуально-аналітичної сфери студентів для деталізації, ціловизначення, прогнозування, моделювання, проектування і перетворення творчого завдання у проект вокально-хорової роботи особистісної ваги і цінності, забезпечення самостійності, самоосвіти, розвитку креативного потенціалу, високого рівня критичного мислення для оптимізації вокально-хорового навчання проектно-діяльними техніками.

Запровадження особистісного підходу у рамках психолого-педагогічної теорії діяльності (Е. Абдуллін, Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, М. Дьяченко, І. Зязюн, А. Леонт'єв, А. Лук; Р. Маслоу, К. Роджерс, О. Тихомиров та ін.) [1: 3; 6; 9; 22; 27; 39; 43; 71; 74; 75] дозволяє розглядати застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики у новому аспекті свідомої самостійної діяльності, що характеризується певним типом активності, рефлексії, цілеспрямованістю дій, самоорганізацією, критичним оцінюванням і саморегуляцією поведінки.

Принциповою особливістю застосування проектних технологій є набуття студентами домінуючих самоідентифікаційних механізмів рефлексії. З позиції особистісного підходу забезпечується становлення особистості майбутнього вчителя музики у взаємодії глибинного пізнання оточуючого світу та самого себе. Рефлексивна діяльність студентів як результат самооцінювального процесу, активізує розвиток психологічних властивостей, що на думку О.К.Тихомирова, забезпечує «певний якісний рівень психічної діяльності, сприяє реалізації функцій саморозвитку особистості» [75, 39].

Складові змістовні особистісного підходу до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики передбачають сталу установку студентів на самореалізацію, що виявляється у критичному осмисленні досліджуваного мистецького простору творчого завдання, цілепокладанні, рефлексії, побудові образу «Я», смисловизначенні, саморегуляції, прийнятті рішень і відповідальності за їх виконання, творчій самореалізації, здібності мислити на рівні прийняття рішень, здатності переосмислювати вокально-хорову діяльність як проект саморозвитку.

У даному ракурсі особистісний підхід до вокально-хорового навчання студентів із застосуванням проектних технологій пов'язаний з механізмами самовизначення і рефлексії, їх практично-дієвих складових, які зв'язує аналіз наявного досвіду з проектними установками на майбутнє, що, згідно позиції Н. Алексеєва, «є підставою, базовою передумовою для об'єднання діяльнісних технік рефлексії з діяльнісними техніками проектування» [2, 45]. Даний особистісний комплекс, у руслі думок Н. Алексеєва, визначає, «як мету і спрямованість рефлексивних актів так і реалістичність і критичність проектів, що розробляються» [2, 132].

Універсальні ознаки особистісного підходу до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні виявляються у педагогічному спрямуванні студентів до проектування власного розвитку, формулювання цілей і образів майбутнього бачення себе в якості керівника вокально-хорового колективу, перетворенні мистецької дійсності, набутті нового досвіду, засвоєнні нових видів самовиявлення, ідентифікації себе як творця на шляху саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення.

Обґрунтування особистісного підходу у вокально-хоровому навчанні передбачає створення умов для самостійного проектування майбутніми вчителями музики шляхів самовираження й саморозвитку, урахування ними власних можливостей, об'єктивного визначення достатності власного рівня загальної та музичної ерудиції для самопроектування шляхів творчого розвитку

для самостійного і впевненого конструювання студентами проектів покращання якісних характеристик вокально-хорового процесу.

Дослідження процесу формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій в аспекті формування особистості студента через алгоритмічно-керовану діяльність, активні способи пізнання та конструювання музично-художнього образу мистецьких творів, активні комунікації з оточуючим середовищем потребують висвітлення її специфіки з точки зору *діяльнісно-алгоритмічного підходу*.

Діяльнісний підхід, який спирається на роботи Б. Ананьєва, І. Беха, В. Безпалько, П. Гальперіна, Л. Виготського, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна та розвинений в працях І. Зязюна, О. Пехоти, О. Полат та ін. [3; 8; 9; 12; 27; 39; 55; 56] вважається одним з провідних для оптимізації процесу фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Алгоритмічний (від. лат. *algorithmus* – система приписів для розв'язання певного класу завдань) [72, 19] підхід, згідно позиції В. Безпалько, П. Гальперіна, С. Гончаренка та ін. вчених, дозволяє скеровувати студентів не тільки до розуміння суттєвих ознак, властивостей і ресурсів розв'язуваних завдань, «але й алгоритмів, за якими дані характеристики поєднуються з діями, необхідними для розв'язання завдання» (за С. Гончаренко) [14, 26].

Відтак, діяльнісно-алгоритмічний підхід до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики спрямовує студентів до виконання певної послідовності інтелектуальних операцій, необхідних і достатніх для досягнення гарантованого результату проектної діяльності у річищі позиції П. Гальперіна про те, що «людина вчиться для того, щоб навчитися що-небудь робити, а для цього необхідно дізнатися, як це треба робити, надати особистості вміння діяти, а знання повинні стати засобом навчання діям» [12, 31.].

У загальному контексті теорії навчальної діяльності [8; 9; 13; 27; 30; 60; 63; 81; 82] виокремлюються дії цілепокладання, проектування, планування, контролю, оцінювання. Велика увага в загальній структурі навчальної

діяльності відводяться діям контролю (самоконтролю) та оцінювання (самооцінювання). Самоконтроль і оцінка студентів сприяють формуванню алгоритмів самооцінювання за наданими В. Беспалько базовими властивостями алгоритму, а саме: «визначення (простота і однозначність операцій); масовість (можливість застосувати до різних сфер діяльності); результативність підведення до відповіді); дискретність (членування на елементарні кроки)» [8, 15].

У контексті діяльнісно-алгоритмічного підходу С. Грищенко, констатує, що самостійна навчальна діяльність «інформаційним вакуумом», який спричиняє у студентів «потребу дізнатися, засвоїти щось нове, невідоме, потрібне, важливе для себе» [Г2, 183]. Відтак, для формування даної потреби у майбутніх учителів музики необхідна організація та управління самостійною діяльністю студентів педагогом, спрямована на конструювання студентами моделі власної дії, на основі алгоритмічної послідовності виконання певних етапів-приписів проектної дії (за П. Підкасистим) [63, 79].

Реалізація даного підходу до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики дозволяє виконати наступні завдання, а саме: сформувати у студентів чітке бачення навчальних цілей і розуміння шляхів та етапів їх досягнення; навчити студентів інтелектуальним процедурам поетапного і пріоритетного виокремлення необхідних елементів діяльності; оперувати елементами діяльності за допомогою алгоритмів творчої дії; використовувати стандартні алгоритми і напрацьовувати власні діяльнісні алгоритми вокально-хорової роботи. Зміст і послідовність даних інтелектуальних операцій дозволить студентам перетворювати вихідні дані проектної діяльності у продуктивний результат.

Саме місія педагога як організатора проектної діяльності, консультанта і колеги щодо вирішення проблеми, видобування конкретних знань і інформації у процесі проектної діяльності переорієнтовує студента у носія знань та інформації, дозволить озброїти студентів алгоритмами і стратегіями досягнення результативності вокально-хорової роботи. Діяльнісно-алгоритмічний підхід

дозволяє спрямовувати зміст і форми вокально-хорового навчання на осмислення студентом власних цілей, цінностей задумів для особистого просування в алгоритмічних техніках послідовності конструювання проектів, перетворення навчального мистецького процесу в систему творчих проектно-діяльнісних стратегій.

У рамках діяльнісно-алгоритмічного підходу до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики передбачений контроль реалізації проекту в цілому та деталізація кожного етапу відповідно технологічної послідовності. Стратегія цього завдання полягає у розкритті шляхів для операційно-технологічного втілення-реалізації проекту студентами, прорахунку репетиційно-виконавських ситуацій на декілька кроків уперед, корелюючи та орієнтуючись на запрограмований результат.

Варто зазначити, що діяльнісно-алгоритмічний підхід невід'ємний від емоційної сутності музики, що підтверджують архіви діалогів про мистецтво керівництва симфонічним оркестром Є. Мравинського. На запитання до видатного диригента чи були репетиції, коли він говорив не про технологію, а тільки про музику Є. Мравинський надав відповідь: «Ніколи... Все життя одне й теж: голосніше – тихіше, нижче – вище, швидше – повільніше, словом ... технологія і ще раз технологія» [79, 54].

Розглядаючи діяльнісно-алгоритмічний підхід до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики як деталізовану обробку і перетворення мистецької інформації ми вкладаємо у його зміст типові складові проектної діяльності (створення проекту вокально-хорової роботи за загальними конструкторськими принципами) і перспективну (створення проекту покращання якісних характеристик вокально-хорової роботи, наділених особистісним ціннісним змістом). Відтак, діяльнісно-алгоритмічний підхід окреслює операційне наповнення вокально-хорової діяльності студентів відповідно алгоритмічної послідовності етапів реалізації проектів.

Інтенсивність та якість результату застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики розглядається нами як оволодіння студентами проектними техніками продуктивної дії, а розуміння і застосування ними діяльнісних алгоритмів буде сприяти набуттю студентами власного стилю управління вокально-хоровою роботою, а відтак, переходу на якісно інший рівень саморозвитку. Стратегія цього завдання, як зазначає В. Килпатрік, полягає у розкритті шляхів для самостійної діяльності студента, оскільки «великою метою освіти є не знання, а дії» [29, 37].

Компетентнісний підхід конструє орієнтири нової навчальної системи, яка відкриває перспективи становлення майбутнього фахівця, спрямовуючи особистість на шлях саморозвитку впродовж життя. Даний підхід, за переконанням І. Зязюна, «найбільш повно відповідає соціальним очікуванням у сфері мистецької освіти й інтересам учасників мистецького процесу», а його реалізація «надає можливість трансформувати мету, зміст мистецької освіти в особистісні надбання майбутнього вчителя музики, які можливо виміряти», що дозволяє «спрямовувати навчальну діяльність студента у дослідницьке й перетворююче русло, синтезує когнітивний, предметно-практичний і власний досвід» [27, 14-16].

Компетенції (від лат. «competentia» – коло питань, в яких людина добре розуміється) – наперед задана вимога до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері в якості закріпленого очікуваного результату)) [14, 231] виступають «ядром» нового покоління державних освітніх стандартів, як «результати освіти, опис яких має бути переведено на мову компетенцій» (за А. Хуторським) [81, 137]

Запровадження компетентнісного підходу до навчання, розробленого у роботах [3; 4; 26; 27; 71; 81] дозволяє змістити акценти з домінуючої позиції викладача на активну, ініціативну і самостійну позицію студентів у проектуванні змісту вокально-хорової роботи.

Розглядаючи компетентнісний підхід до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики, ми

опираємося на науковий доробок провідних педагогій-науковців (І. Беха, Н. Гузій, А. Зайцевої, І. Зязюна, А. Козир, О. Отич, Г. Падалки, Є. Проворової, О. Ребрової, С. Сисоєвої, В. Федоришина, Д. Юника та ін.) [9; 17; 27; 32; 58; 59; 70; 73], що визначають його як такий, що дозволяє встановити зв'язок між знанням і навчальною ситуацією, віднайти операційний алгоритм її вирішення, створює умови для впевненої цілеспрямованої самостійної дії з опорою на широкий фаховий тезаурус і ґрунтовну базу універсальних знань, умінь і навичок, самостійно відбирати й користуватися накопиченими знаннями і вміннями в різних ситуаціях «володіти певними особистісними характеристиками знань і вміти в будь-який момент знайти і відібрати потрібні знання в створених людством сховищах інформації» [4, 20].

Компетентнісний підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль щодо формування змісту проектної діяльності студентів у процесі вокально-хорового навчання «від результату» («стандарт на виході»), спрямованих на відбір та організацію проектної діяльності студентів, у розумінні проекту як системи цілепокладання, планування, організації та оцінки, в якому «основним освітнім результатом виступають спеціальні професійні та ключові компетенції студентів» [81, 139].

Даний підхід до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики вимагає істотних змін навчального мистецького процесу, оскільки «формування компетенцій можливо при створенні певних навчальних ситуацій, які можуть бути реалізовані в спеціальних навчальних середовищах, дозволяють моделювати і здійснювати ефективний контроль за діяльністю учня» [81, 143]. З цієї позиції компетентнісний підхід до застосування проектних технологій визначає поінформованість майбутніх учителів музики про цілі, сутність, структуру, засоби й особливості проектної діяльності у вокально-хоровій роботі. Що виявляється у здатності до планування вокально-хорового процесу, здібності проектувати, регулювати та контролювати власну вокально-хорову діяльність, здатності знаходити нестандартні рішення і самостійно набувати знання та

вміння, прагненні до досягнення майстерності у вокально-хоровій діяльності [32, 196].

Компетентнісний підхід вбирає в себе операційне забезпечення розробки тіла проекту у взаємодії всіх його елементів та ефективне управління-узгодження функціонування його складових та дозволяє здійснювати контроль виконання проекту, корегувати інформаційні рамки проекту, вимірювати ступінь адекватності або некоректності відхилень, вузько скеровуючи спроектовані інформаційні масиви на запрограмований результат. Також, за результатами компетентнісного підходу передбачено виявлення статусу проектного продукту (що виконано? які нові проблеми постали?), вектору відхилення від запланованого результату (чого недостатньо? що непотрібно?), прогнозування змісту майбутніх проектів відповідно отриманого результату (що буде? як відреагують на практиці основні індикатори проекту? які ризики?).

Методологічна орієнтація на компетентнісний підхід виявляється продуктивною, оскільки передбачає високу міру готовності майбутніх фахівців до застосування бази знань, умінь, досвіду у проектній діяльності, забезпечує ефективність використання проектних технологій у вокально-хоровому навчанні, активізацію механізмів проектування самовдосконалення в особистісному і мистецькому аспектах, передбачає актуалізацію мотивів та інтересів, визначення цілей і прогнозування результатів вокально-хорової роботи, проектування моделі організації саморуху до продуктивного та презентабельного результату.

Комунікативний підхід (від лат. communicato – спілкуюсь, поєдную, роблю загальним) [14, 233] функціонально спрямований на організацію педагогічної взаємодії у вокально-хоровому навчанні, зануренню майбутніх учителів музики в реальні умови спілкування з творами музичного мистецтва під час конструювання проектів їх результативного втілення у процесі спілкування з колективом виконавців на основі діалогу.

Орієнтація на комунікативний підхід у практиці вокально-хорового навчання із застосуванням проектних технологій вимагає від педагога дотримання певних вимог та спеціальних зусиль, спрямованих на організацію проектної діяльності студентів, визначення змісту спільного творчого процесу на кожній стадії: від народження задуму музично-художнього проекту, розробки художнього образу, проектування власної інтерпретації та шляхів її реалізації у вокально-хоровому звучанні, через технологічний процес підготовки мистецького проекту до його публічної презентації і рефлексивно-критичного оцінювання процесу і результатів проектної діяльності. Це поєднання суттєво впливає на міжособистісні процеси взаємовпливу і взаємообміну творчими ідеями між педагогом і студентом, що у підсумку сприяє продуктивності конструювання та реалізації проектів вокально-хорової роботи майбутніми вчителями музики.

Різні аспекти професійного спілкування майбутніх учителів музики знаходяться у центрі уваги наукових досліджень у галузі мистецької освіти, а саме: формування комунікативних якостей (Л. Арчажнікова, О. Апраксіна, Т. Бодрова, О. Ростовський, Р. Савченко та ін.); спілкування на уроках музичного мистецтва (Н. Антонець, С. Горбенко, І. Цюряк); взаємодія керівника і вокально-хорового колективу (І. Гавран, І. Коваленко, П. Ковалик, Лі Сянчжень, І. Топчієва, І. Хомич та ін.).

Усвідомлення психологічних механізмів реалізації проектної технології у вокально-хоровому навчанні студентів у рідчизні комунікативного підходу спрямовує навчальний процес до організації взаємозбагачувального інформаційно-циркулюючого простору, продуктивного спілкування як умови розвитку комунікативної взаємодії, створення ситуацій співтворчості, концентрації уваги на профілактиці наявних або можливих складнощів, подоланні комунікативних бар'єрів, налагодженні каналів зворотнього зв'язку, дотриманні оптимальних параметрів впливу тощо. Дане твердження підкріплюється позицією В. Подуровського про те, що комунікація, як комплекс інтелектуальних процедур творчого мислення (сприйняття, обробка,

трансляція інформації) пов'язана з інформаційними процесами, а спілкування (діалог, зворотній зв'язок) складає основу цього процесу [64, 229].

Що дозволяє педагогу конструювати хід вокально-хорового навчання з максимальним стимулюванням студентів до налагодження комунікативних відносин з колективом. У процесі застосування проектних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи комунікативний підхід пов'язаний з комунікативними, диригентськими, художньо-творчими аспектами втілення проектів та цілеспрямованістю студентів до їх комплексного вирішення у комунікації з навчальними вокально-хоровими колективами, відповідно спроектованої творчої мети, а саме: виявленням і розумінням потреб творчого процесу, розвитком здібностей аргументувати, доводити, діагностувати, оцінювати й вдосконалювати досягнуте.

Комунікативний підхід охоплює системний комплекс вокально-хорової роботи майбутніх учителів музики із застосуванням проектних технологій і спрямований на корпоративну взаємодію у репетиційному процесі. Сутність комунікативного підходу виявляється у спрямуванні студентів до набуття діагностично-оцінювальних та корекційно-узгоджувальних технік у взаємозв'язку з психологічною установкою на симпатію, спокій, довіру і співтворчість на імпровізаційно-проективній основі. Це дає підстави стверджувати, що комунікативна спрямованість проектної діяльності студентів в системі «аналіз – прогноз – проект» являє собою складне утворення інтелектуального, дослідницького, комунікативного, рефлексивно-емпатійного та організаторського характеру, чітко націлене на матеріалізацію ціннісно-орієнтованої трансформації знань мистецької галузі, їх інтеграцію і синтез у сферу результатів утілення і презентації проектів вокально-хорової роботи майбутніх учителів музики.

Таким чином, комунікативний підхід до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики зосереджує увагу на забезпеченні продуктивного спілкування студентів за

диригентським пультом з хоровим колективом, відкриває шлях до формування готовності студентів до ефективного конструювання власних моделей стилю керівництва вокально-хоровою роботою в аспекті встановлення контактів, побудови атмосфери взаєморозуміння, взаємодії, взаємовпливу, взаємоповаги та співробітництва для реалізації і переконливої презентації вокально-хорових проєктів.

Акмеологічний підхід (від давньогр. “акме” - вершина, розквіт, вища точка розвитку, зрілість і “logos” – зміст, розум, пізнання) [14, 22] опирається на дослідження Б. Ананьєва, О. Деркача, А. Козир, Н. Кузьміної, В. Федоришина, Н. Щепкіна [3; 18; 32; 35; 83] та інших вчених, в яких підтверджений базовий вектор сучасної освіти – становлення вчителя, готового до творчої самореалізації. Згідно концепції акмеології «вивчення вершин, як найвищого щаблю особистісного зростання» [18,23], акмеологічний підхід акцентує увагу на особистості студента як суб'єкта проєктної діяльності спрямованого до «вершин» вокально-хорової майстерності. Результативність акмеологічного підходу до застосування проєктних технологій у вокально-хоровому навчанні виявляється у потребі студентів вдосконалення і досягнення якісних результатів презентації проєктів, а відтак – прагненні до досягнення вершин вокально-хорової майстерності.

З позиції акмеологічного підходу до розкриття особливостей застосування проєктних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики основними орієнтаціями визначено цінності, що пов'язані з мистецтвом творчої взаємодії з вокально-хоровим колективом; активним розвитком продуктивного мислення, креативності, творчого самовдосконалення, здатності до мистецької рефлексії, готовності до музично-професійної та особистісної самореалізації.

Згідно з сучасними вимогами, акмеологічний підхід спрямований на активізацію у студентів процесів безперервного саморозвитку і творчої продуктивної самореалізації. Найбільш значущими у даному підході є наступні категорії й поняття: творчий потенціал особистості; аме-вершина життя й

продуктивної діяльності; чинники продуктивної діяльності; міра продуктивності або результат діяльності [32, 7]. Що дає змогу здійснювати акмеологічний пошук шляхів самореалізації майбутніх учителів музики у процесі застосування проектних технологій.

Акмеологічний підхід до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики надає можливість сформувати комплекс амбіційних рис студентів, акцентуючи увагу на рівні інтелекту та загальної культури, специфіці характеру та темпераменту, інтегрованості пізнавально-пошукової, інтелектуальної, критично-оцінювальної, рефлексивно-корекційної та емоційно-чуттєвої сфер свідомості майбутніх учителів музики. Загальновідомо, що мислення можна формувати в процесі навчання виключно на основі власного досвіду студентів. Разом із тим, як наголошує Н. Щепкина «в учня можна сформувати досить високий рівень мислення, якщо побудувати його пізнавальну діяльність так, щоб він просувався послідовно за рівнями інтелектуальної діяльності – від низького рівня (формування понять) до більш високих рівнів (узагальнень і висновків) і далі до застосування цих узагальнень (приватні, конкретні факти)» [83, 69]. Акмеологічний підхід у даному контексті спрямовує вокально-хорове навчання майбутніх учителів музики у простір набуття студентами високого рівня творчого мислення у категорії досягнення акме-вершини, завдяки взаємодії студентів з проектним матеріалом на основі власного досвіду у процесі продукування послідовних, зростаючих по складності інтелектуальних операцій.

Визначаючи значимість акмеологічного підходу у формуванні готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій доцільно виокремити сутнісні характеристики означеного феномену, що віддзеркалюють ту основу, навколо якої компонуються основні якості керівника вокально-хорового колективу, підпорядковані головній меті - досягненню студентами високого рівня самореалізації у конструюванні проектів вирішення різноманітних ситуативних завдань, що постають під час роботи з вокально-хоровими колективами, а саме:

оперування знаннями, тезаурусом для конструювання проекту (мистецького, комунікативного, організаційного, управлінського тощо); набуття проективно-комунікативного досвіду під час вирішення тих чи інших творчих завдань; реалізація проектів творчого партнерства і творчої результативності у процесі педагогічної взаємодії з вокально-хоровим колективом; самостійне проектування шляхів досягнення студентами діяльнісно-творчого результату вокально-хорової діяльності, рефлексивно-критичне оцінювання отриманого результату на основі набутих усвідомлених прийомів проектної діяльності.

Продуктивність даного підходу у вокально-хоровому навчанні студентів полягає не лише в презентованому творчому продукті, але й у формуванні творчого мислення студентів, самостійному конструюванні шляхів реалізації проекту, створенні можливостей розраховувати швидкість і точність спроектованого результату на різних етапах проекту, коригуючи його з визначеними акме-вершинами.

Відтак, акмеологічний підхід до застосування проектних технологій дозволяє спрямувати студентів на майбутню мистецьку діяльність, концентрує у собі процеси формування готовності студентів до творчого самовдосконалення, досягнення акме-рівня, конструювання проектів мистецьких та особистісних перетворень у процесі вокально-хорового навчання, намагання вийти на вищий рівень власного творчого розвитку.

Таким чином, проектні технології концентрують у собі сукупність найсучасніших інноваційних підходів до мистецького навчання з урахуванням психологічних, інтелектуальних, творчих особливостей студентів, спрямованих на самовиявлення, самореалізацію, самовдосконалення, стимулювання інтелектуальної, комунікативної, творчої діяльності у процесі конструювання, презентації та модифікації творчих проектів під час навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів. Схему методологічних підходів до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики зображено на рис.1.1.

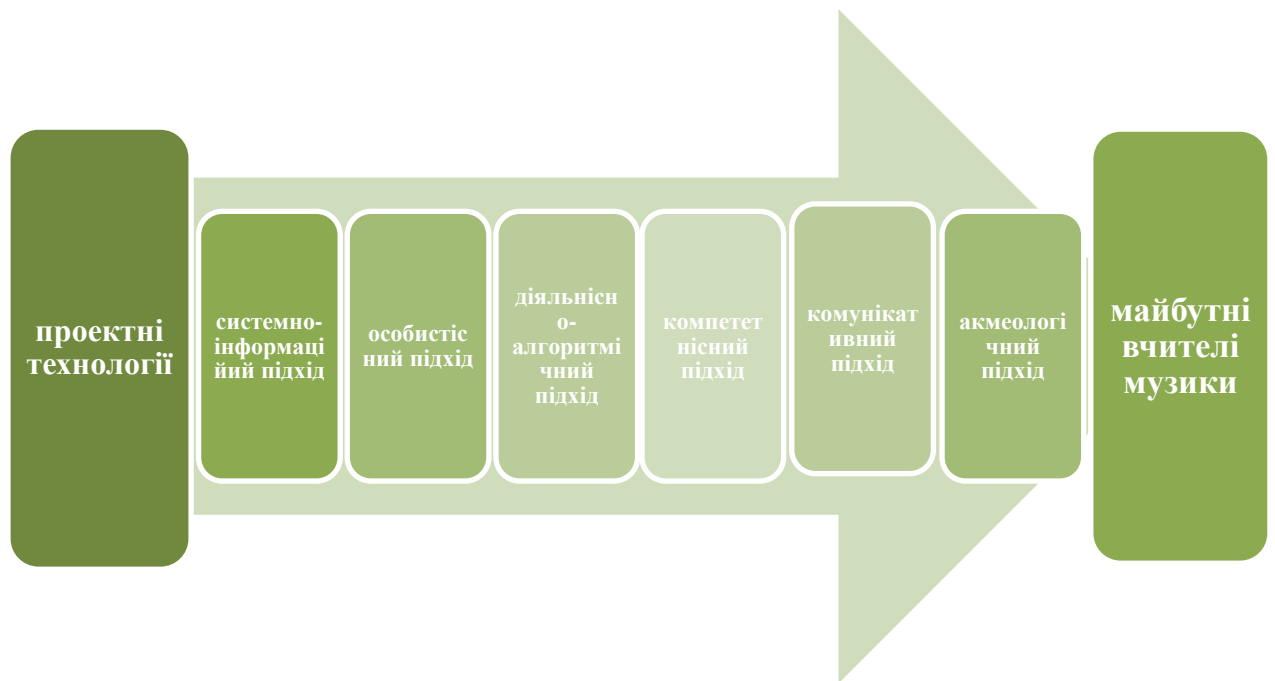


Рис. 1.1. Методологічні підходи до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики

Тому зміст поняття «проектні технології» у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики ми розглядаємо як *цілісну систему методів, прийомів і засобів активізації самостійної творчої діяльності суб'єктів вокально-хорового навчання, що забезпечують розробку, створення і презентацію конкретного мистецького проекту на основі узгодженості цілей, характеристик та об'єктів навчальної діяльності, у перебігу алгоритмічного виконання технологічних процедур поетапної проектної дії.*

Таким чином, комплексне поєднання вищезазначених підходів (системно-інформаційного, особистісного, діяльнісно-алгоритмічного, компетентнісного, комунікативного та акмеологічного) характеризують концептуальні засади застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики та створюють теоретичну передумову для висвітлення і ґрунтовного аналізу сутності та специфіки готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

1.2. Сутність і специфіка готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій

Проведене теоретико-методологічне дослідження змісту поняття «проектні технології» у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики як інноваційної організації навчального мистецького середовища, дозволяє розглядати їх у руслі позиції В. Андрущенка про підвищення якості фахової підготовки студентів педагогічних університетів, що вимагає переосмислення мети і результату освітнього процесу, модернізації його змісту та оптимізації технологій його реалізації в діяльнісному аспекті [6]. Розуміння проектних технологій як таких, що сприяють становленню творчої індивідуальності майбутніх учителів музики, готових до продуктивного перетворення і результативного втілення мистецьких проектів, відкриває можливості їх застосування у процесі формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи, де студенти є творцями й проектантами «власної освіти у взаємодії мислення і діяльності» [32, 74].

У науковому доробку українських філософів та педагогів (В. Андрущенко, І. Бех, І. Єрмаков, І. Зязюн, В. Луговий, В. Моляко, Б. Новиков та ін.) [6; 9; 27; 50; 53; 66] проблема готовності до професійної педагогічної діяльності висвітлена в контексті проблем філософії освіти, дослідження яких опирається на категорії гуманізму, індивідуальності, самореалізації, цілепокладання, діалогу, свободи, творчості тощо.

У цьому контексті готовність доцільно розглядати як проекцію особистості на творчу дію, на подолання меж, на створення принципово нових можливостей, що дозволяє розуміти готовність як особистісну категорію, наповнену мотивами і стратегіями творчої діяльності, творчої активності, прагнення до самопізнання, самореалізації, самовдосконалення.

Проблема формування готовності як психологічна категорія всебічно розроблена та набула висвітлення у психологічних концепціях: «еволюція самовизначення», «когнітивна теорія» (Ш. Бюлер), «психологія особистісних

конструктив» (Д. Келлі), «теорія самоактуалізації», «піраміда ієрархій власних потреб» (А. Маслоу), «самоактуалізація, формування «внутрішнього локусу оцінки» на основі самостійного осмислення і реконструкції особистістю власної Я-концепції відповідно власного досвіду» (К. Роджерс), «автономність рис «Я-людини», які ініціюють та спрямовують прагнення особистості до цілей і цінностей, сприйняття світу через дані цілі й цінності, відповідальність за власне життя» (Г. Олпорт), ««пошук смислів», «сказати життю «Так!»» (В. Франкл), «когнітивна концепція готовності до інтелектуального саморуху у пізнанні нових об'єктів» (Ж. Піаже) та інших [19; 21; 34; 53; 67; 75; 84; 86].

У працях А. Деркача, О. Лука, В. Моляко, О. Тихомирова [18; 43; 50; 75] готовність визначається як фундаментальна умова конструктивної діяльності, опосередкована психологічними механізмами, спрямованими на досягнення особистісно-значущих результатів у взаємозв'язку емоційно-вольової, інтелектуальної готовності, мотивів, цінностей, особистісних якостей та рис, конкретики цілепокладання [75, 251].

Загалом, виокремлюючи основні психологічні маркери структури готовності до різновидів діяльності, дану категорію доцільно розглядати у комплексній єдності складових, а саме: позитивне налаштування на діяльність; наявність внутрішніх можливостей (здібностей, темпераменту, мотивації, рис характеру); комплекс універсальних знань, умінь та навичок; розвинені професійні особливості (інтелектуальна, емоційно-вольова, операційно-технологічна, асоціативно-образна сфери тощо). Відтак, у психологічному контексті готовність можна розглядати як особливий психологічний стан, цілісність якого визначається повноцінним розвитком, що взаємодоповнюється і взаємообумовлюється самостійними діями особистості.

У процесі аналізу та узагальнення науково-педагогічного досвіду виявлено, що в існуючих джерелах накопичено цінні ідеї до наукового осмислення досліджуваної дефініції (Б. Андрієвський, М. Дьяченко, В. Сластенин, І. Якиманська та ін.) [5; 22; 71; 84]. З позиції вищезазначеного готовність трактується як цілісне самовиявлення особистості в конкретних

умовах діяльності і часу (за І. Якиманською) [71], як внутрішній стан особистості, зосереджений на проектуванні моделі-дії для досягнення конкретної мети (за М. Дьяченко) [22], а процес формування готовності до педагогічної діяльності визначається системою послідовних педагогічних впливів на мотиваційно-вольову, інтелектуально-змістовну і процесуально-діяльнісну сфери студентів і ґрунтується на ідеї цілісного інтеграційного підходу до розвитку особистості (за Б. Андрієвським) [5].

У науково-педагогічних дослідженнях значна увага приділяється проблемі формування професійної готовності до виконання функцій педагогічної діяльності у визначенні таких її цілісних характеристик як: педагогічна компетентність (Н. Кузьміна) [35], професійний розвиток (А. Кузьмінський) [36], готовність до педагогічної діяльності (А. Кіктенко) [56], готовність до інноваційної діяльності (О. Любарська) [56], педагогічна індивідуальність (О. Пехота) [56], творча особистість (О. Отич) [58], педагогічний професіоналізм (Н. Гузій) [17], інтелектуальна основа професіоналізму (Е. Зеєр) [26] та ін.

Наукові дослідження провідних українських педагогів (А. Алексюк, Н. Гузій, І. Зязюн, З. Курлянд, Л. Ліхіцька, Г. Падалка, О. Пехота, О. Отич, О. Рудницька, С. Сисоєва, Р. Хмелюк та ін.) [17; 27; 38; 56; 58; 61], присвячені питанню професійної підготовки майбутніх учителів, проблему готовності до педагогічної діяльності виводять на найвищий рівень, розуміючи її як критерій якості професійної освіти, педагогічну творчість вчителя нового типу «учителя-дослідника», «учителя-творця». До структури готовності до педагогічної діяльності науковці включають професійну самосвідомість, ставлення до діяльності, ситуаційну готовність, мотиви, знання про предмет та способи діяльності (навички і вміння їх практичного втілення), ціннісні та професійно значущі якості особистості. Специфіку прояву означеного феномена науковці вбачають у творчому самовиявленні, актуалізації саморегулятивних процесів управління студентами власним творчим потенціалом у практичній мистецькій діяльності.

Аналіз наукових досліджень з проблеми вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики (Лі Сянчжень, П. Ковалик, В. Михайлець, Т. Олонцева, І. Топчієва та ін.) [7; 31; 32; 40; 49; 57; 77] виявив, що специфіка готовності до вокально-хорової роботи охоплює не тільки сукупність професійних властивостей та особистісних якостей диригента, але й володіння комплексом засобів та технологій, котрі забезпечують проєкцію педагогічного впливу на мистецький колектив, розгортання репетиційного процесу у просторі інтерсуб'єктної взаємодії на засадах співробітництва, співтворчості, цілеспрямованості до досягнення акме-вершин, наполегливості і волі у досягненні продуктивного результату вокально-хорової роботи.

Таким чином, висвітлення методологічних основ проблеми готовності у філософському, психологічному та педагогічному аспектах, звужуючи коло наукового пошуку, дозволив перейти до розкриття сутності та специфіки готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проєктних технологій.

Специфіка вокально-хорової роботи обумовлена тим, що диригент передає закладені у творах музичного мистецтва емоції, характер форми, стиль, думки, маючи в якості «голосового інструменту» учасників мистецького гурту. Головною метою керівника у вокально-хоровому процесі є передача виконавцям власного розуміння музичного твору, власних інтерпретаційних знахідок. Специфічність управління вокально-хоровим колективом, перш за все, передбачає наявність у керівника комплексу фахових компетенцій, системи сформованих умінь і навичок, а саме: організаційно-педагогічних, вольових, артистичних, музично-художніх, техніко-психологічних тощо.

З огляду на це, Т. Олонцева акцентує увагу на поетапності самостійної підготовки диригента до хорових репетицій, а саме: перший етап (вивчення, аналіз партитури, її відтворення голосом і на фортепіано «до запам'ятовування у найдрібніших деталях, до уявлення диригентом особливості співочого дихання і інтонації в кожному з фрагментів партитури»); другий етап (опрацювання виразності, лаконічності та дієвості диригентського жесту з урахуванням

особливостей фразування, артикуляції, інтонаційної та темпово-ритмічної організації, підходів до кульмінацій, цезур, фермат тощо); третій етап (вивчення творчості авторів тексту та музики, особливості їх стилю, пошук аналогій з творами інших видів мистецтва [57]).

Водночас, варто наголосити, що акцентованого значення у роботі керівника вокально-хорового колективу набуває інтелектуальна складова, оскільки у репетиційному процесі диригент миттєво реагує і приймає управлінські рішення щодо відповідності вокально-хорового звучання завданям характеристикам, що передбачає наявність стратегічного мислення, а саме: визначати конкретні цілі співочого колективу, вибирати адекватні форми, методи і засоби навчання, конструювати педагогічні ситуації, моделювати засоби впливу, усувати бар'єрні перешкоди будь-яких конфліктних ситуацій, демонструвати інноваційні прийоми роботи тощо. А, відтак, вокально-хорова робота – діяльність унікальна у виконавській творчості, оскільки керівником мистецького колективу може бути освічена, широко ерудована особистість, яка володіє спеціальними знаннями, навичками, художнім смаком і тонким почуттям стилю, вільно оперує механізмами комунікативної взаємодії для творчого виконання художнього змісту, закладеного композитором у хоровому творі.

З цього приводу, дуже влучною є теза Б. Теплової про те, що «музика є засіб спілкування між людьми, щоб говорити музикою, потрібно не тільки володіти її «мовою», але і мати що сказати... Для того, щоб розуміти музичну мову у всій її змістовності, треба мати достатній запас знань, що виходять за межі самої музики, достатній життєвий і культурний досвід» [74, 34].

Саме деталізація питання взаємодії вокально-хорового і методичного компонентів у процесі вокально-хорового навчання майбутніх вчителів музики до продуктивної діяльності з учнями, формуванню їх вокальної культури й виконавської уваги, мистецької рефлексії, вокально-виконавської надійності, стратегій комунікації, емпатії та розвитку вокального слуху майбутніх фахівців, розвитку аналітичного, художньо-образного мислення студентів та підготовки їх до вокально-хорової діяльності сприяє висвітленню специфіки проблеми нашого

дослідження щодо формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Необхідність активізації вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів через формування готовності до самостійної творчості студентів зумовлена домінуючим фактором творчості у формуванні творчої індивідуальності майбутніх учителів музики. Оскільки емоційно-художня піднесеність вокально-хорового процесу стимулює розвиток активності, спостережливості, критичності, прогностичності, інтелектуальної зосередженості у пошуку шляхів удосконалення вокально-хорового процесу, ініціює активізацію аналітичного, асоціативно-образного, творчого мислення для конструювання проектів удосконалення вокально-хорового звучання.

Звернення мистецької освіти у даному руслі до проектних технологій, на нашу думку, сприяє становленню творчої індивідуальності студентів, відкриває шляхи до самостійного пошуку ними ціннісних констант мистецьких творів, конструювання інтерпретаційних, комунікативних, художніх, управлінських проектів розробки музично-художніх образів вокально-хорових творів та вдосконалення змісту власних діяльнісних технік їх результативного втілення і презентації.

Необхідно зазначити, що Л. Ліхіцька в основу структури готовності майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності закладає комунікативні, емпатійні, креативні, рефлексивні якості як характеристику художньо-творчого потенціалу особистості студента [41]. З огляду на це, А. Козир стверджує, що у процесі підготовки до продуктивної вокально-хорової роботи студенту необхідно оволодіти інноваційними технологіями як інструментарієм «особистісного акмеологічного розвитку», що дозволить «підвищити фахову компетентність й рівень професіоналізму», сформує ціннісно-змістовні орієнтації у напрямку особистісного загальнокультурного саморозвитку [32, 235].

Досліджуючи сутність і специфіку готовності студентів до вокально-хорової роботи, нам, як представнику і носію китайських вокальних традицій, було корисним звернутись до мистецького доробку визначних корифеїв української хорової школи (А. Авдієвського, О. Горохова, Д. Загрецького, В. Іконника, П. Муравського, К. Пігрова та інших), творча діяльність яких мала глибоке коріння та брала наснагу в українській народній пісні – взірці багатоголосся, різножанровості та різнобарв'я музичної мови. Оригінальною є думка А. Авдієвського, який в «основі естетичного виховання молоді виділяє традиційну народну музику [32, 405], як данину народові, який створив величезне мистецьке багатство – понад 300 тисяч пісень. Великий композитор П. Чайковський мав усі підстави сказати: «Я знав народ-композитор – це український народ»» [32, 404].

Заслуговує уваги у нашому дослідженні мистецькознавчий підхід до розкриття сутності та специфіки готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи, який представлений у працях О. Анисимова, О. Бенч, П. Ковалика, А. Лашенка, В. Михайлець, [31; 32; 49] та інших. За їх переконаннями готовність до вокально-хорової роботи є складовою «хормейстерського професіоналізму, які функціонують у психічно-інтелектуальних проявах» [31]. Відповідно до цього, шляхи до формування готовності студентів до вокально-хорової роботи вбачаються у досягнення психічного розвитку особистості студентів через високий рівень активної творчої взаємодії; спрямовання студентів на власну продуктивну діяльність; формування активної позиції митець-творець.

Зокрема, П. Ковалик специфіку готовності студентів до вокально-хорової роботи вбачає в актах продуктивної комунікації і сугестивного управлінського впливу на навчальний колектив у взаємодії «переконання; навіювання; волевого темпераменту; критичного аналізу інформації; прояву довіри; взаємодії з хоровим колективом; артистичного впливу; перцепції; комунікативності; концентрації уваги тощо [31]. З цього приводу варто зауважити, що вокальна-хорова робота з мистецьким колективом має

індивідуальний характер та індивідуальні показники з окремою специфікою навчальних завдань (репертуар, манера та якість звучання, майстерність хорового співу), рівень майстерності якої «визначається кваліфікацією та рівнем обдарованості, талановитості та особистісно-вольових якостей керівника хорового колективу» (за А. Козир) [32, 48].

При цьому В. Михайлець вбачає специфіку вокально-хорової роботи у комплексі вокально-виконавського, вокально-технічного; вокально-педагогічного сегментів [49].

Натомість, І. Топчієва акцентує увагу на поліфункціональному змісті діяльності керівника хорового колективу, який включає розгляд комунікативних, диригентсько-хорових, емоційно-сміслових, художньо-мистецьких проблемних ситуацій, аналіз якісних характеристик диригентсько-хорового процесу, виявлення факторів впливу й перенесення висновків на прогнозовану творчу ситуацію і одноосібне прийняття рішення відповідно різноманітних творчих ситуацій [77].

Осмислення спектру «цілепокладання» (за А. Хуторським) [81] у вокально-хоровій роботі дозволяє виокремити низку провідних завдань-цілей навчального, комунікативно-емоційного, творчого, управлінсько-вольового, діагностувально-оцінного, рефлексивно-емпатійного, діяльнісно-коригуючого, художньо-технологічного плану. Проектування яких (загальних, остаточних, проміжних, перспективних, близьких) (за Л. Байдою) [7] знаходиться у прямій залежності від форм та етапів навчальної діяльності.

Серед визначених базових завдань вокально-хорової роботи Л. Байда виокремлює наступні блоки, а саме:

- виховні (моральне, духовне, естетичне виховання учасників хорового колективу; формування широкого світогляду, ціннісних орієнтацій, музично-естетичного смаку на кращих високохудожніх зразках національної та світової вокально-хорової музики; відродження та пропаганда перлин класичного та сучасного хорового мистецтва у глобалізаційному аспекті);

- творчі (формування знань у студентів про жанри, особливості стилю, різновиди вокально-хорової музики та їх розвиток в історичному аспекті; поглиблення знань про природу людського голосу, будову голосового апарату; співпраця з сучасними композиторами, перетворення вокально-хорового колективу у творчу лабораторію);

- навчальні (формування вокально-хорових навичок у майбутніх учителів музики щодо розвитку мелодійного та гармонійного слуху; розуміння ладо-інтонаційних відносин, розвитку почуття ритму; оволодіння співочим та ланцюговим диханням, правильним звукоутворенням та артикуляцією, прийомами звуковедення; набуття навичок свідомого, активного співу в ансамблі);

- розвиваючі (розвиток у студентів творчо-перетворювальних здібностей, творчого мислення та емоційно-чуттєвої сфери; використання в вокально-хоровій роботі елементів новизни, яскравих прикладів, фактів, наочності, колективне конструювання проектів вирішення проблемних ситуацій) [7, 11-12].

Ми солідарні з точкою зору Л. Байди про те, що здійснення основних завдань вокально-хорової роботи досягається шляхом реалізації проектів досягнення проміжних цілей вагомого комплексу взаємопов'язаних елементів творчої діяльності відповідно матеріалу та наявних викликів звучання-функціонування мистецького колективу.

Саме ідея проектування цілей і моделювання шляхів їх досягнення є наріжним каменем специфіки готовності вокально-хорової роботи, яка стосується не тільки керівника, але й учасників мистецького гурту, як рівноправних колег, пов'язаних єдиною метою – консолідація, створення, звукова реалізація та презентація якісного мистецького проекту.

Відтак, проектна діяльність студентів у процесі вокально-хорового навчання опосередковується основним законом психології діяльності – цілепокладання, цілеутворення (перехід від вирішення наданих зовні творчих завдань (зовнішнє цілеутворення) до самостійного конструювання майбутніми вчителями музики

цілей вокально-хорової роботи (внутрішнє цілеутворення). Саме специфіка вокально-хорової роботи спрямовує студентів до проектування та реалізації свідомо визначених і обґрунтованих необхідністю нагальної творчої ситуації цілей.

Отже, реалізація будь-якого проекту вокально-хорової роботи залежить від масштабу педагогічних цілей, а реальна реалізація проекту вирішення творчого завдання можлива лише за умови деталізованого прогнозування, моделювання, проектування етапів і змісту «тіла» і «алгоритмів дії» проектів вокально-хорової роботи керівником у напрямку створення проектів-цілей; проектів-концепцій; проектів-прогнозів; комунікативно-організаційних проектів; контрольних-оцінювальних проектів; корекційних проектів, виконавсько-технічних проектів, художньо-презентаційних проектів тощо.

Принагідно у даному контексті навести концепцію І. Колесникової, де проводиться думка про те, що реалізація проекту можлива лише за умови конструювання стратегії його виконання у взаємозв'язку конкретизованих цілей; обробки інформації; урахування взаємовпливу внутрішніх елементів проекту; узгодженості інтересів і мотивів виконавців із загальними цілями проекту; прийняття рішення і реалізації проекту; оцінювально-рефлексивні техніки тощо[33].

А відтак, особливості пошуку шляхів реалізації мистецького проекту відображають комплекс самостійного «цілепокладання» студентів щодо конструювання проектів удосконалення вокально-хорової роботи з урахуванням інтелектуальних можливостей майбутніх учителів музики, міру сформованості творчого мислення студентів, рівень смаку і музичної культури тощо. Тому вокально-хорове навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів включає не лише вокальні та диригентсько-хорові дисципліни, але й гру на музичних інструментах, концертмейстерський клас, теорію та історію музики тощо.

Деталізований аналіз наукових праць з проблеми дослідження дозволив виокремити якісні характеристики вокально-хорової діяльності в аспекті формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи,

застосування у даному процесі проектних технологій, на нашу думку, дозволить досягти якісно нових рівнів творчого самовдосконалення студентів, сформувати більш ґрунтовну базу фахових компетентностей, зважуючи на продуктивність проектної діяльності, яка оптимізує творчий потенціал студентів для конструювання ідеальних моделей звучання-функціонування вокально-хорового колективу, формує відповідні вміння і навички, а саме:

- рефлексивні (продумати задачу, для вирішення якої недостатньо знань; з'ясувати чому потрібно навчитися, що треба зробити для вирішення поставленого завдання);

- пошуково-дослідницькі (самостійна генерація ідей, конструювання способу дії, інтеграція знань з різних дисциплін та галузей);

- пошуково-інформаційні (оперування інформаційним полем дослідження творчого завдання у взаємодії з викладачем, висування гіпотез; з'ясування, причинно-наслідкових зв'язків);

- корпоративні (робота у співпраці, колективне планування; взаємодія з різними партнерами або групою у вирішенні спільних завдань; ділове партнерське спілкування; корекція власних помилок і інших учасників проекту);

- організаторські (проектування творчого процесу, планування етапів діяльності, часу, ресурсів; вирішення проблем і прогнозування їх наслідків; критичний аналіз власної діяльності, корекція проміжних і кінцевих результатів);

- оцінювальні (порівняльні операції; виявлення художньої значущості, художньої цінності мистецького твору; моделювання; вибору найкращого варіанту; усунення зайвого; презентація; зіставлення отриманих художніх результатів з проєктованим);

- комунікативні (ініціювання взаємодії з учасниками проектної діяльності на засадах діалогу, формулювання питань, проведення дискусії; інтерв'ювання та усне опитування);

- презентаційні (креативність, майстерність, оригінальність, переконливість, артистизм, емоційність).

Підсумовуючи вищезазначене, зважаючи на позицію В. Андрущенка про те, що «гострою залишається проблема формування готовності до професії вчителя як сукупності інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових якостей людини» [6, 173], можемо дійти висновку що застосування проектних технологій, комплексно активізуючи інтелектуально-творчі потенції студентів, спрямовує майбутніх учителів музики на проектування моделей досягнення особистісно-вагомих результатів вокально-хорової діяльності, сприяючи, таким чином, процесу формування готовності до вокально-хорової роботи.

Отже, специфіка готовності студентів до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій віддзеркалює сутність самостійної творчої управлінської дії майбутніх керівників вокально-хорових колективів у річищі самостійного мислення, цілеспрямованої інтелектуальної дії на конкретизацію цілей і напрямків вокально-хорової роботи, конструювання шляхів їх утілення у вокально-хоровому звучанні, застосування комплексу інтегрованих знань, власного досвіду, художньо-емоційної сфери, музичного смаку та стилю; деталізації завдань проекту, моделювання та критичного оцінювання «життєдіяльності» проекту, прогнозування результатів і наслідків; публічної презентації мистецького проекту; рефлексивного оцінювання та корекції її результатів; повної відповідальності за продуктивність результатів. Набуття досвіду проектування гарантованого мистецького результату дозволяє майбутнім учителям музики конструювати власний проект акмерозвитку в аспекті досконалого опанування художньо-виконавськими, операційно-технологічними та дослідно-педагогічними компетенціями.

Ураховуючи позицію А. Хуторського про те, що педагогічна теорія, що обирається для реалізації компетентнісного підходу, не матиме серйозного прикладного значення без принципової технологічності [81, 137], відповідно об'єкту дослідження, здійснений аналіз дозволив визначити, що *готовність майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням*

проектних технологій є здатність студентів до самостійного конструювання проектів вокально-хорової роботи, як системи поетапної творчої дії, зумовленої цілями, завданнями, ресурсами і строками, на основі якої базується розвиток дослідно-прогностичних, аналітично-оцінних, рефлексивно-коригувальних, виконавсько-технологічних здібностей студентів, які забезпечують продуктивність та презентабельність результатів вокально-хорової роботи.

Основними функціями формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій нами визначено дослідницьку, цілепокладальну, прогностичну, ціннісно-нормуючу, організаційно-технологічну, операційну, волюнтативну, оцінно-регулятивну, творчо-перетворювальну [46].

Дослідницька функція – полягає у придбанні студентами навичок дослідження творів музичного мистецтва і проектування шляхів їх утілення у звучанні вокально-хорових колективів, як універсального способу освоєння специфіки вокально-хорової діяльності; розвитку здатності до наукового дослідницького типу мислення щодо виокремлення і структуризації основних характеристик вокально-хорових партитур та шляхів їх виконавського втілення у розумінні теми (дослідження основних характеристик хорової партитури), актуальності (міра необхідності), об'єкту (вокально-хорові твори), предмету («кут зору» на об'єкт), мети проекту (визначення цілей і завдань, прогнозування результатів), завдань проекту (комплекс дії для досягнення мети проекту), гіпотеза дослідження (можливі варіанти інтерпретації), опис проекту (змістовна наповненість етапів реалізації проекту, закладений у кожному етапі алгоритм дії, виконавсько-технологічний зміст практичної реалізації проекту), ресурси проекту (виконавські можливості вокально-хорового колективу), «життєздатність» проекту (визначення міри нагальності і необхідності), етапи та строки (план реалізації проекту (що, де і як?)), очікувані результати (результативні зміни якості звучання вокально-хорового колективу), ризики (визначення можливих перешкод та стратегій їх запобіганню), перспективи

розвитку проекту (нові напрямки творчого розвитку колективу) тощо. Дослідницька функція виявляється в активізації особистісної позиції студентів у вокально-хоровому навчанні на основі придбання нових, особистісно-значущих знань у вигляді спроектованого інтелектуального продукту; передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері: постановку проблеми, збір матеріалу, аналіз і узагальнення, дослідження наявних ресурсів, пошук причинно-наслідкових, емоційно-експресивних зв'язків для відтворення художнього образу мистецьких творів; дослідження авторської інтерпретації для подальшого проектування власного розуміння творів музичного мистецтва.

Цілепокладальна функція проявляється у визначенні довгострокових і прохідних цілей проекту вокально-хорової роботи, свідомого компетентного визначення кінцевої мети проекту, наповнення проекту відповідними прийомами, стратегіями і тактиками для оптимального досягнення цілей проекту; визначення запрограмованого стану його характеристик, досягнення яких у процесі вокально-хорової роботи дозволить досягнути оптимальних результатів і переконливої презентації. Цілепокладальна функція спрямовує студентів до розуміння взаємозумовленості, наступності і поступовості досягнення цілей проекту, коли дії і рішення, необхідні для досягнення однієї мети, не є перешкодою в досягненні іншої; до створення моделі цілей у рамках проекту, яка відображає чіткість намірів, точність формулювань потреб, інтересів, завдань, а також алгоритми поетапної дії для їх досягнення. Дана функція орієнтує вокально-хорове навчання майбутніх учителів музики на набуття студентами управлінських умінь у процесі визначення цілей вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, направляючи студентів на визначення конкретного стану окремих сегментів-характеристик проекту, на досягнення яких спрямовувати їх інтелектуально-творчий потенціал у процесі визначення ієрархії цілей вокально-хорової роботи у наступних аспектах: управлінському (ієрархічний ряд цілей), проблемному (усунення відмінності між наявним та бажаним станом якісних характеристик вокально-хорового

процесу), нагальному (першочерговість впровадження проектної дії), потребовому (комплекс усвідомлених цілей-потреб у загальному просторі проекту, визначення системи їх взаємоузгодженості), перспективному (генеральна мета-образ, який підлягає досягненню, стан якісно-результативних параметрів проекту). Цілепокладальна функція відкриває простір до досягнення студентами змісту операційно-діяльних технік вокально-хорової роботи у визначенні майбутніми вчителями музики: цільових завдань проекту (конкретизація реальних напрямків вокально-хорової роботи, відповідно поставлених цілей, у рамках проекту), цільових функцій (стратегії діяльності для досягнення генеральної мети-образу проекту), цільових критеріїв (мірил досягнення результативної мети проекту), цільових засобів (діяльнісного комплексу, завдяки якому уможлиблюється досягнення бажаної мети проекту), цільових результатів (комплекс досягнутих цілей проекту), цільових оцінок (критеріїв регулювання, коригування ходу і результатів реалізації проекту у вокально-хоровій роботі) тощо.

Прогностична функція обумовлює визначення студентами напрямків, змісту, розробки проектів, довгострокових і прохідних цілей, завдань проекту вокально-хорової роботи на кожному етапі проектної діяльності, прогнозування результатів, урахування ризиків, технічно-виконавських можливостей, власних можливостей тощо. Дана функція у вокально-хоровому навчанні сприяє активізації інтелектуально-аналітичних умінь студентів, з точки зору цілепокладання, перспективного бачення розгортання проекту у вокально-хоровій площині, прогнозування власної дії «на крок попереду», варіативного продукування шляхів та елементів покращання конструкт-проекту з урахуванням конкретних мистецько-ситуативних умов, передбачення можливих наслідків реалізації закладених у проект характеристик та переконливості й доцільності власних управлінських дій. Прогностична функція пов'язана з прогнозуванням студентами комплексного змісту вокально-хорової діяльності, що передбачає та обумовлює наявність

стратегічного мислення у майбутніх учителів музики щодо вибору адекватних форм, методів і засобів проектної дії у вокально-хоровій роботі.

Ціннісно-нормуюча функція – актуалізує передбачення студентами діяльнісного результату; усвідомлення ідеальної результативної моделі проекту; визначення цілей і завдань для досягнення запроєктованого результату вирішення творчого завдання; визначення першочергових і перспективних завдань впорядкування конкретного елемента або посталої проблеми у процесі вокально-хорового навчання; узгодження мети проекту зі студентами з урахуванням активного вкладу кожного в розробку проекту; дана функція виступає як засіб активізації творчої діяльності студентів і як засіб визначення художньої цінності спроектованого продукту (Г. Падалка) [59, 32]. Дана функція комплексно акумулює в собі мету, зміст і ціннісно-сміслову наповненість конструкт-проекту вокально-хорової роботи виключно у комплексі естетично-смакових і художньо-стильових ціннісних характеристик вокально-хорових творів, закладених в авторській партитурі, що змушує студентів урахувувати й екстраполювати етично-естетичні норми виконання конкретних вокально-хорових творів конкретних епох і стилів під час розробки проекту, закладаючи, також, у нього комплекс власних управлінських дій і підходів, відповідних даним ціннісним характеристикам.

Організаційно-технологічна функція – забезпечує розвиток управлінських умінь майбутніх учителів музики які виявляються у готовності до втілення конструкт-проекту у вокально-хоровій роботі, здатності ставити перед собою реальні цілі та завдання; планувати, організовувати і координувати вокально-хоровий процес; вчасно реагувати та гнучко вирішувати проблеми під час реалізації конструкт-проекту у якісному звучанні начального колективу; накопичувати досвід самостійного конструювання «технологічної карти» та «організаційної стратегії» виконавської реалізації та творчої презентації проектів вокально-хорової діяльності, що формує у студентів стійке і постійне прагнення чітко та організовано діяти у рамках сконструйованого проекту. Організаційно-технологічна функція спрямовує вокально-хорове навчання

студентів у русло поетапного виконання алгоритмів-приписів проектної дії для досягнення конкретного результату в конкретних ситуативних умовах. Дана функція полягає в розвитку в майбутніх учителів музики умінь організації, налагодження процесу і взаємодії проектної діяльності, які визначають комплекс оптимальної дії та виваженої міри для досягнення визначеного результату вокально-хорової роботи, щоб зробити процес вокально-хорового навчання повністю керованим. Реалізація даної функції опосередкована відбором, структуруванням і трансляцією інформації впродовж вокально-хорової роботи, самоорганізацію і вивіреністю власної дії студентами в процесі творчої взаємодії з навчальним вокально-хоровим колективом.

Операційна функція відображає зміст і специфіку проектної діяльності у вокально-хоровій роботі. Дана функція опосередкована системним комплексом проектної дії щодо оперування інформаційним мистецьким простором, продукуванням варіантів-альтернатив ситуативних рішень, їх об'єктивну оцінку та прогнозування результатів застосування у вокально-хоровій роботі, чіткий контроль за реалізацією рішень, відповідно закладених у конструкт-проект якісних характеристик звучання. Оскільки операції пов'язані з творчим процесом та являють собою будь-яку продуктивну діяльність (за Н. Пахомовою) [60], операційна функція забезпечує планованість, виваженість, ефективність і раціональність роботи студентів з вокально-хоровим колективом, сприяє усвідомленню ними принципів проектної діяльності з токи зору перевірки безпосередньо на практиці роботи з мистецьким колективом якісних і слабких сторін конструкт-проекту вокально-хорової роботи та миттєвого визначення шляхів їх виправлення в репетиційній роботі. У якості концепту цього процесу виступає багатофункціональний характер вокально-хорової роботи, що вимагає від майбутнього вчителя музики оперативного розв'язання ситуативних завдань (комунікативно-сугестивного, технологічно-виконавського, управлінсько-вольового, емоційно-артистичного та ін. характеру), оперативного пошуку і нагального впровадження нової дії для

втілення конструкт-проекту у звучанні для досягнення якісного результату-презентації проекту.

Волюнтативна функція (від лат. voluntas – воля) [14, 83] пов'язана зі специфікою управління вокально-хоровим колективом та сильним впливом педагога-хормейстера, оскільки відображає як вираження вольових устремлінь, так і емоційно-емпатійні прояви та сприяє формуванню у майбутніх учителів музики стійкої вольової позиції у досягненні продуктивних результатів вокально-хорової роботи, самостійності і впевненості управлінської дії на навчальний колектив, умінь висловлювати власне відношення до вокально-хорової роботи, чітко формулювати, транслювати думку, позицію, погляди, почуття, самостійно узгоджувати і перетворювати простір репетиційного процесу відповідно цілей і змісту конструкт-проекту. Волюнтативна функція пов'язана з мотивацією студентів реалізувати власні потреби у вокально-хоровій роботі, а саме: потреба самореалізації, у вокально-хоровій справі, потреба акту комунікації, потреба самостійної творчості. Ефективне впровадження цієї функції сприяє актуалізації ціннісних характеристик колективного мистецького досвіду та його відтворення у проекті як самостійній творчій розробці студентів; дана функція дозволяє викладачу стимулювати інтелектуально-творчу активність студентів за допомогою навідних запитань, а саме: хто?, що?, де?, для чого?, як?, чому?, коригуючи обсяг, зміст, організацію, презентацію та корекцію продукту проектної діяльності майбутніх учителів музики; забезпечення досвіду співробітництва, діалогічної взаємодії, обміну інформації, оцінки власного ступеню комунікабельності (формування комунікативної компетентності), пізнавальної активності (досвід отримання інформації), перцептивності (досвід сприймання інформації під час діалогічній взаємодії), під час наповнення «тіла» проекту функціональним змістом, які відображають «культурні техніки і способи колективного продуктивного мислення і діяльності» (за А. Хуторським) [81].

Оцінно-регулятивна функція – збагачує проектну діяльність студентів художньо-пізнавальними та художньо-оцінними діями; сприяє залученню

студентів до виявлення сутності проблемних ситуацій у вокально-хоровій роботі, модифікації, моделювання інформації для проектування шляхів їх розв'язання; основні чинники оцінно-регулятивні функції включають дії зіставлення, порівняння, виявлення зв'язків і відношень між елементами інформації, міри художньої або управлінської значущості проекту; дана функція спрямована на чітко представлений у свідомості запроєктований результат, акцентованого значення при цьому набуває «створення ситуації вибору, у процесі якого студенти долучаються до прийняття самостійного рішення з приводу оцінки мистецьких творів» (за Г. Падалкою) [59, 32], оцінювання доречності введення у проект тих чи інших характеристик, котрі проявляються в образності, емоційності, варіативності, діалогізмі, опора на які дозволяє майбутнім вчителям музики у процесі проектної діяльності мислити на рівні прийняття рішень, створює умови для саморозвитку і самореалізації [77, 28]. Це дає підстави стверджувати, що творча спрямованість проектної діяльності студентів в системі «аналіз – прогноз – проект» являє собою складне утворення інтелектуального, дослідницького, комунікативного, рефлексивно-емпатійного та організаторського характеру, чітко націлене на матеріалізацію результатів ціннісно-орієнтованих характеристик проекту, їх інтеграцію і синтез у сферу вокально-хорової роботи майбутніх учителів музики. Дана функція сприяє активізації критичного мислення студентів, оцінювання і корекції ходу репетиційного вокально-хорового процесу (виконавсько-технологічний аспект) та миттєвого реагування і виправлення наявних недоліків конструкт-проекту (операційно-корекційний аспект), формуванні у студентів умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки щодо невдалих елементів, корегувати проект, нести відповідальність за самостійну конкретну роботу в рамках проекту

Творчо-перетворювальна функція – сприяє становленню майбутнього вчителя музики як митця-інтерпретатора, здатного втілити власний проект у практичній роботі з вокально-хоровим колективом; це дозволяє педагогу стимулювати самостійність і творчу ініціативу студентів під час розробки і

презентації «тіла» проекту; дана функція пов'язана з презентацією студентами комунікативних, художньо-творчих, управлінських проектів; з цілеспрямованістю студентів до якнайкращого досягнення спроектованої творчої мети, а саме: виявленням і розумінням потреб творчого процесу, активізацією міжособистісних механізмів взаємовпливу й взаємообміну ідеями, спрямованими на розвиток умінь проектувати власну діяльність у суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах з вокально-хоровим колективом і музичними творами, проектування та презентацію уявленого ідеалізованого творчого продукту. Дана функція спрямовує студентів до впевненої і самодостатньої творчої дії, що є основним плацдармом для набуття ними умінь самостійно керувати вокально-хоровим процесом, цілеспрямовано проводячи колектив до отримання визначених у проекті довгострокових цілей.

Творчо-перетворювальна функція проявляється у плідній взаємодії самодіяльності, самореалізації і самоствердження студентів у процесі застосування проектних технологій та сприяє розкриттю творчої особистості майбутніх учителів музики, ставить їх у позицію творчого управління вокально-хоровим процесом, «оператора» індикаторами стану мистецького колективу, конструктора миттєвих проектів діяльнісного перетворення проблемних ситуацій, активізуючи при цьому різні форми комунікативних стратегій, інтелектуально-пошукові резерви, формуючи навички самостійного ціннісного оцінювання творчої ситуації та проектування способів, шляхів та необхідного у даний момент технічно-операційного інструментарію досягнення діяльнісного результату. охоплює системний комплекс вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики із застосуванням проектних технологій, спрямований на продуктивну практичну діяльність, стимулювання творчої самостійності студентів у виявленні як власного творчого потенціалу, так і потенціалу творів вокально-хорового мистецтва на імпровізаційно-креативній основі. Творчо-перетворювальна функція забезпечує творче перетворення, акме-розвиток студентів, креативність їх самовиявлення, самореалізацію у вокально-хоровій діяльності під час застосування проектних технологій.

Основні функції вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики за проектним типом: дослідницька, цілепокладальна, прогностична, ціннісно-нормуюча, організаційно-технологічна, операційна, волюнтативна, оцінно-регулятивна, творчо-перетворювальна зображено на рис. 1.2.



Рис. 1.2. Основні функції вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики за проектним типом

Кожна із цих функцій, які забезпечують процес формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, передбачає модифікацію і трансформацію, а у своїй сукупності вони відображають сутність і специфіку готовності студентів до самостійного оперування інформаційним масивом вокально-хорового процесу в умовах здійснення поетапної проектної дії.

Вищезазначене дає можливість підкреслити, що формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій полягає у забезпеченні цілісної системності проектної діяльності на основі функціональної вираженості визначених методологічних основ.

Висновки до першого розділу

Здійснений аналіз теоретико-методологічних основ формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій дозволив зробити такі *висновки*:

- на основі проведеного аналізу визначено, що проектні технології є прогнозованою, спроектованою, послідовно-поетапною навчальною діяльністю впродовж виконання чітких інтелектуально-алгоритмічних процедур із застосуванням комплексу прийомів і методів для досягнення передбачуваного результату;

- встановлено, що застосування проектних технологій у педагогічній практиці уможливорює оптимізацію вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики у рідній ідеї націленості на продуктивне перетворення мистецького середовища, що опосередковуються самостійним цілепокладанням у вокально-хоровій роботі, конструюванням шляхів реалізації і презентації проекту, розрахунком швидкості і точності досягнення спроектованого результату на різних етапах вокально-хорової роботи;

- на основі проведеного аналізу з'ясовано, що проектні технології можуть бути продуктивним засобом для формування у студентів самостійно-діяльнісної позиції у вирішенні вокально-хорових завдань, сприяючи набуттю високого рівня фахової компетентності у процесі прогнозування, моделювання, конструювання і презентації проектів вокально-хорової роботи;

- встановлено, що створення цілісної системи вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики із застосуванням проектних технологій потребує врахування системно-інформаційного, особистісного, діяльнісно-алгоритмічного, компетентнісного, комунікативного, акмеологічного підходів;

- обґрунтування теоретико-методологічних засад та концептуальних підходів дозволило визначити зміст поняття «проектні технології» у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики як *цілісну систему методів, прийомів і засобів активізації самостійної творчої діяльності суб'єктів*

вокально-хорового навчання, що забезпечують розробку, створення і презентацію конкретного мистецького проекту на основі узгодженості цілей, характеристик та об'єктів навчальної діяльності, у перебігу алгоритмічного виконання технологічних процедур поетапної проектної дії;

- аналіз сутності та специфіки готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи дозволив ідентифікувати проблему формування готовності до вокально-хорової роботи з виявленням самостійної творчості майбутніх учителів музики, з потягом до самореалізації в мистецьких діяльнісних актах, а застосування проектних технологій, як інтенсивних технологій творчості, у даному контексті сприяє самостійному конструюванню студентами як проектів власного фахового становлення, так і інтерпретаційних проектів удосконалення змісту і операційного наповнення вокально-хорового процесу;

- запропоновано авторське визначення поняття *«готовність майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій»*, яка характеризується як здатність студентів до самостійного конструювання проектів вокально-хорової роботи, як системи поетапної творчої дії, зумовленої цілями, завданнями, ресурсами і строками, на основі якої базується розвиток дослідно-прогностичних, аналітично-оцінних, рефлексивно-коригувальних, виконавсько-технологічних здібностей студентів, які забезпечують продуктивність та презентабельність результатів вокально-хорової роботи;

- виокремлено й охарактеризовано основні функції вокально-хорового навчання за проектним типом, а саме: дослідницьку, цілепокладальну, прогностичну, ціннісно-нормуючу, організаційно-технологічну, операційну, волюнтативну, оцінно-регулятивну, творчо-перетворювальну.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учебн. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Алексеев Н. Г. Методологические консультации, рефлексия, культура проектирования, стратегия психолого-педагогических разработок / Н. Г. Алексеев. — Москва, 2002. – 264 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб : Питер, 2002. – 228 с.
4. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
5. Андрієвський Б. М. Формування готовності майбутнього вчителя до проведення науково-педагогічного дослідження // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон, 2002. – Вип. 32. – 4.2. – С. 8-10.
6. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю /Віктор Петрович Андрущенко. – Київ: Знання України, 2008. – 819 с., [80] с. іл.
7. Байда Л. А. Вокально-хорова робота у системі підготовки майбутніх учителів музики / Л. А Байда. – Київ : УДПУ, 1997. – 69 с.
8. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. /В. П. Беспалько. – Москва, 1995. – 412с.
9. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн.. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д.Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
10. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В.Т. Бусел. – Київ, Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
11. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів / Г. Ващенко. – Київ : Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
12. Гальперин П. Я., Данилова В. Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения творческих задач // Вопр. психологии. 1980. № 1. С. 31-38.

13. Гейзлер П. С., Завьялова О. В. Управление проектами / П. С. Гейзлер, О. В. Завьялова. – Минск : БГЭУ, 2005. – 255 с.
14. Гончаренко С. У Український педагогічний енциклопедичний словник /Гончаренко Семен Устимович. Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
15. Гриньова М. В. Процеси управління проектами : навч.- метод. посіб. /М. В. Гриньова, Н. М. Сас. – Полтава : ПНПУ, 2012. – 196 с.
16. Грищенко С. В. Самовиховання особистості: Монографія /Грищенко Світлана Владиславівна. – Чернігів: Черніг. держ. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка, 2009. – 252 с.
17. Гузій Н. В. Педагогічна професія і особистість учителя / Н. В. Гузій. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. – 19 с.
18. Деркач А. А. Акмеология в вопросах и ответах / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – Москва, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 248 с.
19. Джонс, Дж. К. Методы проектирования : пер. с англ. / Джонс Дж. К. – Москва : Мир, 1986. – 326 с.
20. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 218 с.
21. Дьюи, Дж. Демократия и образование : пер. с англ. / Дж. Дьюи. – Москва : Педагогика-Пресс, 2000. – 179 с.
22. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383с.
23. Єлькін М. В. Модель проектної діяльності студентів / Е. В. Єлькін // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : Проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2004. – Вип. 30. – С. 87–91.
24. Єріна А. М. Методологія наукових досліджень : навч. посібник / Єріна А. М., Захожай В. Б., Єрін Д. Л. – Київ : ЦНЛ, 2004. – 212 с.
25. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования: Учебное пособие для студентов педагогического бакалаврата, педагогов-практиков / Е. С. Заир-Бек. – СПб.: Просвещение, 1995. – 234 с.
26. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб.пос. для вузов по специальности «про-

- фессиональное обучение (по отраслям)» : рек. УМО вузов РФ / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк; гл. ред. Д. И. Фельдштейн. – Москва : МПСИ, 2012. – 378 с.
27. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : теорія і практика: наук.-метод. журнал. – Київ, 2001. – Вип. 1. – С. 73-85.
 28. Іванова О. І. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах / О. І. Іванова // Класичний приватний університет : зб. наук. пр. –Запоріжжя, 2011. – Вип. № 21 (74). – С . 74-78
 29. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / Килпатрик Вильям. – JL : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с
 30. Кларин М. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта /М. Кларин. – Москва : Луч, 2016. – 638 с.
 31. Ковалик П. А. Деякі питання розвитку професійної освіти хорового диригента / П. А. Ковалик // Проблеми сучасного мистецтва і культури : зб. наук. пр. – Харків, 2000. – С. 43-49.
 32. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти : навчально-методичний посібник для магістрів, викладачів мистецьких дисциплін, студентів вищих навчальних закладів освіти / А. В. Козир, В. І. Федоришин. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 267 с.
 33. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И. А. Колесниковой – Москва : «Академия», 2005. – 288 с.
 34. Коршунов А. М. Теория отражения и эвристическая роль знаков / А. М. Коршунов, В. В. Мантатов. – Москва : МГУ, 1974. – 261 с.
 35. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования /Нина Васильевна Кузьмина. – Москва : ИЦПКПС, 2001. – 144 с.
 36. Кузьмінський А. К. Педагогіка : Підручник/ Анатолій Кузьмінський, Віталій Омеляненко. – Київ : Знання-Прес, 2003. – 418 с.

37. Кулюткин Ю. Н., Муштавинская И. В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия : Пособие. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 48 с.
38. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Осипова Т. Ю. та ін. Педагогіка : Навчальний посібник / 2-ге видання перероблене та доповнене. – Харків : Бурун Книга, 2009. – 304 с.
39. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность /Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Смысл: Изд. центр «Академия». – 2004. – 346 с.
40. Лі Сянчжень. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». – Київ, 2016. – 20 с.
41. Ліхіцька Л. М. Педагогічні умови формування готовності викладачів мистецьких дисциплін до здійснення інноваційної діяльності / Л. М. Ліхіцька // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – Луганськ, 2013. – № 10 (2). – С. 92-97.
42. Лі Цзяці. Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». – Київ., 2018. – 23с.
43. Лук А. Н. Психология творчества /А. Н. Лук. –Москва : Наука, 1978. – 127 с.
44. Лян Хайє. Оптимізація підготовки майбутніх учителів музики в інноваційному мистецько-освітньому просторі / Лян Хайє // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – Київ, 2016. – Вип. 20 (25). –С. 77-82.
45. Лян Хайє. Методологічний контекст вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики із застосуванням проектних технологій / Лян Хайє // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Вінниченка. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Кропивницький, 2017. – Вип. 155. – С. 191-195.
46. Лян Хайє. Розвиток творчої індивідуальності студентів факультетів

- мистецтв засобами проектних технологій / Лян Хайє // Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – Київ, 2017. – Вип. 1 (10). – С. 92-96.
47. Лян Хайє. Перспективи застосування проектних технологій у підготовці майбутніх учителів музики / Лян Хайє // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : Матеріали і тези II Міжнародної конференції молодих учених і студентів / Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2016. – Т. I. – С. 113-117.
48. Лян Хайє. Особливості підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи / Лян Хайє // Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Національний пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2017. – С. 91-95.
49. Михайлець В. В. Аспекти розвитку вокальної техніки у вихованні хормейстерів // Проблеми мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти: зб. наук. пр. Вип. 6. – Харків : «Коравела», 2001. – С. 198-202.
50. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / Валентин Олексійович Моляко. – Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 48 с.
51. Момот Ю. В. Проектна технологія організації позаурочної роботи як засіб розвитку пізнавальної самостійності школярів / Юлія Момот // Зб. наук. праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – Вип. 4 (62). – Полтава : Техсервіс, 2008. – С. 205-211
52. Моргунов Г. М. Социосонергетика и образование /Г. М. Моргунов. – Москва, 2005. – 151с.
53. Новиков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму. /Б. В. Новиков. – Монографія. – Київ : НТТУ «КП», 1998. – 310 с.
54. Новська О. Р. «Методика самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах». – автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец.

- 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Київ, 2015. – 22 с.
55. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат: Уч. пособие. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
56. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ : А. С. К., 2001. – 256 с.
57. Олонцева Т. А. Содержание и сущность профессиональных умений студентов-хормейстеров / Т. А. Олонцева // Интеграция науки, менеджмента и музыкального образования: Инновационные подходы, поиски и перспективы развития: Материалы XII международной научно-практической конференции. – Москва : МГУКИ, 2014. – С. 185-196.
58. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / О. М. Отич; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752с.
59. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
60. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н. Ю. Пахомова : Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. Москва : АРКТИ, 2003. – 112 с.
61. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Січаєва, Я. В. Цехмістер та ін./ За ред. С. О. Сисоєвої. – Київ : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
62. Петрович А. Ф. Методи проектів / А. Ф. Петрович. – Київ : Радянська освіта, 1928. – № 12. – С. 71-76.
63. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся : дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. / П. И. Пидкасистый. – Москва : Педагогика, 1972. – 184 с.

64. Подуровский В. М. Психологическая коррекция муз. пед. деят-ти / Подуровский В. М. – Москва : «Владос», 2001. – 327 с.
65. Пономарев Я. А. Фазы творческого процесса / Я. А. Пономарев // В кн.: Исследовательские проблемы психологии творчества. – Москва : Педагогика, 1983. – 326 с.
66. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : Монографія / За заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – Київ : «Педагогічна думка», 2011. – 260 с.
67. Равен, Джон. Педагогическое тестирование : Проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен. – Москва : «Когито-Центр», 1999. – 144с.
68. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Русова. – Київ: Либідь, 1997. – Кн. 2. – 318 с.
69. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся / И. С. Сергеев. – Москва : АРКТИ, 2003. – 80с.
70. Сисоева С. О. Основы педагогічної творчості вчителя /Сисоева Світлана Олександрівна. – Київ : ІСДОУ, 1994. – 112 с.
71. Слостенин В. А. Психология и педагогіка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 364 с.
72. Словник іншомовних слів, за редакцією члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука – Київ : Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1974 – 776 с.
73. Татаринцева Н. Е. Профессионально-ориентированные проекты как условие развития проектной культуры будущих педагогов / Н. Е. Татаринцева, Е. Е. Реброва // Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 155–160.
74. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б. М. Теплов. Москва : Изд-во: МПСИ, МОДЭК, 2009. – 640 с.
75. Тихомиров О. К. Психология мышления /Тихомиров Олег Константинович. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.
76. Томпсон А. А., Стрикленд Дж. Искусство разработки и реализации

- стратегии [Пер. с англ. под ред. Л. Т. Зайцева, М. И. Соколовой]. – Москва :
Банки и биржи, Юнити, 2004. – 576 с.
77. Топчієва І. О. Методичні рекомендації з підготовки майбутніх учителів
музики до роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних
методів навчання (для студентів Інститутів мистецтв та музично-
педагогічних факультетів педагогічних університетів) / І. О. Топчієва. –
Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 61 с.
78. Фоменко И. А. Подготовка будущих учителей филологических
специальностей к проектной деятельности в основной школе» : автореферат
дис. на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и
методика профессионального образования». – Ялта., 2014. – 24 с.
79. Фомин В. А. Е. А. Мравинский / Фомин В. А. – Москва : Музыка, 1983. –
129с.
80. Хилл П. Наука и искусство проектирования. Методы проектирования и
научное обоснование решений / П. Хилл. – Москва : «Мир», 1973. – 264 с.
81. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-
ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в
обновляющейся школе : С. н. т. – Москва : ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.
82. Чепіль М. М. Педагогічні технології / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – Київ :
Академвидав, 2012. – 224 с.
83. Щепкина Н. К. Современные педагогические технологии в обучении /
Н. К. Щепкина // Учебное пособие для студентов высших учебных
заведений. – Благовещенск : Амурский гос. ун-т, 2005. – 207 с.
84. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного обучения в
современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 2000. – 176 с.
85. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении /
Н. Ф. Яковлева // Учеб. пособие. – Москва : ФЛИНТА, 2014. – 144с.
86. Frei, K. Method of Projects / K. Frei. – Berlin : Beltsy, 1997. – 279 p.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Структура готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій

Забезпечення формування особистості майбутніх фахівців, готових до продуктивної професійної діяльності є провідним гаслом реформаторських освітніх перетворень в Україні та Китаї. Дані тенденції переорієнтують зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики у царину педагогічно-мистецької інноватики як умови формування компетентних фахівців, готових до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, озброєних продуктивними техніками оптимізації навчального мистецького процесу.

З цієї позиції актуалізується проблема формування готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій в аспекті самостійного конструювання студентами як проектів власного фахового становлення, так і інтерпретаційних проектів удосконалення змісту і операційного наповнення вокально-хорового процесу.

Базовим підґрунтям для розробки проблематики дослідження слугував інтегративний взаємозв'язок філософських [1; 6; 19; 22; 23; 26; 43; 52; 55], психолого-педагогічних [7; 8; 13; 18; 25; 31; 35; 36; 38; 43; 47; 48; 49; 51; 53; 66; 69; 82; 84], мистецтвознавчих концепцій [2; 3; 5; 12; 14; 15; 21; 27; 28; 39; 40; 41; 62]; у сфері сучасної мистецької освіти [16; 24; 44; 45; 46; 54; 67], аналіз яких засвідчив нагальність оновлення змісту сучасної освіти та підтвердив перспективність застосування проектних технологій у різновидах фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Наукове осмислення досліджуваного завдання в контексті формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із

застосуванням проектних технологій обґрунтовано з позиції сучасного розуміння проектних технологій як методу навчання [17; 25; 43; 71; 72; 80], як форми самостійної організації навчання [18; 49; 50; 53], як технології навчання [20; 38; 43; 50; 52; 64; 74; 78], як технік цілепокладання до досягнення оптимального результату діяльності [52; 58; 65; 69; 80; 82; 83; 84]. Учені акцентують увагу на продуктивних механізмах проектної діяльності, які сприяють оптимізації формування готовності особистості до творчого самовиявлення, досягнення особистісно-значущих результатів, окреслюючи при цьому зміст дефініції «готовність» у комплексі емоційно-вольових, інтелектуальних проявів, мотивів, цінностей, особистісних якостей та рис, особливостей цілепокладання.

Методологічні засади проблеми готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи ґрунтуються на постулатах права людини на свободу і творчість (К. Роджерс, І. Франко та ін.) [40; 43]; самореалізації в актах творчості (Дж. Дьюї, М. Каган, Б. Новіков) [22; 26; 43]; здатності проектувати світ і самого себе (Ж. - П. Сартр) [56]; створення прообразу будь-якого явища або об'єкта (Л. Брауер, Мо Ди, Ян Чжу) [26; 83]; проектування послідовної дії на створення будь-чого (Д. Макклелланд) [35]; намагання, пов'язані зі свободою, відповідальністю та творчою природою (І. Франко) [40].

Дослідження наукового завдання готовності студентів до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні дозволило ідентифікувати даний стан з активною творчо-спрямованою позицією майбутніх учителів музики як результатом «внутрішньої інформаційної надмірності» [82, 208], здібності до моделювання власного досвіду, механізму «руйнування стереотипів» [68, 41].

Осмислення окресленої проблеми знайшло відображення у численних наукових дослідженнях, присвячених розкриттю різноманітних аспектів готовності майбутніх учителів музики до професійної діяльності. Підтвердженням чому є дисертаційні дослідження І. Гавран, К. Завалко, А. Зайцевої, Л. Ліхницької, В. Міщанчук, О. Новської, Т. Смирнової, І. Топчієвої,

а, також, Ген Цзінхен, Лінь Є, Лінь Хай, Лі Сянцжень, Сі Даофен, Сунь Гоцян, Сунь Лінян, Тан Цземін, Чжан Цзінцзін, Цзінь Нань, Чень Бо, Чень Чень, Чжан Яньфень та ін. [9; 16; 29; 30; 59; 60; 61; 73; 75; 76; 77].

Зокрема, у дослідженні Цзінь Нань, проблема готовності майбутніх учителів музики до вокальної діяльності розглядається в контексті основних пріоритетів сучасної української вокальної школи та китайських підходів, спрямованих на новітні технології співацької діяльності, взаємозбагачення культурних зв'язків різних народів світу, як здатність забезпечувати гармонію інтелектуального, емоційного спрямування студентів до фахового вдосконалення та діалогу з іншими культурами [74].

Натомість, Тан Цземін визначає готовність майбутніх учителів музики до професійної роботи як глибоку обізнаність у мистецько-педагогічній, науково-дослідницькій сферах, сформованому досвіді, націленому на творчу діяльність [61]. Виокремлюючи у комплексі професійної готовності майбутніх учителів музики аспект рефлексії, Чжан Цзінцзін вбачає готовність до вокальної діяльності як усвідомлення власних психічних станів і процесів, оцінку ситуацій і дій, знаходження прийомів і операцій рішення задач [75]. А, відтак, готовність до вокально-хорової роботи передбачає наявність у майбутніх учителів музики комплексу професійних знань, виконавських навичок, сформованого творчого мислення, наповненого банку стратегій оперування творчим процесом, а також, умінь використовувати даний комплекс у практичній вокально-хоровій роботі.

Дана теза підтверджується у дослідженнях Лінь Хай та Чжан Яньфень, в яких науковці розглядають готовність до вокально-хорової діяльності як «фахову вмотивованість студентів на реалізацію музично-розвиваючої і художньо-естетичної функцій вокального мистецтва в музично-освітньому процесі» [76] через створення особливих символічних форм, що фіксують завдяки хоровому мистецтву вищі цінності людини [29].

У даному контексті Сунь Лінян справедливо наполягає на розвитку загальної музичної культури студентів як основному завданні вокально-

хорового навчання, через призму якої готовність, як саморух до самовдосконалення, Сунь Лінян визначає як складну психолого-педагогічну категорію, що дозволяє спрямувати фахову діяльність вчителя на підвищення власного професійного рівня за рахунок постійного акмеологічного розвитку[60].

Підсумовуючи вищезазначене, варто зауважити, що готовність до вокально-хорової роботи опосередковується наявністю потягу до самовиявлення у творчості, високого рівня інтелекту, уяви, темпераменту, музичної і загальної культури, підкріплених масштабом операційно-технологічних прийомів «перетворення уявленого-звучання художнього образу в реальне звучання хорового колективу» (за В. Краснощеким) [27, 293]. А, відтак, мова йде про необхідність формування фахівця готового до якісних перетворень мистецьких об'єктів вокально-хорового навчання, можливість яких залежить від рівня інтелекту студентів, сформованості дослідно-аналітичної сфери, спроможності спроектувати детальну «мозаїку» вокально-хорового процесу, закласти в конструкт-проект цілі, засоби, ресурси, діяльнісні механізми, стратегії комунікації тощо. Дані вимоги знаходяться в одній площині з вимогами до здійснення проектної діяльності, яка, на думку Н. Несговорової, містить: аналіз проблеми; постановку мети; вибір засобів її досягнення; пошук і обробку інформації, її аналіз і синтез; оцінку отриманих результатів і висновків. Також, визначаючи спорідненість інтелектуально-діяльнісних механізмів вокально-хорової і проектної діяльності, варто зважити на те, що проектна діяльність складається з трьох блоків – предметного, діяльнісного і комунікативного, що, також, є інтегративною схемою вокально-хорової діяльності [63, 102].

Отже, застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні відкриває широкі перспективи для формування у студентів умінь самостійно оперувати інформаційним масивом вокально-хорового процесу (постановка проблеми, збір та обробка інформації, виконавсько-технологічне втілення, аналіз отриманих результатів), сприяє розвитку творчих здібностей і логічного мислення, об'єднує знання і досвід, отримані в ході навчання, і долучає до

практично-операційного підходу в управлінні вокально-хоровим процесом, що в концентрованому вигляді відображає механізм формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Аналіз науково-методичної літератури дозволив з'ясувати, що одним з ефективних шляхів формування готовності майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій, яка відкриває перспективні можливості для самостійної творчості студентів у процесі вокально-хорової роботи, виступає розробка методичних основ формування готовності майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій, зокрема її компонентної структури. Таким чином, визначена нами структурна модель вбирає у себе взаємоінтегруючі складові до яких віднесено: *мотиваційно-емоційний, компетентнісно-конструктивний, самостійно-творчий, рефлексивно-корекційний компоненти*, що системно охоплюють її зміст.

Мотиваційно-емоційний компонент досліджуваного феномена означає наявність у майбутніх учителів музики прагнення до оволодіння знаннями, уміннями і навичками, необхідними для професійної вокально-хорової роботи з дитячими колективами, зумовлюється необхідністю активізації інтересу майбутніх вчителів музики до застосування проектних технологій у вокально-хоровій роботі, сприяє конструюванню й трансформації мотивів самостійної дії щодо результативності досягнення визначеної мети, формування потреб і мотивів до самостійного оволодіння новими стратегіями вирішення творчих завдань, проектування моделі-успіху самовдосконалення у вокально-хоровій роботі.

Особливу роль у змісті означеного компонента набуває устремління студентів до набуття професійної майстерності керівництва вокально-хоровим колективом, бажання оволодіти діяльними механізмами досягнення нагальних цілей репетиційного процесу, визначати і планувати перспективу саморозвитку і розвитку колективу. Адже однією з важливих умов творчого розвитку особистості є її мотиваційна спрямованість до «освіти впродовж

життя», акцентуація позитивної мотивації до навчання і самоосвіти, оскільки «в сучасних умовах необхідно організувати «саморух» людської особистості від нижчих до вищих ступенів її розвитку та життєдіяльності» (за В. Андрущенко) [1, 165].

Необхідно відмітити й той факт, що мотиваційна сфера займає особливе місце в структурі особистості та являє собою стандартизовану систему потреб до високих досягнень у становленні самостійної і цілеспрямованої особистості, яка налаштована на отримання високих результатів. Під час розробки даного компоненту, ми спиралися на висновки психолого-педагогічної науки щодо ролі мотивації у спрямованості особистості до реалізації власних здібностей у діяльності (Л. Бочкарев, Л. Дис, Г. Ержемский, А. Лук, Л. Столяренко, Б. Теплов та ін.) [7; 14; 31; 39; 58; 62], мотивації потреби досягнень успіху (Г. Балл, Г. Костюк, Д. МакКлелланд та ін.) [66; 82], мотивації потреби самоактуалізації, як тенденції до творчості (А. Маслоу, Я. Пономарев, Д. Халперн) [36; 51; 69]. Мотиви обумовлюють «принципи високої ефективності і встановлюють стандарти максимальної продуктивності» (за Д. МакКлелландом) такі як ініціативність, здатність брати на себе ризики, шукати способи і засоби досягнення мети [82].

Окреслюючи загальні положення щодо мотивації майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні, доречно зазначити, що визначені психологічною наукою шкали оцінювання мотивації навчання сягають трьох – дев'яти рівнів [38, 410] та потребують виявлення стану пізнавальної, мотиваційної, вольової, емоційної сфер студентів, прагнення за зовнішніми проявами відсутності позитивної мотивації до навчання побачити внутрішні причини (невміння вчитися, несформованість вміння конструювати цілі).

Розглядаючи пріоритетність мотивації у застосуванні проектних технологій у вокально-хоровому навчанні студентів, бажано виокремити мотиви, які обумовлюють діяльнісну активність студентів, та виявляють відношення до об'єкту дії, виступають предметним змістом потреби,

відображаючись у формі переживання, бажання, прагнення, усвідомлення необхідності професійного зростання (за Д. МакКлелландом) [82]. Відтак, розвиток мотиваційних устремлінь майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні постає як проблема структурування, співвідношення та інтегрування цілей особистісного та професійного саморозвитку.

Акцентованого значення у визначенні мотивів до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні студентів є мотивація творчості, у якій Я. Пономарєв виокремлює мотивацію до самовираження у творчості, бажання проектувати поетапність творчого процесу [51], Ж. Піаже узгоджує інтелектуальні здібності із мотивацію до розвитку власних інтелектуальних структур для творчого самовиявлення [48], Б. Додонов вбачає провідною у даному процесі мотивацію емоцій і темпераменту, як маркерів бажання творити відповідно власним інтересам і нахилам.[13]. У будь-якому випадку, саме мотивація до творчої самореалізації студентів створює умови для пошуку студентами шляхів самостановлення у творчості через цілепокладання, прогнозування і досягненні ними переконливих результатів у вокально-хоровій роботі.

У даному процесі провідним мотивом проектної діяльності у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики може бути особистісний характер сприйняття творів вокально-хорового мистецтва, який обумовлює появу естетично-емоційних переживань, насичення духовних сил, що загалом сприяє формулюванню студентами цілей, завдань і напрямків вокально-хорової роботи. Варто, також, зазначити, що емоційні процеси «обслуговують наші потреби», оцінюють «сприятливі або ті, що заважають їх задоволенню обставини», тим самим спонукаючи особистість до відповідних «поведінкових актів». Натомість, емоційне переживання, як «оцінка внутрішньої дії» з пасивного стану перетворюється у продуктивний стан бажання творення, перетворення, удосконалення дійсності відповідно власних відчуттів і переживань (за Б. Додоновим) [13, 20].

У даному контексті готовність майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій можна розглядати як мотивацію до продуктивної дії, яка здійснюється під впливом певних емоційних стимулів, які формують напрями і наповненість їх активності. Дані стимули включають в себе інтереси, установки, переконання, уявлення, емоційні переживання та інші цінності, які утворюють мотиваційний базис вокально-хорової роботи.

Виділення в компонентній структурі готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової діяльності із застосуванням проектних технологій мотиваційно-емоційного компонента вимагає такої організації навчально-виховного процесу, яка стане джерелом ініціативної поведінки студентів, цільовою програмою самоактуалізації «коли цінність сприймається, стає об'єктом емоційного відношення, а потім нагальною потребою боротися за її ствердження» (за Б. Додоновим) [13, 55].

Разом із тим, мотиваційно-емоційний компонент забезпечує визначення та проектування студентами цілей вокально-хорової роботи, наповнених особистісно-емоційним смислом, сприяє усвідомленню ними мети вокально-хорової роботи як власних мотивів удосконалення її змісту та є спонукальним чинником умотивованої спрямованості студента на оволодіння проектними технологіями в аспекті конструювання проектів власного фахового становлення, а також конструювання змістовно-процесуальних проектів, наповнених якісними ціннісними характеристиками, стратегіями дії та закладеними критеріями оцінки результативності вокально-хорового процесу.

Мотиваційно-емоційний компонент передбачає спрямування студентів до проектування власного змісту творів вокально-хорового мистецтва, інтелектуально-інформаційного наповнення даного процесу, зміщення центру значущості педагогічного впливу від засвоєння знань на самостійну діяльність студентів, спрямовану на самопізнання й самозбагачення досвідом вокально-хорової творчості. Що дозволяє виокремити групу провідних мотивів, які сприяють активізації інтересу студентів до застосування проектних технологій,

а саме: надбання і застосування особистого творчого досвіду; пізнавальний інтерес на основі інтелектуально-активної потреби; прогнозування і моделювання шляхів покращання вокально-хорового простору, що характеризує емоційно-пошукове ставлення студента до вокально-хорової роботи; прагнення самостійно створити, втілити у звучанні колективу та презентувати власний проект вокально-хорової роботи.

Виокремлений *компетентнісно-конструктивний компонент* у структурі готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій визначається необхідністю накопичення умінь проектувати вокально-хорову діяльність та виявляється в цілеспрямованому здійсненні студентами системи дій інтелектуально-аналітичного, дослідницького, комунікативного, оцінювального, управлінського, творчого, рефлексивного спрямування, що загалом сприяє самостійному конструюванню проектів, цілеспрямованих на результативне покращання якісних характеристик вокально-хорового процесу. Необхідність виокремлення даного компонента, який характеризується «системністю, межпредметністю, практикоорієнтовністю» (за А. Хуторським) [72], пов'язана також з комплексом психолого-педагогічних факторів, які впливають на процес вокально-хорового навчання, з внутрішньою структурою особистості студентів, індивідуальними можливостями і цілеспрямованістю щодо набуття фахових компетенцій керівника вокально-хорового колективу.

У своєму змісті *компетентнісно-конструктивний компонент* забезпечує спрямування майбутніх учителів музики до набуття мистецької компетентності як «системної, інтегрованої якості, що передбачає здатність до усвідомлення музики як культурного явища світового рангу, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві» (за Ши Цзюнь-бо) [77, 17]. Відповідно, мистецька компетентність майбутніх учителів музики передбачає єдність: знань з історії, теорії, методики викладання музичного мистецтва, художньо-творчих умінь у галузі виконавства; досвіду практичної педагогічної діяльності, а загалом,

визначає здатність самостійно розвивати і реалізовувати набутий у процесі навчання творчий потенціал.

Компетентісно-конструктивний компонент передбачає проектування вокально-хорового навчання від «способу діяльності» (за А. Хуторським) у руслі визначення цілей проектної діяльності, до яких А. Хуторської відносить «можливості конструювати цілі та зміст діяльності в системному вигляді», що, на думку вченого, не матиме серйозного прикладного значення без принципової технологічності [72, 12].

Значимість даного компонента у структурі досліджуваного феномена акцентується у наукових дослідженнях (Т. Базайкіної, І. Зимної, С. Клепко, А. Хуторського та ін.) [4; 18; 23; 72]; у концепції «інтегрованого розвитку компетентності» (С. Беккер, В. Визер) [3]; у концепції інноваційної діяльності в освіті (В. Андрущенко, Ю. Кулюткін, В. Луговий) [52]; у компетентністній концепції (С. Торп, Дж. Кліффорд) [65].

Відповідно, формування готовності студентів до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій розуміється як процес набуття майбутніми вчителями музики базових фахових компетенцій, а саме: комунікативної компетентності (побудова атмосфери продуктивної співтворчості, зосередженні уваги студентів на ціннісному відношенні до вокально-хорової справи, створення комунікативних моделей ситуації-успіху на основі евристичного діалогу, подолання бар'єрів тощо); педагогічної компетентності (трансляція знань, формування принципів мислення студентів та моделей світосприйняття, гнучкість у адаптаційних перетвореннях); фахової компетентності (здібність до рефлексії, самоаналізу, аналітичне самостійне дослідження та оцінювання інформації, продукування новизни, презентувати, корегувати власні творчі проекти, використовуючи алгоритми, схеми проектної діяльності).

У даному контексті принагідно відзначити позицію [4; 11; 16; 24; 44; 45; 46; 47; 50; 54; 67] вчених, які в матриці педагогічних якостей виокремлюють комунікабельність, визначають комплекс комунікативних компетенцій

майбутніх учителів музики, а саме: художньо-комунікативні (емоційно-насичена трансляція власної інтерпретації); інтерпретаційні (толерантне тлумачення авторського тексту); емоційно-артистичні (входження у відповідний емоційний стан, відповідний змістовим характеристикам музичного твору); емпатійно-перцептивні (сприйняття, увага, розуміння оточуючих, проектування відносин на засадах взаєморозуміння та взаємоповаги); інтерактивні (конструювання єдиної стратегії роботи колективу, підтримана учасниками); креативно-евристичні (оригінальне, творче вирішення проблемних та конфліктних ситуацій).

Можемо констатувати, що проектні технології є унікальною системою для організації вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики, в якій досягнення результативності спроектованого творчого продукту забезпечується аналітичним дослідженням «тіла» мистецького твору, активізацією творчого мислення у процесі створення імпровізаційних проектів для досягнення результативності в епізодах вокально-хорової роботи.

Компетентісно-конструктивний компонент формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій охоплює його спрямованість на аналітично-діагностичне дослідження творчих завдань, самостійне конструювання шляхів їх вирішення, що потребує сформованого творчого мислення студентів для розкриття сутності, причинно-наслідкових зв'язків, узгодження закономірностей та розробки моделей подальшої продуктивної вокально-хорової роботи.

У розкритті компетентісно-конструктивного компонента ми опираємося на дослідження специфіки творчого процесу у вирішенні складних конструкторських завдань (Л. Виготський, Л. Дис, Г. Ержемський, А. Лук, Я. Пономарев, Б. Теплов та ін.) [8; 14; 31; 39; 62] у яких ступінь передбачення результату у процесі мислення вчені відносять до найвищого рівня творчої діяльності, як програми організованої творчої діяльності. У даному річищі компетентісно-конструктивний компонент спрямований на формування у студентів навичок самостійного творчого мислення для аналітичної обробки

інформаційних потоків, діагностики хорової партитури та перенесення основних її характеристик і цілей у «тіло» проекту, конструювання проектів продуктивної взаємодії–співтворчості вокально-хоровим колективом і художніми образами творів музичного мистецтва.

Слід наголосити на тому, що цінність застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики полягає не лише в презентованому творчому продукті, але й у формуванні творчого мислення студентів, самостійному конструюванні шляхів реалізації проекту, створенні можливостей розраховувати швидкість і точність спроектованого результату на різних етапах проекту. Як зауважує Н. Щепкина, високий рівень мислення можливо сформувати в процесі навчання, якщо побудувати пізнавальну діяльність студентів послідовно за рівнями інтелектуальної діяльності – від низького (формування понять) до високих рівнів (узагальнень і висновків) і далі до застосування отриманих узагальнень у прикладному аспекті [78, 69].

Конструктивна складова компетентнісно-конструктивного компоненту готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій забезпечує: цілепокладання «як процес перетворення художнього образу, потреби, спонукання, мети у дійсність» (за І. Ляшенко) [39, 15]; інформаційне забезпечення засвоєння студентами змісту вокально-хорової діяльності; активізацію пізнавальної активності студентів для трансформації отриманої інформації у конструкт-проект вокально-хорової роботи; наповнення проекту комунікативними стратегіями з екстраполяцією на конкретний вокально-хоровий колектив.

У зміст даного компонента ми вкладаємо набуття студентами досвіду конструювання, а саме: дослідження вокально-хорового процесу через опис взаємовідносин якісних характеристик елементів проекту; дослідження протилежностей, їх перетворення та трансформація; конструювання передбаченого образу-звучання вокально-хорового твору, що дозволить майбутнім учителям музики «розширювати свою думку, охоплюючи нею те

тільки дійсність, але й потенційні можливості на рівні конкретних мисленнєвих операцій» (за Ж. Піаже) [48, 471].

Даний компонент дозволяє конструювати індивідуальні маршрути творчого розвитку студентів у процесі конструювання проектів вокально-хорової роботи, облаштовувати «особистісно-розвивальне середовище» вокально-хорового навчання (за А. Козир) [24, 100] під час створення «індивідуальних інтерпретаційних конструктів художнього образу творів мистецтва» (за І. Топчієвою) [64, 4].

Отже, вибір майбутніми вчителями музики компетентнісно-конструктивної стратегії зумовлений специфікою вокально-хорової роботи, яка потребує самостійних творчих підходів, знаходження якісних характеристик мистецького образу для конструювання шляхів їх утілення у вокально-хоровому звучанні, застосовуючи для цієї мети інтегровані знання, власний досвід, власні відчуття та власне відчуття музичного смаку та стилю. Дотримання даної стратегії дозволить студентам досягти високої якості у розумінні специфіки і зв'язків вокально-хорової роботи, оперуванні інформаційними масивами мистецьких завдань для наповнення проекту оптимально вивіреними характеристиками, оволодінні поетапною схемою продуктивного творчого мислення, а саме: деталізувати завдання проекту; моделювати варіанти проекту; критично оцінювати варіанти проекту; виокремлювати найвдаліший; прогнозувати результати і можливі наслідки; публічно презентувати проект; рефлексивно оцінювати результати презентації проекту, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки щодо невдалих елементів, корегувати проект, нести відповідальність за самостійну конкретну роботу в рамках проекту.

У рамках компетентнісно-конструктивного компонента відкривається простір для набуття майбутніми вчителями музики умінь створювати конструкцію «тіла» проекту відповідно реальних виконавських можливостей студентів; створювати повний конструкт-проект для презентації у вокально-хоровому звучанні конкретного мистецького твору, наповнений якісними

мистецько-виконавськими характеристиками, алгоритмами дії для їх досягнення у процесі роботи з навчальними колективами, хором; дотримуватись послідовної поетапної схеми проектної діяльності, поетапно вивіряючи й узгоджуючи мету і цілі проекту, передбачаючи доцільність, узгоджуючи відповідність ціннісним ідеалам, передбачаючи якість діяльнісного втілення проекту, критично оцінюючи передбачувані результати, рефлексуючи і коректуючи змістовну наповненість конструкції проекту відповідно очікуваних результатів вокально-хорової роботи.

Набуття досвіду проектування гарантованого мистецького результату дозволяє майбутнім учителям музики конструювати моделі комунікативної взаємодії, інтерпретаційні моделі розвитку художнього образу мистецьких творів, власні проекти акмерозвитку та свідчить про сформованість комунікативно-емпатійних, емоційно-рефлексивних, інтелектуально-аналітичних, управлінсько-вольових, художньо-виконавських, методично-технологічних та дослідно-педагогічних компетенцій, націлених на досягнення продуктивних мистецьких результатів вокально-хорової роботи.

Самостійно-творчий компонент формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової діяльності із застосуванням проектних технологій свідчить про розвиток діяльнісно-творчих навичок студентів, умінь самостійно втілювати конструкт-проекти у роботі з вокально-хоровим колективом, орієнтуватися в інформаційному просторі, застосовувати критичне мислення для досягнення самостійно-творчих результатів, які узгоджуються з психологічними та художньо-творчими вимогами до управління вокально-хоровим процесом. Розгляд означеної проблеми щільно співвідноситься з теорією проектної діяльності [17; 20; 25; 43; 52; 63; 68; 71; 72; 74] в аспекті самостійної організації навчання [7; 18; 19; 45; 47; 49; 50; 53; 65] та спрямовує вокально-хорове навчання майбутніх учителів музики в операційно-технологічну царину самостійної розробки проекту, конструювання шляхів його продуктивної реалізації, впевненої результативної презентації власних інтерпретаційно-творчих проектів.

Даний компонент проявляється у самостійності проектних дій студентів у вокально-хоровому навчанні, торуванні шляхів управління вокально-хоровим колективом, що дозволяє майбутнім учителям музики ставити перед собою досяжні цілі, формулювати відповідно до цілей завдання та виконувати їх шляхом самостійного добору засобів, бачити й мати бажання усувати проблеми, варіативно проектуючи зміст і мету роботи, оригінально підходити до вирішення вокально-хорових завдань, демонструючи цілепокладання на результативність та самостійну творчість, завдяки розвиненій пізнавальній та інтелектуальній активності.

Необхідність оволодіння майбутніми вчителями музики операційно-технологічним змістом проектної діяльності для проектування алгоритмів самостійної дії у вокально-хоровій роботі дозволяє успішно здійснити «вхід» у професію, формує управлінсько-вольові якості студентів, коли вони сам-на-сам залишаються з музичним твором або з музичним колективом і обмежені часовими рамками до презентації або концерту. Свідомість і воля активізує творче мислення студентів, змушуючи шукати продуктивних шляхів покращання власної репутації, варіативно проектуючи інтерпретаційні моделі якнайкращої презентації.

Даний компонент передбачає організацію самостійної роботи студентів щодо оволодіння знаннями та вміннями проектної діяльності. Тому визначальним моментом для даного компонента є організація самостійної діяльності майбутніх учителів музики щодо виокремлення, співставлення та комбінування рідних способів вирішення вокально-хорових завдань.

Операційно-технологічний зміст самостійно-творчого компоненту виявляється у класифікації студентами творчої проблеми-ситуації, у формулюванні творчих завдань, в особливостях інтуїції, емоцій, свідомої і підсвідомої сфер, інтелектуальній активності, аналізу, синтезу, прийнятті рішень; плануванні алгоритму дії, що допомагає студентам успішно досягти поставлених цілей і дозволяє вийти на самостійно-творчий рівень вирішення вокально-хорової роботи.

Комунікативний зміст самостійно-творчого компонента, непересічне значення якого розглядається у наукових працях Н. Гуральник, А. Козир, В. Орлова, Е. Михайличева, О. Ростовського, Л. Столяренко, Д. Чернилевського, Д. Юника та інших провідних науковців у сфері мистецької освіти, засвідчує особливість роботи з мистецькими колективами в управлінсько-самостійному аспекті, функціональний успіх якої залежить від індивідуально-типологічних особливостей керівника, від індивідуальних стратегій комунікативної взаємодії, від проектів сугестивного впливу на виконавців «коли взаємодія справляє вплив на стиль роботи, оскільки відбувається у постійно-змінній атмосфері творчого колективу» (за А. Козир) та забезпечується емпатійно-ідентифікаційним взаємозв'язком [24, 69].

Ефективність процесу творчої взаємодії з виконавцями залежить від уміння миттєвого конструювання проектів спілкування у процесі репетиційних занять та миттєвого діагностування результатів їх утілення.

У рамках самостійно-творчого компонента акцентується увага на набутті студентами навичок діагностики і контролю якості вокально-хорової роботи, без чого ефективно неможливе управління вокально-хоровим процесом, досягнення результатів, визначених цілями проекту. Необхідно зазначити, що діагностування розглядає перебіг утілення проекту у вокально-хоровій роботі, узгоджує якість і характеристики з визначеними індикаторами, оцінює проміжні результати відповідно способів їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку отримання проектних продуктів тощо (за Д. Чернилевським) [74]. Відповідно, контроль є необхідним компонентом будь-якого управлінського циклу (за Е. Михайличевим) [37], як перевірка і вимірювання результатів навчання (за Л. Столяренко) [58]. Отримання даних студентами для коригування вокально-хорового процесу під час самостійного втілення проекту у звучанні мистецького колективу є домінуючим аспектом проектної діяльності. Оскільки отримані дані є індикаторами контролю, орієнтованого на відповідність змісту проекту та діагностики якісних характеристик стану вокально-хорового колективу.

Самостійно-творчий компонент передбачає оволодіння майбутніми вчителями музики алгоритмами поетапної проектної дії для переконливої реалізації конструктор-проекту у вокально-хоровому звучанні, а також досвід прийняття проектних рішень, певний рівень яких досягається в процесі детальної роботи з колективом у рамках «озвучування» проекту. Даний компонент сприяє набуттю студентами технологічних здібностей (здатність оперувати простором і образами) і технологічного розуміння (здатність сприймати просторові мистецькі моделі, спираючись на знання їх функціональних і конструктивних особливостей, вміння конструювати, розуміти вокально-хорові технологічні принципи, здійснювати «монтаж» мистецьких проектів), а також орієнтує студентів на результат вокально-хорової діяльності, ретельність і комплексність опрацьованих проектних рішень; системність, нестандартність і гнучкість мислення; вміння вибудувати обхідні й прямі шляхи реалізації проекту.

Розглядаючи самостійно-творчий компонент до застосування проектних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи як шлях до самостійної результативної творчої діяльності, що забезпечує самостійність студентів у проектуванні та варіативному утіленні власного проекту у вокально-хоровому звучанні, коли «творча уява може звертатися до інших ідей і одна ідея виникає на основі іншої, створюючи інформаційний фонд творчої діяльності по створенню нового» (за П. Хиллом) [71, 35], доцільно виокремити комплекс проектних умінь, необхідних для вирішення вокально-хорових завдань, а саме: пошукових, комунікативних, виконавсько-технологічних, управлінських, рефлексивно-емпатійних, презентаційних, спрямованих на створення і реалізацію проекту. Акцентованого значення набуває розвиток уміння майбутніх учителів музики поєднувати технологічність з художнім виконавством, дослідницьку діяльність з прогнозованістю результатів, проектування з інтерпретаційним перетворенням.

Отже, робота над проектами вокально-хорової діяльності у річищі самостійно-творчого компоненту потребує від майбутніх учителів музики

ініціативи, допитливості, творчої енергійності, бажання вирішувати посталі завдання щодо упорядкування творчого процесу, відкритості до діалогу, комунікації, здатності до самоврядування, самопрезентації, діагностичного оцінювання власної та колективної дії, цілеспрямованія на результативне досягнення цілей проекту, що загалом сприяє формуванню у студентів алгоритмів проектної дії, самостійного упорядкування творчого процесу, саморозвитку.

У зміст самостійно-творчого компонента ми вкладаємо комплекс досвіду проектної діяльності, які набувають студенти, а саме: досвід цілепокладання (аналіз інтересів, синтез цілей, співставлення цілей і можливостей, відстоювання інтересів); дослідження умов вокально-хорової роботи (помічати, формулювати та поєднувати практику і умови в яких вона здійснюється, мати можливість практичної роботи з вокально-хоровим колективом); набуття операційного-технологічного стилю управління вокально-хоровою роботою на практиці (планувати, проектувати розвиток художнього образу, моделювати комунікативний вплив для досягнення спроектованого результату, виявляти недоліки власного проекту); оцінювати результати практичної роботи з мистецьким колективом (уявляти результати під час проектування, оцінювати проект, екстраполюючи на довгострокові пріоритетні цілі); робити висновки (ставити мету подальшої вокально-хорової роботи на основі набутого досвіду, діагностувати досягнення і недоліки, оцінювати й корегувати власний проект відповідно поставлених цілей); з'ясувати власне відношення до вокально-хорової роботи (усвідомити, оцінити значення проектної діяльності у власному розвитку, «індивідуальній навчальній траєкторії» (за А. Хуторським); з'ясувати цінність проектної діяльності у вокально-хоровій роботі.

Отже, самостійно-творчий компонент формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій характеризується самостійною діяльнісною стратегією студентів щодо втілення проектів у звучанні вокально-хорових колективів те результативної публічної презентації, що призводять до успішного досягнення

поставлених цілей проекту дозволяє вийти на самостійний рівень управління вокально-хоровою роботою.

Виокремлення *рефлексивно-корекційного* компонента в структурі вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики із застосуванням проектних технологій передбачає рефлексивне управління студентами власною діяльністю у рамках проектної діяльності. Акцентованого значення при цьому відіграє здатність студентів до самокритики, рефлексивного осмислення та об'єктивного аналізу результатів презентації проектів вокально-хорової роботи, детальне оцінювання ступеню самодостатності проекту, здібність до рефлексивної самооцінки й самоконтролю, що створює передумови для саморегуляції вокально-хорової роботи. Дані моменти пов'язані з самооцінкою студентів, як оцінюванням власного ступеню самодостатності, переконливості, гнучкості, творчої самостійності, що є провідним регулятором проектної діяльності. Саме від самооцінки залежить рівень і якість комунікативної взаємодії з колективом, а критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач у вдосконаленні якісних характеристик проекту вокально-хорової роботи формують стратегії подальшого розвитку студентів як творчих особистостей.

Визначення рефлексії як необхідної умови усвідомлення студентами можливостей критичного мислення в оцінюванні ходу і результатів реалізації проекту, корекції як самого проекту та і елементів поетапного його втілення у звучанні вокально-хорового колективу, як основу саморегуляції, спрямовану на розвиток фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики знаходить підтвердження у наукових працях з психології творчості [7; 8; 14; 31; 51; 62; 69], з музичної педагогіки [16; 24; 44; 45; 46; 54; 67], з питань музичного виконавства [2; 3; 5; 12; 15; 21; 27; 28; 41].

Рефлексія результатів презентації проектів вокально-хорової роботи дозволяє студентам виявити ціннісно-результативні параметри проекту в контексті результату власної дії, з'ясувати причини відхилення результату від

спроєктованої мети, визначати можливості трансформаційного перетворення проекту іншими шляхами, відмінними від першоджерела.

Рефлексивно-корекційний компонент формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, з урахуванням позиції Г. Падалки, забезпечує рефлексивне осмислення презентації проекту з точки зору моделювання подальшої дії та їх корекцію, коли «відбувається безперервна зміна внутрішньо-особистісних станів та професійно-важливих якостей майбутнього вчителя музики, оскільки він самостійно встановлює поетапну програму та проектує очікуваний результат творчих педагогічно-виконавських дій [46, 49].

Рефлексивно-корекційний аспект вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики проявляється у побудові особистісних стратегій керівництва мистецьким процесом та моделюванні педагогічного і художньо-образного змісту вокально-хорової роботи. Дані позиції забезпечуються: здібністю студентів розуміти людей, «входити в образ іншого» (емпатія), гнучко конструювати стратегію рефлексивного впливу (динамізм), усувати комунікативні бар'єри, створювати ситуації-успіху (гнучкість), формувати власну стресовитривалість для спокійного врівноваженого аналітичного оцінювання та корекції поточного проекту вокально-хорової роботи (воля).

Функціонування рефлексивно-корекційного компонента забезпечить результативність проектної діяльності майбутніх учителів музики завдяки розвитку критичного мислення, дослідження специфіки якого віднайшло висвітлення у працях Л. Бочкарева, Г. Ержемського, Ж. Піаже, Я. Пономарева, А. Федорова, Д. Халперна та ін. [7; 14; 48; 51; 68; 69] як особливого виду інтелектуальної діяльності, послідовності розумових дій, спрямованих на перевірку проекту або його елементів з метою з'ясування їх невідповідності ціннісному змісту вокально-хорової роботи.

Рефлексивно-корекційний компонент охоплює закономірності й механізми творчого процесу – використання когнітивних технік або стратегій, «які збільшують ймовірність отримання бажаного кінцевого результату» (за

Д. Халперн) [69], інтелектуальних процесів – обертання і трансформація масиву інформації для з'ясування недоліків проекту або власних дій студентами. Визначення того, що критичне мислення носить рефлексивно-корекційний характер передбачає здатність майбутніх учителів музики до самозвіту щодо переконливості та самодостатності проектного продукту, до узгодження результатів з метою виявлення недоліків і дефектів та пошуку засобів корекції, конструювання подальших цілей і напрямків удосконалення проекту вокально-хорової роботи.

Критично-мисленнева складова рефлексивно-корекційного компонента відкриває простір для продукування майбутніми вчителями музики компетентних рішень щодо покращання якісних характеристик вокально-хорового процесу, заохочують студентів мислити діалогічно, оперувати інформацією, бути здатними розбиратися у протилежностях, синтезувати різнобарвні складові творчого проекту та коригувати міру їх необхідності, зважаючи на досвід презентації проекту.

Рефлексивно-корекційний аспект формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій передбачає свідому, цілеспрямовану реалізацію управління вокально-хоровим колективом та має на меті не лише «афективно-когнітивну підготовленість» (за С. Заїр-Бек) до реалізації власного конструкт-проекту, але й вимагає самокорекції, оцінювання, коригування, що розвивається шляхом накладення нової інформації, нового досвіду на презентований проект [17, 108].

У процесі рефлексивно-корекційної роботи над творчим проектом студентам доцільно враховувати той факт, що критичне мислення – складний рефлексивний процес, який включає асоціативне сприйняття, синтез, аналіз та оцінку механізмів функціонування елементів проектної конструкції, інформаційних повідомлень у поєднанні зі звуковою інтонацією, прогнозуванням напрямків корекції творчого проекту.

Відтак, сутність рефлексивно-корекційного компонента в структурі вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики із застосуванням

проектних технологій передбачає здатність до моделювання, планування та прогнозування результатів вокально-хорової роботи, корекції її результатів, «здатності до самостійного цілеутворення та моделювання шляхів досягнення визначеної мети» (за А. Козир) [24, 151]. Завдяки проектній діяльності майбутніх учителів музики активізується процеси самоорганізації, які «активізують самоконцентрацію, самопрезентацію, самонавіювання, самонаказ, самосхвалення» (за Л. Бочкаревим) [7, 347].

Рефлексивно-корекційний компонент проявляється через цінності-цілі, цінності-знання, цінності-якості під час спрямування студентів до усвідомлення власної позиції у вокально-хоровій роботі у взаємозв'язку її складових (комунікативних, управлінських, операційних, виконавських, творчих тощо); означений компонент передбачає розвиток умінь студентів визначати оптимальність змісту і етапів проектної діяльності для досягнення найбільш ефективного результату, осмислення й аналіз перепон, комунікативних бар'єрів, які завадили впевненій презентації проекту, пошук шляхів подолання та виправлення цих труднощів для втілення у наступному, більш вдалому проекті. Рефлексивно-корекційний компонент корелює проектну дію студентів з правилами інтонації, інтерпретації, музично-виконавської майстерності, що включає оцінку поточних ситуацій і відповідних дій, знаходження прийомів і операцій проектної діяльності для їх узгодження.

У даному контексті опора на правила, принципи і норми проектної діяльності дозволяє організувати вокально-хорову роботу майбутніх учителів музики від ідеї до її практичного втілення.

Структурний взаємозв'язок мотиваційно-емоційного, компетентнісно-конструктивного, самостійно-творчого, рефлексивно-корекційного компонентів сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій передбачає ступінь розвитку у студентів прагнення до оволодіння знаннями, уміннями і навичками проектної діяльності, що визначається мірою накопичення умінь проектувати вокально-хорову діяльність та виявляється в цілеспрямованому здійсненні студентами

системи дій інтелектуально-аналітичного, дослідницького, комунікативного, оцінювального, управлінського, творчого, рефлексивного спрямування, що загалом сприяє самостійному конструюванню проектів, цілеспрямованих на результативне покращання якісних характеристик вокально-хорового процесу; здатності до самостійно-презентованих дій, що характеризується самостійною діяльнісно-алгоритмізованою стратегією студентів вокально-хоровій роботі з колективом [81]. Це призводить до успішного досягнення поставлених цілей і дозволяє вийти на самостійний рівень впорядкування вокально-хорового процесу; самоконтролю, рефлексивного управління власною діяльністю, що виявляється у здатності студентів до самокритики, рефлексивного осмислення та аналізу результатів презентації проектних, детального оцінювання ступеню їх самодостатності, здібності до рефлексивної самооцінки й самоконтролю, що створює передумови для формування готовності до вокально-хорової роботи.

Відповідно визначеної структури готовності студентів до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, з розумінням сутності поняття «критерій» як «провідного засобу суджень про ознаки педагогічних явищ, у процесі якого виробляється порівняльна оцінка чи класифікація процесів і чинників, що вивчаються» (за С. Гончаренко) (10, 78] нами визначено критерії сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій та виокремлено низку показників, які характеризують досліджуваний феномен і дозволяють висвітлити його в об'єктивно-предметних та суб'єктивно-особистісних аспектах.

Критеріями виокремлених компонентів (мотиваційно-емоційного, компетентісно-конструктивного, самостійно-творчого, рефлексивно-корекційного) сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій нами визначені:

- ступінь сформованості позитивного ставлення студентів до проектної діяльності (показники: прояв стабільного інтересу майбутніх учителів музики

до конструювання власних моделей самовдосконалення; активна спрямованість студентів на оволодіння засобами розв'язання творчих завдань у вокально-хоровій роботі; вияв прагнення самостійно проектувати мету і результат вокально-хорової діяльності);

- міра накопичення студентами проектних умінь та готовність їх застосування в роботі з навчальним колективом (показники: уміння досліджувати інформацію, оперувати системою інтелектуальної дії; здатність чітко визначати цілі, прогнозувати результати; самостійно створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів);

- міра здатності студентів до самостійно-результативної презентації проектів у різновидах вокально-хорового навчання (показники: уміння планувати етапи роботи, здійснювати управлінську дію на контролюючо-діагностичній основі; зв'язувати вплив комунікативної взаємодії у вокально-хоровій роботі з оптимальною результативністю досягнення цілей проекту; цілеспрямовано-випереджено «на крок попереду» репрезентувати продукт вокально-хорового проекту);

- ступінь усвідомленого оцінювання студентами результатів презентації проектів вокально-хорової роботи (показники: уміння дати самооцінку результатам утілення проекту, узгодити їх з початковими цілями; уміння виявити прорахунки і недоліки проекту, віднайти засоби корекції; уміння конструювати наступні цілі відповідно отриманого результату) [34].

Отже, проведений структурний аналіз дозволив виокремити складові формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, до яких ми віднесли мотиваційно-емоційний, компетентнісно-конструктивний, самостійно-творчий, рефлексивно-корекційний компоненти, що у взаємозв'язку забезпечують цілісність та утворюють змістову структуру визначеного нами феномена. Комплекс цих компонентів забезпечує сформованість готовності майбутніх учителів музики до ефективного застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні, проектування студентами власних шляхів входження у професію

керівника вокально-хорового колективу, конструювання проєктів самореалізації, професійної майстерності.

Схематичне зображення компонентної структури, критеріїв та показників сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проєктних технологій представлено на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Компонентна структура сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проєктних технологій.

2.2. Принципи та педагогічні умови формування готовності студентів до застосування проектних технологій у процесі вокально-хорового навчання

Сучасна оптимізація педагогічних систем України ат Китаю відповідно європейських стандартів передбачає підвищення ефективності, установку на досягнення результату за допомогою технологічного забезпечення процесу навчання, проведення організаційної та навчально-методичної перебудови освітнього процесу в цілому. Дана парадигма на теренах сучасного мистецько-освітнього простору висуває комплекс нових вимог до суб'єктів освітнього процесу, актуалізує ділянісний аспект вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики у рамках континууму «свобода-навчання-діяльність».

Принагідно зазначити, що свобода як багатовимірна характеристика (Платон, Аристотель, І. Фіхте, Конфуцій, І. Франко, Е. Фромм, Ян Чжу та ін.) визначається можливістю особистості вільно непримусово мислити і діяти відповідно власних уявлень і бажань «мисленню хочеться свободи, і заважати їй означає не давати йти вперед» (за Ян Чжу) [83]. А відтак, формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій знаходиться у прямій залежності від ступеню розвитку професійної свободи студентів, їх вільного вибору стратегій і тактик творчої самореалізації, свободи цілепокладання у мистецькій діяльності, відповідальності за власний проект, за власний вибір перед самим собою і колективом загалом, свободи дії для досягнення гарантованого результату.

Конкретизуючи основні принципи, які зможуть забезпечувати зміст вільної проектної діяльності у вокально-хоровому навчанні студентів, доцільно зазначити, що в мистецькій освіті принципи, згідно позиції О. Рудницької, займають стратегічне місце, оскільки «є правилами дії, які базуються на відповідних знаннях» [54, 66], натомість, Ч. Леонхард, Р. Хауз, визначають, що принципи музичної освіти потребують постійного вдосконалення, оскільки

встановлюються «у результаті реальних переконань, охоплюють кожен аспект роботи та є діючою програмою діяльності» [80, 63.].

Натомість, розглядаючи проектну діяльність, як процес отримання конкретного практично-значущого результату на основі «прогностичного знання», О. Полат виокремлює базові принципи, які забезпечують її продуктивність, а саме: проблемності; цілісності; інтеграційного взаємозв'язку; використання форм індивідуальної, колективної та групової роботи; суб'єкт-суб'єктної спрямованості; інтегративності; поліфункціональності; терміновості; результативності; утилітарності; алгоритмічності; рефлексивності; презентативності [43].

У свою чергу, Лі Сянцжень вбачає результативність вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у дотриманні наступних принципів: систематичності й послідовності; свідомості навчання; активності й самостійності у навчанні; праксеологічності; рефлексивного сприймання музичних образів вокально-хорових творів; художньо-творчого конструювання; опори на діалогічну взаємодію [30].

Поглиблення та уточнення методології нашого наукового дослідження щодо формування готовності студентів до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні дозволило припустити, що оптимальне оволодіння студентами інструментарієм вокально-хорової діяльності за допомогою проектних технік реалізується у наступних принципах: *принцип концептуальності, принцип самостійності; принцип пріоритетності довгострокових цілей; принцип результативності; принцип інтеграції; принцип інтерсуб'єктних відносин; принцип інтерпретації вокально-хорових творів; принцип інтенсифікації* [32].

Принцип концептуальності (від лат. conceptio - розуміння, єдиний задум, провідна думка), демонструє певне бачення, розуміння студентами вокально-хорового процесу, з урахуванням основних ідей і стратегій його покращення, закладених у конструкт-проект та виявляється у розробці єдиної концепції

проектної діяльності студентів у процесі вокально-хорового навчання, спрямованої на продуктивні його перетворення.

Принцип концептуальності спрямовує організацію проектної діяльності студентів у процесі роботи з вокально-хоровими колективами на визначення й охоплення вокально-хорового процесу в цілісному баченні його оптимальних характеристик, закладених у конструкт-проект та розробкою цілісної стратегії його продуктивного перетворення з позначенням ключових напрямків, етапів, очікуваних результатів, перспектив, передбачуваних відхилень, помилок тощо. Цей принцип передбачає створення студентами моделі-концепту вокально-хорової роботи, згідно закладених характеристик, кожен елемент яких спрямований на вирішення визначених цілей проекту і перспективних завдань, дотичних до результативного втілення у звучанні вокально-хорового колективу.

Принцип концептуальності розкривається у комплексному розумінні специфіки вокально-хорової роботи і продуктивності застосування проектних технологій, що виявляється на практиці в свідомому компетентному визначенні студентами змісту і форм реалізації проекту у репетиційному процесі, дотичності і оптимальності їх показників реальним цілям проекту.

Глибинний зміст даного принципу, як концепція підвищення ефективності, раціоналізації вокально-хорової роботи, виявляється в озброєнні студентів відповідними прийомами, стратегіями і тактиками проектної дії для оптимального досягнення цілей проекту; визначення запрограмованого стану його характеристик, досягнення яких впродовж концептуально визначених завдань, функцій, етапів, фаз вокально-хорової роботи дозволить досягнути оптимальних результатів і переконливої презентації.

Принцип самостійності передбачає організацію вокально-хорового навчання студентів на засадах свободи та волі у рамках конструювання ними активізуючих стратегій цілепокладання проектної діяльності, трансформації зовнішніх цілей у власну, особисту мету. Відчуваючи себе вільними, повноправними суб'єктами проектного процесу, студенти намагаються творчо досягати спроектованих ними цілей вокально-хорової роботи, яка набуває

характеру самодіяльності, стає їх власною потребою, а, отже, визначає мотиваційно-ціннісний аспект вокально-хорової роботи.

Цей принцип може бути впровадженим у навчальний процес лише за умови «розширення та поглиблення» студентами знань про закономірності творчого мистецького процесу, коли «розширюється поле діяльності, виникають нові потреби та відкриваються нові ракурси й аспекти діяльності», коли «чуттєвий образ є регулятором самостійної дії» (за Н. Киященко) [22, 141]. Адже самостійна діяльність засобами проектних технологій містить значний потенціал для реалізації творчої самостійності майбутніх учителів музики та передбачає практичне оперування не лише базовими музично-теоретичними знаннями, вміннями, навичками, але й знаннями-алгоритмами щодо технологічного упорядкування вокально-хорового процесу.

Даний принцип орієнтує майбутніх учителів музики на звернення до власного досвіду, самостійного формулювання перспективних ідей, формування індивідуальних баз ціннісних пріоритетів, конструювання шляхів самозростання та успіху у вокально-хоровій діяльності, досягнення акме-вершин власного становлення як фахівця. Сутність принципу самостійності полягає у спрямованості студентів до активного конструювання проектів реалізації поставлених цілей вокально-хорової роботи, у розумінні «активності, як основоположної умови досягнення мети» (за І. Зязюном) [19].

Принцип самостійності передбачає необхідність урахування індивідуальних особливостей майбутніх учителів музики, розвиненість інтелектуальної та емоційно-образної сфери, ступінь загострення уяви, фантазії, інтуїції. Цей принцип орієнтує навчально-мистецький процес на таку організацію вокально-хорового навчання, котра дозволяє створити умови змістовної мотивації досягнення успіху студентами у вокально-хоровій роботі, в основі якої є активність у проектній діяльності. Дана активність виявляється в усвідомленні студентами цілей вокально-хорової роботи, спрямовує до цілепокладання, планування й контролю власних дій, виявляє інтерес до розширення інформативної бази, професійного тезаурусу, самостійного

створення, втілення і презентації проектів вокально-хорової роботи, що характеризується «прагненням досягти поставленої мети в межах заданого часу» (за В. Ягуповим) [79].

Принцип самостійності до застосування проектних технологій майбутніми вчителями музики характеризує операційну сторону вокально-хорового навчання. Даний принцип слугує дієвим інструментом до набуття студентами досвіду поетапної проектної дії, зумовленої конструкцією проекту із визначенням етапів і фаз вокально-хорової роботи, що загалом сприяє підвищенню самосвідомості і максимального стимулювання ними особистої самостійності і творчої ініціативи. Принцип самостійності обумовлює необхідність технологічного підходу до оволодіння студентами інструментарієм професійних умінь і навичок управління вокально-хоровим колективом, до самостійного виконання проектної дії, до самостійної презентації власних конструкт-проектів вокально-хорової діяльності, що загалом скеровує вокально-хорове навчання майбутніх учителів музики у процес технологічно-проектних дій цілеспрямованих на творчу самостійну діяльність.

Принцип пріоритетності довгострокових цілей передбачає організацію вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики в термінах управління творчим процесом, відповідно управлінських моделей навчання на основі співвіднесення довгострокових, прохідних і нагальних цілей щодо покращання якісних характеристик звучання-функціонування вокально-хорового колективу. Цей принцип орієнтує навчальний процес на спрямування студентів до стратегічно-цільового й оперативно-тактичного розв'язання прохідних проблемних ситуацій вокально-хорового процесу у чіткій відповідності вимогам пріоритетних довгострокових цілей.

У зв'язку з тим, що акмеологічний розвиток майбутніх учителів музики здійснюється виключно у процесі аналізу, вивчення, сприйняття та виконання музичних творів (за В. Федоришиним) [67], даний принцип дозволяє створити умови для оптимального досягнення студентами цілей проектної діяльності,

організувати умови для досягнення ними акме-вершин, а відтак цілей фахового становлення і самореалізації. Принцип пріоритетності довгострокових цілей орієнтує процес вокально-хорового навчання студентів на «візуалізацію» довгострокової перспективної мети вокально-хорової роботи, виявлення недоліків і переваг поточного репетиційного етапу, проектування шляхів їх корекції відповідно сконструйованої моделі ідеал-мети вокально-хорової діяльності.

Принцип пріоритетності довгострокових цілей є вкрай важливим саме у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики, де провідною є орієнтація на управлінсько-комунікативний аспект від якого залежить ефективність результатів мистецької роботи. Пріоритетним у даному ракурсі видається розуміння студентами стратегій управління вокально-хоровою роботою з точки зору формування цілей; інтелектуально-інформаційного наповнення; прогнозування; прийняття рішення; комунікації; контролю ц оцінки прохідних результатів; презентації; рефлексії та корекції «тіла» презентованого проектного продукту. Доречно зазначити, що цей принцип орієнтує студентів на ціннісно-цільове оцінювання реального стану творчого колективу, визначення на цьому тлі найбільш пріоритетних нагальних цілей для досягнення оптимального вирівнювання якісних вокально-хорових характеристик в рамках стратегічного плану довгострокових цілей.

Даний принцип передбачає керованість проектної діяльності студентів викладачем у визначенні провідних і прохідних цілей, урахування дозованості у введенні елементів до проектної конструкції, міри мистецького смаку, уникнення надмірності чинника інтуїції, усунування елементів випадковості і непередбачуваності у визначенні студентами ідеалів-цілей вокально-хорової роботи. У даному випадку, технологічність, алгоритмізація у визначенні майбутніми вчителями музики цілей вокально-хорової роботи посилює компетентнісний базис проектної діяльності, вузько скеровуючи стратегії-механізми оперування вокально-хоровим процесом.

Принцип пріоритетності довгострокових цілей проявляється у цілеспрямованій поетапній проектній діяльності майбутніх учителів музики під час конструювання проекту. Використання цього принципу передбачає опору на оптимізацію інтелектуально-мисленневих процедур студентів під час проектної діяльності з точки зору розподілу ресурсів творчого завдання для забезпечення довгострокових цілей і ефективності вокально-хорової роботи; цілеспрямованого поліпшення характеристик і процесів вокально-хорової роботи; проектування ефективних комунікативних моделей взаємозв'язків та подолання бар'єрів; конструювання особистісної моделі «Я – лідер»; створення конструкт-проектів самовдосконалення й вдосконалення вокально-хорового процесу з точки зору оптимальної продуктивності проектів-стратегій досягнення пріоритетних довгострокових цілей вокально-хорової роботи.

Принцип результативності. Впровадження цього принципу орієнтує вокально-хорове навчання у площину отримання майбутніми вчителями музики конкретного мистецького результату на кожному етапі проектної діяльності, підпорядкованому пріоритетним довгостроковим цілям та публічну презентацію спроектованого продукту. Даний принцип спрямовує майбутніх учителів музики на досягнення якісного результату вокально-хорової діяльності, ідентифікацію ними ступеню наближення до поставленої мети.

Цей принцип передбачає критичне осмислення студентами ступенів наближення діяльнісно-алгоритмізованої дії до поставленої мети. У процесі аналітичної діагностики ступеню досягнення результативності проекту акцент переноситься на визначення мети і на виявлення індикаторів, що висвітлюють стан наближення проекту до пріоритетної запланованої цілі. Критичне осмислення конструкт-проекту дозволяє порівняти різні варіанти досягнення творчої мети, а також оцінювати перспективні варіанти з позиції виявлених недоліків відповідно довгострокових цілей вокально-хорової роботи.

Принцип результативності спрямовано на теоретичне обґрунтування методів формування у студентів проектних умінь для результативного оперування вокально-хоровим середовищем (конкретизація цілей; детальне

планування; конструювання проекту досягнення цілей); планування проектної діяльності (подрібнення завдання на елементи; визначення обсягу необхідних перетворень; виявлення ступенів взаємовпливу; недостатності тих чи інших творчих ресурсів; пошук альтернатив); інформаційне забезпечення вокально-хорової простору (звернення до власного досвіду, професійного тезаурус, інформативної бази; трансформація і обернення наявних творчих характеристик завдання для виявлення причин існуючого стану та їх корекції відповідно запрограмованих довгостроковий цілей), а відтак послідовної, планомірної розробки конструкт-проекту саморозвитку, формування особистісних якостей студентами, без яких неможливе досягнення високих результатів у професійній діяльності.

Принцип *інтеграції* (від лат. *integratio* – відновлення, поповнення, об'єднання у ціле) комплексно пронизує всі види фахової підготовки у цілому і вокально-хорової зокрема, оскільки «реалізація ідей інтеграції передбачає докорінну перебудову педагогічного мислення, перехід за межі навчальної дисципліни» (за С. Клепко) [23, 15].

Інтеграція знань у вокально-хоровому навчанні актуалізує цілісну комплексну трансформацію тезаурусу, знань, досвіду, цінностей студентів у наповненість конструкції проекту їх якісними характеристиками, а також спрямовує майбутніх учителів музики до розуміння їх ґрунтового поповнення для майбутньої професійної вокально-хорової роботи.

Принцип інтеграції змісту проектної діяльності у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики уособлює тандем «інтеграція – творчість», оскільки даний принцип націлений на розвиток творчої індивідуальності майбутнього керівника вокально-хорового колективу. Забезпечення інтегрованості проектної діяльності дозволяє ефективно конструювати багатовимірний синтезований зміст вокально-хорової роботи у деталях і цілому, оскільки, «інтеграція наук реалізується шляхом подальшої їх диференціації» (за С. Клепко) [23].

Використання цього принципу передбачає опору на ідеї інтеграції, які у процесі конструювання проектів вокально-хорової роботи слугують механізмами розширення операційного діапазону студентів для аналітично-творчого осмислення ними проблемних і творчо-пошукових ситуацій. Принцип інтеграції дозволяє значно розширити інформаційну насиченість проектної діяльності, наповнює її різновидами діяльностей та різнобічними способами розглядання, що сприяє активізації процесу вокально-хорового навчання.

Принцип інтеграції передбачає активізацію творчої ініціативи майбутніх учителів музики на ґрунті реалізації власної системи художніх цінностей, що дає можливість упорядковувати мистецький процес в інтегрованому поєднанні знань з мистецько-педагогічних, науково-технічних, психологічно-гуманітарних та природничих галузей. Спонування студентів до пошуку нових емоційних відтінків у проектній діяльності послуговує цілісному і різнобічному взаємопроникненню, переосмисленню, трансформації палітри художньо-музичних образів творів вокально-хорового мистецтва.

Даний принцип інтеграції дозволяє майбутнім учителям музики під час проектної діяльності «пов'язати в єдине ціле елементи системи, різнорідних відомостей про певний музичний стиль, з широким культурологічним контекстом, з іншими видами мистецтв» (за О. Олексюк) [44, 115]. Даний принцип спонукає студентів до використання міжпредметних зв'язків, власної бази знань під час розробки проектів вокально-хорової роботи відповідно конкретного стилю, конкретної епохи, конкретних творів музичного мистецтва.

Принцип інтеграції сприяє глибокому й різнобічному осмисленню студентами міжкультурної інтеграції, закованої у змісті творів вокально-хорового мистецтва, проникненню у «зміст нових понять, оригінальних вокально-хорових методик, інноваційних технологій, екстраполяції традицій опанування вокально-хоровим мистецтвом однієї країни в іншу» (за Сунь Гоцян) [59].

Інтегроване сприймання студентами змісту вокально-хорової роботи сприяє розширенню діапазону індикаторів управління вокально-хоровим

процесом, розширює орієнтири конструювання проектів досягнення прохідних і довгострокових цілей мистецького процесу.

Прерогатива *принципу інтерсуб'єктних відносин* беззаперечна у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики, оскільки «провідною є орієнтація на особистість як на суб'єкта музично-виконавської підготовки» (за В. Федоришиним) [67]. Інтерсуб'єктність дозволяє виявити творчий потенціал особистості студентів, у специфічній сфері комунікативної взаємодії керівника з вокально-хоровим колективом та забезпечує взаєморозуміння та координацію дій у спільній інтерсуб'єктній мистецькій діяльності.

Принцип інтерсуб'єктних відносин (від лат. *inter* – між та *subjectum* – той хто пізнає, мислить, діє) [25] означає визначення і практичне опрацювання педагогічних засобів спонукання студентів до усвідомлення змісту вокально-хорової діяльності, як сплаву енергетичних та інформаційних потоків, які пронизують вокально-хоровий процес і становляться основу колективного творчого простору. Даний принцип орієнтує студентів на сприйняття учасників мистецького колективу не як суб'єктів, а як інтерсуб'єктів (загальний зібраний (соборний) цілісний образ іншого суб'єкта), які мають «не тільки об'єктивне, але й суб'єктивне сприйняття простору і часу, власну енергетичну та інформаційну характеристики» (за І. Зимньою) [18], що дозволяє у процесі колективного енергетично-інформаційного обміну спроектувати більш повну та операційну модель вокально-хорової діяльності.

Принцип інтерсуб'єктних відносин орієнтує майбутніх учителів музики на розуміння змісту вокально-хорових репетицій як діалогічних конструкт-проектів творчої взаємодії керівника і учасників колективу, педагога і студента, згуртованих єдиною ідеєю, метою, для результативного досягнення якої спільно конструюється проект інтерсуб'єктної взаємодії, продуктивної співтворчості. Так у процесі застосування проектних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи домінуючого значення набуває діалог під час якого проектуються моделі вирішення проблемних

ситуацій технічно-мануального, мистецько-художнього, комунікативно-діяльнісного та управлінсько-організаційного характеру.

Даний принцип передбачає використання проектної діяльності як засобу демократизації взаємовідносин викладач – студент, керівник – вокально-хоровий колектив як продуктивної форми співтворчості шляхом створення проектів комунікації (усунення бар'єрів, конфліктів, проблем відповідно спроектованої мети тощо). Адже вибір змісту проектів перетворення вокально-хорових ситуацій знаходиться у прямій залежності від визначення типових комунікативних завдань-проблем.

Принцип інтерсуб'єктних відносин дозволяє спрямувати студентів до колективного інформаційного обміну, до генерування інформації, конструювання колективних проектів на основі колективної уяви, мислення, способу дії, цілеспрямованих у досягненні єдиної мети. В основі проектування закладені «ідеї, щодо особливого способу пізнання і перетворення, оскільки проблематика проектів соціально обумовлена, потребує використання складних видів комунікації, а отриманий результат, як правило, соціально значущий» (за І. Колесниковою), а необхідність колективної дії у проектній діяльності, маючи «опосередкований вплив, формує міцні основи комунікативної культури» [25, 79].

Виділення принципу інтерсуб'єктних відносин дозволяє об'єднати студентів – учасників проектної діяльності єдиним емоційно-ціннісним переживанням творів вокально-хорового мистецтва, ціннісно-змістовним узгодженням позицій щодо «діяльнісних стратегій свідомого перетворювання дійсності» (за І. Колесниковою) [25, 44].

Принцип інтерпретації вокально-хорових творів, у рамках застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики, передбачає спрямування студентів до набуття культури хорової інтерпретації, створення інтерпретаційних конструкт-проектів розвитку художніх образів творів музичного мистецтва, до творчого спілкування та імпровізації, майстерності реалізації проектів покращання якісних

характеристик вокально-хорового процесу. Урахування студентами специфіки вокально-хорової роботи, проекція її змістовних характеристик на конкретні мистецькі учнівські колективи, потребує систематизації знань щодо особливостей дитячого вокального апарату, психологічних та фізіологічних відмінностей дітей різного шкільного віку для цілеспрямовано-послідовного конструювання проектів та їх утілення в репетиційній роботі з вокально-хоровими дитячими колективами.

Принцип інтерпретації (від лат. *interpretatio* – творче виконання мистецького твору, яке базується на самостійному трактуванні) вокально-хорових творів спонукає майбутніх учителів музики до самостійної творчості під час деталізованого дослідження мистецьких творів мистецтва, до активізації асоціативно-рефлексивного музичного мислення у пошуках власних індикаторів розуміння, емоційного відклику, емпатійного співчуття художньому образу. Цей принцип орієнтує процес вокально-хорового навчання на формування образно-асоціативного мислення студентів, емоційного переживання ними творів мистецтва, інтуїтивного осягнення змісту художніх образів, творчої уяви і фантазії, конструюванню на їх тлі власних інтерпретаційних конструкт-проектів, а відтак сприяє творчому саморозвитку.

Принцип інтерпретації вокально-хорових творів орієнтує вокально-хорове навчання із застосуванням проектних технологій на пробудження у студентів творчого мислення і творчого пошуку; виявлення якісних характеристик художнього образу та проектування шляхів їх утілення у звучанні дитячого вокально-хорового колективу; активізацію оцінно-критичних та рефлексивних процесів, творчої саморегуляції; стимулювання самостійної проектної дії під час конструювання власної інтерпретації, цілеспрямованої на результативність досягнення довгострокових творчих цілей. Оскільки «майстер виконавської інтерпретації свідомо чи підсвідомо прагне передати композиторське творіння і, в той же час, знайти творче його тлумачення, наповнити власними переживаннями (за А. Козир) [24, 50].

Принцип інтерпретації вокально-хорових творів може бути впровадженим у навчальний процес лише на засадах свободи і вільного навчання як практики визволення без яких неможливий прояв креативності, самобутності, непересічності, нестандартності мислення студентів у вокально-хоровому навчанні.

Принцип інтерпретації вокально-хорових творів розкриває сутність природи вокально-хорового мистецтва й передбачає можливість цілісно впливати на творчу індивідуальність студентів, що виявляється у комплексному розвитку інтелектуально-аналітичної, емоційно-чуттєвої, управлінсько-вольової сфер студентів цілеспрямованих на креативне самовираження під час конструювання власних інтерпретаційних проектів мистецьких творів. Застосування проектних технологій у даному аспекті актуалізує змістовне наповнення вокально-хорового навчання у напрямку формування проектних умінь студентів, а саме: інтуїтивно-продуктивне виконавське трактування мистецьких творів; варіативна розробка проектів покращання власної інтерпретації; порівняння, оцінювання і вибір найкращого варіанту; презентація у власному виконанні або навчального вокально-хорового колективу; рефлексія і корекція результатів утілення інтерпретаційного конструкт-проекту, а відтак виступати справжнім співтворцем мистецького твору.

Принцип інтенсифікації. Впровадження цього принципу орієнтує процес вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики на інтенсивне спрямування студентів до використання «власних ресурсів і ресурсів навколишнього середовища» [25] в оптимально-ефективних формах, стимулювання творчої активності майбутніх учителів музики для цілеспрямованого створення умов «інтенсивного розвитку, якості і темпів перетворень на основі інновацій та експериментальної роботи навчального колективу» (за І. Колесніковою) [25, 187].

Цей принцип передбачає урахування власного досвіду майбутніх учителів музики, сформованих індикаторів художнього смаку, манери спілкування, етичних норм, життєвого і професійного досвіду, який впливає на

сприйняття і оцінку мистецького твору та виявляється у вплетенні у проект особистісно-цінних змістовних моделей (аналогій, асоціацій, інтуїтивних включень тощо). У той же час, принцип інтенсифікації регламентує «вигадування зайвих сутностей», передбачає «усунення-гоління» зайвих складностей і нашарувань (за принципом бритви Оккама) [26] під час інтенсивного наповнення конструктор-проектів новими якісними характеристиками.

Принцип інтенсифікації свідчить про цілеспрямованість студентів у досягненні «акме-мети» вокально-хорової діяльності із застосуванням проектних технологій, а саме: розумінням колективної та особистісної значущості проектної діяльності та її цільових установок щодо інтенсифікації вокально-хорової роботи та переходу на новий, більш високий рівень розвитку; приведення у відповідність темпів продукування проектів з темпами їх утілення; рівня самоорганізації студентів щодо гнучкого реагування на об'єктивні факти й оперативне усунення недоліків конструктор-проекту відповідно наявним вимогам творчого процесу.

Принцип інтенсифікації ураховує рефлексивний аспект проектної діяльності студентів у процесі вокально-хорового навчання, який виявляється у конструюванні діяльнісних стратегій відповідно внутрішніх інтересів та установок студентів. Рефлексія майбутніх учителів музики у проектуванні моделей покращання вокально-хорового процесу сприяє саморозумінню, самовиявленню студентами власних творчих можливостей і проектних потенцій; активізує ефективне моделювання проекту відповідно власних ресурсів; розвиток рефлексивного мислення аналізу й самоаналізу; умотивовує студента на самостійний конструктор-проект, самостійну презентацію, самооцінювання і оцінювання результатів презентації, самостійну корекцію та відповідальність за наслідки отриманого проектного продукту.

Реалізація принципу інтенсифікації передбачає: включення студентів у проектну діяльність; осмислення нами власного ставлення до перетворень, визначення своєї ролі і місця у створенні проектів покращання якісних

характеристик вокально-хорового процесу; надання студентам свободи вибору щодо цільових напрямків проектів, підтримка творчої активності студентів у розумінні проектної діяльності, партнерів по вокально-хоровій роботі, термінів реалізації проектів; актуалізація творчого потенціалу студентів під час прискорення темпу, потужності, ресурсів конструювання і реалізації проекту, що передбачає прискорений розвиток культури оперування мистецькою інформацією.

Принцип інтенсифікації вокально-хорового навчання із застосуванням проектних технологій проявляється як самоорганізація студентів до перетворювальної проектної діяльності на основі творчих актів конкретизації мети, формулювання ідеї, спрямованої на підвищення якості вокально-хорової діяльності; оцінку наслідків реалізації ідеї і розуміння-осягнення на цій основі сенсу розробки і реалізації її конструкт-проекту) та самостійна інтелектуально-технологічна діяльність студентів (в аспекті конструювання системних діяльнісних проектів досягнення мети, реалізації ідеї; пошуку і врахування ресурсів для їх реалізації; апробації конструкт-проекту на ефективність; публічної презентації проекту; рефлексії окремих дій і корекції результатів відповідно спроектованої ідеї).

Даний принцип націлює на створення активізуючих умов вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики, які сприятимуть інтенсивності саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації студентів під час конструювання проектів досягнення результативної мети вокально-хорової роботи.

Виокремленні принципи формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій (принцип концептуальності; принцип самостійності; принцип пріоритетності довгострокових цілей; принцип результативності; принцип інтеграції; принцип інтерсуб'єктних відносин; принцип інтерпретації вокально-хорових творів; принцип інтенсифікації) базуються на загальних закономірностях мистецької освіти, відображають внутрішню сутність формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних

технологій та відкривають простір для розуміння майбутніми вчителями музики специфіки вокально-хорової роботи у площині продуктивного управління творчим процесом, інтелектуального забезпечення його творчої результативності із застосуванням дієвих проектних технік прогнозування, конструювання, інформатизації та трансформації мистецьких масивів, рефлексії, корекції, що в сукупності сприяє досягненню пріоритетної педагогічної мети – формування самостійної творчої індивідуальності студентів шляхом «навчання дією в дії» [25, 237].

Загальновідомо, що становлення творчої індивідуальності студента здійснюється в тісному контакті з творчою діяльністю педагога. У зв'язку з цим дуже важливо сформувати в майбутніх учителів музики «особливий спосіб пізнання й перетворення оточуючого світу», комплекс діагностичних, прогностичних, оцінних діяльнісних стратегій, різновидів мисленневих і практичних процедур [25, 63], закласти базис ключових компетентностей і комунікативної культури.

Саме даний шлях реалізації проектних технологій пропонують О. Заїр-Бек, І. Колеснікова, Н. Несговорова, О. Пехота, О. Полат, С. Сисоєва та інші, окреслюючи педагогічні умови впровадження проектних технологій у процес навчання і виховання студентів вищого навчального закладу, трактують їх як: «характеристику»; «обставини»; «фактори, шляхи, напрями»; «уявні результати»; «форми, методи, педагогічні прийоми» які повинні забезпечувати найбільш ефективно застосування проектних технологій у навчальному процесі [17; 43; 47; 56; 63].

Слід відзначити, що творчо налаштований педагог володіє широким оперативно-технологічним масивом педагогічної діяльності, який відкриває необмежені можливості для покращення продуктивності мистецького навчання в аспекті впровадження, коригування, структуризації нових технологій та методів навчання. Результати проведеного дослідження дозволили створити підґрунтя для визначення комплексу педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням

проектних технологій, ефективність якого перевірятиметься в експериментальній роботі.

Необхідною умовою для створення сприятливого і продуктивного проектного середовища є володіння педагогом проектних технік і спонукання студентів до їх набуття, дотримуючись визначеної схеми поетапної проектної дії з підготовки (визначення змісту і цілей проекту), планування (визначення джерел інформації, способів її збору і аналізу, способів подання результатів, встановлення процедур і критеріїв оцінки результатів реалізації проекту, з'ясування комплексу завдань і обов'язків у рамках проекту); дослідження (збір інформації, рішення проміжних завдань); визначення стратегій діяльності і форм презентації); рефлексія і оцінка результатів. Педагогічна дія у даному процесі, на думку О. Полат, опосередковується у рамках схеми «життєвого циклу проекту» спрямовується на стимулювання студентів до розробки концепції проекту; формулювання цілей і завдань проекту; узгодження ресурсів проекту; змісту діяльності у рамках проекту; термінів реалізації та очікуваних результатів проекту; критеріїв оцінювання оптимальності проекту; можливих ризиків та шляхів їх усунення і покращання проекту [43, 66.].

Дані умови змушують студентів самостійно, при підтримці педагога, просуватися у пошуку власних індикаторів змісту вокально-хорової роботи. Впровадження проектних технологій у навчальний процес змушують студентів зосередитись на специфіці роботи з хоровою партитурою, проектувати композиційний план, наповнювати його якісними характеристиками, розробляти поетапність утілення і презентації проекту. Поетапність, цілеспрямованість і сприятливість педагогічних умов дозволить спрямувати студентів до усвідомлення змісту, методів і стратегій вокально-хорової роботи у логічній послідовності виконання етапів проектної діяльності. Відповідність педагогічних умов запрограмованим педагогічним цілям вокально-хорового навчання студентів дає підстави розглядати їх як «структурну оболонку педагогічних моделей і технологій» [11], що надасть можливість ефективного впровадження у практику вокально-хорового навчання майбутніх учителів

музики розроблених компонентів готовності студентів до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Отже, результативність формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій забезпечують наступні педагогічні умови:

- *активізація інтересу майбутніх учителів музики до навчання за проектним типом* шляхом усвідомлення студентами цілей, можливостей і технологічних засобів проектної діяльності та адаптації змісту вокально-хорового навчання до наявних можливостей студентів;

- *спонукання студентів до визначення пріоритетної мети вокально-хорової роботи та конструювання результативно-цільових проектів її досягнення*, що знаходить реалізацію в інтенції майбутніх учителів музики до цілепокладання, планування етапів утілення проектів, їх операційного наповнення;

- *орієнтація майбутніх учителів музики на активну творчу взаємодію з хоровим колективом*, що передбачає узгодження, інтерпретацію і трансляцію студентами інформаційних потоків всередині вокально-хорового масиву завдяки налаштуванню «зворотнього зв'язку» та збільшенню обсягу самостійної роботи студентів з навчальними вокально-хоровими колективами;

- *стимулювання студентів до рефлексивного осмислення та корекції результатів вокально-хорової роботи*, що досягається шляхом критичного осмислення, рефлексивного упорядкування, поетапного узгодження майбутніми вчителями музики проміжних та загальних результатів проекту відповідно запланованих довгострокових творчих цілей.

Перша педагогічна умова – *активізація інтересу майбутніх учителів музики до навчання за проектним типом*. Акцентоване педагогічне спрямування студентів до пошуку шляхів покращення якісних характеристик вокально-хорового процесу на засадах добровільного волевиявлення, емоційно-ціннісного проживання майбутніми вчителями музики своєї участі у мистецькому проекті, ініціації власної значущості у проекті як творчої

особистості, здатної привнести у проект конструктивні й продуктивні ідеї, створює умови для активізації інтересу студентів до навчання за проектним типом. Дана умова забезпечується організацією проектної діяльності студентів, спрямованої не тільки на вирішення поставлених педагогом навчально-творчих завдань, але й на самостійний пошук, самостійну розробку їх змісту. Ознайомлення студентів з арсеналом технологічних засобів проектної діяльності сприяє розширенню фахового тезаурусу, відкриває перед майбутніми вчителями музики нові перспективи, надає орієнтири для торування власних шляхів управління вокально-хоровим колективом, оптимізує дослідження якості вокально-хорового звучання, уможливорює вироблення свідомої установки на прогнозування і проектування вокально-хорової роботи, активізує інтерес студентів до набуття навичок продуктивної дії та власного стилю творчої діяльності. Дана умова в контексті вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики забезпечує формування здатності до проектування інтерпретації хорових творів, готовність студентів до самореалізації як творчих індивідуальностей у взаємодії і співтворчості з навчальним вокально-хоровим колективом;

Друга педагогічна умова – спонукання студентів до визначення пріоритетної мети вокально-хорової роботи та конструювання результативно-цільових проектів її досягнення. Педагогічна підтримка в усвідомленні майбутніми вчителями музики мети і завдань вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій передбачає дослідження конкретного творчого завдання, проектування цілей і конструювання проектів їх продуктивного досягнення, орієнтацію на вузько-регламентовану та ієрархічно-витриману послідовність вплетення необхідних сегментів у конструкцію проекту, чітке планування репетиційного процесу орієнтованого на втілення проекту у звучанні вокально-хорового колективу, варіативне моделювання тіла проекту спрямованого на отримання результативного проектного продукту, здатного перетворити проблемне творче завдання й вивести на результативний щабель. У змісті вокально-хорового навчання

студентів уміння й навички проектної діяльності повинні виявлятися в єдиній стратегії пошуку шляхів покращання мистецького процесу, відповідно визначених довгострокових цілей. Акцент у процесі конструювання результативно-цільових проектів його покращення переноситься на розвиток творчого і критичного мислення майбутніх учителів музики, уміння працювати з мистецькою інформацією, свідомо маніпулювати позитивними і негативними індикаторами вокально-хорового процесу, уміннями миттєво діагностувати необхідність і наслідки введення у конструкт-проект будь-яких елементів і стратегій дії. Урахування індивідуальних особливостей студентів сприяє оптимізації створення ними інтерпретаційних проектів вокально-хорової роботи, що знаходить реалізацію в інтенції майбутніх учителів музики до творчого самовираження, саморозвитку.

Третя педагогічна умова – *орієнтація майбутніх учителів музики на активну творчу взаємодію з хоровим колективом.* Організація проектної співтворчості у процесі вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики має суттєвий вплив на творчу результативність проектної діяльності, сприяє розвитку таких особистісних якостей як цілеспрямованість, відповідальність, наполегливість, корпоративність, емпатія, позитивна самооцінка, впевненість у власних силах як керівника-управлінця, організатора й учасника продуктивної взаємодії з вокально-хоровим колективом, «коли процес спілкування наповнюється одночасно інтелектом і натхненням, набуває емоційно-позитивного контексту» (за Л. Баренбойм) [5, 163]. У ході конструювання проектів студенти виявляються включеними в активний пізнавальний процес на основі співробітництва з колективом або педагогом, спрямований на вирішення творчих завдань інтелектуально-практичного характеру. В результаті взаємодії студента і педагога, студента і навчального вокально-хорового колективу виникає творче натхнення, атмосфера емоційної привабливості що сприяє позитивному налаштуванню на створення проектів покращання звучання, проектів корпоративної взаємодії, проектів усунення комунікативних бар'єрів, проектів досягнення колективної діяльнісно-

результативної мети тощо. Дана умова забезпечує також організацію самостійної діяльності майбутніх учителів музики, спрямовану не тільки на вирішення окреслених педагогом завдань, але й на самостійне застосування проектних технік алгоритмізованої поетапної дії, самостійне операційно-технологічне забезпечення продуктивності вокально-хорового процесу, осмислене вкраплення стратегій творчої діяльності для переконливої презентації проектного продукту, що виявляється у бажанні стати за диригентський пульт і презентувати колективу власний проект, власне бачення інтерпретації мистецького твору або проекту покращання якості елементу хорового звучання. Реалізація визначеної умови передбачає збільшення обсягу самостійної роботи студентів у навчальному вокально-хоровому процесі.

Четверта педагогічна умова – *стимулювання студентів до рефлексивного осмислення та корекції результатів вокально-хорової роботи.*

Творчий характер проектної діяльності студентів виявляється у здатності майбутніх учителів музики критично мислити, у спроможності до оцінювання оптимальності введення тих чи інших елементів у конструкцію проекту, в умінні здійснювати аналіз та оцінку результатів презентації проекту, співвідносити визначені довгострокові цілі й отримані результати проектної діяльності, узагальнювати результати, робити висновки, аналізувати причини успішності або помилковості проекту, проводити сегментарну або цільову корекцію тіла проекту. Дана умова забезпечує адекватне й мобільне реагування педагога, студентів, мистецького колективу на характер протікання та результати оприлюднення проектного продукту. Оскільки механізми рефлексії такі як самоконтроль, самоаналіз, самооцінювання створюють умови для переходу на якісно новий рівень проектування вокально-хорової роботи, спонукає майбутніх учителів музики до осмисленого конструювання її змісту, корекції результатів утілення інтерпретаційних проектів, з'ясування міри смаку й музичної культури щодо відповідності презентованого проекту жанрово-стильовим особливостям оригінальної авторської вокально-хорової партитури, збагачення діяльнісно-операційного фонду власної мистецької дії. В результаті

опори на процедуру рефлексії уможлиблюється зосередженість педагога і студентів на творчому конструюванні, оцінюванні та корекції мистецького проекту. Спрямування студентів до рефлексивного осмислення та корекції результатів проектної діяльності передбачає оцінювання майбутніми вчителями музики як якостей проекту так і системи відносин всередині проекту (мистецьких, комунікативних, операційних, управлінських тощо), співвіднесення умов і наявних ресурсів навчального колективу для втілення проекту у вокально-хоровій роботі. Дана умова забезпечує формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи, що досягається шляхом поетапного узгодження студентами проміжних результатів проекту відповідно запланованих довгострокових творчих цілей.

Отже, визначені педагогічні умови (активізація інтересу майбутніх учителів музики до навчання за проектним типом; спонукання студентів до визначення пріоритетної мети вокально-хорової роботи та конструювання результативно-цільових проектів її досягнення; орієнтація майбутніх учителів музики на активну творчу взаємодію з хоровим колективом; стимулювання студентів до рефлексивного осмислення та корекції результатів вокально-хорової роботи) забезпечують шляхи оптимального формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій [33].

Візуалізація основних положень авторської концепції формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій знаходить своє відображення у розробленій схематичній моделі. Пропонована модель відображає наукові підходи, дидактичні функції, педагогічні принципи, педагогічні умови та методи, вибір яких зумовлений змістом компонентів готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, що унаочнено на рис. 2.2.

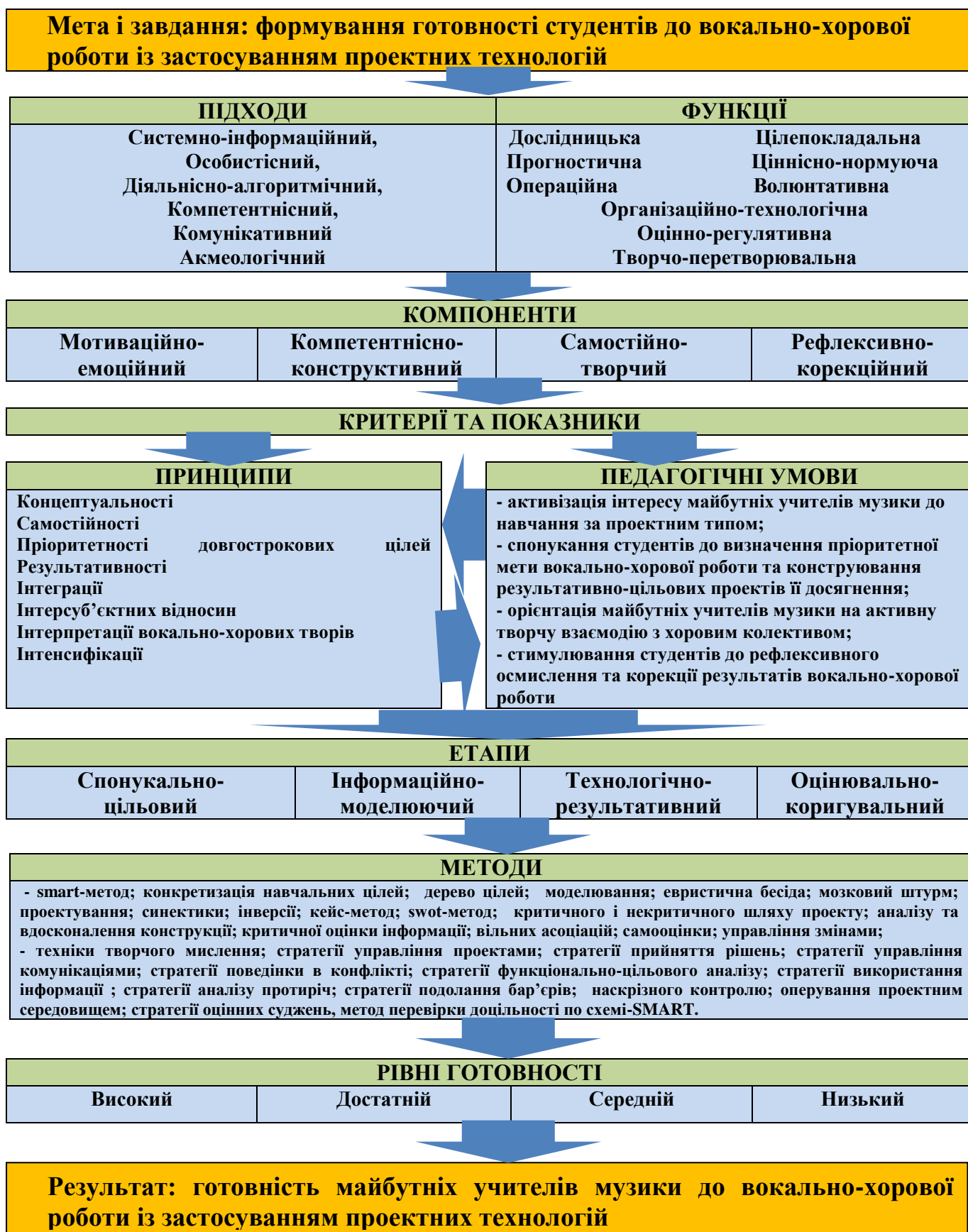


Рис. 2.2. Модель формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій

Висновки до другого розділу

Аналіз стану дослідженості проблеми готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій дозволив конкретизувати такі висновки:

- узагальнення музично-педагогічного досвіду та аналіз відповідних теоретичних джерел дозволили ідентифікувати проблему формування готовності до вокально-хорової роботи з виявленням самостійної творчості майбутніх учителів музики, з потягом до самореалізації в актах творчості, застосування проектних технологій, як інтенсивних технологій творчості, у даному контексті сприяє самостійному конструюванню студентами як проектів власного фахового становлення, так і інтерпретаційних проектів удосконалення змісту і операційного наповнення вокально-хорового процесу;

- обґрунтовано структуру сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій у взаємодії таких компонентів: *мотиваційно-емоційний*, який передбачає інтерес студентів до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні, що характеризує емоційно-пошукове ставлення студента до вокально-хорової роботи; прагнення самостійно створити, презентувати власний проект досягнення результативності у руслі когнітивного базису вокально-хорової діяльності; *компетентнісно-конструктивний*, який визначається необхідністю накопичення умінь у студентів проектувати вокально-хорову діяльність та виявляється в цілеспрямованому здійсненні студентами системи дій інтелектуально-аналітичного, дослідницького, комунікативного, оцінювального, управлінського, творчого, рефлексивного спрямування, що загалом сприяє самостійному конструюванню проектів, цілеспрямованих на результативне покращання якісних характеристик вокально-хорового процесу; *самостійно-творчий*, який характеризується самостійною діяльнісною стратегією студентів з опорою на творчу взаємодію з колективом та визначає здатність до побудови нової дії у синтезі технологічності з художнім

виконавством, дослідження з прогнозованістю результатів, проектування з інтерпретаційним перетворенням вокально-хорової дійсності, що призводять до успішного досягнення поставлених мистецьких цілей та дозволяє вийти на самостійний рівень вирішення вокально-хорових завдань; *рефлексивно-корекційний*, характеризує готовність студентів до самоконтролю і саморегуляції, центральним ядром якого є проекція студентів на себе як керівників вокально-хорового процесу, виявлення міри власної переконливості, майстерності, емоційності, артистично-вольових проявів, осмислення й аналізу перепон, комунікативних бар'єрів, сформованість аналітичного, критичного, творчого мислення студентів; спроможність до оцінювання ступеню адекватності власних дій у вирішенні наявних ситуацій комунікативного і технологічного плану, до корекції проекту відповідно виявлених недоліків за результатами презентації;

- відповідно до визначених структурних компонентів сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій розроблено критерії та показники їх сформованості, а саме: *ступінь сформованості позитивного ставлення студентів до проектної діяльності* (критерій мотиваційно-емоційного компоненту), *показниками* цього критерію є: прояв стабільного інтересу майбутніх учителів музики до конструювання власних моделей самовдосконалення; активна спрямованість студентів на оволодіння засобами розв'язання творчих завдань у вокально-хоровій роботі; вияв прагнення самостійно проектувати мету і результат вокально-хорової діяльності; *міра накопичення студентами проектних умінь та готовність їх застосування в роботі з навчальним колективом* (критерій компетентісно-конструктивного компоненту) *показниками* даного критерію визначено: уміння досліджувати інформацію, оперувати системою інтелектуальної дії; здатність чітко визначати цілі, прогнозувати результати; самостійно створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів; *міра здатності студентів до самостійно-результативної презентації проектів у різновидах вокально-хорового навчання*

(критерій самостійно-творчого компоненту) *показниками* даного критерію виступили: уміння планувати етапи роботи, здійснювати управлінську дію на контролюючо-діагностичній основі; зв'язувати вплив комунікативної взаємодії у вокально-хоровій роботі з оптимальною результативністю досягнення цілей проекту; цілеспрямовано-випереджено «на крок попереду» репрезентувати продукт вокально-хорового проекту); *ступінь усвідомленого оцінювання студентами результатів презентації проектів вокально-хорової роботи* (критерій рефлексивно-корекційного компоненту) показниками якого було обрано: уміння дати самооцінку результатам утілення проекту, узгодити їх з початковими цілями; уміння виявити прорахунки і недоліки проекту, віднайти засоби корекції; уміння конструювати наступні цілі відповідно отриманого результату);

- визначено наукові принципи, що відображають особливості формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, а саме: *принцип концептуальності, принцип самостійності; принцип пріоритетності довгострокових цілей; принцип результативності; принцип інтеграції; принцип інтерсуб'єктних відносин; принцип інтерпретації вокально-хорових творів; принцип інтенсифікації;*

- обґрунтовано педагогічні умови застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні студентів, а саме: активізація інтересу майбутніх учителів музики до навчання за проектним типом; спонукання студентів до визначення пріоритетної мети вокально-хорової роботи та конструювання результативно-цільових проектів її досягнення; орієнтація майбутніх учителів музики на активну творчу взаємодію з хоровим колективом; стимулювання студентів до рефлексивного осмислення та корекції результатів вокально-хорової роботи;

- розроблено модель формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Список використаних джерел до другого розділу

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / Віктор Петрович Андрущенко. – Київ : Знання України, 2008. – 819 с., [80] с. іл.
2. Анисимов А. И. Дирижёр – хормейстер : твор. метод. записки / Александр Иванович Анисимов. – Ленинград : Музыка, 1976. – 160 с.
3. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Ленинград : Сов. композитор, 1971. – 211 с.
4. Базайкина Т. В. Надпрофессиональные составляющие компетентности / Т. В. Базайкина // Технологическое образование и устойчивое развитие региона: сб. науч. трудов.– Новосибирск : Изд. НГПУ, 2008. – 332 с.
5. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию: исследование / Лев Аронович Баренбойм. – Ленинград : Сов. композитор, 1979. – 352 с.
6. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1991. – 413 с.
7. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности: монография / Л. Л. Бочкарев. – Москва : Классика-XXI, 2008. – 352 с.
8. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.
9. Гавран І. А. Формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». – Київ, 2015. – 23 с.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
11. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників / Т. Г. Гуцан // Соціум. Наука. Культура. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnih-vчителiv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikov>.

(дата звернення 22.11.2017)

12. Дирижерское исполнительство: практика, история, эстетика /ред. сост. Лео Гинзбург. – Москва : Музыка, 1975. – 631 с.
13. Додонов Б. И. В мире эмоций /Борис Игнатьевич Додонов. – Киев : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
14. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский. – Москва : Музыка, 1988. – 78 с.
15. Живов В. Л. Теория хорового исполнительства / Владимир Леонидович Живов. – Москва : Эдитоиал УРСС, 1998. – 192 с.
16. Завалко К. В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Київ, 2013. – 41 с.
17. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования: Учебное пособие для студентов педагогического бакалаврата, педагогов-практиков / Е. С. Заир-Бек. – СПб.: Просвещение, 1995. – 234 с.
18. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2000. – 384 с.
19. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність /Іван Андрійович Зязюн // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. Науково-методичний журнал. – Київ, 2001. – № 1. – С. 73-85.
20. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.
21. Канерштейн М. М. Питання диригентської майстерності / Михайло Маркович Канерштейн. – Київ : Муз. Україна, 1980. – 184с.
22. Киященко Н. І., Лейзеров Н. Л. Теория отражения и проблемы эстетики. / Н. І. Киященко, Н. Л. Лейзеров. – Москва : Искусство, 1983. – 224 с.
23. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С. Ф. Клепко. – Полтава, 1998. – 358 с.

24. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А. В. Козир. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
25. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
26. Коршунов А. М. Теория отражения и эвристическая роль знаков / А. М. Коршунов, В. В. Мантатов. – Москва : МГУ, 1974. – 261 с.
27. Краснощеков В. И. Вопросы хороведения./ В. И. Краснощеков. – Москва : Музыка, 1969. – С. 293-294
28. Лашенко А. Хоровая культура: аспекты изучения и развития / А. Лашенко – Київ : Муз. Україна, 1989. – 136 с.
29. Лінь Хай. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Київ, 2007. – 23 с.
30. Лі Сянчжень. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Київ, 2016. – 20 с.
31. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. –Москва : Наука, 1978. – 127с.
32. Лян Хайє. Актуалізація основних принципів проектної технології навчання у вокально-хоровій підготовці майбутніх учителів музики / Лян Хайє // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти : зб. наук. пр. / ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т». – Слов'янськ, 2017. – Вип. 5. – Ч.2. – С. 270-278.
33. Лян Хайє. Концепція оновлення вокально-хорового навчання студентів факультетів мистецтв на основі застосування проектних технологій / Лян Хайє // Сучасна мистецька освіта: досвід, проблеми та перспективи: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф / Київський державний інститут

- декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука. – Київ, 2018. – С. 288-291.
34. Лян Хайє. Критерії та рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій / Лян Хайє // Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал. / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – Дрогобич, 2018. – № 1 (156) січень 2018. – С. 135-140.
35. Макклелланд Д. Мотивация человека / Макклелланд Д. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
36. Маслоу А. Х. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб.: Питер, 2016. – 400 с.
37. Михайлычев Е. А. Система педагогической диагностики: ключевые понятия и принципы / Е. А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 44–66.
38. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Н. А. Морева. – Москва : Академия, 2005. – 432 с.
39. Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования: Сб. ст. / Сост. Дыс Леонид Иванович. – Киев : Муз. Украина, 1989. – 181 с.
40. Наконечний А. Проблема свободи у творчості Івана Франка / А. Наконечний // Записки Наукового товариства імені Тараса Шевченка. – Львів, 2005. – Том ССL : Праці Філологічної секції. – С. 209-223.
41. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз. – Москва : Музыка, 1988. – 238 с.
42. Новиков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму. /Б. В. Новиков. – Монографія. – Київ : НТТУ «КП», 1998. – 310 с.
43. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат : Уч. пособие. – Москва : Издательский центр "Академия", 2005. – 272 с.
44. Олексюк О. М. Музична педагогіка / О. М. Олексюк. – Навчальний посібник. – Київ : КНУКіМ, 2006. – 188 с.

45. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія /О. М. Отич; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 752с.
46. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
47. Пехота О. М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя / О. М. Пехота // Педагогіка і психологія, 1994. - №4. – С. 106-113.
48. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – Москва : Просвещение, 1969. – 660 с.
49. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся: дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / П. И. Пидкасистый. – Москва : Педагогика, 1972. – 184 с.
50. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – Київ : Видавн. дім "Слово", 2004. – 616 с
51. Пономарев Я. А. Фазы творческого процесса /В кн.: Исследовательские проблемы психологии творчества. – Москва : Педагогика. – 1983. – 326 с.
52. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: Монографія / За заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – Київ : «Педагогічна думка», 2011. – 260 с.
53. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности /Сергей Леонидович Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 107.
54. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посіб. /Оксана Петрівна Рудницька – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
55. Сартр Ж. П. Бытие и ничто : Опыт феноменологической онтологии : пер. с фр. / Ж. П. Сартр. – Москва : Республика, 2000. – 639с.
56. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості вчителя /Сисоева Світлана Олександрівна. – Київ : ІСДОУ, 1994. – 112 с.

57. Софроній З. В. Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Київ, 2010. – 22с.
58. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика для технических вузов / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 512 с.
59. Сунь Гоцян. Інтеграція національних співочих традицій у вокальній підготовці китайських студентів інститутів мистецтв : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Київ, 2017. – 20 с.
60. Сунь Лінян. Методика фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Київ, 2016. – 23 с.
61. Тан Цземін. Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Київ, 2016. – 21 с.
62. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2-х т. / Борис Михайлович Теплов. – Москва : Педагогика, 1982. – Т.2. – 359 с.
63. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога: монография / Несговорова Н. П. – Курган : Изд-во КГУ, 2013. – 316 с.
64. Топчієва І. О. Підготовка майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Київ, 2013. – 21с.
65. Торп С., Клиффорд Дж. Коучинг: руководство для тренера и менеджера / С. Торп, Дж. Клиффорд. – СПб.: Питер, 2004. — 224 с:

66. Учебный материал и учебные ситуации. Психологические аспекты / Под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла. – Київ : Рад. школа, 1986. – 143 с.
67. Федоришин В. І. Акмеологічний напрям побудови особистісних стратегій музично-педагогічної діяльності студентів інститутів мистецтв / В. І. Федоришин / Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Випуск 16 (21). – Ч. II. – Київ, 2014. – С. 127-132
68. Федоров А. В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия//Инновации в образовании. – Москва, 2007. № 4. – С. 30-47.
69. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – 4-е междунар. изд. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
70. Ханин Д. М. Искусство как деятельность в эстетике Аристотеля / Дмитрий Михайлович Ханин. – Москва : Наука, 1986. – 176 с.
71. Хилл П. Наука и искусство проектирования. Методы проектирования и научное обоснование решений / П. Хилл. – Москва : «Мир», 1973. – 264 с.
72. Хуторской А. В. Современная дидактика / Хуторской Андрей Викторович. – Москва : Высш. Шк., 2007. – 639 с.
73. Цзіннь Нань. Методичні засади вокального навчання студентів КНР у системі музично-педагогічної освіти України: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Київ, 2009. – 23 с.
74. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – Москва : ЮНИТИ–ДАНА, 2002. – 437с.
75. Чжан Цзінцзін. Методика формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Київ, 2016. – 20 с.

76. Чжан Яньфень. Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Київ, 2012. – 22 с.
77. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Київ, 2007. – 22 с.
78. Щепкина Н. К. Современные педагогические технологии в обучении / Н. К. Щепкина // Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Благовещенск : Амурский гос. ун-т, 2005. – 207 с.
79. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. Посібник / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.
80. Leonhard Ch., House R. Foundations and Principles of Music Educations / Ch. Leonhard, R. House. – N. Y., 1959. – P. 63-64.
81. Liang Haiye. A component structure of readiness of future music masters is to vocally-choral work with application of project technologies / Liang Haiye // KELM Scientific issue of knowledge, education, law and management. – Wydawca : Fundacja «Oświata i Nauka Bez Granic PRO FUTURO». – Łódź, 2017. – № 2 (18) czerwiec 2017. – P. 84-93.
82. McClelland D. C. Managing motivation to expand human freedom / D. C. McClelland. – American Psychologist, 1978. – 33(3). – P. 201-210.
83. Jinglin Li Mencius' refutation of Yang Zhu and Mozi and the theoretical implication of Confucian benevolence and love // FRONTIERS OF PHILOSOPHY IN CHINA. – Volume 5, Number 2 / June, 2010. – P. 155-178
84. Shamdasani S. Jung and the Making of Modern Psychology : The Dream of a Science. – Cambridge University Press, 2003. – 387 p.

РОЗДІЛ III
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ З
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ
ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Діагностика рівнів готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової діяльності із застосуванням проектних технологій

З метою виявлення вихідного стану та рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій нами було проведено психолого-педагогічне діагностування досліджуваного феномена згідно розробленої компонентної структури готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій (мотиваційно-емоційний, компетентнісно-конструктивний, самостійно-творчий, рефлексивно-корекційний) з урахуванням відповідності визначеним критеріям і показникам, що встановили базу педагогічного діагностування досліджуваного феномена. Для отримання об'єктивних оцінок щодо стану сформованості досліджуваного феномена, було визначено й охарактеризовано чотири рівні готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій – високий, достатній, середній та низький.

Високий рівень характеризується дуже високою мотивацією студентів до проектування моделі-успіху самовдосконалення в якості керівника вокально-хорового колективу. Студенти цього рівня володіють комплексом інтелектуальних аналітично-операційних умінь, сформованою базою проектних умінь, розширеним фаховим тезаурусом, творчим мисленням на рівні прогнозування, моделювання та проектування змісту вокально-хорової роботи, визначення й досягнення спроектованих цілей вокально-хорової роботи, конструювання й утілення комунікативно-творчих проектів вокально-хорової

роботи, самостійної творчої дії щодо чіткого визначення цілей, впровадження механізмів, алгоритмів продуктивної творчої дії, відповідальності за самостійну конкретну роботу в рамках проекту. Особливістю для даного рівня є здатність студентів до самостійного створення конструкт-проектів покращання якісних характеристик звучання хорового колективу, самостійно-діяльнісна позиція щодо їх утілення, активна комунікативна взаємодія з мистецьким колективом, мобільність і гнучкість щодо прийняття рішень, створення ситуацій-успіху для підвищення результативності досягнення цілей проекту, рефлексивного оцінювання, корекції власних дій і досягнених результатів з метою презентації якісно нового власного мистецького продукту.

Достатній рівень характеризується активним інтересом і мотивацією майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій, бажанням проектувати модель успішного самовдосконалення. Студенти даного рівня усвідомлюють значущість дослідження вокально-хорового процесу, демонструють навички творчого мислення, самостійного визначення цілей вокально-хорової роботи, розвиненість аналітично-оцінної та інтуїтивної сфер, що виявляється у конструюванні шляхів утілення спроектованих цілей у вокально-хоровому звучанні навчального колективу, досягненні поставлених цілей, достатнього рівня самостійності прийняття рішень у проектній діяльності. На цьому рівні студенти самостійно досліджують інформацію, оперують системою інтелектуальної дії, намагаються визначати цілі, прогнозувати результати але самостійно створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів та втілювати їх на практиці з навчальним колективом ще не можуть. Означений рівень готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій виявляє спроможність студентів до проектної дії в аспекті планування, презентації проекту, побудови атмосфери співтворчості з колективом, але здійснювати самостійно-творчу дію на навчальний колектив у процесі репетиційних занять та миттєво діагностувати результатів їх утілення студентам важко. Разом із тим, студенти демонструють стійке розуміння цілей проектної діяльності, вони

активно намагаються осмислити, оцінити та корегувати проект відповідно результатів презентації. Студенти демонструють готовність до конструювання наступних цілей вокально-хорової роботи відповідно отриманого результату, що свідчить про спроможність студентів до свідомого застосування проектних технологій у вокально-хоровій роботі.

Середній рівень готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій характеризується посереднім інтересом і мотивацією до застосування проектних технологій. На цьому рівні студенти виявляють бажання досліджувати вокально-хоровий процес та схильні до розв'язання творчих завдань. Означений рівень передбачає усвідомлення майбутніми вчителями музики необхідності творчо мислити, самостійно визначати цілі вокально-хорової роботи, конструювати шляхи їх утілення у звучанні навчального колективу, досягати але досягати поставлених цілей, нести відповідальність за самостійну конкретну роботу в рамках проекту студенти не спроможні. На цьому рівні проектна діяльність студентів виявляється у розумінні її необхідності, але самостійно досліджувати інформацію, оперувати системою інтелектуальної дії; чітко визначати цілі, прогнозувати результати, самостійно створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів студенти не можуть. Студенти не здатні без допомоги планувати, цілеспрямовано репрезентувати проект; здійснювати самостійно-творчу дію на навчальний колектив; але розуміють особливості проектної діяльності щодо конструювання проектів спілкування у процесі репетиційних занять та миттєвого діагностування результатів їх утілення. Приймати рішення без сторонньої допомоги їм важко. Означений рівень передбачає стійкий вияв самокритики у студентів, розуміння тріади проектної діяльності: конструювання шляхів досягнення визначеної мети - самостійне втілення проекту - рефлексивне осмислення, оцінювання та корекція результатів презентації проектів вокально-хорової роботи. Середній рівень характеризується мінімально необхідними частковими проектними знаннями та

вміннями, але потреба у майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій у вокально-хоровій роботі майже відсутня.

Низький рівень характеризується відсутністю інтересу і мотивації до застосування проектних технологій, до проектування моделі-успіху самовдосконалення. Студенти даного рівня не відчують потреби досліджувати та проектувати зміст вокально-хорової роботи. На цьому рівні студентам важко досліджувати інформацію, оперувати системою інтелектуальної дії; чітко визначати цілі, прогнозувати результати, самостійно створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів, нести відповідальність за самостійну конкретну роботу в рамках проекту. Студенти низького рівня не можуть планувати, поетапно репрезентувати проект; здійснювати самостійно-творчу дію на навчальний колектив та миттєво діагностувати результати їх утілення. Не здатні приймати рішення. Низький рівень свідчить про нездатність студентів до самокритики, рефлексивно-аналітичного осмислення, оцінювання та корекції результатів презентації проектів вокально-хорової роботи. Студентам низького рівня не притаманні уміння дати самооцінку результатам застосування проекту відносно початкових цілей; виявити прорахунки і недоліки проекту, віднайти засоби корекції; конструювати наступні цілі відповідно отриманого результату, що свідчить про те, що студенти мають мінімально необхідні часткові проектні знання та вміння і не здібні застосовувати їх на практиці [23].

Дослідно-експериментальна робота з метою вивчення існуючого стану готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій здійснювалась на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кафедри музики і хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. У констатувальному дослідженні брали участь 282 студенти, 36 викладачів мистецьких дисциплін.

Мета констатувального експерименту полягала у визначенні обізнаності студентів щодо специфіки проектної діяльності, її можливостей у вокально-хоровому навчанні та виявленні стану сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій. Основним завданням стало отримання емпіричного опису об'єкту дослідження – стан сформованості окремих компонентів готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій. Для відстеження чого була використана комплексна методика, яка включала спеціальні та довготривалі спостереження за змістом і ходом вокально-хорового навчання, а саме: групові методи опитування, анкетування, педагогічне спостереження, бесіди та інтерв'ю з викладачами і студентами, цілеспрямоване педагогічне спостереження за виконанням творчих завдань студентами під час підготовки та здачі модулів з дитячого хорового репертуару, хорового диригування, практикуму роботи з хором, аналізу кваліфікаційних робіт, експрес-опитування, оцінки та експертні судження фахівців даного профілю.

Відповідно до мети, нами були розроблені завдання, які передбачали:

1) аналіз обізнаності студентів щодо специфіки вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій та перспектив фахового становлення під час створення конструкт-проектів вокально-хорової діяльності;

2) визначення ставлення майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій у процесі роботи з навчальними вокально-хоровими колективами;

3) дослідження рівнів готовності студентів до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій;

4) з'ясування ступеня практичної значущості проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій та визначення шляхів розробки методики формувального експерименту.

Процес констатувального дослідження проходив у чотири етапи, а саме: *перший етап* був спрямований на вияв стабільного інтересу майбутніх учителів музики до конструювання власних моделей самовдосконалення; активної спрямованості студентів на оволодіння засобами розв'язання творчих завдань у вокально-хоровій роботі; прагнення самостійно проектувати мету і результат вокально-хорової діяльності; *другий етап* – на виявлення наявності у студентів умінь досліджувати інформацію, оперувати системою інтелектуальної дії; здатності чітко визначати цілі, прогнозувати результати, самостійно створювати інтерпретаційні проекти вокально-хорових творів; *третій етап* визначався виявленням наявності у студентів умінь планувати етапи роботи, здійснювати управлінську дію на контролюючо-діагностичній основі; зв'язувати вплив комунікативної взаємодії у вокально-хоровій роботі з оптимальною результативністю досягнення цілей проекту; цілеспрямовано-випереджено «на крок попереду» репрезентувати проектний продукт; *четвертий етап* було спрямовано на виявлення у студентів умінь дати самооцінку результатам утілення проекту, узгодити їх з початковими цілями; виявити прорахунки і недоліки проекту, віднайти засоби корекції; конструювати наступні цілі відповідно отриманого результату. Завершальним етапом процесу констатувального дослідження був сформований узагальнений експериментальний інструментарій формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій[23].

На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи передбачалось діагностування рівнів сформованості кожного з визначених критеріїв готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, для чого було підібрані діагностичні методики дослідження. Для оцінки діагностичних даних нами була застосована дванадцятибальна шкала. Учасниками експериментальної роботи (викладачами, студентами та експериментатором) після кожного завдання виставлялися оцінки у карти якості виконання завдань відповідно встановленим рівням готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із

застосуванням проектних технологій. Наприкінці кожного етапу дані оцінювання підсумовувались та узагальнювались.

Перший етап констатувального експерименту був спрямований на виявлення показників визначеного нами критерію – ступінь сформованості позитивного ставлення майбутніх учителів музики до проектної діяльності (показники: прояв стабільного інтересу до конструювання моделей самовдосконалення; активна спрямованість на оволодіння засобами розв'язання творчих завдань у вокально-хоровій роботі; вияв прагнення самостійно проектувати мету і результат вокально-хорової діяльності) у рамках діагностики сформованості мотиваційно-емоційного компонента. На даному етапі педагогічного діагностування використовувалися методи тестування, письмового опитування та анкетування, аналізувалися відповіді, конкретизувалися проміжні висновки для конструювання подальших шляхів дослідження.

Для діагностики мотиваційно-емоційного компонента готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій ми спиралися на дані В. Вунда [8, 71] про те, що потреби формують мотивацію до творчого виявлення, а естетичні переживання актуалізують бажання особистості до творення, перетворення, удосконалення. Це дало нам можливість встановити залежність між оптимальністю мотиваційно-емоційного комплексу і ступенем сформованості позитивного ставлення майбутніх учителів музики до проектної діяльності у процесі вокально-хорового навчання за показником вияв стабільного інтересу майбутніх учителів музики до конструювання моделей самовдосконалення.

З цією метою, поряд з іншими, нами була використана авторська модифікована методика на основі тесту Т. Елерса щодо виявлення мотивації досягнення успіху, орієнтації на досягнення мети [35] (Додаток А, блок №1). Студентам було запропоновано оцінити власну мотиваційну спрямованість на реалізацію мети і досягнення успіху в майбутній фаховій діяльності відповідаючи на запитання тесту «так» чи «ні». Результати сумарного

підрахунку балів тестування дозволили виявили неочікувано високі показники мотиваційної спрямованості студентів на реалізацію мети і досягнення успіху в майбутній фаховій діяльності (високий – 27%, достатній – 25,3%, середній – 18%, низький – 29,7%). Більшість реципієнтів переконані у необхідності проектувати шляхи досягнення власного успіху у майбутній фаховій діяльності, вважають прерогативою у досягнення власного успіху професію вчителя музики, успіх у майбутній професійній діяльності воліють пов'язати з мистецтвом вокально-хорового співу. Отримані результати першого тестування виявили вмотивованість студентів до досягнення успіху у майбутній діяльності вчителя музики вияв, а також стабільний інтерес до конструювання моделей самовдосконалення, що дало нам можливість упевнитися у вчасності й актуальності застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні студентів та вирішенні дослідно-експериментальних задач для практичного підтвердження висунутих теоретичних припущень.

Для з'ясування активної спрямованості студентів на оволодіння засобами розв'язання творчих завдань у вокально-хоровій роботі було проведено експрес-інтерв'ювання (Додаток А, блок №2) та анкетування (авторська модифікована методика на основі тестів В. Касимова і В. Петрушина) [30, 370-376] (Додаток А, блок №4).

Зокрема, на запитання експрес-інтерв'ювання «Чи викликає у Вас інтерес вокально-хорова робота?» 73% респондентів відповіли стверджувально, а 27 % не виявили зацікавленості. З'ясування питання «Чи бачите Ви себе у майбутньому диригентом-керівником вокально-хорового колективу?» виявило 47% стверджувальних відповідей. Оволодіти засобами розв'язання творчих завдань у вокально-хоровій роботі визвалося 61%. Поглиблюючи запитання з метою з'ясування прагнення студентів до самостійності у навчальній вокально-хоровій діяльності позитивну відповідь надали 52% респондентів. Намагаючись зв'язати специфіку вокально-хорової роботи з проектною діяльністю, студентам було задано питання «Чи вважаєте Ви, що вокально-хорова діяльність керівника-диригента вбирає в себе проектні техніки цілепокладання,

конструювання проектів їх досягнення, реалізації проекту у процесі вокально-хорової роботи, досягнення колективом спроектованих цілей під час репетицій, презентації та рефлексії отриманих результатів?» на що була отримана стверджувальна відповідь (88%). Для отримання опосередкованих свідчень були поставлені питання «Чи знайомі Ви з проектними технологіями навчання?», «Чи підтримуєте Ви думку про те, що саме застосування проектних технологій у вокально-хоровій роботі є домінуючими, оскільки дана робота сама по собі є проектом покращення якісних мистецьких характеристик?», «Чи вбачаєте бажаним урізноманітнювати вокально-хорову роботу проектними техніками?» на що позитивно відгукнулись відповідно 11,8%, 22,2%, 34%, 32%.

З метою діагностування у студентів вияву прагнення самостійно проектувати мету і результат вокально-хорової діяльності респондентам після практичних занять «Хоровий клас» було запропоновано заповнити бланки опису цілей вокально-хорової роботи над українськими народними піснями в оздобі М. Леонтовича «Ой, сивая зозуленька», «Вишні-черешні розливаються», в оздобі Ф. Колеси «В гаю зелененькім», «З'їздив я коника», а саме: назвати, вибрати, перелічити, описати, дати визначення, охарактеризувати, передбачити, урахувати тощо (авторська модифікована методика конкретизації цілей Р. Мейджера [55, 72] за наступним алгоритмом:

- охарактеризувати і записати мету вокально-хорової роботи з даним мистецьким твором;
- зробити нотатки, охарактеризувати конкретні результати, які свідчать про досягнення довгострокової мети вокально-хорової роботи;
- розсортувати нотатки, відкинути дублі і небажані пункти;
- внести в опис додаткові характеристики, що видаються важливими;
- описати якісні або кількісні показники кожної характеристики;
- перевірити оптимальність і ефективність визначених цілей відповіддю на запитання: «Якщо хто-небудь досягне описаних мною результатів і презентує їх у роботі з вокально-хоровим колективом, чи задовольнить мене творчий продукт, чи зможу я констатувати досягнення наміченої мети?».

Перевірка бланків опису цілей виявила непередбачену картину. Так, 30% бланків опису виявилася недоторкано-чистими і незаповненими, тільки 4% змогли детально охарактеризувати і конкретизувати довгострокову мету вокально-хорової роботи над блоком вокально-хорових творів, перелічених вище. Решта респондентів заповнила бланки опису частково і поверхово, що свідчить про вкрай низький рівень вияву прагнення самостійно проектувати мету і прогнозувати результат вокально-хорової діяльності.

Для підтвердження результатів першого етапу констатувального експерименту студентам було запропоновано відповісти на запитання анкети (авторська модифікація методики Т. Шамової [48, 101]).

Маючи намір отримати правдиві свідчення від студентів щодо вивчення ставлення до проектної діяльності у процесі вокально-хорового навчання було поставлене запитання: «Ви коли-небудь брали участь у проектній діяльності?» на яке «так» відповіли 12%, «ні» 67%, «не знаю, перший раз чую» 21%.

Серед наведених тлумачень дефініції «проектна діяльність» 61% респондентів обрали – створення проекту; 11,3% розуміють проект як колективну інтелектуально-творчу роботу, яка не має відношення до мистецтва; 23% вказали на самостійну творчо-інтелектуальну діяльність із застосуванням власного творчого досвіду; 3% респондентів розуміють проектну діяльність як алгоритм вирішення творчих завдань; 1,7% не змогли визначитись із відповіддю підкресливши «важко відповісти».

Відповідаючи на запитання в анкеті «Чи сприяє проектна діяльність формуванню досвіду самостійного керівництва вокально-хоровим колективом?» 62,9% респондентів упевнено відповіли «так», 27,3% висловили неприйняття, інші обрали «важко відповісти». Також, із наданих варіантів поставленого запитання: «Чи очікуєте Ви зрушень у становленні себе як майбутнього фахівця у процесі роботи над навчальними проектами (вказіть яких)?» відповіді вишукалися наступним чином: 23% вважають, що робота над навчальними проектами «розвиває тезаурус», 31% упевнені, що «розвиває

комунікабельність», 27,3 % переконані у «набутті алгоритму дії», 18,7% відмітили «розвиток аналітично-оцінних умінь щодо прийняття рішення».

Зведені результати першого етапу констатувального експерименту дозволили виявити кількісні і якісні показники рівнів сформованості мотиваційно-емоційного компоненту.

Високий рівень характеризується сильним інтересом студентів до вокально-хорової діяльності, стійкою особистісною готовністю до застосування проектних технологій; демонстрацією інтелектуального потенціалу для дослідження вокально-хорового процесу; дуже високою мотивацією до конструювання власних моделей самовдосконалення, що позначається на цілеспрямованій готовності до проектування моделі-успіху самореалізації в якості керівника вокально-хорового колективу. До високого рівня було віднесено 14% досліджуваних.

Достатній рівень – характеризується активним інтересом і мотивацією майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій, бажанням проектувати моделі продуктивної вокально-хорової роботи; усвідомленням значущості дослідження вокально-хорового процесу та необхідності поповнення фахового тезаурусу для визначення цілей і стратегій вокально-хорової діяльності. Респондентів достатнього рівня було налічено 18,8%.

Середній рівень – відзначається слабким інтересом і мотивацією студентів до застосування проектних технологій. На цьому рівні студенти виявляють бажання досліджувати вокально-хоровий процес та схильні до розв'язання творчих завдань, розуміють необхідність відстоювання власних інтересів, але пасивне відношення до начального процесу унеможлиблює на даному етапі констатацію сформованості готовності до продуктивної роботи з навчальним вокально-хоровим колективом. Респондентів даного рівня налічується 35,4%.

Низький рівень – характеризується відсутністю інтересу і мотивації до застосування проектних технологій, до проектування моделі-успіху самовдосконалення. Студенти даного рівня не відчують потреби в дослідженні

вокально-хорового процесу та розв'язанні постаючих завдань. Таким студентам не важливі цінності вокально-хорового процесу, тому бажання його досліджувати, прогнозувати, проектувати у респондентів даного рівня відсутнє. До низького рівня віднесено 31,8% досліджуваних.

Результати першого етапу констатувального експерименту представлені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Рівні сформованості мотиваційно-емоційного компонента
(за результатами першого етапу констатувального експерименту)

Критерій	Показники	Рівні	Кількість студентів	Відсоткове значення
ступінь сформованості позитивного ставлення студентів до проектної діяльності	прояв стабільного інтересу майбутніх учителів музики до конструювання власних моделей самовдосконалення	Високий	76	27%
		Достатній	71	25,3%
		Середній	51	18%
		Низький	84	29,7%
	активна спрямованість студентів на оволодіння засобами розв'язання творчих завдань у вокально-хоровій роботі	Високий	31	11%
		Достатній	63	22,2%
		Середній	98	34%
		Низький	90	32%
	вияв прагнення самостійно проектувати мету і результат вокально-хорової діяльності	Високий	11	4%
		Достатній	25	9%
		Середній	154	54,1%
		Низький	93	32,9%

Діагностування компетентісно-конструктивного компонента на другому етапі констатувального експерименту орієнтувалося на критерій, що визначає міру накопичення студентами проектних умінь та готовність їх застосування в роботі навчальним колективом за такими показниками: уміння досліджувати інформацію, оперувати системою інтелектуальної дії; уміння чітко визначати цілі, прогнозувати результати, самостійно створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів. На цьому етапі експерименту були залучені студенти II – IV курсів, оскільки саме ці роки навчання у ВНЗ характеризуються активним опануванням студентами комплексу вокально-хорових знань, умінь, навичок. В якості індикаторів міри накопичення студентами проектних умінь та готовності до їх застосування у вокально-хоровій роботі з навчальним колективом за визначеними показниками виступав комплекс проектних умінь (Додаток Б, блок №8).

Експертне оцінювання здійснювалось під час практичної роботи студентів з вокально-хоровими колективами, під час репетицій до проведення державної атестації з методики роботи з хором. Під час визначення експертною групою викладачів міри накопичення студентами проектних умінь та готовність їх застосування у вокально-хоровій роботі з навчальним колективом урахувалася наявність у кожного студента анотації на хоровий твір, а відтак проекту вокально-хорової роботи, з яким респонденти виходили працювати з навчальним колективом. Також, бралось до уваги розуміння студентами специфіки роботи над конкретними вокально-хоровими творами, уміння досліджувати інформацію, оперувати системою інтелектуальної дії.

Паралельно під час самостійної підготовки студентів до моніторингу якості навчання з дитячого вокально-хорового репертуару експертною групою оцінювалася наявність умінь у студентів конструювати проект презентації творів дитячого вокально-хорового репертуару, дослідження ними мистецького твору, визначення прохідних і довгострокових цілей, оперування інформаційним масивом мистецької інформації. Повна відповідність за визначеними індикаторами була оцінена експертною групою викладачів у 4 бали (2,6%); достатня у 3 бали (3,7%); незначна відповідність визначеним індикаторам була оцінена у 2 бали (35,3%); слабка – 1 бал (58,4%).

Для діагностування показників «уміння чітко визначати цілі, прогнозувати результати» та «самостійно створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів» було проведено тестування (авторська модифікована методика таксономії цілей Б. Блума) [54], авторська модифікована методика на основі тесту Л. Регуш [37] (Додаток Б, блок №2) та експрес-інтерв'ювання за авторською методикою (Додаток Б, блок №3). Експертне оцінювання наявності у студентів умінь чітко визначати цілі, прогнозувати результати здійснювалось під час проведення моніторингу якості навчання під час якого студенти на практичному хоровому матеріалі демонстрували уміння досліджувати хорові партитури, виокремлювати особливості фразування, агогічних відхилень, характеру звуковедення, динамічного розвитку в загальній концепції

художнього образу, конструювати на цьому тлі прохідні і довгострокові цілі втілення мистецького твору в звучанні уявного колективу, прогнозувати наслідки й доцільність їх досягнення. Результати проведеної студентами роботи заносилися у «Експертний бланк зведених оцінок накопичення студентами проектних умінь та готовності до їх застосування у вокально-хоровій роботі з навчальним колективом» (Додаток Б, блок №8). Обробка експертних бланків опису виявила, що високий рівень уміння чітко визначати цілі, прогнозувати результати притаманне дуже незначному відсотку (2.9%), достатній рівень відповідних умінь було виявлено у 4,1% студентів, середній рівень показали 46%, низький – 47% студентів.

У процесі спостереження за навчальною діяльністю студентів під час вокально-хорових занять ми припускали, що планування і створення якісного проекту вокально-хорової роботи безпосередньо пов'язується з інтелектуальною активністю студентів і викладача, прагненням до аналізу поточних виконавських і комунікативних ситуацій, виявом бажання змінити на краще поточну проблемну ситуацію. Для з'ясування наявності у студентів умінь самостійно створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів у зміст діагностичних завдань був уведений SWOT-аналіз (авторська модифікована методика Л. Галіциної) [9] (Додаток Б, блок №5).

Так, після репетицій вокально-хорових колективів, за результатами роботи над хоровим твором М. Шука «Уж ти, верба-вербушка» та І. Шамо «Пісня про тундру» студентам було запропоновано провести SWOT-аналіз, описати проблемну ситуацію і визначити коло дискусійних завдань, які їх не задовольнили на певному етапі вокально-хорової роботи та які б вони хотіли покращити. Студенти надавали оцінку якості звучання колективів й проектували можливі його покращання за наступним алгоритмом: проблемна ситуація, сильні сторони, слабкі сторони, можливості змін, складності, перепони, заплановані результати, що дозволило виокремити певне коло проблем, визначити операційні цілі, досягнення яких повинно відбутися в рамках проекту. За результатами експертної оцінки наявності умінь самостійно

створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів респонденти були розподілені на групи за відповідними рівнями – високий (2,5%), достатній (4%), середній (39,5%), низький (54%).

Систематизація результатів констатувальної роботи дала можливість виокремити чотири групи студентів, яким притаманні різні ступені сформованості умінь досліджувати інформацію, оперувати системою інтелектуальної дії; чітко визначати цілі, прогнозувати результати, самостійно створювати інтерпретаційні проекти вокально-хорової роботи.

Перша група – 2,7% студентів була віднесена до високого рівня, оскільки у повній мірі володіють комплексом інтелектуальних аналітично-операційних умінь, розширеним фаховим тезаурусом, творчим мисленням на рівні оперування стратегіями самостійного створення проектів вокально-хорової роботи; виявляють вміння самостійно визначати цілі вокально-хорової роботи, конструювати проекти їх поетапного досягнення; виявляють відповідальності за власну конкретну роботу в рамках проекту.

Друга група – 4% студентів посіла достатній рівень, адже їй притаманні достатньою мірою виражені аналітично-операційні вміння щодо самостійного визначення проблемних піків вокально-хорової роботи; виявлення самостійності у дослідженні мистецької інформації; намагання оперувати системою інтелектуальної дії, визначати цілі, прогнозувати результати втілення проекту у вокально-хоровій роботі; спроможність студентів до проектної дії, планування моделей комунікації з колективом.

Третя група – 47% студентів, які були віднесені до середнього рівня, усвідомлюють необхідність самостійного визначення цілей вокально-хорової роботи та конструювання шляхів їх утілення у звучанні навчального колективу але досягати поставлених цілей, нести відповідальність за самостійну конкретну роботу в рамках проекту студенти не спроможні; студенти недостатньо усвідомлюють необхідність прогнозування результатів утілення проектів; частково спроможні до проектування окремих етапів вокально-хорової роботи без зовнішнього стимулювання.

Четверта група – 46,3% студентів були віднесені до низького рівня, оскільки не можуть самостійно визначати завдання й етапи проектування вокально-хорової роботи; виявляють аморфність у розумінні проблем і визначенні цілей вокально-хорової роботи; не хочуть досліджувати мистецьку інформацію; демонструють неспроможність визначати цілі, прогнозувати результати та самостійного створювати проекти вокально-хорової роботи.

Отже, були виявлено певні недоліки накопичення респондентами проектних умінь та неготовність студентів до їх застосування у різновидах вокально-хорового навчання, що унаочнено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Рівні сформованості компетентісно-конструктивного компонента
(за результатами другого етапу констатувального експерименту)**

Критерій	Показники	Рівні	Кількість студентів	Відсоткове значення
міра накопичення студентами проектних умінь та готовність їх застосування в роботі з навчальним колективом	уміння досліджувати інформацію, оперувати системою інтелектуальної дії	Високий	7	2,6%
		Достатній	10	3,7%
		Середній	100	35,3%
		Низький	165	58,4%
	уміння чітко визначати цілі, прогнозувати результати	Високий	8	2,9%
		Достатній	12	4,1%
		Середній	130	46%
	самостійно створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів	Високий	7	2,5%
		Достатній	11	4%
Середній		112	39,5%	
	Низький	152	54%	

У наукових працях [19; 26; 27; 29; 47] підкреслюється діагностична основа застосування проектних технологій у навчальному процесі, без якої неможливе ефективне управління навчальним процесом, досягнення результатів, визначених цілями навчальних проектів. Педагогічною наукою доведено, що «діагностика розглядає результати у комплексі з засобами і способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування проектних продуктів [47, 280], а «контроль є необхідним компонентом будь-якого управлінського циклу, а відтак і проектного навчального процесу» [27, 44-66]. Контроль, перевірка результатів навчання трактується дидактикою як педагогічна діагностика, з якою пов'язана проблема вимірювань в педагогіці на

основі базисних принципів діагностики і контролю: об'єктивності, систематичності, наочності [47], метою діагностики є отримання даних для коригування навчального процесу під час контролю, «орієнтованого на заданий норматив-зразок, і діагностики, спрямованої на характеристику стану об'єкта» [27].

На третьому етапі констатувального експерименту було проведено діагностування самостійно-творчого компонента щодо відповідності критерію міри здатності студентів до самостійно-результативної презентації проектів у різновидах вокально-хорового навчання за визначеними показниками: уміння планувати етапи роботи, здійснювати управлінську дію на контролюючо-діагностичній основі; зв'язувати вплив комунікативної взаємодії у вокально-хоровій роботі з оптимальною результативністю досягнення цілей проекту; цілеспрямовано-випереджено «на крок попереду» репрезентувати продукт вокально-хорового проекту. Індикаторами міри здатності студентів до самостійно-результативної презентації проектів у різновидах вокально-хорового навчання за визначеними показниками уміння планувати етапи роботи, здійснювати управлінську дію на контролюючо-діагностичній основі виступав комплекс проектних умінь (Додаток В, блок №4).

Узагальнення результатів проведеної роботи дало можливість виокремити чотири групи студентів, що вирізнялись за ступенем сформованості умінь планувати етапи роботи, здійснювати управлінську дію на контролюючо-діагностичній основі: перша група (високий рівень – 5,4%); друга група (достатній рівень – 8,9 %); третя група (середній рівень – 42,1%); четверта група (низький рівень – 43,6%).

З метою підтвердження нашого припущення щодо кореляційного зв'язку між здатністю студентів до самостійно-результативної презентації проектів у різновидах вокально-хорового навчання та рівнем сформованості умінь студентів зв'язувати вплив комунікативної взаємодії у вокально-хоровій роботі з оптимальною результативністю досягнення цілей проекту, респондентам було запропоновано скласти тестову карту самооцінки (на матеріалі експертного

бланку оцінювання комунікативних умінь студентів під час самостійної роботи з вокально-хоровим колективом) (Додаток В, блок №6). Респондентам пропонувалось оцінити кожне твердження запитальника за чотирибальною шкалою від 1 до 4 за означеними параметрами. Оцінки заносились у матрицю відповідей, де групувались за означеними параметрами.

Також, діагностування показника «здатність зв'язувати вплив комунікативної взаємодії у вокально-хоровій роботі з оптимальною результативністю досягнення цілей проекту» відбувалося за допомогою критеріальної шкали каузальної атрибуції (за методикою Г. Келлі). За визначеними критеріями – критерій сталості (перманентний стан); критерій винятковості (привілейований стан); критерій консенсусу (звичний стан) – респонденти повинні були проаналізувати ситуації з точки зору «психології здорового глузду», оскільки механізм каузальної атрибуції пов'язаний із розумінням ситуації як наслідка власної поведінки і поведінки опонента [15].

Обчислення і аналіз одержаних результатів проводились шляхом підсумовування балів за кожною позицією критеріальної шкали та визначення середнього значення балів. Результати діагностики довели загальну нездатність респондентів зв'язувати вплив комунікативної взаємодії у вокально-хоровій роботі з оптимальною результативністю досягнення цілей проекту.

Разом із тим було проведено тестування самостійності майбутніх учителів музики у виявленні уміння цілеспрямовано-випереджено «на крок попереду» репрезентувати продукт вокально-хорового проекту. Узагальнення отриманих результатів (Додаток В, блок №1) дозволило констатувати, що 9% респондентів мають чітко окреслені плани на самостійну роботу з вокально-хоровим колективом і виявляють уміння цілеспрямовано репрезентувати проект вокально-хорової роботи, у 14% дані уміння достатньо виражені, 45% студентів знаходяться на середньому рівні, низький рівень виявлено у 33%.

У якості індикаторів виявлення експертною групою уміння цілеспрямовано-випереджено «на крок попереду» репрезентувати продукт вокально-хорового проекту під час практичної роботи з навчальним колективом

та публічної презентації власного інтерпретаційного проекту студентами під час заліків та екзаменів з хорового диригування та методики роботи з хором, моніторингу якості освіти (Додаток В, блок №3, блок №5, блок №6) виступали: відповідність стандартам проекту; міра художнього смаку й мистецької доцільності презентованого проекту; завершеність; оригінальність; самостійність; випередженість управлінських дій.

Аналіз та узагальнення результатів проведення III етапу констатувального експерименту дав змогу визначити діагностичні характеристики показників рівнів сформованості досліджуваного феномена за самостійно-творчим компонентом.

Так, до високого рівня студентів були віднесені 6,3% – активно налаштовані на самостійну роботу з навчальним колективом, демонструють здатність до мобільної корекції якісних характеристик звучання та позиціонують самостійно-діяльнісну позицію щодо їх утілення; здатні до активної комунікативної взаємодії з вокально-хоровим колективом, яскраво-емоційної, артистичної презентації проекту; спостерігається їх мобільність і гнучкість щодо прийняття управлінських рішень, створення ситуацій-успіху для підвищення результативності досягнення цілей проекту. Презентація проекту вокально-хорової роботи студентів, віднесених до високого рівня, відрізняється відповідністю стилістично-жанровим і вокально-технологічним стандартам проекту; збалансованістю художнього смаку й мистецької доцільності презентованого проекту; завершеністю; оригінальністю; самостійністю.

До достатнього рівня були віднесені 9,5% студентів, які виявляють достатню здатність до самостійно-результативної презентації проектів у різновидах вокально-хорового навчання та достатню відповідність заданим стандартам попереднього рівня.

До середнього рівня були віднесені 41% студентів. Прослідковується їх недостатня налаштованість на самостійне втілення проектів у вокально-хоровій роботі з навчальним колективом. Дані студенти є недостатньо

активними недостатньо здатними до самостійного створення конструктивних проектів покращання якісних характеристик звучання хорового колективу; перед колективом почуваються скуто і самостійно-діяльнісну позицію виявляють посередньо; виявляють ситуативну здатність до комунікативної взаємодії з колективом, що впливає на міру емоційної, артистичної презентації проекту; потребують заохочення і підтримки щодо прийняття управлінських рішень, створення ситуацій-успіху для підвищення результативності досягнення цілей проекту. Презентація проекту вокально-хорової роботи студентів, віднесених до середнього рівня, потребує ґрунтовного доопрацювання щодо відповідності стилістично-жанровим і вокально-технологічним стандартам проекту; збалансованості художнього смаку й мистецької доцільності презентованого проекту.

До низького рівня були віднесені 43,2% студентів. Дані студенти демонструють байдуже мало усвідомлене ставлення до самостійної роботи з навчальним колективом; не можуть планувати, цілеспрямовано репрезентувати проект; здійснювати самостійно-творчу дію на навчальний колектив, не здатні; не знають особливостей комунікації, не вміють конструювати проекти спілкування у процесі репетиційних занять та миттєво діагностувати результати їх утілення. не здатні приймати рішення, що свідчить про пасивну мистецьку позицію цих студентів, небажання творчо самореалізовуватися у вокально-хоровій роботі.

Таким чином, аналіз результатів третього етапу констатувального експерименту у процесі виведення середнього арифметичного за кожним показником дало змогу виявити міру здатності студентів до самостійно-результативної презентації проектів у різновидах вокально-хорового навчання, дані про що занесені таблицю 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості самостійно-творчого компонента
(за результатами третього етапу констатувального експерименту)

Критерій	Показники	Рівні	Кількість студентів	Відсоткове значення
міра здатності студентів до самостійно-результативної презентації проектів різновидах вокально-хорового навчання	уміння планувати етапи роботи, здійснювати управлінську дію на контролюючо-діагностичній основі	Високий	15	5,4%
		Достатній	25	8,9%
		Середній	119	42,1%
		Низький	123	43,6%
	зв'язувати вплив комунікативної взаємодії у вокально-хоровій роботі з оптимальною результативністю досягнення цілей проекту	Високий	11	3,7%
		Достатній	15	5,4%
	цілеспрямовано-випереджено «на крок попереду» репрезентувати продукт вокально-хорового проекту	Середній	101	36%
		Низький	155	54,9%
		Високий	28	9,8%
		Достатній	39	14%
		Середній	127	45%
		Низький	88	31,2%

Четвертий етап констатувального експерименту був спрямований на виявлення показників визначеного нами критерію – ступінь усвідомленого оцінювання студентами результатів презентації проектів вокально-хорової роботи (показники: уміння дати самооцінку результатам утілення проекту, узгодити їх з початковими цілями; уміння виявити прорахунки і недоліки проекту, віднайти засоби корекції; уміння конструювати наступні цілі відповідно отриманого результату).

Для отримання об'єктивних даних щодо рівнів сформованості вищезазначених показників діагностувальним інструментарієм послуговували тестові карти рефлексивного осмислення студентами результатів презентації проекту (авторська розробка), які були запропоновані респондентам та експертній групі після здачі модулів з дитячого хорового репертуару та практичної роботи з навчальним вокально-хоровим колективом (Додаток Г, блок №1). Респондентам пропонувалось відповісти на кожне твердження запитальника за трибальною шкалою (відповідно: так, ні, не знаю) за означеними параметрами, результати яких заносились у матричний банк даних.

Діагностування показників уміння дати самооцінку результатам утілення проекту, узгодити їх з початковими цілями; уміння виявити прорахунки і

недоліки проекту, віднайти засоби корекції відбувалося за допомогою SMART-тестів (авторська модифікована методика П. Друкера) [10]. За якими респонденти визначали міру відповідності презентованого проекту початковим цілям в аспекті конкретності (specific), вимірності (measurable), досяжності (attainable), значущості (relevant), співвідношення з конкретним часовим терміном (time-bounded). Студенти оцінювали якісні характеристики продуктів вокально-хорових проектів, узгоджуючи їх з запрограмованими цілями й оцінювали як результат презентації, так і шлях до їх реалізації

Беручи до уваги те, що мислення є процесом активних інтелектуальних операцій (за теорією Р. Акоффа) [2], значна роль в даних психологічних структурах належить механізмам оцінки досяжності мети, впливає на системи критеріїв успішності її реалізації та виступає в якості окремого етапу мислення, в процесі якого, на думку Н. Березанської, «зміст вимоги (інструкції) «суб'єктивізується», встановлюються зв'язки з актуалізованою (потенційною) системою мотивів, відбувається попередній («додіяльний») смисловий і ціннісний інтелектуально-емоційний її аналіз на основі взаємодії механізмів сугестивності і критичності» [40]. Відтак, за визначеними позиціями респонденти вносили у введenu у зміст констатуючого експерименту індивідуальну карту оцінювання відповіді за наданими параметрами (Додаток Г, блок №2, I етап).

Діагностування показника уміння конструювати наступні цілі відповідно отриманого результату відбувалося за програмою аналізу досягнутої мети (за методикою Д. Рейда) [34, 329] (Додаток Г, блок №2, II, III етап). Для чого було запропоновано респондентам заповнити індивідуальну карту оцінювання результатів презентації проектів вокально-хорової роботи студентів (Додаток Г, блок №4) після оприлюднення та колективного обговорення з авторами проектного продукту на матеріалах українських народних пісень: «Ой, гук мати» оздобі Ф. Колеси, «У перетику ходила» оздобі А. Авдієвського, «Ой, якби я була знала» в оздобі Р. Скалецького, «Ой, сивая зозуленька» в оздобі М. Леонтовича, «Лелеча доля» муз. І. Кириліної, сл. В. Цілого, обробка для

хору А. Авдієвського; китайської народної пісні в обробці Мао Іюйн «Діалог квітів» та інших творів А, також, після індивідуальної презентації проектних продуктів студентами у процесі проходження моніторингу якості навчання з дитячого хорового репертуару: муз. Л. Горової «Дитячі мрії», муз. А. Мігай «Журавка», муз. Є. Зарицької «Журавличок», Н. Май «Мамочко моя» та інші.

Опрацювання результатів заповнення індивідуальних карт студентами відбувалося за 10-бальною шкалою, відповідно (від 1 – «у проекті не було ...», «у проекті не відображено ...» до 10 – «самодостатній проект вокально-хорової роботи»). Від 0 до 44 балів – оцінка «2»; від 44 до 69 балів – оцінка «3»; від 70 до 84 балів – оцінка «4»; від 85 до 100 балів – оцінка «5»). Узагальнення результатів проведеної роботи дало можливість виокремити чотири групи студентів, що вирізнялись за ступенем сформованості умінь конструювати наступні цілі відповідно отриманого результату, відповідно: 9% – оцінка «5»; 14% – оцінка «4»; 37% – оцінка «3»; 40% – оцінка «2».

Для отримання об'єктивних даних студентам було запропоновано заповнити самозвіт результатів проектної діяльності (Додаток Г, блок №6), перевірка якого надала можливість констатувати наступне: так, лише 13% від загальної кількості респондентів змогли зафіксувати невдалі управлінські дії на етапах утілення проекту у звучання хорового колективу; вони у повній мірі здатні досягнути запланованих й очікуваних результатів проектної діяльності. Більшість студентів 48% виявляють тенденцію до заниженої самооцінки, їм дуже важко співвіднести інформацію про недоліки власних управлінських дій з проектним еталоном; оцінити результати презентації студенти не можуть, або не хочуть, залежність від відношення колег їм не притаманне. У 39% респондентів взагалі не виявлено умінь узагальнити та підсумувати результати виконання проектів вокально-хорової роботи.

Таким чином, аналіз результатів проведення IV етапу констатувального експерименту дав змогу визначити діагностичні характеристики показників сформованості досліджуваного феномена за ступенем усвідомленого

оцінювання студентами результатів презентації проектів вокально-хорової роботи (рефлексивно-корекційний компонент).

Високий рівень – 11% респондентів виявляють здатність до усвідомленого оцінювання результатів презентації проектів вокально-хорової роботи; студенти високого рівня можуть узгодити їх з початковими цілями; також відрізняються умінням виявити прорахунки і недоліки проекту, віднайти засоби корекції; студентам даного рівня притаманні вміння конструювати наступні цілі відповідно отриманого результату:

Достатній рівень – 13% студентів демонструють стійке розуміння цілей проектної діяльності, вони активно намагаються осмислити, оцінити та корегувати проект відповідно результатів презентації. Такі студенти демонструють готовність до конструювання наступних цілей вокально-хорової роботи відповідно отриманого результату, що свідчить про спроможність студентів до свідомого застосування проектних технологій у вокально-хоровій роботі.

Середній рівень – 42,6% студентів схильні до посереднього вияву самокритики, розуміють зміст проектної діяльності щодо рефлексивного осмислення, оцінювання та корекції результатів презентації проектів вокально-хорової роботи, але без сторонньої допомоги здійснювати рефлексивно-оцінювальні дії не спроможні. Вони виявляють тенденцію до заниженої самооцінки, мінімально необхідні часткові проектні вміннями, але потреба до застосування проектних технологій у вокально-хоровій роботі майже відсутня.

Низький рівень – 33,4% студентів нездатні до самокритики, рефлексивно-аналітичного осмислення, оцінювання та корекції результатів презентації проектів вокально-хорової роботи. Студентам низького рівня не притаманні уміння дати самооцінку результатам реалізації проекту, що свідчить про сформованість мінімально-необхідних часткових проектних умінь і нездатність застосовувати їх на практиці. Результати четвертого етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості рефлексивно-корекційного компонента висвітлено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості рефлексивно-корекційного компонента
(за результатами четвертого етапу констатувального експерименту)

Критерій	Показники	Рівні	Кількість студентів	Відсоткове значення
ступінь усвідомленого оцінювання студентами результатів презентації проектів вокально-хорової роботи	уміння дати самооцінку результатам утілення проекту, узгодити їх з початковими цілями	Високий	28	10%
		Достатній	36	12,7%
		Середній	112	39,9%
		Низький	106	37,4%
	уміння виявити прорахунки і недоліки проекту, віднайти засоби корекції	Високий	35	12,5%
		Достатній	40	14,1%
		Середній	102	36,1%
		Низький	105	37,3%
	уміння конструювати наступні цілі відповідно отриманого результату	Високий	30	10,5%
		Достатній	34	12,2%
		Середній	147	52%
		Низький	71	25,3%

Аналіз результатів математичної обробки отриманих даних за допомогою методу обчислення середнього арифметичного дозволив констатувати наступну ієрархію розподілу кількості респондентів за визначеними рівнями: низький – 40,3%, середній – 39,9%; достатній – 11,3%; високий – 8,5%. Загальні результати констатувального діагностування підтвердили наше припущення про недостатню сформованість готовності майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій, оскільки статистичні дані проведеної діагностики рівнів сформованості досліджуваного феномену засвідчили, що здебільшого майбутні вчителі музики знаходилися на низькому (40,3%) та середньому (39,9%) рівнях, що унаочнено на рисунку 3.1.



Рис. 3.1. Результати стану сформованості рівнів готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій на констатувальному етапі дослідження

Отже, констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи дозволив визначити рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій. За результатами проведеної констатації був отриманий експериментальний інструментарій, що надало можливість перевірити його ефективність у перебігу формувального етапу дослідно-експериментальної роботи [22]. Спираючись на це, маємо підстави пролонгації дослідно-експериментальної роботи з розробки, впровадження та апробації запропонованої експериментальної методики.

3.2. Поетапна методика формування готовності студентів до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій та результати формувального експерименту

Формувальний експеримент проводився в умовах навчального процесу на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/46 від 23.03.2018 р.), ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету» (довідка №68-18-270// від 03.04. 2018 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 605 від 13.03.2018 р.) з 2016 по 2018 рік. Кількість респондентів, задіяних в експериментальному дослідженні, становила 282 особи – до експериментальних груп було обрано 130 осіб, до контрольних – 152 респондентів. Авторська методика, яка складалася з чотирьох етапів, забезпечувала цілеспрямованість і послідовність формування визначених структурних компонентів на основі застосування комплексу теоретичних і емпіричних методів відповідно визначених етапів (спонукально-цільового, інформаційно-моделюючого, технологічно-результативного, оцінювально-коригувального). Нами була приділена основна увага формуванню відповідного компонента на кожному етапі експерименту, зумовлена конкретною метою, визначеним змістом, закладеними механізмами, умовами перебігу і статистичними підрахунками результатів сформованості

готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Досягнення мети формувального експерименту полягало в апробації сконструйованої моделі та впровадженні розробленої поетапної методики формування означеного феномена у навчальний процес зі студентами під час індивідуальних занять у класах з хорового диригування, у класах з постановки голосу, практикуму роботи з хором студентів денного та заочного відділення з хоровими навчальними колективами та зі шкільними хоровими колективами у перебігу педагогічної практики студентів III – IV курсів, у процесі проведення моніторингу якості навчання з дитячого хорового репертуару студентів I – III курсів. Реалізація визначеної мети передбачала вирішення ряду завдань, а саме: оволодіння студентами операційним інструментарієм проектної діяльності; розвиток аналітично-прогностичного мислення, зумовленого цілепокладальними стратегіями вокально-хорової діяльності; опанування студентами тактик розробки проектів та самостійного втілення власних мистецьких конструктів у процесі вокально-хорового навчання; розвиток рефлексивно-корекційних навичок майбутніх учителів музики для оцінювання результатів презентації конструкт-проектів вокально-хорової роботи; з'ясування оптимальної результативності застосування проектних технологій у процесі вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики [24].

Отже, поетапна методика формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій відбувалася впродовж *спонукально-цільового, інформаційно-моделюючого, технологічно-результативного, оцінювально-коригувального* етапів.

Перший етап – *спонукально-цільовий* був спрямований на формування мотиваційно-емоційного компонента готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій та ставив за мету розвинути пізнавальний інтерес студентів до проектної діяльності, спрямувати до визначення цілей вокально-хорової роботи та наповнення їх особистісним смислом; до пошуку шляхів покращення якісних характеристик

вокально-хорового процесу на засадах добровільного волевиявлення, емоційно-ціннісного проживання майбутніми вчителями музики своєї участі у мистецькому проєкті; ініціації у студентів власної значущості у проєкті як творчої особистості, здатної привнести у проєкт конструктивні й продуктивні ідеї; активізації інтересу студентів до навчання за проєктним типом; проєктування моделі-успіху самовдосконалення у вокально-хоровій роботі. Ця робота передбачала реалізацію принципу пріоритетності довгострокових цілей, принципу інтеграції, принципу самостійності на основі особистісного й акмеологічного підходів із забезпеченням інструментарієм проєктної діяльності. Основними методами на цьому етапі були: метод «Дерево цілей», рольова і дискусійна гра, метод самодослідження, метод самоідентифікації, метод самопрогнозування, метод моделювання тощо.

Другий етап – *інформаційно-моделюючий* сприяв формуванню компетентнісно-конструктивного компоненту готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проєктних технологій та був спрямований на накопичення умінь у студентів створювати моделі проєктів вокально-хорової діяльності та виявлявся в цілеспрямованому здійсненні студентами системи дій інтелектуально-аналітичного, дослідницького, комунікативного, оцінювального, управлінського, творчого, рефлексивного спрямування, що загалом сприяло самостійному оперуванню студентами інформаційним масивом, закладеним у партитурах вокально-хорових творів, самостійному створенню проєктів результативного покращання якісних характеристик вокально-хорової роботи з конкретним навчальним колективом. Даний етап сприяв формуванню аналітично-прогностичного мислення студентів за рахунок активізації інтелектуальної сфери; аналітично-синтезуючих операцій для набуття досвіду трансформації інформаційного простору вокально-хорової роботи; встановлення інтегративних зв'язків; розвитку асоціативного мислення і творчої уяви студентів; підвищення самостійності та активності завдяки формуванню навичок конструювання багатовимірних моделей вокально-хорової діяльності. Досягнення мети другого

етапу здійснювалось на основі системно-інформаційного, компетентнісного та акмеологічного підходів, що дозволило реалізувати принцип концептуальності, пріоритетності довгострокових цілей, принцип інтеграції, принцип інтерпретації вокально-хорових творів. Провідними методами даного етапу виявилися: метод мозкового штурму, метод синектики, метод інверсії, метод проектування, кейс-метод, метод функціональної візуалізації, SWOT-метод.

Третій етап – *технологічно-результативний* набув генералізованого значення у розробленій експериментальній методиці відповідно формування самостійно-творчого компонента готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій й був спрямований на розвиток діяльнісно-творчих навичок студентів у рамках алгоритмізованої проектної дії, умінь самостійно поетапно втілювати проекти у репетиційній роботі, оперувати вокально-хоровим простором, на розвиток критичного мислення для досягнення виконавсько-презентаційних результатів, які узгоджуються з психологічними та художньо-творчими вимогами до управління вокально-хоровим процесом. Тематика експериментальної роботи була зумовлена змістовними складовими проектної діяльності, а саме: операційно-технологічними, комунікативними, діагностично-контролюючими, виконавсько-презентаційними. Експериментальна робота на даному етапі передбачала реалізацію принципу самостійності, принципу результативності, принципу інтенсифікації, принципу інтерсуб'єктних відносин, принципу інтерпретації вокально-хорових творів на основі системно-інформаційного, особистісного, діяльнісно-алгоритмічного, комунікативного та акмеологічного підходів. Досягнення поставленої мети забезпечувалось партнерсько-педагогічною підтримкою проектної діяльності студентів у процесі вокально-хорового навчання. Стимулювання майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні забезпечувалося такими методами: метод критичного та некритичного шляху проекту, метод психологічного аналізу творчого процесу, метод евристичної бесіди, авторські

методи наскрізного контролю та оперування проектним середовищем, метод імітаційного моделювання, комплекс стратегій управління проектами тощо.

Четвертий етап – *оцінювально-коригувальний* був підпорядкований формуванню рефлексивно-корекційного компонента готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, що націлювало студентів на самокритику, рефлексивне осмислення та об'єктивний аналіз результатів презентації проектів вокально-хорової роботи, детальне оцінювання ступеню самодостатності проекту, узгодження ціннісних орієнтацій з метою внесення коректив до створеного та апробованого конструкт-проекту, формулювання подальших цілей вокально-хорової роботи. У перебігу дослідної роботи була констатована активізація рефлексивної самооцінки студентів, сталий прояв компетентних рішень щодо покращання якісних характеристик вокально-хорового процесу. На даному етапі вдалося визначити оцінювально-корекційні можливості студентів, а саме: мислити діалогічно; оперувати інформацією; розбиратися у протилежностях, синтезувати різнобарвні складові творчого проекту та коригувати міру їх необхідності; узгоджувати заплановані і отримані цілі проектного продукту; моделювати зміст проектів покращання результатів вокально-хорової роботи. Даний етап був підпорядкований перевірці результативності розробленої поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій. Основні методи цього етапу: метод критичної оцінки інформації, метод порівняння, авторський метод простір перспектив, метод управління змінами, метод аналізу та вдосконалення конструкції, стратегії оцінних суджень та інші.

З метою конкретизації вхідних (до початку формувального експерименту) і вихідних (по завершенню формувального експерименту) даних стосовно рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій досліджуваних контрольних і експериментальних груп, до початку проведення формувального експерименту було проведено діагностування за методикою констатувального

експерименту (підрозділ 3.1). Порівняльний аналіз замірів по кожному компоненту дозволив встановити результати вхідної діагностики з визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій студентів контрольних і експериментальних груп, що представлено у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості готовності до вокально-хорової роботи студентів контрольних і експериментальних груп (до початку формувального експерименту)

Рівні	Контрольні групи (152 студенти)		Експериментальні групи (130 студентів)	
	а	%	а	%
Високий	10	6,9	11	8,5
Достатній	13	8,4	15	11,3
Середній	61	39,9	47	35,7
Низький	68	44,8	57	44,3
Всього	152	100	130	100

Констатована мінімальна перевага на високому і достатньому рівнях студентів експериментальних груп (на 4,5% сумарно) та респондентів контрольних груп, які виявили середній (на 4%) і низький рівень (на 0,5%) більше. Отримані дані будуть покладені в основу аналітичного порівняння з вихідними результатами діагностики після формувального етапу експерименту для виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій. Вихідні дані початкових зрізів контрольних і експериментальних груп студентів Таким чином, обґрунтування змістовних характеристик етапів експериментального дослідження та отримані дані результатів вхідної діагностики дозволили перейти до висвітлення суті формувального експерименту.

Перший етап експериментальної роботи – *спонукально-цільовий* забезпечував формування показників мотиваційно-емоційного компоненту вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики із застосуванням проектних технологій. Мотиваційно-емоційний компонент і визначений

критерій дозволив нам з'ясувати ступінь сформованості позитивного ставлення майбутніх учителів музики до проектної діяльності й мав за мету: проявити стабільний інтерес студентів до конструювання моделей самовдосконалення; стимулювати спрямованість на оволодіння засобами розв'язання творчих завдань у вокально-хоровій роботі; формування самостійної позиції студентів у проектуванні мети і результатів вокально-хорової діяльності.

З метою формування спонукальних мотивів до проектної діяльності досліджувані експериментальних груп під керівництвом педагога-дослідника й викладачів вокально-хорових дисциплін були залучені до індивідуальної й групової проектної роботи, яка передбачала виконання серії дослідницьких завдань. Комплексна методична робота була спрямована на те, щоб студенти під нашим керівництвом виявили підвищений пізнавальний інтерес до проектної діяльності у процесі визначення потреб і можливостей вокально-хорової роботи, які базуються на вміннях діагностики масиву хорової партитури та формування загальної концепції реальних можливостей проведення вокально-хорової роботи з даним мистецьким твором, підбирати способи вирішення виявлених проблемних ділянок з виконавсько-технологічних та художньо-ціннісних позицій, генерувати і аналізувати ідеї, формулювати мету навчального проекту відповідно виявлених проблем.

Перший етап дослідницьких завдань формувального експерименту був спрямований на визначення студентами цілей вокально-хорової роботи та наповнення їх особистісним смислом, формування у майбутніх учителів музики алгоритмів осмисленої і конкретної проектної діяльності.

На даному етапі були створені умови для формування інтересу майбутніх учителів музики до проектної діяльності, спроможності до визначення прохідних і довгострокових цілей вокально-хорової роботи у процесі аналізу інформаційного лану хорових партитур, констатації її основних змістовних характеристик, виокремлення проблемних ланок і визначення на цьому тлі цілей вокально-хорової роботи для втілення хорової партитури у звучанні мистецького колективу, прогнозування оптимальних шляхів досягнення

визначених цілей. Для чого були підібрані та авторські модифіковані методики, що дозволили виокремити спонукальні мотиви студентів до проектної діяльності та провести порівняльний аналіз отриманих даних (методика виявлення мотивації до досягнення успіху Т. Елерса [34], методика орієнтації на досягнення мети В. Пугачева [35, 181-183], методика конкретизації цілей Р. Мейджера [52, 72]).

Оскільки мотиваційно-емоційних компонент передбачає усвідомлення студентами цілей, можливостей і технологічних засобів проектної діяльності акцентоване педагогічне спрямування у даному руслі студентів до пошуку шляхів покращення якісних характеристик вокально-хорового процесу на засадах добровільного волевиявлення, емоційно-ціннісного проживання майбутніми вчителями музики своєї участі у мистецькому проекті сприяє ініціації власної значущості у проекті як творчої особистості, здатної привнести у проект конструктивні й продуктивні ідеї, створює умови для активізації інтересу студентів до навчання за проектним типом.

Перша серія дослідницьких завдань формульовального експерименту здійснювалась у процесі вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики під час індивідуальних занять у класах з хорового диригування, у класах з постановки голосу, у процесі індивідуальної та групової підготовки студентів I – III курсів до здачі модулів з дитячого хорового репертуару.

Керуючись вищезазначеними положеннями, на спонукально-цільовому етапі в експеримент був впроваджений модифікований *тренінг «Алгоритм проектної діяльності»* (авторська модифікована методика І. Ігнатенко) [61]. У процесі проходження якого студенти виявляли сутність і відмінності проектної діяльності, опановували структуру і правила роботи в проектній групі щодо визначення цілей і завдань проекту вокально-хорової роботи; формулювання цілей і ціннісних критеріїв проекту тощо. Під час тренінгу майбутні вчителі музики опановували технологічний зміст проектної діяльності, ознайомлювалися з поетапним її розгортанням, розподілом завдань і постановкою прохідних і довгострокових цілей, усвідомлювали необхідність

дослідження мистецького процесу для отримання інформації, необхідної для усвідомлення і розуміння навичок роботи в проекті. Впродовж проходження тренінгу, для досягнення поставленої мети, вирішувалися основне завдання першого етапу експерименту – формування інтересу студентів до навчання за проектним типом.

Необхідно зазначити, що включення студентів у проектну діяльність проводилося нами обережно і толерантно, оскільки ефективність від запровадження проектної методики не може бути моментальною. Для подальшого ненав'язливо просування в експериментальній роботі був введений *модифікований метод оцінки самостійних творчих робіт*. Така робота проводилася ненав'язливо, у формі ділової гри, тестування, оцінки самостійних творчих робіт, самооцінки. В результаті створення «ситуацій успіху» цілепокладання студенти усвідомлювали процес і результативність проектного типу навчання завдяки активізації роботи з джерелами мистецької інформації, набуття початкових умінь визначати цілі роботи, навичок самооцінки та критичного оцінювання мистецької дійсності. Цикл експериментальних втручань передбачав використання таких методів як: рольова гра (розігрування рольових ситуацій); дискусійна гра; самодослідження, самоідентифікації, самопрогнозування, моделювання тощо.

Для оптимізації формування готовності майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій у рамках першого етапу експерименту з метою розвитку стабільного інтересу студентів до конструювання моделей самовдосконалення було проведено *тренінг «Постановка цілей по схемі SMART»* (авторська модифікована методика П. Друкера) [10]. Мета тренінгу – створення умов для ідентифікації студентами індивідуальних цілей професійно-особистісного становлення. Смартування проводилося за 5 ознаками поставленої мети, а саме: конкретність (Specific), вимірність (Measurable), досяжність (Achievable), реалістичність (Realistic), певність за часом (Time related). У письмовій формі студенти визначали власні короткострокові та довгострокові цілі бажаного фахового самостановлення за визначеними

параметрами: ясно і чітко формулювали мету; окреслювали мірило досягнення мети; з'ясовували власні ресурси і здібності для досягнення мети; оцінювали реальність власних сил, за браком яких розбивали цілі на підцілі; ставили часові терміни для досягнення мети.

Екстраполюючи отриману інформацію за результатами проведеного тренінгу саме на специфіку проектної діяльності у змісті вокально-хорового навчання студентів, в експеримент був введений *тренінг «Конкретизація навчальних цілей»* (авторська модифікована методика М. Скрипник) [39, 38]. Для чого під час підготовки майбутніх учителів музики до здачі модуля з дитячого хорового репертуару була сформована репертуарна база для проведення тренінгу, а саме: муз. Чжо Сінь «Мала зірка»; муз. А. Філіпенка, сл. І. Кульської «Веселі черевички»; муз. і сл. Л. Горової «Дитячі мрії»; муз. і сл. О. Вратарьова «Зелене слонення»; муз. А. Мігай, сл. Н. Кулик «Сім нот»; муз. В. Кукоби, сл. М. Грабовського «Я малюю і співаю»; муз. Т. Думанчин, сл. Н. Завальської «Писанка»; муз. О. Вільчуцької, сл. Ю. Рибчинського «Мова наша мова»; муз. і сл. М. Мозгового «Край мій рідний» тощо. На практичному матеріалі студенти експериментальної групи у письмовій формі формулювали ідеальне уявлення про публічну презентацію даних творів з урахуванням наступних параметрів: очікуваний продукт (що? чого? кого?), засіб діяльності (чим? на чому?, за допомогою чого?), умови (де? як? коли?), норми (за який час?, який обсяг завдань?). Впродовж тренінгу студенти з'ясували, що навчальні цілі можуть формулюватися з урахуванням внутрішніх процесів (інтелектуальних, емоційних, творчих тощо). Зміни в досвіді проектної діяльності студентів виявлялись в розумінні ними принципів цілепокладання, а саме: конкретизації, диференціації, діагностиці, оптимальності, результативності, а, також, їх підпорядкованості визначеній ієрархії цілей вокально-хорової роботи.

Маючи за мету формування у студентів експериментальної групи умінь самостійно проектувати мету і результат вокально-хорової діяльності у зміст завдань першого етапу під час перебігу індивідуальних занять у класах з

хорового диригування і постановки голосу був введений *метод «Дерево цілей»* (авторська модифікована методика Р. Акофф) [2]. Методика складалась з 4 міні-етапів на матеріалі вокально-хорових творів (муз. і сл. Т. Петриненка «Пісня про пісню», укр. нар. пісня в оздобі Л. Ревуцького «На кладочці умивалася», муз. В. Іконника, сл. Т. Шевченка «Сонце заходить», муз. Т. Стасюк «хоровий диптих «Пастелі», муз. Л. Шукайло хорова кантата «Пори року», муз. В. Верховинця «Трисвят»). На першому міні-етапі, студенти записували у вершину дерева генеральну мету роботи з даними творами, яка відповідала на запитання: яким має бути мистецький продукт у концертно-презентаційному вимірі? чого я хочу досягти під час презентації даного твору? тощо.

На другому міні-етапі студенти обмірковували і записували умови та підцілі, які, на їх думку, сприяли досягненню визначеної мети, відповідаючи на запитання: за яких умов можлива реалізація поставленої мети? які завдання або проблеми необхідно вирішити для її досягнення? тощо.

На третьому міні-етапі студенти виокремлювали та вносили у своє дерево цілей цілі другого порядку, завдання і умови роботи над заданими мистецькими творами та розподіляли цілі відповідно ступеню важливості і першочерговості.

На четвертому міні-етапі було запропоновано подрібнити цілі другого порядку, виокремлені на третьому етапі. Перед студентами було поставлене завдання збудувати послідовну ієрархію цілей, доки всі цілі не звелися до реалізації конкретного дрібного завдання.

Впродовж експериментальної роботи студенти мали змогу візуалізувати на папері ефімерність творчого процесу роботи з вокально-хоровими творами, графічно відобразити довгосторово-генеральні цілі, які відповідають вершині дерева, а нижче в кілька ярусів розташувати локальні – прохідні та другорядні цілі (завдання), за допомогою яких забезпечується досягнення цілей верхнього рівня. За результатами експериментальної роботи, студенти мали змогу переконатись у тому, що складене дерево цілей має систему рішень на папері, яку можна переглянути і скоригувати.

У перебігу тренінгових занять студенти мали змогу пересвідчитися у тому, що проектна діяльність дозволяє не тільки визначити і конкретизувати цілі роботи з творами вокально-хорового мистецтва але й деталізувати шлях і рух для її досягнення, розраховувати швидкість і точність реалізації прогнозованого результату на різних етапах проекту.

Особливого значення на цьому етапі експериментальної роботи набуло впровадження першої педагогічної умови – активізація інтересу майбутніх учителів музики до навчання за проектним типом шляхом усвідомлення студентами цілей, можливостей і технологічних засобів проектної діяльності.

За результатами впровадженої методики з метою виявлення дієвості її впливу на динаміку формування мотиваційно-емоційного компоненту готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, були проведені проміжні діагностичні зрізи, спрямовані на визначення рівнів даного компоненту після першого спонукально-цільового етапу формувального експерименту. Студентам експериментальної і контрольної груп було запропоновано виконати тестові завдання (Додаток А, блоки №1, №2, №4). Обчислення результатів діагностування рівнів сформованості мотиваційно-емоційного компоненту готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій виявили позитивну динаміку за всіма показниками, що представлено у табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Рівні сформованості мотиваційно-емоційного компонента готовності студентів до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій на першому етапі формувального експерименту

Рівні	Мотиваційно-емоційний компонент											
	Контрольні групи (152 студента)						Експериментальні групи (130 студентів)					
	1 показник		2 показник		3 показник		1 показник		2 показник		3 показник	
	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%
Високий	44	29,3	21	13,7	11	7,3	51	39,0	36	27,4	35	26,8
Достатній	43	28,4	38	24,9	19	12,8	44	33,7	50	38,5	27	21,0
Середній	27	17,6	47	31,1	75	49,4	11	8,5	20	15,4	40	30,8
Низький	38	24,7	46	30,3	47	30,5	24	18,8	24	18,7	28	21,4

Узагальнення отриманих результатів першого етапу формувального експерименту дозволило констатувати наступне – студенти експериментальних груп продемонстрували динаміку за всіма показниками (1 – зріс на 12%; 2 – на 16,4%; 3 – на 22,8%). Позитивна динаміка прослідковується у показниках достатнього та низького рівнів, відповідні сумарні показники яких збільшилися на 12,2% та зменшилися на 11,9%. Порівняльний аналіз результатів контрольних та експериментальних груп виявив значну перевагу кількісних проявів в експериментальних групах, що унаочнено на рис. 3.2.

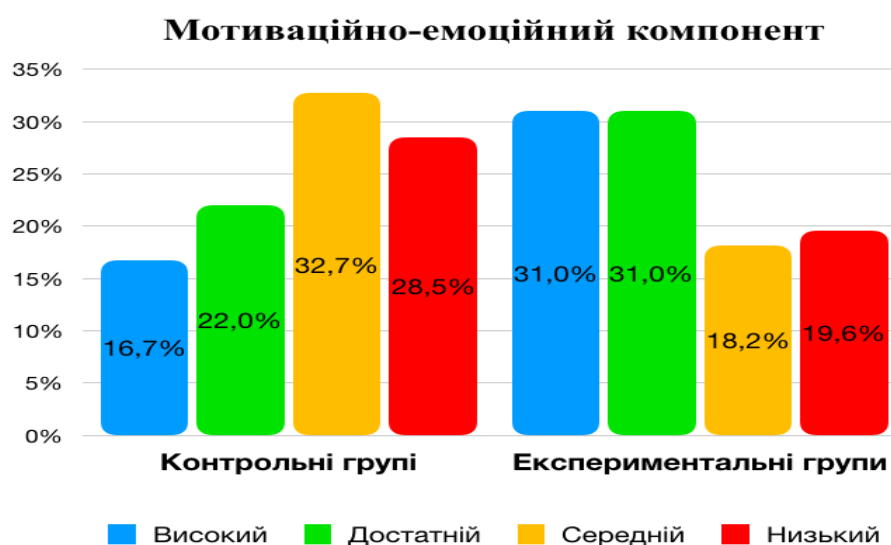


Рис. 3.2. Рівні сформованості мотиваційно-емоційного компоненту готовності студентів контрольних та експериментальних груп до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій після першого етапу формувального експерименту (% співвідношення).

На другому етапі – *інформаційно-моделюючому* здійснювалося формування компетентнісно-конструктивного компонента і був спрямований на накопичення умінь у студентів конструювати проекти вокально-хорової роботи та виявлявся в цілеспрямованому здійсненні студентами системи дій інтелектуально-аналітичного, дослідницького, комунікативного, оцінювального, управлінського, творчого, рефлексивного спрямування, що загалом сприяло самостійному оперуванню студентами інформаційним

масивом, закладеним у партитурах вокально-хорових творів, самостійному створенню проектів вокально-хорової роботи.

На даному етапі були використані експериментальні завдання, що забезпечували формування показників компетентнісно-конструктивного компонента, а саме: уміння досліджувати інформацію, оперувати системою інтелектуальної дії; уміння чітко визначати цілі, прогнозувати результати; самостійно створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів. Визначений нами критерій компетентнісно-конструктивного компонента та розроблені показники дозволили нам з'ясувати міру накопичення студентами проектних умінь та готовність до їх застосування у вокально-хоровій роботі з навчальним колективом.

Розуміючи компетентність як готовність майбутніх учителів музики до продуктивного моделювання мистецької діяльності на основі ґрунтовних знань і власному досвіді, що є «системно-інтегрованою якістю що передбачає здатність до усвідомлення музики як культурного явища, засвоєння основних її закономірностей і засобів утілення художніх образів у виконавстві» (за Ши Цзюнь-бо) [50, 17], була розроблена і впроваджена серія експериментальних завдань, що була спрямована на оволодіння студентами проектними техніками прогнозування, модулювання, конструювання, трансформації і перетворення мистецької інформації, зокрема увага на даному етапі зосереджувалася на формуванні готовності студентів до аналітично-діагностичного дослідження хорових партитур, виконавських можливостей колективу, самостійного конструювання шляхів їх вирішення, що потребувало сформованого творчого мислення студентів для розкриття сутності, причинно-наслідкових зв'язків, узгодження закономірностей та розробки моделей подальшої продуктивної вокально-хорової роботи.

За результатами такої діяльності студенти здобували досвід аналізувати інформацію про фактори впливу на ефективність вокально-хорового процесу, здійснювати «мисленевий акт конструювання передбаченого образу» (за К. Юнгом) [52, 54], передбачати результат, «оформлений у конструкт-проект,

до його здійснення» (за В. Вундом) [8, 27]. Впродож 2 етапу експериментальної роботи була врахована позиція Т. Третьяк про те, що інформація в процесі сприймання «заломлюється через інформаційний потенціал особистості, який є індикатором психологічної готовності до дії» [33, 95].

Відповідно до мети на інформаційно-моделюючому етапі експериментальної роботи було поставлені наступні завдання: формування аналітично-прогностичного мислення студентів за рахунок активізації інтелектуальної сфери; набуття досвіду трансформації інформаційного масиву вокально-хорової роботи завдяки аналітично-синтезуючим операціям; інтеграції знань з різних галузей; розвиток асоціативного мислення і творчої уяви студентів; підвищення самостійності та активності завдяки формуванню навичок конструювання багатовимірних моделей вокально-хорової роботи.

З метою визначення рівнів сформованості показників компетентнісно-конструктивного компонента були використані модифіковані методики, авторизовані саме у векторі специфіки вокально-хорового навчання студентів, а саме: таксономія навчальних цілей Б. Блума (Додаток Б, блок №9) [54], методика проектування П. Хілла [45, 60-71], методика прогнозування і прийняття рішень Л. Регуш [36] (Додаток Б, блок №2), SWOT-аналіз (методика Л. Галіциної) [9] (Додаток Б, блок №5), методика визначення особистісних конструктів (Шварц-Карандашев) [14, 44].

Перша серія дослідницьких завдань другого етапу формувального експерименту здійснювалась у традиційних формах організації вокально-хорового навчання, а саме: на індивідуальних заняттях з хорового диригування (із залученням групових та індивідуальних форм роботи), практикуму роботи з хором студентів денної (III – IV курс) і заочної (IV курс) форми навчання, у процесі підготовки і проведення моніторингу якості навчання (I - III курс).

Розроблена нами серія навчальних завдань була спрямована на формування в майбутніх учителів музики уміння досліджувати інформацію, оперувати системою інтелектуальної дії, уможливлення набуття яких відбулося завдяки введенню в експеримент модифікованої *таксономії навчальних цілей*

Б. Блума (Додаток Б, блок №9) [54] впродовж роботи студентів над визначеними вокально-хоровими творами у студентів експериментальних груп, завдяки корпоративній взаємодії з педагогом, сформовано розуміння алгоритму інтелектуальної дії під час дослідження інформаційного масиву вокально-хорових творів у категоріях розуміння-застосування-аналіз-синтез-оцінка.

Оскільки вокально-хорова робота є творчим процесом, управління яким потребує від керівника потужного інтелектуально-творчого напруження, для розуміння студентами цілей проектної діяльності респондентам була представлена *оновлена версія таксономії* Б. Блума, запропонована Л. Андерсоном [53], що враховує більш широкий набір факторів, які впливають на формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій. Під час впровадження даної методики у зміст експерименту ми враховували позицію Л. Андерсона про те, що «осмислене навчання надає учням знання і доступ до когнітивних процесів, які їм знадобляться для успішного вирішення проблем» [50, 65]. Тому студентам на фактичному музичному матеріалі було запропоновано дослідити інформаційний простір мистецьких творів за наступними параметрами:

- звернення до власного досвіду (вибирати необхідну інформацію з пам'яті, впізнавати, пригадувати);
- розуміти (створювати інформаційну базу на основі знань і власного досвіду, інтерпретувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, порівнювати, пояснювати);
- застосовувати (використовувати процедуру, алгоритм продуктивної проектної дії, виконувати, застосовувати);
- аналізувати (виокремлювати сегменти творчого завдання, розуміти й описувати їх співвідношення з художнім образом мистецького твору, диференціювати, співвідносити, організовувати);
- оцінювати (робити судження, засновані на критеріях та стандартах художнього стилю, цілісності форми, виконавської майстерності, перевірка, критика, корекція);

- створювати (з'єднати досліджені елементи, узгодити їх розташування у просторі нового бачення інформаційного простору мистецького твору, визначити якісні індикатори нової структури (проекту), генерування альтернатив, планування, виконання).

Пролонгуючи зміст експериментальних завдань у напрямку аналітичного дослідження інформаційного масиву вокально-хорових творів, ми врахували те, що створення інтерпретаційних проектів є однією з головних форм вокально-хорової роботи. Тому на етапах ознайомлення студентів з вокально-хоровою партитурою з метою конструювання проекту її якнайвдалішого втілення в експериментальну методику були введені модифіковані методи: «метод мозкового штурму», «метод синектики», «метод інверсії» тощо [3; 41; 46] (Додаток Д, блок №1, №3). Зміст запропонованих методів полягав у самоідентифікації студентів з предметом проектної діяльності, що впродовж експерименту надало можливість майбутнім учителям музики здійснити екскурс до власної інформаційної бази, попереднього досвіду, звернутися до інтуїції, зосередити увагу на якісних характеристиках цілісного художнього образу, які закладають основу конструювання проекту та його майстерного втілення у звучанні хорового колективу. Тривалість застосування проектних технік і методів вар'ювалася до 15 хвилин. Запропоновані студентами варіанти виконання зазначених методів відповідали цілям проекту і створювали додаткові умови для розуміння базових алгоритмів проектної дії, що дозволило сформуванню у студентів систему дій інтелектуально-аналітичного, дослідницького плану, що загалом сприяло самостійному оперуванню студентами інформаційним масивом, закладеним у партитурах вокально-хорових творів.

Проведена робота відкрила перед студентами узагальнену схему проектної дії, яка складається з 5 етапів, а саме: аналіз проблеми; визначення цілей; вибір засобів їх досягнення; пошук і обробка інформації, її аналіз і синтез; оцінка отриманих результатів та висновків. Усвідомлення студентами можливостей проектної діяльності, як інтелектуально-дослідного процесу з постановки мети,

вибору засобів, досягнення оптимальних творчих результатів вокально-хорової роботи, дозволило студентам екстраполювати проектні техніки на вокально-хорову специфіку, що включає у себе: аналіз (партитури, можливостей конкретного творчого колективу; особливості та складності втілення конкретної партитури у звучанні вокально-хорового колективу); постановку генеральної мети вокально-хорової роботи з конкретним твором; вибір засобів її досягнення; пошук і обробка мистецької інформації, її аналіз і синтез; оцінка отриманих результатів та висновків.

У перебігу інформаційно-моделюючого етапу експериментальної роботи, спрямованого на формування у студентів експериментальної групи здатності чітко визначати цілі, прогнозувати результати вокально-хорової роботи нами була врахована позиція П. Хілла про те, що «проекування націлене на майбутнє, а його результати базуються на досвіді минулого» [45, 55]. Впродовж експериментальної роботи студенти з'ясували, що проектна діяльність є процесом пошуку «життєздатної ідеї» (за П. Хіллом), яка виявляє авторську оригінальність, потребує звернення до власного досвіду, цілевизначення, упорядкування, узгодженості, з поточним станом складових проекту.

Методичне забезпечення цього процесу полягало в ознайомленні студентів з *методом проектування* [45, 51] у розумінні проектування як процесу створення нового при виконанні серії предметно-пізнавальних завдань на заняттях з дисциплін «Хорове диригування», «Хорознавство», «Хорове аранжування». У процесі роботи над конкретними вокально-хоровими творами, маючи чіткий об'єм визначених творчих завдань, студенти мали змогу повному організувати власний навчальний простір щодо видобутку додаткової мистецької інформації та прийняття рішення щодо конкретної дії. Сутність методу проектування полягала у виконанні студентами низки інтелектуальних операцій для прийняття рішення, а саме: аналізу існуючого стану завдання; з'ясування потреб; вироблення концепції; аналізу шляхів здійснення; аналізу ресурсів; варіативного пошуку оптимального шляху досягнення результативності. Впровадження методу проектування у зміст другого етапу

експерименту дозволив ознайомити студентів з процесом проектування, та його основними індикаторами для прийняття рішення, наданими П. Хіллом [45,57].

Маючи за мету формування у студентів експериментальної групи здатності чітко визначати цілі, прогнозувати результати вокально-хорової роботи, враховуючи те, що при проектуванні вокально-хорового процесу необхідно забезпечити виконання ряду умов, пов'язаних з факторами часу, критеріями відбору, творчо-технологічними можливостями, художньо-образними та естетичними характеристиками, комунікативно-продуктивними стратегіями, у зміст завдань інформаційно-моделюючого етапу була введена авторська модифікована *методика проектування* П. Хилла [45, 60-71]. При цьому була врахована позиція П. Хилла про те, що «методика проектування – це не формула і не інструкція, а послідовність подій, які є складовими процесу проектування, у рамках якого можливий логічний розвиток конструкції» [45, 58]. Таким чином, студенти були підведені до технології уявного конструювання моделей вокально-хорової роботи у взаємозв'язку і послідовності етапів їх перебігу, що виявлялось у спонуканні педагогом студентів до виконання конкретного комплексу проектної дії під час роботи над вокально-хоровими творами, а саме:

- формулювання потреб (активізація творчого мислення, уяви; з'ясування відповідності існуючого стану творчого завдання бажаному ідеалу; постановка проблеми; пошук нових ідей для його покращання; відбір та обрання найбільш оптимальної ідеї (потреби), об'єкту творчого завдання);

- конкретизація цілей (цілепокладання, перетворення художнього образу, потреби, спонукання, мети у дійсність через мистецькі, комунікативні, емпатійні, виконавсько-технологічні, управлінські, рефлексивні канали);

- дослідження мистецького об'єкту (аналіз, синтез, трансформація інформаційного масиву творчого завдання, пов'язаного з досягненням визначеної мети);

- формулювання завдань (перелік конкретних даних і параметрів, що сприяють досягненню визначеної мети);

- генерування ідей (виокремлення домінуючих генеральних напрямків та ідей з комплексу сформульованих альтернатив);

- розробка концепції проекту (створення моделі досягнення результативної мети вокально-хорової роботи; з'ясування відповідності закладених характеристик щодо технологічно-хорових та виконавсько-технічних можливостей творчого колективу);

- реалізація і презентація проекту вокально-хорової роботи (з'ясування міри власних можливостей, конкретизація вимог до себе як провідника реалізації проекту; підбір комплексу методів управління хором колективом, необхідних на кожному конкретному етапі репетиційної роботи; розробка комунікативних стратегій, передбачення ризиків; опис організаційно-презентаційних та виконавсько-ціннісних характеристик проекту);

- аналіз результатів презентації проекту (рефлексія, критичне осмислення, узгодження недоліків презентованого проекту, начерк подальших шляхів його вдосконалення).

Розглядаючи другий етап експериментальної роботи як можливість оволодіти інтелектуально-мисленнєвими стратегіями проектної дії для формування у майбутніх учителів музики здатності самостійно створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів у зміст експериментальної методики були введені модифікований *кейс-метод (case-study)* (для набуття готовності студентів до аналітичного осмислення конкретних вокально-хорових ситуацій, створення моделей їх практичного вирішення, генерування альтернативних ідей для вдосконалення проекту); модифікований *метод «управління творчою уявою»* (для набуття студентами імунітету на критику «це не буде працювати» та прийняти виклик «досягти неможливого» [45,33]; модифікований *метод вільних асоціацій* [41] (для продукування студентами нових асоціативних ланок, як джерела додаткової інформації проекту; активізації асоціативно-образного мислення для встановлення оригінальних зв'язків між довгостроковими цілями проекту та його елементами) (Додаток Д, блок №2); модифікований *метод «функціональної візуалізації»* (за

Х. Тейлором) [45, 38] (для забезпечення студентами інформативного базису проекту відповідно його цілепризначення, поступового переходу від заданих параметрів до концепції проекту); модифікований *метод «оптимального проектування»* (за П. Хіллом) [45,75-77] (як психологічна установка на постійний перегляд і аналіз конструкції на основі власного досвіду для оптимального вивірення кожної деталі моделі проекту).

Також, з метою формування у студентів експериментальної групи умінь самостійно створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів у зміст творчих завдань був уведений *SWOT-метод* (авторська модифікована методика Л. Галіциної) [9] (Додаток Б. блок №5). За інструментарієм і вокально-хоровим репертуаром констатуючого етапу дослідно-експериментальної роботи студентам було запропоновано самостійно створити конструкт-проекти вокально-хорової роботи, урахувавши базові показники (Strengths – сила, сильні сторони проекту, Weaknesses - слабкість, слабкі сторони проекту, Opportunities - можливості покращання, Threats – загрози і ризики) [59]. Студенти візуалізували власні проектні дії у «Логічній матриці» на площині (Додаток Б, блок №1). Успішне виконання студентами експериментальної групи *SWOT*-завдань ознаменувало перехід студентів на новий рівень готовності до вокально-хорової роботи, для якого характерно усвідомлення потреби в удосконаленні вже освоєних способів проектної діяльності, самостійному створенні конструкт-проектів вокально-хорової роботи, пошуку нових шляхів вирішення творчих завдань під час ситуативного моделювання.

Таким чином, студенти мали змогу самостійно створити оригінальний конструкт-проект, відповідно до обраного вокально-хорового репертуару, оперували системою проектно-інтелектуальної дії щодо відбору, аналізу, систематизації, модифікації інформаційного матеріалу під час якої студенти: самостійно отримували знання з різних джерел; вчилися користуватися цими знаннями для створення власних інтерпретаційних проектів вокально-хорової роботи, розвиваючи при цьому комунікативні, дослідницькі вміння, аналітичне, критичне мислення, що в комплексі сприяло накопиченню студентами

проектних умінь та формуванню готовності майбутніх учителів музики до їх застосування у вокально-хоровій роботі з навчальним колективом.

Особливого значення на цьому етапі експериментальної роботи набуло впровадження другої педагогічної умови – спонукання студентів до визначення пріоритетної мети вокально-хорової роботи та конструювання результативно-цільових проектів її досягнення.

За результатами впровадженої методики з метою виявлення дієвості її впливу на динаміку формування компетентнісно-конструктивного компонента готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, були проведені проміжні діагностичні зрізи, спрямовані на визначення рівнів даного компоненту після другого – інформаційно-моделюючого етапу формувального експерименту. Студентам експериментальних і контрольних груп було запропоновано виконати тестові завдання (Додаток В, блоки №2, №3, №8), що дозволило визначити міру накопичення студентами проектних умінь та готовність до їх застосування у вокально-хоровій роботі з навчальним колективом, а також виміряти динаміку сформованості умінь досліджувати інформацію, оперувати системою інтелектуальної дії; умінь чітко визначати цілі, прогнозувати результати; самостійно створювати проекти інтерпретацій вокально-хорових творів.

Обчислення результатів діагностування рівнів сформованості компетентнісно-конструктивного компонента виявили позитивну динаміку за всіма показниками. Таким чином відсоткова рівнева співвіднесеність результатів впровадження експериментальної методики на другому етапі має такі показники відповідно (високий, достатній, середній, низький) у КГ – збільшення на 1,7%, 3,1%, зменшення на 0,2% та 4,9% на відміну від динамічних змін в ЕГ – збільшення на 17,4%, 18,2%, зменшення на 11%, 24,2% відповідно. Дані діагностичних зрізів наведені в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості компетентнісно-конструктивного компонента
готовності студентів до вокально-хорової роботи
із застосуванням проектних технологій
на другому етапі формуального експерименту

Рівні	Компетентнісно-конструктивний компонент											
	Контрольні групи (152 студента)						Експериментальні групи (130 студентів)					
	1		2		3		1		2		3	
	показник		показник		показник		показник		показник		показник	
	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%
Високий	8	5,2	6	4,1	6	3,8	24	23,7	26	18,9	23	17,5
Достатній	9	5,7	13	8,2	11	7,2	25	19,5	35	27,1	26	19,7
Середній	59	38,7	69	45,4	56	37,1	37	23,0	40	31,4	43	33,2
Низький	76	50,4	64	42,3	79	51,9	44	33,8	29	22,6	38	29,6

Порівняння одержаних результатів у контрольних та експериментальних групах свідчить про позитивну тенденцію до зростання, яка проявляється в експериментальних групах, дані про що візуалізовано на рис. 3.3.

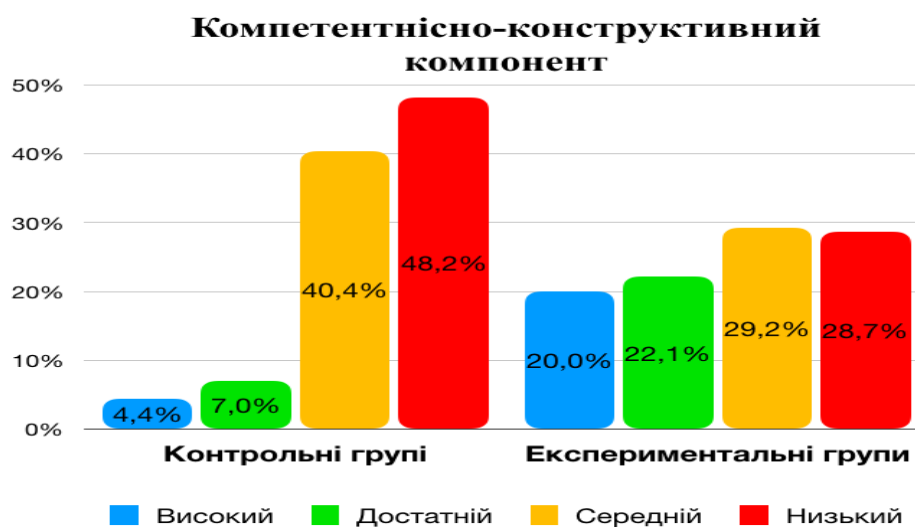


Рис.3.3. Рівні сформованості компетентнісно-конструктивного компоненту готовності студентів контрольних та експериментальних груп до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій після другого етапу формуального експерименту (% співвідношення).

На третьому – *технологічно-результативному* етапі формуального експерименту було проведено діагностування самостійно-творчого компонента щодо відповідності критерію міри здатності студентів до самостійно-результативної презентації проектів у різновидах вокально-хорового навчання

за визначеними показниками: уміння планувати етапи роботи, здійснювати управлінську дію на контролюючо-діагностичній основі; зв'язувати вплив комунікативної взаємодії у вокально-хоровій роботі з оптимальною результативністю досягнення цілей проекту; цілеспрямовано-випереджено «на крок попереду» репрезентувати продукт вокально-хорового проекту.

Третій етап передбачав спрямування студентів до операційно-технологічної царини самостійної розробки проекту вокально-хорової роботи, конструювання операційно-практичних шляхів його продуктивної реалізації, впевненого втілення конструкт-проекту у звучанні навчального хорового колективу, його результативної презентації. Дана стратегія опиралася на стимулювання студентів до набуття досвіду самостійної творчої діяльності в якості керівника вокально-хорового колективу, розвитку навичок комунікативної взаємодії, формування особистісних лідерських, вольових, управлінських якостей, здатності працювати у команді, користуватися дослідницькими прийомами: продукувати, обробляти, аналізувати, модифікувати інформацію, оперувати механізмами зворотнього зв'язку, втілювати розроблений проект у мистецький продукт презентаційного гатунку.

Досягнення мети третього етапу здійснювалось на основі системно-інформаційного, діяльнісно-алгоритмічного, компетентнісного, комунікативного та акмеологічного підходів, що дозволило реалізувати принцип самостійності, принцип результативності, принцип інтенсифікації, принцип інтерсуб'єктних відносин, принцип інтерпретації вокально-хорових творів

Доведено, що вокально-хорова робота є творчим процесом, який передбачає внесення нового через технологічно-виконавське вдосконалення. Даний зміст вокально-хорового процесу передбачає постійну модифікацію, трансформацію й трансляцію діяльнісних прийомів керівника, спрямованих на досягнення цілей, закладених у конструкції мистецького проекту. Такий підхід до формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій за визначеними нами

показниками враховував установку студентів на набуття комплексу проектних умінь, необхідних для реалізації конструкт-проекту у звучанні навчального колективу, а саме: пошукових, комунікативних, виконавсько-технологічних, управлінських, рефлексивно-емпатійних, презентаційних тощо.

Акцентованого значення на третьому етапі експерименту набув розвиток уміння майбутніх учителів музики поєднувати технологічність з художнім виконавством, дослідницьку діяльність з прогнозованістю результатів, проектування з інтерпретаційним перетворенням. У результаті студенти здобували досвід функціонально-цільового аналізу й оцінювання складнощів творчого етапу, ступенів ризику, оригінальності та практичної ймовірності результативного втілення конструкт-проекту, здатності до впорядкування творчого процесу, відкритості до діалогу, комунікації, критичного оцінювання власної та колективної дії, цілеспрямованості на втілення проекту ц вокально-хоровому звучанні, що загалом сприяло формуванню у студентів діяльнісних моделей самостійної роботи з вокально-хоровим навчальним колективом.

На етапі формування самостійно-творчого компоненту нами були використані модифіковані методики, авторизовані саме у векторі специфіки вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики, а саме: методика «життєвий цикл проекту» О. Безпалько [4, 16], методика управління проектами (основи Project Management) [59], методика «технологія проектної діяльності» Л. Бороніної [6, 26-37], методика управління інституційними підсистемами проекту З. Сенук [6, 38-88], методика каузальної атрибуції Г. Келлі [15, 127-137], методика оцінки рівня комунікабельності В. Ряховського [17, 231-237], методика діагностики креативності П. Джонсона [13, 374], методика «шкала самоефективності» Р. Шварцера-М. Єрусалема [17, 8-12].

Перша серія дослідницьких завдань третього етапу формувального експерименту була проведена нами на практикумі роботи з навчальним хором студентів денної та заочної форми навчання, у процесі підготовки і проведення моніторингу якості навчання (I - IV курс). Нам було необхідно сформувавши у студентів експериментальних груп готовність до самостійної роботи з

начальним колективом у руслі позиції Є. Мравінського про те, що «самостійна робота диригента має вирішальне значення» [44, 106].

Розроблена нами серія навчальних завдань була спрямована на формування у майбутніх учителів музики умінь планувати етапи роботи, здійснювати управлінську дію на контролюючо-діагностичній основі уможливлення набуття яких відбулося завдяки введенню в експеримент модифікованих *стратегій управління проектами* [43; 56]. Необхідність застосування стратегій (від гр. *strategia* <*strategos* - військо + *ago* – веду) [60] управління проектами в експериментальній роботі зумовлена специфікою управління вокально-хоровою роботою, яка виявляється у «максимальній вимогливості, організованості в системі цілей, цілеспрямованості у досягненні визначеної мети, постійним контролем за якістю виконання поставлених завдань (за Є. Мравінським) [44, 40]. Студентам було запропоновано розробити комплекс дій для реалізації цілей проекту у звучання вокально-хорового колективу, відповідаючи на запитання: що необхідно для реалізації проекту?; які процеси необхідно активізувати?; які пріоритети необхідно розставити?; які механізми застосовувати для досягнення поставлених цілей?; чим поповнити власний операційний банк і які та коли висувати вимоги до хорових партій?; як розподілити навантаження на колектив?; які ризики і конфлікти не передбачені?; як забезпечити продуктивну взаємодію з колективом?; як розробити і деталізувати стратегії внутрішньої і зовнішньої комунікації?; яким чином здійснювати моніторинг, коригувати процеси і ресурси виконавсько-технологічного плану? тощо.

Отримані результати дозволили підвести студентів до розуміння «*лінійних стратегій*» і «*функціональних стратегій*» [43] проектної діяльності у вокально-хоровій роботі. Так, студенти мали змогу з'ясувати, що лінійні стратегії дозволяють скоординувати дії учасників проекту у русло «творчий продукт – публічна презентація, мистецькі платформи», а функціональні стратегії зумовлюють якість доведення конструкт-проекту до рівня

виконавської майстерності у розумінні «ресурси – перспективи», охоплюючи, таким чином, весь життєвий цикл конструкт-проекту.

Студенти, також, розробляли комплекс проектних дій для практичної роботи з колективом, опираючись на педагогічну підтримку педагога під час впровадження в експериментальну методику модифікованого *методу «критичного шляху проекту»* [6, 42-45]. Студенти графічно відображали критичний шлях проекту, визначали послідовність першочергових проектних дій («критичних завдань»), які вимагали найбільше часу для завершення, а відтак проводили планування вокально-хорової роботи і власних дій у повному обсязі й поетапності від фіксованого початку до фіксованої дати закінчення проекту. Особливість даного методу полягала в освоєнні студентами операційно-мисленнєвих трансформацій, інтелектуального обертання й цілісного бачення наслідків незапланованих дій й небажаних перспектив їх подовження, а відтак, планування творчої дії по кожному параметру вокально-хорової роботи, закладеному в конструкцію проекту.

Впроваджений в експеримент модифікований *метод «некритичного шляху проекту»* [6, 42-45] дозволив студентам експериментальної групи виокремити у проекті проміжні завдання, які можуть бути виконані з деякою затримкою, та не призведуть до кардинальних втрат темпу вокально-хорової роботи. Завдяки даному методу студенти мали змогу пересвідчитися, що «будь-яке завдання, що лежить на некритичному шляху, має часовий люфт і може пересуватися по осі часу» (за Л. Бороніною) [6, 44].

Також, у зміст експериментальних завдань був введений авторський *метод «наскрізного контролю»* для оперативно-негайного реагування на неузгодженості вокально-хорового процесу. Студенти експериментальних груп були поставлені у ситуації прийняття рішення щодо власної дії відповідно виявлених недоліків звучання, зумовленими конкретними обставинами місця (де?), часу (коли?), причини (чому?), хорової звучності (як?), цілей проекту (для чого?), виявляючи при цьому максимальну самостійність у здійсненні управлінської дії на контролюючо-діагностичній основі.

Формування умінь зв'язувати вплив комунікативної взаємодії у вокально-хоровій роботі з оптимальною результативністю досягнення цілей проекту у студентів експериментальної групи відбувалось завдяки впровадженню у зміст експериментальних завдань впродовж третього етапу різноманітних модифікованих *методів*, а саме: *спостереження, опитування, тестування, метод психологічного аналізу творчого процесу та метод аналізу продуктів творчої діяльності*. Особливо ефективним виявився *метод педагогічного спілкування, метод евристичної бесіди* (Додаток Д, блок №4). Під час впровадження яких ми керувалися позицією Г. Васяновича про те, що «під час діалогу відбувається визнання не лише рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів, а й розуміння, усвідомлення учителем події, ситуації, в якій перебуває учень і яка має для нього життєво важливе значення» [7, 65].

За результатами роботи над вокально-хоровими творами «Встала весна» муз. В. Верховинця, сл. Т. Шевченка, «Колискова» з опери Дж. Гершвіна «Порги і Бес», «Your love never change» муз. Дж. Чао Сінь, укр. нар. пісні в обр. А. Коломійця «Ой, місяцю-місяченьку» та інших творів студенти експериментальних груп виявляли проблемні аспекти проекту, обговорювали з педагогом та групою, за допомогою модифікованого *кейс-методу (case-study)* або *метод аналізу конкретних ситуацій* (англ. *case* – випадок, ситуація), за алгоритмом – аналіз, синтез, перспектива, прогноз, оцінка, вибір вдалих варіантів, відповідно поставленої мети роботи над кейсами – зв'язувати вплив комунікативної взаємодії у вокально-хоровій роботі з оптимальною результативністю досягнення цілей проекту.

Комунікативна взаємодія між учасниками реалізації проекту – складова частина управління проектами, основою якої є інформаційний масив як тіла проекту, так і мистецько-виконавського простору навколо нього в аспекті її збору, трансляції та трансформації. Дану позицію підтримує З. Сенук, стверджуючи, що «під час обміну і використання інформації будується координація і синхронізація дій всіх учасників проекту» [6, 72], а відтак,

можливо стверджувати, що взаємодія в колективі здійснюється на основі організації керівником комунікативного проектного середовища.

Також, введені в експеримент модифіковані «*стратегії управління комунікаціями*» [9; 40], дозволили студентам набути умінь оперувати інформаційним середовищем за наданим алгоритмом: пояснюйте сенс дій; розповідайте про проект; створюйте ілюзію – інформаційну картину; відчувайте зворотний зв'язок; деталізуйте інформацію; уникайте зайвих комунікацій; використовуйте невербальні комунікації; контролюйте комунікації. Дані стратегії сприяли оперуванню студентами інформаційно-комунікативним простором під час практикуму роботи з хором, визначенню потреб колективу, рівня зацікавленості, ступеня власного впливу на те кому, коли, яка інформація необхідна і як вона буде трансльована.

У перебігу експериментальної роботи ми враховували ідею Є. Полат про чинники організації та реалізації проекту [31], що дозволило вести у зміст експерименту *авторський метод «оперування проектним середовищем»*. Доведено, що ефективність процесу творчої взаємодії з виконавцями залежить від уміння миттєво конструювати проекти спілкування у процесі репетиційних занять та миттєво діагностувати результатів їх утілення. Тому студентам було запропоновано у процесі підготовки до самостійної роботи з хором визначити і описати засоби, які допоможуть налагодити конструктивне спілкування з колективом за наданими педагогом параметрами (додаток В, блок №3). За результатами чого студенти експериментальної групи намітили власні комунікативні шляхи для втілення проекту під час роботи з хором, які виявились у моделях передачі і сприйняття мистецької інформації, зворотнього зв'язку, сугестивного впливу, стилю власного позиціонування, інформаційних повідомлень колективу відповідно етапів проекту.

Керівництво вокально-хоровим процесом неможливе без розуміння стратегій поведінки в конфлікті, для чого в експеримент був введений *тренінг «Стратегії поведінки в конфлікті»* (авторська модифікована методика О. Шевченко) [49, 37]. У процесі проходження тренінгу студенти зрозуміли, що

конфлікт вирішується за умови зацікавленості обох сторін у співпраці та намаганні нівелювати конфліктні ситуації механізмами пристосування, компромісу, співпраці, уникнення, суперництва в основі активності, наполегливості, уваги до власних інтересів та інтересів опонента.

Також, студентам була представлена для опрацювання і заповнення «Сітка Томаса-Кілменна» [49, 37], яка дозволяє аналізувати конфлікт і вибрати оптимальну стратегію поведінки за стилями: конкуренції, суперництва, співробітництва, компромісу, відсторонення, пристосування для визначення власного стилю кооперативної роботи над мистецьким проектом на репетиції. За результатами опрацювання сітки студенти зрозуміли різноманітність стилів керівництва колективом, які необхідно використовувати відповідно конкретних обставин творчого вокально-хорового процесу.

На третьому підетапі для формування у майбутніх учителів музики умінь цілеспрямовано-випереджено «на крок попереду» репрезентувати продукт вокально-хорового проекту в експериментальну методика була впроваджений «комплекс організованих стратегій» (авторська модифікована методика Томпсона-Стрикленда) [43]. Акцентованої уваги під час застосування яких набуло стимулювання творчого мислення студентів у процесі втілення конструкт-проекту у звучанні хорового колективу, а, також, оволодіння стратегіями художньо-творчої реалізації і презентації проекту. Певний рівень самостійності студентів у прийнятті проектних рішень досягався в процесі вокально-хорової роботи над конструкт-проектом, а саме: здатність сприймати і діагностувати звукові індикатори хорового колективу; вміння орієнтуватися у вокально-хоровому інформаційному потоці та скеровувати його відповідно виконавсько-технологічних принципів хорового звучання; здійснювати «монтаж» проектної вокально-хорової конструкції, орієнтація студентів на результат вокально-хорової діяльності; ретельність і комплексність цілепокладання репетиційної роботи, виваженість управлінських рішень; системність, нестандартність і гнучкість мислення; вміння вибудувати обхідні й прямі шляхи реалізації проекту.

Так, у процесі застосування *«стратегій функціонально-цільового аналізу»* [43] студенти опановували алгоритм поетапної проектної дії *«цілепокладання»* у процесі практикуму роботи з хором під час оперативного пошуку відповіді на запитання педагога для чого це треба зробити?, що треба зробити?), чому треба зробити?, де необхідно зробити?, коли це можливо зробити?, за допомогою чого?, як зробити?.

Звернення до *«стратегій використання інформації»* [43] під час практикуму роботи з хором дозволило студентам поєднувати технологічність з художнім виконавством, дослідницьку діяльність з прогнозованістю результатів, проектування з інтерпретаційним перетворенням та підпорядковувати власні дії визначеній довгостроковій меті конструкт-проекту та її реалізації у звучанні вокально-хорового колективу.

Введені в формувальний експеримент *«стратегії аналізу протиріч»* [43] урахували специфіку репетиційної вокально-хорової роботи щодо виявлення-усунення протиріч між реальним хоровим звучання і параметрами звучання, закладеними у конструкт-проект та цілеспрямовано-випередженою *«на крок попереду»* презентувати продукт вокально-хорового проекту. Дана стратегія виявлялась у спонуканні педагогом студентів до активізації творчого мислення у категоріях аналізу, конкретизації, динаміки, причин і наслідків, варіативного пошуку можливих шляхів розв'язання протиріч.

Використані в експериментальній роботі *«стратегії подолання бар'єрів»* [43] дозволили педагогам скеровувати студентів до досягнення довгострокової мети реалізації конструкт-проекту та усунення перепон виконавсько-технологічного та комунікативно-психологічного характеру на шляху до неї, спрямовуючи студентів до інтелектуального осмислення конкретних ситуацій під час перебігу практики роботи з хором у категоріях ліквідації, обходу, перепону; розв'язки, часткового впливу, посилення, поетапного подолання, впливу на бар'єри з нової позиції новими засобами, вибору конкретних способів впливу та корекції як власної так і колективної дії під час репетиційної роботи над конструкт-проектом.

Наприкінці технологічно-результативного етапу формувального експерименту було проведено діагностування з метою перевірки результативності запропонованої нами методики, були проведені контрольні діагностичні зрізи. Разом із тим, у рамках проведення моніторингу якості освіти III-IV курс, іспитів з «Хорового диригування та методики роботи з хором», за методикою констатувального експерименту (підрозділ 3.1), здійснювалось оцінювання міри здатності студентів до самостійно-результативної презентації проектів у різновидах вокально-хорового навчання.

Як доводять результати математичного виведення середнього арифметичного за рівнями сформованості уміння планувати етапи роботи, здійснювати управлінську дію на контролюючо-діагностичній основі у студентів експериментальних груп виявлено 24,3% високого і 25,7% достатнього рівня, що у порівнянні з констатуючим станом збільшилося відповідно на 18,9% і 16,8%; сформованість уміння зв'язувати вплив комунікативної взаємодії у вокально-хоровій роботі з інтенсивною динамікою високого та достатнього рівнів виявив помітне зниження середнього – 28,3% (на 7,7%) і низького 10,1% (на 44,8%); результативність формування уміння цілеспрямовано-випереджено «на крок попереду» репрезентувати продукт вокально-хорового проекту виявилось у наступних відсотках: високий – 28,6% (+18,8%), достатній – 29,8% (+15,8%), середній – 27,1% (-17,9%), низький – 14,5% (-16,7%). Виявлена динаміка викладена у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Рівні сформованості самостійно-творчого компонента готовності студентів до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій на третьому етапі формувального експерименту

Рівні	Самостійно-творчий компонент											
	Контрольні групи (152 студента)						Експериментальні групи (130 студентів)					
	1		2		3		1		2		3	
	показник		показник		показник		показник		показник		показник	
	a	%	a	%	a	%	a	%	a	%	a	%
Високий	11	7,2	9	6,5	18	11,7	31	24,3	38	29,4	37	28,6
Достатній	15	9,9	12	8,2	25	16,3	34	25,7	42	32,2	39	29,8
Середній	65	42,8	66	43,0	63	41,6	39	30,2	37	28,3	35	27,1
Низький	61	40,1	65	42,3	46	30,4	26	19,8	13	10,1	19	14,5

Результати порівняння обчислень даних наприкінці 3 етапу формувального експерименту представлено на рис.3.4.

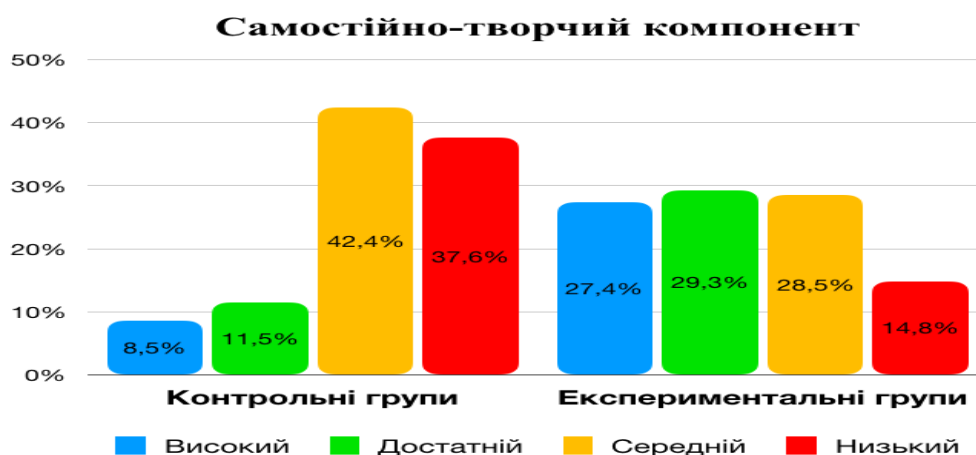


Рис.3.4. Рівні сформованості самостійно-творчого компоненту готовності студентів контрольних та експериментальних груп до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій після третього етапу формувального експерименту (% співвідношення).

Четвертий етап – *оцінювально-коригувальний* (від латин. *correctio* – виправлення, поліпшення – часткові зміни, виправлення, поправки, що вносяться в розрахунки, прогнози, плани, проекти, програми тощо) [60] був підпорядкований формуванню рефлексивно-корекційного компоненту готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, що націлювало студентів на самокритику, рефлексивне осмислення та об'єктивний аналіз результатів презентації проектних продуктів, детальне оцінювання ступеню його самодостатності, узгодження ціннісних орієнтацій, внесення коректив до створеного та апробованого конструкт-проекту, формулювання подальших цілей вокально-хорової роботи. У перебігу дослідної роботи була констатована активізація рефлексивної самооцінки студентів, сталий прояв компетентних рішень щодо покращання якісних характеристик проектного продукту.

На даному етапі вдалося визначити оцінювально-коригувальні можливості студентів, а саме: мислити діалогічно, оперувати інформацією, розбиратися у протилежностях, синтезувати різнобарвні складові творчого проекту та

коригувати міру їх необхідності, зважаючи на досвід презентації проекту вокально-хорової роботи, узгоджувати заплановані і отримані цілі проектної діяльності, на тлі яких проектувати зміст шляхів покращання продуктів вокально-хорової роботи.

Експериментальні завдання, використані впродовж четвертого етапу, забезпечували формування показників рефлексивно-корекційного компоненту, а саме: уміння дати самооцінку результатам утілення проекту, узгодити їх з початковими цілями; уміння виявити прорахунки і недоліки проекту, віднайти засоби корекції; уміння конструювати наступні цілі відповідно отриманого результату. Визначений нами критерій рефлексивно-корекційного компоненту та розроблені показники дозволили нам з'ясувати ступінь усвідомленого оцінювання студентами результатів презентації проектів вокально-хорової роботи.

Акцентованої уваги у ході експериментальної роботи набув саме рефлексивний аспект проектної діяльності, який визначає характер творчих завдань і специфіку їх вирішення. Так, на думку Ю. Кулюткіна, вивчення рефлексії «як інтелектуального процесу, як характеристики свідомості і мислення особистості для підвищення продуктивності засвоєння механізмів діяльності, відкрило новий ракурс її можливостей – встановлення відносин між метою і досягнутими результатами» [18, 213], що підтверджено В. Лефевром у математично змодельованій структурі рефлексії та доведенні існування «рефлексивного комп'ютера» в людській свідомості [20].

На оцінювально-коригувальному етапі експериментальної роботи були задіяні наступні модифіковані методики: методика оцінювання досягнень результатів П. Друкера [51] (Додаток Г, блок №2, I етап); методика аналізу мети у вирішенні завдань Д. Рейда [34, 329] (Додаток Г, блок №2, II, III етап); методика організації рефлексивної діяльності О. Беляєвої [5], методика рефлексивної самооцінки А. Хуторського [46, 285-287], методика творчого мислення О. Тихомирова [42], методика вирішення творчих завдань Д. Пойа [32], методика розвитку інтелекту Ж. Пиаже [57].

Перша серія дослідницьких завдань четвертого етапу формувального експерименту була проведена нами після практикуму роботи з навчальним хором студентів денної та заочної форми навчання, моніторингу якості навчання, заліково-екзаменаційних випробувань з хорового диригування (I - IV курс) з метою формування уміння дати самооцінку результатам утілення проекту, узгодити їх з початковими цілями. Нам було необхідно сформулювати у студентів розуміння різновидів рефлексії для проведення подальших експериментальних дій впродовж впровадження модифікованого методу *«організація рефлексивної діяльності»* О. Беляєвої [5, 8]. Так, студентам експериментальних груп було запропоновано провести і оприлюднити: 1) рефлексію власного настрою, емоційного стану після публічної презентації проекту (осмислення власних емоцій, почуттів, психологічного стану, умов і наслідків проектної діяльності, її успішності); 2) рефлексію змісту презентації та якості презентованого проектного продукту (аналіз відповідності якості, повноти, якості хорової звучності, оригінальності, художньої цінності тощо); 3) рефлексію власної діяльності (осмислення ходу і результатів презентації проекту, комунікації з вокально-хоровим колективом, власної активності, артистичності, переконаної управлінсько-творчої позиції тощо).

За результатами чого в експеримент був введений модифікований *метод «Дерево настрою»* [49], який дозволив студентам опанувати емоційне збудження після презентації та візуалізувати за допомогою навідних запитань викладачів результати презентації проекту у вигляді стовбура і крони дерева, на який студенти почергово наносили палітри смайликів відповідно наданих викладачем параметрів. Студенти підводили підсумок, порівнюючи власні результати з результатами колег, надаючи таким чином самооцінку результатам утілення проекту.

Для узгодження студентами результатів презентації з початковими цілями проекту в експеримент був введений *«метод Фішбоун»* [58]. Кожному учаснику були надані індивідуальні картки із зображенням рибного кістяка на якому студенти мали описати мету, цілі проекту (голова і верхній кістяк) та

отримані реальні результати, відповідно поставлених на початку експерименту завдань (нижній кістяк), у хвості риби студенти розміщували виявлені суперечності, неузгодженості, недоліки, прорахунки тощо. Після закінчення роботи індивідуальні картки аналізувалися групою студентів та викладачів, узгоджуючи їх об'єктивність, повноту, обговорюючи результати індивідуальної рефлексії у групах.

Також корисними для формування у студентів експериментальних груп уміння дати самооцінку результатам утілення проекту, узгодити їх з початковими цілями виявилися модифіковані методи колективного пошуку оригінальних ідей (за термінологією В. Андрєєва) [3], а саме: *метод «складнощі-проблеми-питання»*, *метод «підсумки моєї роботи»*, *метод «палітра»*, *метод «зворотня мозкова атака»* та інші для експертизи та оцінки ефективності презентованого проекту, фіксації труднощів презентації, аналізу їх причин, оцінки успішності, результативності та конструювання шляхів покращання проекту, порівняння оцінок педагога с результатами самооцінки студентів.

Для досягнення цілей експерименту в серію завдань був уведений *тренінг самоаналізу і саморегуляції* (авторська модифікація тренінгу О. Щербакової) [26] по завершенню якого було проведене підсумкове тестування сформованості у студентів експериментальних груп умінь дати самооцінку результатам утілення проекту, узгодити їх з початковими цілями за діагностувальним інструментарієм (Додаток Г, блок №1). Аналіз заповнених студентами експериментальних груп індивідуальних тестових карт експертним журі дозволив виявити рівень рефлексивного осмислення студентами результатів презентації проекту.

Формування умінь виявити прорахунки і недоліки проекту, віднайти засоби корекції у студентів експериментальної групи відбувалось завдяки впровадженню у зміст експериментальних завдань модифікованих *«стратегій оцінних суджень»* [43]. У процесі створення викладачами ситуацій критично-оцінного аналізу результатів презентації проектного продукту, студентам було

запропоновано оцінити його за наступними параметрами: чи відповідає продукт запланованим довгостроковим цілям?; чи виконаний план реалізації проекту в повному обсязі?; чи відповідає продукт проекту високому рівню виконання мистецьких творів?; які виконавсько-технічні недоліки?; які технологічно-управлінські недоліки?; як і за допомогою чого можливо покращити мистецький продукт?; які перспективні цілі подальшої вокально-хорової роботи у рамках проекту?.

Активній аналітичній діяльності студентів сприяли модифіковані «техніки творчого мислення» (О. Тихомиров) [42] алгоритми мисленнєво-оцінної дії, надані викладачем: оцінити складність; уточнити ознаки; оцінити ступені ризику; зважити позитивні і негативні якості проекту; порівняти й оцінити ступінь оригінальності проекту; порівняти із запланованими довгостроковими результативними цілями отриманий продукт; пошук оптимальних, оригінальних варіантів покращення виявлених недоліків. Що сприяло формуванню уміння виявити прорахунки і недоліки проекту, віднайти засоби корекції, активізувало та спрямовувало студентів на віднайдення індикаторів, необхідних для еталонного наповнення проекту якісними мистецькими характеристиками.

На цьому етапі, продуктивними виявились впроваджені в експериментальну роботу *метод Декарта, метод порівняння, метод вільних асоціацій, метод синектики, метод аналізу та вдосконалення конструкції* (Додаток Д, блок №5), *метод критичної оцінки інформації*, результативність застосування яких забезпечувалося *техніками творчого мислення* (О. Тихомиров) [42] та *евристичними прийомами* Д. Пойа [32]. Оцінювання студентами ефективності презентації продукту проекту заносились ними в індивідуальні картки за представленим алгоритмом (Додаток Г №3 1 етап).

У заключній серії експериментальної роботи зусилля були спрямовані на формування у студентів експериментальних груп уміння конструювати наступні цілі відповідно отриманого результату. Нам близька позиція А. Козир про те, що рефлексія дозволяє майбутнім учителям музики свідомо

контролювати результати власної діяльності, апелюючи до особистісних категорій креативності, продуктивності, корпоративності, співтворчості, сприяючи, таким чином, набуттю професійної майстерності керівництва вокально-хоровими колективами, пошуку неповторного індивідуального стилю роботи [16, 208].

Ураховуючи позицію знаного науковця, з метою формування у студентів експериментальних груп уміння конструювати наступні цілі відповідно отриманого результату показника у зміст завдань формувального експерименту був ведений *авторський метод «Простір перспектив»*, який дозволив активізувати інтелектуально-аналітичну та рефлексивно-креативну сфери майбутніх учителів музики за партнерської допомоги педагогів для виявлення недоречностей і неузгодженостей продукту проекту. За результатами аналізу успіхів і помилок проекту, студентам було запропоновано ще раз дослідити конструкт-проект, на основі виявленої нової інформації уможливити бачення нових результативних цілей, знайти шляхи покращання виявлених недоліків; коректувати заплановані дії в рамках покращення продукту проекту.

Усі перипетії процесу створення конструкт-проектів вокально-хорової роботи, а, також, власних досліджень і здобутків, студенти експериментальних груп занотовували в індивідуальних щоденниках *«Мій вокально-хоровий проект»*. Якісним наповненням якого став модифікований *метод «управління змінами»* [6, 101-192] впродовж впровадження якого студенти опановували алгоритм управління змінами, а саме: прогнозування і планування; систематизація і оцінка наслідків; прийняття рішення; моніторинг; синхронізація зусиль по виконанню тощо. На тлі яких занотовували зміни у власних проектах (опис конфігурації поточних параметрів), прогнозування змін (ступінь можливості, нагальності, цінності, ризиків тощо), оцінка передбачуваних змін (художня доцільність, технічно-виконавські можливості).

Корисними до досягнення цілей експериментальної роботи виявилися *модифіковані методи «імітаційного моделювання»* (для передбачення можливих наслідків з метою отримання інформації для прийняття рішення),

«дерево рішень» (для створення віртуальної моделі наступних цілей роботи над проектом та їх класифікації для прийняття рішення), «перевірка доцільності» (передбачення можливих наслідків прийняття рішення), «колова система прийняття рішень» або «групових експертних оцінок» (оцінка важливості і значущості закладених параметрів прийняття рішення), перевірки доцільності по схемі-SMART (ідентифікація визначених цілей щодо їх конкретності (Specific), вимірності (Measurable), досяжності (Achievable), реалістичності (Realistic), узгодженості у часі (Time related)).

За результатами впровадженої методики з метою виявлення дієвості її впливу на динаміку формування рефлексивно-корекційного компонента готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, були проведені проміжні діагностичні зрізи. Також, виконання студентами тестових завдань (Додаток Г, блоки №1, №4, №5, №6, №7) дозволило визначити ступінь усвідомленого оцінювання студентами результатів презентації проектів вокально-хорової роботи, а також виміряти динаміку прояву його показників. Результати математичних розрахунків середньоарифметичного значення виявили значне підвищення за всіма показниками в експериментальних групах, що викладено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Рівні сформованості рефлексивно-корекційного компонента готовності студентів до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій на четвертому етапі формуального експерименту

Рівні	Рефлексивно-корекційний компонент											
	Контрольні групи (152 студента)						Експериментальні групи (130 студентів)					
	1 показник		2 показник		3 показник		1 показник		2 показник		3 показник	
	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%
Високий	20	13,2	23	15,4	18	11,7	38	29,0	32	24,4	35	26,9
Достатній	24	15,6	27	17,8	25	16,3	40	30,7	40	31,0	43	32,8
Середній	54	35,4	52	33,9	74	48,5	27	20,5	35	26,7	42	32,7
Низький	54	35,8	50	32,9	35	23,5	25	19,8	23	17,9	10	7,6

Представлені у таблиці дані доводять, що високий рівень сформованості рефлексивно-корекційного компонента готовності майбутніх учителів музики

до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій студентів експериментальних груп вище на 14,2%; достатній рівень – вище на 14,9%; середній рівень сформованості вказаного компоненту нижче на 12,6 % в студентів експериментальних груп, а низький рівень – нижче на 15,6 % у порівнянні зі студентами контрольних груп.

Отримані результати підтверджують ефективність обґрунтованої у дослідженні педагогічної умови стимулювання студентів до рефлексивного осмислення та корекції результатів проектної діяльності. Результати четвертого етапу формувального експерименту показані на рис. 3.5.

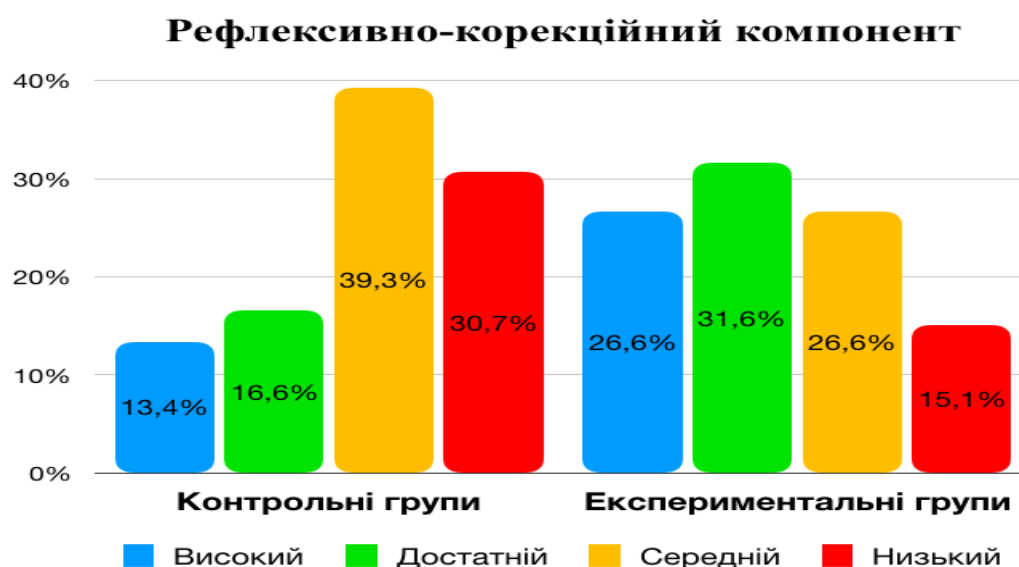


Рис. 3.5. Рівні сформованості рефлексивно-корекційного компоненту готовності студентів контрольних та експериментальних груп до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій після третього етапу формувального експерименту (% співвідношення).

Зіставлення вихідних і підсумкових результатів діагностики рівнів сформованості рефлексивно-корекційного компоненту уможливили виявлення істотних змін і випукло проявлену якісну динаміку в команді експериментальних груп (зростання високого рівня від 11% до 26,7%, достатнього – від 13% до 31,6%, зниження середнього від 42,7% до 26,6% та спаду низького рівня на 18,2% (з 33,3% до 15,1%). Порівняно незначна динаміка рівнів сформованості рефлексивно-корекційного компоненту виявлена у студентів контрольних груп (збільшення високого рівня на 2,4%,

достатнього на 3,5% та зменшення середнього рівня відповідно на 3,5%, який містив 39,2% та низького рівня на 2,6%, що склав 30,7% від загальної кількості респондентів контрольних груп).

По завершенню формувального експерименту, з метою виявлення ефективності впроваджуваної методики впродовж всіх етапів, було проведено порівняльний аналіз рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій в контрольних та експериментальних групах, математичний зріз виявив сумарний результат рівнів сформованості досліджуваного феномена в контрольних та експериментальних групах, узагальнені підрахунки якого представлено на рис. 3.6.

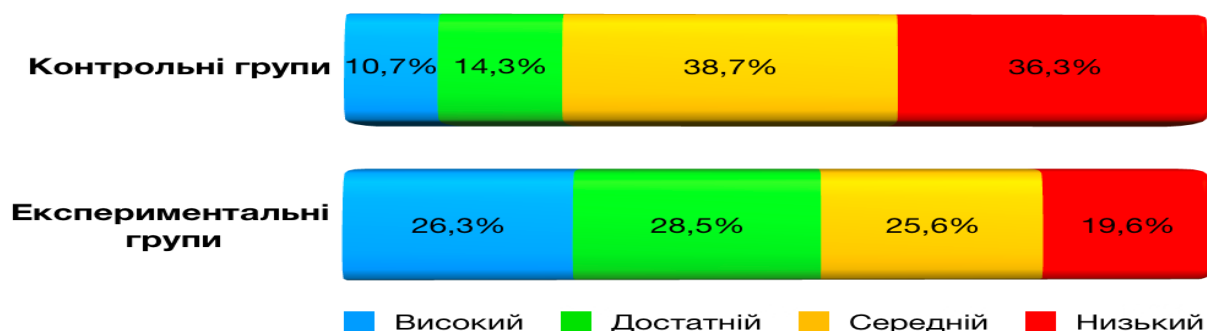


Рис. 3.6. Рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій в контрольних та експериментальних групах після проведення формувального експерименту

Порівняльний аналіз вхідних (до початку формувального експерименту) і вихідних (по завершенню формувального експерименту) даних в контрольних і експериментальних групах дозволив констатувати переконливу динаміку, опрацьовані дані про що представлені в табл. 3.10.

Таблиця 3.10

Порівняння динаміки формування готовності до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій студентів контрольних та експериментальних груп

Рівні сформованості	Контрольні групи (152 особи)		Експериментальні групи (130 осіб)	
	а	%	а	%
До експерименту				
Високий	10	6,9	11	8,5
Достатній	13	8,4	15	11,5
Середній	61	39,9	47	35,7
Низький	68	44,8	57	44,3
Після експерименту				
Високий	16	10,7	34	26,3
Достатній	22	14,3	37	28,5
Середній	59	38,7	33	25,6
Низький	55	36,3	26	19,6
Динаміка				
Високий	3,8		17,8	
Достатній	5,9		17,0	
Середній	-1,2		-10,1	
Низький	-8,5		-24,7	
Всього	0		0	

Як свідчать дані таблиці, в експериментальних групах відбулися якісні динамічні зрушення у порівнянні з даними до початку формувального експеримента. Високий рівень зріс на 17,8%, достатній збільшився на 17%, позитивні зміни відбулись у значеннях середнього рівня (зниження на 10,1%) та переконливе зменшення на 24,7% низького рівня. У контрольних групах виявлено збільшення високого і середнього рівнів на 3,8% і 5,9% відповідно; значно зменшилися значення низького рівня (на 8,5%) на відміну від середнього рівня (на 1,2%). Зіставлення результатів контрольних та експериментальних груп до та після впровадження експериментальної методики за допомогою виведення середнього арифметичного дозволило отримати дані загальної сукупності: високий рівень в середньому збільшився на 21,6%; достатній рівень збільшився на 22,9%; середній рівень зменшився на 11,3%; низький зменшився на 33,2%, а отже, доведено ефективність

розробленої поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Для обчислення статистичної достовірності різниці між середніми значеннями показників діагностування в контрольних та експериментальних групах за результатами формувального експерименту було застосовано t-критерій Стюдента для незалежних вибірок, з використанням ОС macOS High Sierra та програмного забезпечення Numbers за формулою:

$$t_{\text{емп}} = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}}$$

де X_1 – середнє арифметичне контрольних груп;

X_2 - середнє арифметичне експериментальних груп;

D_1 - дисперсія в контрольних групах;

D_2 - дисперсія в експериментальних групах;

n_1 – кількість значень в контрольних групах;

n_2 – кількість значень в експериментальних групах.

Для обчислення t-критерію, за допомогою функції COUNT отримано кількість числових осередків у діапазонах значень контрольних (n_1) та експериментальних (n_2) груп:



діапазон даних, використаних для розрахунку.

Середньоарифметичне обчислено за допомогою функції Average:



у результаті підрахунку отримано ($X_1 = 38$ і $X_2 = 32$).

Дисперсія визначена з використанням функції VAR:



і складала $D_1 = 18$, $D_2 = 5$, характеризуючи, тим самим, міру розсіяння числових даних у вибірці контрольних та експериментальних груп у межах неоднорідності.

Емпіричне значення сформованості певної якості знайдено за формулою t-критерію Стюдента для незалежних вибірок із використанням функції SQRT

$$=fx (021 - Q21) + SQRT (022 + 023 + Q22 + Q23)$$

отримані дані $t_{\text{емп}} = 56,70$.

Обчислення ступенів свободи за формулою

$$K = n_1 + n_2 - 2$$

дозволило отримати число ступенів свободи $K=280$.

Характеристики відмінностей між контрольними та експериментальними групами були визначені для 3-х рівнів значимості $\alpha = 0,05$; $\alpha = 0,01$; $\alpha = 0,001$, $t_{\text{крит}}$ знайдено в таблиці критичних значень t-Стюдента, що дорівнює 3,44 для $\alpha = 0,001$. Отже з'ясовано, що $t_{\text{крит}} < t_{\text{емпир}}$. Значення $t_{\text{емпир}}$ (56,70) більше ніж значення $t_{\text{крит}}$ (3,44), відповідно рівень значимості менше 0,001. Якщо рівень значимості менше 0,05 можемо зробити висновок про наявність суттєвої різниці між середніми значеннями показників діагностування в контрольних та експериментальних групах за результатами формувального експерименту.

Отримані статистичні дані з використанням ОС macOS High Sierra з математичними розрахунками програмного забезпечення Numbers підтвердили значущість різниці між середніми показниками діагностування в контрольних та експериментальних групах і дозволили констатувати закономірний характер відмінностей. Здійснена перевірка результативності поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій довела її ефективність та відповідність сучасним вимогам.

Висновки до третього розділу

Конкретизація результатів експериментальної перевірки розробленої поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій дозволила зробити такі висновки:

- згідно з розробленими критеріями визначено й охарактеризовано чотири рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій – високий, середній, достатній та низький;

- результати констатувального експерименту, проведеного впродовж чотирьох взаємопов'язаних етапів, підтвердили наше припущення про недостатню сформованість готовності майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій, оскільки статистичні дані проведеної діагностики рівнів сформованості досліджуваного феномену засвідчили, що здебільшого майбутні вчителі музики знаходилися на низькому (40,3%) та середньому (39,9%) рівнях, достатнього рівня досягли 11,3% студентів, високого рівня було зафіксовано 8,5% студентів;

- формувальний експеримент здійснювався відповідно до розробленої поетапної методики, згідно моделі формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій впродовж чотирьох етапів – *спонукально-цільового*, що ставив за мету розвинути пізнавальний інтерес студентів до проектної діяльності, спрямувати до визначення цілей вокально-хорової роботи, ініціації у студентів власної значущості у проекті як творчої особистості, здатної привнести у проект конструктивні, продуктивні ідеї, наповнити їх особистісним смислом; *інформаційно-моделюючого*, який сприяв накопиченню у студентів умінь створювати моделі проектів вокально-хорової діяльності та виявлявся в цілеспрямованому здійсненні студентами системи дій інтелектуально-аналітичного, дослідницького, комунікативного, оцінювального,

управлінського, творчого, рефлексивного спрямування, що загалом сприяло самостійному оперуванню студентами інформаційним масивом, закладеним у партитурах вокально-хорових творів, самостійному створенню проектів результативного покращання якісних характеристик вокально-хорової роботи з конкретним навчальним колективом; *технологічно-результативного*, що забезпечував поступове оволодіння студентами операційно-технологічними стратегіями самостійного втілення конструкт-проекту вокально-хорової роботи, формування циклічно-алгоритмізованих умінь поетапної проектної дії, упорядкування інформаційних масивів репетиційного простору, розвиток критичного мислення для досягнення виконавсько-презентаційних результатів, які узгоджуються з психологічними та художньо-творчими вимогами до управління вокально-хоровим процесом, оперування механізмами зворотнього зв'язку, трансформації конструкт-проекту в мистецький продукт презентаційного гатунку; *оцінювально-коригувального*, що спрямовував студентів до рефлексивного осмислення та об'єктивного аналізу результатів презентації проектів вокально-хорової роботи, до виявлення ступеню самодостатності проекту, узгодження запланованих і отриманих цілей проектної діяльності з метою внесення коректив до створеного та апробованого конструкт-проекту, на тлі яких моделювався зміст покращання презентованих проектних продуктів вокально-хорової роботи;

- якісний та кількісний аналіз результатів формувального експерименту, порівняння отриманих даних засвідчили зростання динаміки рівнів сформованості готовності студентів в експериментальних групах (на 17,4%) на противагу даних контрольних груп (динаміка 4,85%). Обчислення статистичної достовірності результатів формувального експерименту на ОС macOS High Sierra та ПЗ Numbers з використанням t-критерію Стьюдента, підтвердило достовірність отриманих результатів, а отже дієвість та ефективність впровадження поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учебн. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Акофф Р.О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери. – Москва : Сов. радио, 1974. – 272 с.
3. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития /В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
4. Безпалько О. В. Соціальне проектування : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – Київ : ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т психології та соц. педагогіки, 2010. – 127 с.
5. Беляева О. А. Методы организации рефлексии : учеб.-метод. пособие / О. А. Беляева. – 4-е изд., стер. – Минск : РИПО, 2017. – 42 с.
6. Боронина Л. Н. Основы управления проектами : учеб. пособие / Л. Н. Боронина, З. В. Сенук. – Екатеринбург : Изд. Урал. ун-та, 2015. – 112 с.
7. Васянович Г. П. Основы психології : навчальний посібник / Григорій Петрович Васянович – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 114 с.
8. Вундт В. Введение в психологию / В. Вунд. – Москва : Издательство: Комкнига, 2001. – 167 с.
9. Галіцина Л. В. Керівник: мистецтво, стратегії і тактики / Л. В. Галіцина. – Київ : Шк. світ, 2010. – 128 с.
10. Друкер Питер, Ф. Макьярелло, А. Джозеф. Менеджмент.: Пер. с англ. – Москва : ООО “И.Д. Вильямс”, 2010. – 704 с .
11. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій: навч. посібник для студентів гуманітарних факультетів ВНЗ / С. С. Занюк. – Луцьк : Ред. – вид. від. Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1997. – 180с.
12. Измерение результативности компании» П. Ф. Друкер, Дж. Эклз, К. Мейер. – Москва : Изд-во : Юнайтед Пресс, 2006. – 220 с.
13. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2007. – 434 с.

14. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / Виктор Николаевич Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
15. Келли Г. Процесс каузальной атрибуции // Современная зарубежная социальная психология. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – С. 127-137.
16. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А. В. Козир. – Київ : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.
17. Кокун О. М. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: Методичний посібник. / О. М. Кокун. – Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2012. – 433 с.
18. Кулюткин Ю. Н., Бездухов В. П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара : СамГПУ, 2002. – 400 с.
19. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – Москва : Академия, 2001. – 272 с.
20. Лефевр В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. – Москва : Когито-центр., 2003. – 496 с.
21. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – Москва : Наука, 1978. – 127 с.
22. Лян Хайє. Діагностика готовності студентів до застосування проектних технологій у процесі вокально-хорового навчання / Лян Хайє // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Миколаїв, 2018. – № 1 (60), лютий 2018. – С. 162-166.
23. Лян Хайє. Критерії та рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій / Лян Хайє // Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал. / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – Дрогобич, 2018. – № 1 (156) січень 2018. – С. 135-140.
24. Лян Хайє. Основні положення технології проектної діяльності в системі фахової підготовки викладачів мистецьких дисциплін / Лян Хайє // Сучасна

- мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2018. – С. 186-189.
25. Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса / Розанова В. А. // Психология управления. – Москва, 1999. – С.105-106.
26. Методическое пособие для специалистов психологического сопровождения подготовки курсантов-летчиков / Сост.: Е. А. Щербакова. – Краснодар : КВАИ, 2003. – 76 с.
27. Михайлычев Е. А. Система педагогической диагностики: ключевые понятия и принципы / Е. А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 44-66
28. Новиков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму. /Б. В. Новиков. – Монографія. – Київ : НТТУ «КПІ», 1998. – 310 с.
29. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – Москва : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
30. Петрушин В. И. Музыкальная психология: уч. пособ. для вузов / Валентин Иванович Петрушин. – Москва : Академический Проект: Трикста, 2008. – 400 с. – [Gaudeamus].
31. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – Москва : Академия, 2007. – 368 с.
32. Пойа Д. Как решать задачу / Д. Пойа . – Львів : Журнал «Квантор», №1. – 1991. – 215 с.
33. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – Київ : Педагогічна думка, 2015. – С. 95.
34. Психология мышления. Сборник переводов с немецкого и английского под редакцией и с вступительной статьей кандидата педагогических наук А. М. Матюшкина. – Москва : Изд-во «Прогресс», 1965. – 532 с.

35. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учеб. для студентов вузов. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – 285 с.
36. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. – Москва : СПб.: Питер, 2008. – 208с.
37. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш – СПб.: Речь, 2003. – 352 с
38. Ситуационный анализ, Анатомия кейс-метода [под ред. д-ра социол. наук, проф. Сурмина Ю. П.]. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
39. Скрипник Марина. Мистецтво бути педагогом : Зб. тренінг. занять. – Київ : Вид. Дім «Шкіл. світ», вид. Л. Галіцина, 2006. – 112 с.
40. Смысловая теория мышления / Ю. Д. Бабаева, Н. Б. Березанская, И А. Васильев //ВМУ. Психология. Серия 14. №2. – С. 25-57.
41. Столярова О. Е. Методы эвристической деятельности. / О. Е. Столярова.– Москва : Соврем. гуманит. ин-т, 2003. – 65 с.
42. Тихомиров О. К. Психология мышления / Тихомиров О. К. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.
43. Томпсон А. А., Стрикленд Дж. Искусство разработки и реализации стратегии [Пер. с англ. Под ред. Л. Т. Зайцева, М. И.Соколовой]. – Москва : Банки и биржи, Юнити, 2004. – 576 с.
44. Фомин В. А. Е. А. Мравинский / Фомин В. А. – Москва : Музыка, 1983. – 129 с.
45. Хилл П. Наука и искусство проектирования. Методы проектирования и научное обоснование решений / П. Хилл. – Москва : «Мир», 1973. – 264 с.
46. Хуторской А. В. Эвристическое обучение : Теория, методология, практика / А. В. Хуторской. – Москва : Междунар. Педагог. акад., 1998. – 266 с.
47. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – Москва : ЮНИТИ–ДАНА, 2002. – 437 с.

48. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Шамова Т. И. – Москва : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320с.
49. Шевченко О. А. Тренінги професійного становлення педагога /О. А. Шевченко, І. А. Хозраткулова. – Харків : Вид. група «Основа», 2010. – 112 с.
50. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання: автореф. дис. на злобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Київ 2007. – 22 с.
51. Эдерсхейм Э. Х. Лучшие идеи Питера Друкера / пер. с англ. под ред. А. А. Чернова. - СПб. : Питер, 2011. – 384 с.
52. Юнг К. Г. Аналитическая психология / К. Г. Юнг. – СПб.: МЦНК и Кентавр, Ин-т личности, ИЧП «Палантир», 1994. – 136 с.
53. Anderson L. W. & Krathwohl D. R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing / L. W Anderson, D. R Krathwohl. – New York : Addison Wesley Longman, Inc, 2001.
54. Bloom B. S., (Ed.). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. – New York : Longman ,1994.
55. Mager R. F. Goal analysis / Robert F. Mager. Belmont California : Fearson Publishers, Ins., 1972. – 144 pp.
56. Marzano R. J., & Kendall J. S. The new taxonomy of educational objectives (2nd ed.). – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.
57. Piaget J. Philosophy and the Human Sciences, ed. by H. J. Silverman. – N. Y., 1980
58. <http://www.klasnaocinka.com.ua/article/klaster--fishboun--keis-tekhnologiya.html> (дата звернення 27.03. 2017)
59. <https://www.slideshare.net/bmotion/ss-3537724> (дата звернення 03.05. 2017)
60. <http://www.slovopedia.org.ua/> (дата звернення 19.02. 2017)
61. http://www.training.com.ua/action/open/naviki_proektnoj_dejatelnosti (дата звернення 16.04. 2017)

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено результати теоретичного узагальнення і запропоновано нове вирішення наукового завдання формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, що знайшло відображення в обґрунтуванні та експериментальній перевірці розробленої методики.

Проведене дослідження та розв'язання всіх поставлених завдань дає підстави зробити наступні висновки:

1. У результаті теоретико-методологічного аналізу констатована можливість застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, які опосередковуються самостійним цілепокладанням, конструюванням шляхів реалізації проекту, розрахунком швидкості і точності його втілення на різних етапах роботи, результативною публічною презентацією проектних продуктів, рефлексивним осмисленням та корекцією отриманих результатів. З'ясовано зміст поняття «проектні технології» у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики як цілісної системи методів, прийомів і засобів активізації самостійної творчої діяльності суб'єктів вокально-хорового навчання, що забезпечують розробку, створення і презентацію конкретного мистецького проекту на основі узгодженості цілей, характеристик та об'єктів навчальної діяльності в перебігу алгоритмічного виконання технологічних процедур поетапної проектної дії. Нагальним у даному вимірі є пошук шляхів ефективного впровадження продуктивних проектних технік у вокально-хоровому навчанні студентів на основі *системно-інформаційного, особистісного, діяльнісно-алгоритмічного, компетентнісного, комунікативного, акмеологічного підходів.*

2. На основі аналізу наукових психолого-педагогічних та мистецьких джерел ідентифіковано специфіку готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій з виявленням

самостійної творчості студентів, підтверджено, що застосування проектних технологій, як інтенсивних технологій творчості, сприяє самостійному конструюванню студентами як проектів власного фахового становлення, так і інтерпретаційних проектів удосконалення змісту і операційного наповнення вокально-хорового процесу. Запропоновано авторське визначення поняття *«готовність майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій»*, яке характеризується як здатність студентів до самостійного конструювання проектів вокально-хорової роботи як системи поетапної творчої дії, зумовленої цілями, завданнями, ресурсами і строками, на основі якої базується розвиток дослідно-прогностичних, аналітично-оцінних, рефлексивно-коригувальних, виконавсько-технологічних здібностей студентів, які забезпечують продуктивність та презентабельність результатів вокально-хорової роботи. Виокремлено основні функції готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій: *дослідницьку, цілепокладальну, прогностичну, ціннісно-нормуючу, організаційно-технологічну, операційну, волюнтативну, оцінно-регулятивну, творчо-перетворювальну.*

3. Розроблено структуру готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, яка включає такі компоненти: *мотиваційно-емоційний, компетентнісно-конструктивний, самостійно-творчий, рефлексивно-корекційний.* Критеріями вищезазначених компонентів нами визначені: ступінь сформованості позитивного ставлення студентів до проектної діяльності; міра накопичення студентами проектних умінь та готовність їх застосування в роботі з навчальним колективом; міра здатності студентів до самостійно-результативної презентації проектів у різновидах вокально-хорового навчання; ступінь усвідомленого оцінювання студентами результатів презентації проектів вокально-хорової роботи та розроблені їх показники. Охарактеризовано чотири рівні сформованості означеного феномена – високий, середній, достатній та низький, що визначаються ступенем прояву певних показників відповідних критеріїв.

4. Особливості формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій відображено у визначених *принципах*, а саме: принцип концептуальності; принцип самостійності; принцип пріоритетності довгострокових цілей; принцип результативності; принцип інтеграції; принцип інтерсуб'єктних відносин; принцип інтерпретації вокально-хорових творів; принцип інтенсифікації та розроблених й обґрунтованих *педагогічних умов*, а саме: активізація інтересу майбутніх учителів музики до навчання за проектним типом; спонукання студентів до визначення пріоритетної мети вокально-хорової роботи та конструювання результативно-цільових проектів її досягнення; орієнтація майбутніх учителів музики на активну творчу взаємодію з хоровим колективом; стимулювання студентів до рефлексивного осмислення та корекції результатів вокально-хорової роботи.

5. Розроблено поетапну методику формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій, ефективність якої була перевірена під час формувального експерименту, відповідно до визначених етапів: *спонукально-цільового* (формування мотиваційно-емоційного компоненту), *інформаційно-моделюючого* (формування компетентнісно-конструктивного компоненту), *технологічно-результативного* (формування самостійно-творчого компоненту), *оцінювально-коригувального* (формування рефлексивно-корекційного компоненту). Проведення експериментальної роботи здійснювалось згідно з визначеною метою і змістом кожного етапу, розробленим і впровадженим методичним комплексом, що синтезує форми, методи і засоби проектної діяльності із формами, методами і засобами вокально-хорового навчання.

6. Для перевірки ефективності запропонованої поетапної методики були проведені контрольні зрізи, ідентичні констатувальним методикам дослідження. Порівняльний аналіз вхідних і вихідних даних результатів формувального експерименту виявив динамічне зростання рівнів сформованості готовності у студентів експериментальних груп на 17,4%

порівняно з контрольними групами на 4,85%. Такі результати засвідчили дієвість та ефективність впровадження поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Проведене дослідження має перспективу подальших наукових пошуків у сфері вищої музично-педагогічної освіти, оскільки означена проблема була вперше висвітлена і не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшого наукового аналізу потребують питання впровадження проектних технологій у підготовку магістрів в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів, а також застосування проектних технологій у різновидах мистецької освіти України та Китаю.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Тест №1

Шановні студенти! Пропонуємо Вам виявити власну мотиваційну спрямованість на реалізацію мети і досягнення успіху в майбутній фаховій діяльності. З метою отримання достовірних даних, прохання відповідати «так» чи «ні» рефлексивно, не роздумуючи, максимально правдиво.

Дякуємо за відвертість!

Бажаємо творчих успіхів!

1. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю на карту все. Не бачу себе щасливим без улюбленої справи.
2. У будь-якій справі для мене важливий процес, а не результат.
3. Вважаю, що успіх у житті залежить від ситуації, а не від прорахованого проекту.
4. Потрібно сподіватися завжди тільки на себе.
5. У моєму житті більше успіхів, чим невдач.
6. Тільки особистості зі спокійно-рівноваженою вдачею мені імпонують.
7. У будь-якій діяльності я схильний до деталізації, намагаюся вдосконалити її елементи.
8. Мене надихають думки про успіх.
9. Власний успіх пов'язую з успіхом у мистецькій діяльності.
10. Вважаю причиною власних поразок обставини, а не самого себе.
11. Перекоаний у необхідності проектувати шляхи досягнення власного успіху.
12. Перепони ще більше стимулюють мене до досягнення запланованого результату.
13. Не ставлю ніяких цілей, живу сьогоднішнім.
14. Я впевнена по життю особистість.
15. Заради успіху я можу піти на невиправданий ризик.
16. Я не наполеглива людина.
17. Коли немає перепон у справі, моя енергія посилюється.
18. Майбутню професійну діяльність волію пов'язати з мистецтвом вокально-хорового співу.
19. Рівень моїх вимог до власної персони нижчий, ніж в однокурсників.
20. Вважаю прерогативним шлях до досягнення успіху у професії вчителя музики.
21. Вважаю, що наполегливості і брутальності у мене більше, ніж здібностей до мистецько-педагогічної діяльності.

22. Безглуздо протистояти волі керівника.

Обробка результатів

Ключ до підрахунку балів: 1 бал – відповідь «так» на ствердження: 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22; 1 бал – відповідь «ні» на ствердження: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Сума балів виявляє рівень потреби у досягненнях успіху.

Таблиця результатів

Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
0-8 балів	9-14	15-22

ДОДАТОК А

Блок №2

Питання для експрес-інтерв'ювання

1. Чи викликає у Вас інтерес вокально-хорова робота?
2. Чи відчуваєте Ви потяг до спілкування з вокально-хоровим колективом?
3. Чи є пріоритетною для Вас діяльність хорового диригента у мистецькій галузі?
4. Чи бачите Ви себе у майбутньому диригентом-керівником вокально-хорового колективу?
5. Чи вбачаєте Ви потребу у розширенні фахового тезаурусу для повноцінної діяльності керівника вокально-хорового колективу?
6. Чи знайомі Ви з інноваційними, зокрема проектними технологіями навчання?
7. Чи вбачаєте бажаним урізноманітнювати й оптимізувати вокально-хорову навчальну діяльність інструментарієм проектних технологій?
8. Чи вважаєте Ви, що вокально-хорова діяльність керівника-диригента абсорбує у собі всі індикатори проектних технологій щодо цілеутворення, конструювання стратегій досягнення цілей, самостійного керівництва досягнення колективом спроектованих цілей, презентації та рефлексії отриманих результатів?
9. Чи підтримуєте Ви думку про те, що саме застосування проектних технологій у вокально-хоровій роботі є домінуючими, оскільки дана робота сама о собі є проектом покращення якісних мистецьких характеристик?
10. Чи прагнете Ви до самостійності у навчальній вокально-хоровій діяльності?
11. Чи вважаєте Ви, необхідним оволодіти під час навчання засобами розв'язання творчих завдань у вокально-хоровій роботі?

ДОДАТОК А

Блок №4

Анкета

Шановні студенти, пропонуємо Вам відповісти на запитання з метою вивчення ставлення до проблеми застосування проектних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів музики.

Розраховуємо на відвертість.

1. Ви коли-небудь брали участь у проектній діяльності?
 - так;
 - ні;
 - не знаю, перший раз чую.
2. На Вашу думку, що таке проектна діяльність?
 - створення проекту;
 - колективна інтелектуально-творча робота;
 - самостійна творчо-інтелектуальна діяльність із застосуванням власного творчого досвіду;
 - алгоритм вирішення творчих завдань;
 - важко відповісти.
3. Оцініть, будь-ласка, ступінь ефективності використання Вами проектних технологій?
 - дуже впливає на рівень мого розвитку;
 - слабо впливає;
 - не впливає.
4. Які, на Ваш погляд, недоліки застосування проектних технологій?
 - відсутність достатнього часу для проектування;
 - відсутність допомоги педагога;
 - розбіжності, конфлікти у вокально-хоровому колективі;
 - відсутність особистої зацікавленості;
 - відсутність достатніх теоретично-практичних знань.
5. Який вид роботи над вокально-хоровим проектом подобається Вам найбільше?
 - самостійний;
 - колективний;
 - з педагогом.
6. На Вашу думку, які ознаки творчості присутні у практичній роботі керівника вокально-хорового колективу?
 - інтелектуальна активність;
 - креативність;
 - досягнення мети, результативність;
 - опора на власний досвід;
 - важко відповісти.

7. Як Ви вважаєте, що вкладається у поняття «рефлексія оцінювання»?
- уміння «пропускати через себе» твори мистецтва;
 - оцінювання кінцевих результатів;
 - зв'язок із конкретною ситуацією і власною позицією особистості;
 - механізм самоконтролю і саморегуляції;
 - не знаю.
8. Чи має місце творчість в інтерпретації вокально-хорових творів?
- так;
 - ні;
 - не знаю.
9. Чи очікуєте Ви зрушень у самостановленні себе як майбутнього фахівця у процесі роботи над навчальними проектами (вказіть яких)?
- розвиток тезаурусу;
 - розвиток самостійності;
 - розвиток комунікабельності;
 - набуття алгоритму дії;
 - розвиток аналітично-оцінних умінь для прийняття рішення.
10. Чи сприяє проектна діяльність формуванню досвіду самостійного керівництва вокально-хоровим колективом?
- так;
 - ні;
 - важко відповісти.
11. Чи з задоволенням Ви берете участь у навчальному проекті?
- так, дуже подобається;
 - залежить від дисципліни, педагога, команди;
 - ні, не подобається брати участь в проекті.
12. Які, на Ваш погляд, плюси використання проектних технологій у вокально-хоровій роботі?
- самостійно здобувати інформацію, створювати власну інтерпретацію;
 - планувати етапи роботи;
 - менше контролю з боку педагога - незвичайність форми навчання, її новизна;
 - можливість спілкуватися з широким колом людей - можливість розширити й зміцнити свої знання.

ДОДАТОК А

Блок №3

Анкета

Шановні студенти. Просимо Вас відповісти на запитання з метою виявлення мотивації щодо готовності до керівництва дитячими хоровим колективами із застосуванням проектних технологій.

Дякуємо за співпрацю.

1. На Вашу думку, які переваги має проектна діяльність у вокально-хоровій діяльності керівника-хормейстера?

- сприяє конкретизації цілей;
- активізації інтелектуально-мисленневих процесів;
- концентрує волю, сприяє творчій самореалізації;
- сприяє технологізації творчого процесу, алгоритмізує дії досягнення запрограмованого результату;
- розвиває самостійність, формує стиль вокально-хорової роботи;
- щось інше (вказати).

2. Чи хотіли б Ви оволодіти техніками проектної діяльності?

- так;
- ні;
- не знаю.

3. Чи відчуваєте Ви інтерес до практичної діяльності керівника хорового колективу?

- так;
- ще не визначився;
- ні.

4. На Вашу думку, які з нижчезазначених характеристик є необхідними для керівника вокально-хорового колективу?

- воля, інтелект, ерудиція, артистичність, комунікація, почуття гумору, висока культура, смак (необхідне підкреслити);

- самокритика, гнучкість, цілеспрямованість, беззаперечність, комунікабельність, впертість, брутальність(необхідне підкреслити);

5. Чи достатньо часу Ви проводите у процесі фахової підготовки перед вокально-хоровим колективом в якості керівника?

- так;

- ні;

- бракує практичних навичок роботи з вокально-хоровим колективом.

6. Чи вдається Вам у процесі роботи з колективом донести власний емоційний екран або схопити і розділити емоційний стан вокально-хорового колективу?

7. Як Ви вважаєте, які завдання стоять перед керівником хорового колективу?

8. Чи вважаєте Ви проектну діяльність запорукою вирішення творчих завдань у вокально-хоровій роботі?

9. На Вашу думку, які параметри необхідні для рефлексії презентованих результатів проектів вокально-хорової роботи?

10. На Вашу думку, які якості є домінуючими в особистості керівника хорового колективу?

- воля;

- інтелект;

- уміння «вести за собою»;

- володіння асоціативно-образним мисленням;

- здатність до проектування власної і колективної діяльності.

11. Чи хотілося б Вам більше дізнатися про проектні технології у процесі вокально-хорового навчання?

- так;

- ні; - не можу визначитися.

ДОДАТОК А

Блок №7

Інструментарій мотивації до планування проектної діяльності

1. Виявлення у студентів наявних знань:

- Що ви можете сказати з цієї теми (проблеми)?
- Як ви ставитеся до цієї теми (проблеми)?
- Які способи вирішення цієї проблеми ви знаєте?
- Що, на вашу думку, необхідно для цього зробити?
- Що Вам необхідно з'ясувати, щоб знайти спосіб вирішення цієї проблеми?

2. Виявлення у студентів інтересу до проектування вокально-хорової роботи:

- Як Ви вважаєте, які завдання постають перед керівником хорового колективу?
- Про що Вам цікаво дізнатися у сфері вокально-хорового мистецтва?
- Які навички Вам необхідно надолужити для роботи з начальним хоровим колективом?
- У чому з різновидів роботи з вокально-хоровим колективом Ви хотіли б краще розібратися?
- Які здобуті Вами знання необхідні для роботи з навчальним хоровим колективом?
- Яких знань, з яких галузей Вам не вистачає під час практичної роботи з навчальним вокально-хоровим колективом?
- Чи можете Ви самостійно сконструювати інтерпретацію вокально-хорового твору і самостійно втілити її у звучання навчального колективу?
- Яку самостійну роботу, на Вашу думку, необхідно провести хормейстеру для реалізації інтерпретаційного проекту у звучанні вокально-хорового колективу?
- Що б Ви хотіли зробити для здійснення вашого задуму?
- За яких умов це було б можливо?

3. Виявлення у студентів труднощів у проектування вокально-хорової роботи:

- Про що Ви б хотіли отримати більш детальну інформацію?
- Що нового Вам було б цікаво дізнатися?
- У яких питаннях проектної діяльності Ви б хотіли стати більш компетентними?

4. Визначення студентами теми мистецького проекту:

- Які вокально-хорові твори із запропонованого репертуару найбільше відповідають Вашим схильностям, інтересам?
- Чому Ви віддали перевагу саме даним вокально-хоровим творам?
- Яким чином Ви могли б допомогти собі або групі студентів сконструювати проект виконання вокально-хорових творів?
- Які, на Вашу думку, існують критерії підсумкового оцінювання результатів роботи над проектом?

ДОДАТОК А

Блок №8

Експертний бланк зведених оцінок вияву студентами системних знань
щодо застосування проектних технологій у вокально-хоровому навчанні

Прізвище, ім'я студента: _____

Курс _____

Виявляє активність у роботі вокально-хорового колективу

1 2 3 4

Вміє висувати гіпотези, доводить та обґрунтовує свої ідеї

1 2 3 4

Вміє зіставляти результати пошуку з метою вокально-хорової роботи

1 2 3 4

Володіє прийомами аналізу і синтезу, порівняння, абстрагування

1 2 3 4

Обґрунтовано добирає засоби інформативної комунікації з колективом

1 2 3 4

Варіативно і гнучко оперує сегментами вокально-хорової діяльності

1 2 3 4

Вміє видобувати інформацію з партитурних і виконавських джерел

1 2 3 4

Систематизує та узагальнює думки

1 2 3 4

Володіє методами дослідження і проектування інформаційно-мистецьких моделей

1 2 3 4

Уміє конструювати комунікативні моделі взаємодії з вокально-хоровим колективом

1 2 3 4

Виокремлює довгострокові й прохідні цілі у проектуванні вокально-хорової роботи

1 2 3 4

Самостійно втілює мистецький проект у вокально-хоровій роботі

1 2 3 4

Бали –

Експерт –

ДОДАТОК А

Блок №9

Алгоритм формулювання завдань проектної діяльності у вокально-хоровому навчанні студентів

1 етап. Проектування мети:

- Усвідомлення цілей проекту (що треба?, що я хочу?, що від мене потрібно?).

2 етап. Конкретизація мети:

- дослідження хорової партитури, з'ясування авторської інтерпретації, вокально-хоровий та виконавський аналіз мистецького твору;
- дослідження ресурсів: відповідності технічних можливостей (власних, вокально-хорового колективу) заявленим у партитурі характеристикам;
- дослідження ресурсів: відповідності психологічно-вікових можливостей (власних і колективу) заявленим у партитурі характеристикам;
- дослідження ресурсів: відповідності власних можливостей (чи зможу?, чи достатньо досвіду?, чи достатньо волі й управлінських ресурсів? Чи у моїх силах донести колективу філософію партитури? тощо);
- дослідження художнього образу і формулювання довгострокових і прохідних цілей його втілення у звучанні.

3 етап. Специфікація мети:

- з'ясування технічних характеристик;
- з'ясування технологічно-виконавських вимог;
- з'ясування специфіки сугестивного впливу;
- з'ясування управлінських завдань;
- з'ясування емоційно-емпатійних характеристик;
- з'ясування міри смаку й мистецької доцільності спроектованої мети вокально-хорової роботи;
- конкретизація засобів досягнення мети.

ДОДАТОК Б

Блок №1

«Логічна матриця» Проект на площині

(модифікована методика Л. Галіциної)

(див. список використаних джерел до III розділу [9, 87])

Назва проекту

<p>Загальна мета Програма у межах якої реалізується проект.</p>	<p>Об'єктивні показники Що буде показником того, що реалізація проекту призведе до досягнення мети.</p>	<p>Джерела перевірки Звідки ми отримаємо інформацію щодо показників?</p>	
<p>Операційні цілі Визначення довгострокових цілей відповідно користі розв'язання наявних вокально-хорових проблем.</p>	<p>Об'єктивні показники Що буде показником досягнення довгострокових цілей вокально-хорової роботи.</p>	<p>Джерела перевірки Звідки ми отримаємо інформацію щодо показників?</p>	<p>Передумови (ризик) Якими повинні бути зовнішні фактори відповідно визначених цілей? Які зовнішні фактори можуть це ускладнювати?</p>
<p>Результати Визначення чітких результатів вокально-хорового проекту, конкретизація цілей. Визначення ступеню результативності змін, що виникнуть завдяки проекту.</p>	<p>Об'єктивні показники Які показники вкажуть про отримання запланованих результатів? Показники мають бути вимірним, конкретними й безпосередньо пов'язаними з результатами проекту.</p>	<p>Джерела перевірки Звідки ми отримаємо інформацію щодо показників?</p>	<p>Передумови Які повинні бути зовнішні фактори з точки зору результативності досягнення довгострокових цілей.</p>
<p>Заходи Поетапно сформулювати логіку заходів, детально описати зміст заходів, які сприятимуть досягненню довгострокових цілей за умов наявних ресурсів.</p>	<p>Ресурси Вказати наявні й потрібні власні характеристики і характеристики творчої готовності вокально-хорового колективу, необхідні для реалізації проекту.</p>	<p>Засоби</p>	<p>Передумови Якими повинні бути зовнішні фактори, щоб заходи і ресурси призвели до запланованих результатів? Вступні умови Сформулювати необхідні для старту проекту умови</p>

ДОДАТОК Б

Блок №2

Тест

щодо виявлення у студентів здібності до прогнозування і прийняття рішення

Шановні студенти! Надані в анкеті твердження, дозволять Вам виявити рівень Ваших здібностей до прогнозування і прийняття рішень, а також з'ясувати чи схильні Ви до ризику. У кожному пункті опитувальника окресліть твердження «а» або «б», яке, на Ваш погляд, більш притаманне Вашій індивідуальності.

Дякуємо за співпрацю!

1. а) без повного, всебічного аналізу обставин, я, як правило, не приймаю рішень, не починаю діяти;
б) думаю, що досить мати мінімальну інформацію, щоб прийняти рішення і почати діяти.
2. а) зазвичай я не замислююся про далекі наслідки прийнятих рішень;
б) як правило, я намагаюся продумати не тільки близькі, а й віддалені за часом наслідки.
3. а) я згоден з твердженням, що ризик себе не виправдовує;
б) я вважаю ризик завжди виправданим.
4. а) розповідаючи про що-небудь, я вважаю за краще образно деталізувати кожен сегмент;
б) розповідаючи про що-небудь, я вважаю доцільним передавати суть в узагальненій формі.
5. а) іноді я складаю плани, а іноді і дію, зовсім забуваючи про мету;
б) я ніколи не забуваю про мету і про власні плани.
6. а) досліджуючи інформацію я намагаюся встановити ситуативні зв'язки;
б) досліджуючи інформацію я встановлюю достатню кількість ситуативних зв'язків.
7. а) якщо у людини є здібності, то можна не напружуватись і виїхати на них; б) якщо у людини є здібності, треба їх розвивати для більших шансів на успіх.
8. а) при вирішенні найрізноманітніших завдань я зазвичай рухаюся вперед «короткими кроками», перевіряючи правильність кожного з них;
б) при вирішенні будь-якої проблеми я зазвичай шукаю загальні підходи до вирішення, роблю примірku їх правильності, а потім вже починаю діяти.
9. а) під час роздумів щодо прийняття будь-якого рішення я бачу декілька варіантів і «проробляю» кожен з них;
б) якщо я замислююся про наслідки, то бачу спочатку одне, потім - наступне, наслідки мають вигляд ланцюжка.

10. а) якщо мені потрібно перевірити будь-яке припущення, я обмежуюся мінімумом фактів;
б) якщо мені потрібно перевірити будь-яке припущення, то я обов'язково шукаю всі можливі докази.
11. а) мені не знайомий стан, який можна назвати «гра уяви», коли знайомі образи включаються в нові зв'язки, комбінації;
б) я досить часто займаюся «грою уяви», коли знайомі образи легко створюють нові комбінації.
12. а) для мене не складає труднощів дати повний, всебічний аналіз причин і наслідків будь-якій ситуації;
б) якщо потрібно проаналізувати проблему, умову задачі, ситуацію я детально аналізую всі складові причин, але наслідки мені спрогнозувати важко.
13. а) про мене можна сказати, що я людина, схильна до ризику;
б) мене ніяк не назвеш людиною, схильною до ризику.
14. а) якщо я замислююся про наслідки вчинків, подій, то враховую всі обставини, які можуть їх викликати;
б) якщо я знаю про наслідки подій, вчинків, то, як правило, «не копаюсь» в їх причинах.
15. а) якщо надійшла пропозиція взяти участь в вигідній справі, то зазвичай я її приймаю не замислюючись;
б) якщо є пропозиція брати участь у вигідній справі, то я, зазвичай, її не приймаю без ретельної оцінки близьких і далеких наслідків.
16. а) якщо мої припущення (гіпотези) виявилися невірними, я з легкістю можу сформулювати принципово нові;
б) якщо у мене виникло якесь припущення (гіпотеза), то замінити її новим мені буває дуже важко.
17. а) при вирішенні завдань, які потребують комунікації, мені буває важко позбутися шаблонів;
б) я легко звільняюся від наявних у мене стереотипів, у мене легко виникають нові, несподівані способи спілкування.

ДОДАТОК Б

Блок №3

Питання для експрес-інтерв'ювання
щодо виявлення готовності студентів до проектування
вокально-хорової роботи

Шановні студенти!

Укажіть, будь ласка, П.І.Б., курс і групу

1. Чи вмієте Ви конструювати план роботи з навчальним вокально-хоровим колективом відповідно довгострокових цілей у поточних репетиціях?
2. Чи здатні Ви створювати комунікативно-творче середовище з вокально-хоровим колективом?
3. Чи зможете під час поточної репетиції коректувати шляхи втілення проекту?
4. Чи проектуєте Ви інтерпретаційні конструкти розвитку художнього образу у процесі роботи з творами музичного мистецтва?
5. Чи прагнете Ви розширювати власний досвід керівництва вокально-хоровим колективом?
6. Чи зможете Ви самостійно осягнути деталі будь-якого сегменту вокально-хорової роботи у комплексі вокально-технічних, теоретично-практичних, комунікативно-вольових характеристик?
7. Чи приділяєте Ви достатньо уваги самостійному конструюванню мистецьких проектнів під час навчання на факультеті мистецтв?
8. Чи здатні Ви до критичного аналізу власних дій у репетиційній роботі?
9. Чи можете Ви у повній мірі співставити результати презентації проекту вокально-хорової роботи відповідно визначених цілей і за необхідності внести корективи щодо покращення якісних характеристик проекту?

ДОДАТОК Б

Блок №4

Інструментарій дослідження студентами індикаторів творчого проекту

1. Визначення завдань:

- Що Вам вже відомо про зміст творчого завдання?
- Чим конкретно Вам буде цікаво займатися в роботі над цим проектом?
- З яких питань Ви могли б проконсультувати свою групу або навчальний вокально-хоровий колектив?
- Які дані необхідно зібрати з визначної проблеми?
- Яку допомогу ви можете надати в процесі роботи над проектом?
- Чітко сформулюйте мету творчого завдання і визначте індикатори дослідження, необхідні для успішної реалізації проекту.

2. Пошук і збір інформації:

- Які способи пошуку і збору інформації ви знаєте?
- Де можна знайти необхідну інформацію? Хто може в цьому допомогти?
- Кого можна запросити для консультації?
- Які конкретно дані необхідно з'ясувати?
- С чого можна добути потрібну Вам інформацію? Де її можна знайти?
- З'ясуйте та окресліть коло завдань?
- Подумайте, чим буде займатися кожен виконавець?
- Які роботи можуть виконуватися паралельно?
- Досягнення яких цілей проекту вимагатиме більше (менше) часу?
- Чим необхідно зайнятися в першу чергу? У якому порядку буде виконуватися робота? Як розподілити роботу між членами групи? Хто і за що буде відповідати? Де буде проводитися робота? В які терміни?

3. Інтерпретація отриманих даних:

- Яка інформація необхідна для вирішення поставленого завдання? Без якої інформації можна обійтися? Оцініть доцільність інформаційної бази?
- Які критерії оцінки отриманої інформації?
- Встановіть зв'язок між зібраними даними.

ДОДАТОК Б

Блок №5

Алгоритм SWOT-аналізу творчого завдання

для планування проекту його покращання

(модифікована методика Л. Галіциної)

(див. список використаних джерел до III розділу [9, 86])

Шановні студенти! Для планування і створення якісного проекту вокально-хорової роботи Вам необхідно проаналізувати поточну ситуацію, зрозуміти, що Вас не влаштовує, що Ви хочете змінити, втілити, реалізувати, з'ясувати яку зміну Вам необхідно запровадити для зміни ситуації у майбутньому.

1. Вам пропонується описати певну ситуацію і визначити коло проблем які Вас не задовольняють на певному етапі вокально-хорової роботи та які б Ви хотіли покращити.

2. Проведіть SWOT-аналіз (короткий) на наступним алгоритмом:

Поблемна ситуація	Сильні сторони	Слабкі сторони	Можливості змін	Труднощі, перепони	Заплановані результати

ДОДАТОК Б

Блок №7

Алгоритм конструювання студентами проектів вокально-хорової роботи

1 етап. Аналіз характеристик проекту:

- виявлення суперечностей;
- встановлення причинно-наслідкових зв'язків між елементами творчого завдання;
- подрібнення і гіперболізація об'єкту проектної діяльності;
- «вживлення» в художній образ хорового твору, ототожнення себе з об'єктом проектної діяльності;
- систематизація сформульованих цілей з отриманим інформаційним масивом;
- усвідомлення змісту проекту (що я маю для виконання проекту?, що необхідно зробити?, як донести вимоги до вокально-хорового колективу?, як буду робити? тощо).

2 етап. Перетворення:

- моделювання - перенесення знайденої інформації на нові творчі умови;
 - отримання нової інформації для прийняття рішення щодо моделі проекту;
 - моделювання - перенесення знайденої інформації на нові творчі умови;
- трансформація і реконструкція відповідно специфіки творчого завдання.

3 етап. Синтез:

- застосування аналогій, асоціацій,
- встановлення асоціативних зв'язків, асоціативно-образне мислення;
- звернення до інтуїції, до власного творчого досвіду;
- інтуїтивне висування оригінальних ідей покращання проекту;
- варіативний пошук нових, не помічених зв'язків сегментів творчого завдання;
- самостійність проектної діяльності;
- конструювання стратегії-дії для презентації проекту.

ДОДАТОК Б

Блок №9

Таксономія навчальних цілей Б.Блума

Рівень	Визначення	Дії педагога	Дії студента	Спонукальні реченці для студентів
Знання	Визначення та відбір інформації	Розповідає, показує, спрямовує	Сприймає, запам'ятовує, розпізнає	Перерахуйте, запам'ятайте, назвіть
Розуміння	Розуміння наданої інформації; формулювання проблеми власними словами	Порівнює, протиставляє, демонструє	Пояснює, перетворює, демонструє	Обговоріть, визначте, розкажіть
Застосування	Використання понять в нових ситуаціях	Спостерігає, допомагає, критикує	Вирішує проблеми, демонструє знання	Застосуйте, обчисліть, змініть, виберіть, класифікуйте, завершіть, продемонструйте, виявіть, інсценуйте, задійте, досліджуйте, проведіть експеримент, проілюструйте, інтерпретуйте, змінійте, оперуйте, зіставте, сплануйте, покажіть, зробіть начерк, вирішите, використовуйте
Аналіз	Подрібнення, деталізація мистецької інформації	Спрямовує, досліджує, інформує	Розділяє, обговорює, висвітлює	Проаналізуйте, оцініть, згрупуйте, обчисліть, класифікуйте, порівняйте, зв'яжіть, протипоставте, критикуйте, обговоріть, диференціюйте, розрізніть, розділіть, досліджуйте, проведіть експеримент, поясніть, виведіть, упорядкуйте, піддайте сумніву, зіставте, виберіть, розділіть, перевірте
Синтез	Обробка інформації, об'єднання елементів творчого завдання	Узагальнює, оцінює, співставляє, порівнює	Узагальнює, формулює, планує	Згрупуйте, зберіть, скомбінуйте, складіть, створіть, розробіть, сформулюйте, узагальніть, об'єднайте, придумайте, змінійте, організуйте, сплануйте, підготуйте, запропонуйте, перегрупуйте, встановіть, замініть
Оцінка	Оцінювання на основі критеріїв	Уточнює, допускає, гармонізує	Дискутує, оцінює, вибирає	Доведіть, виберіть, порівняйте, зробіть висновок, переконайте, вирішите, обґрунтуйте, поясніть, виміряйте, передбачте, порекомендуйте, виділіть визначте для конкретного випадку, підтримайте, перевірте, оцініть

ДОДАТОК В

Блок №1

Тест

Тест «Оцінка рівня комунікабельності»

(модифікована методика В. Ряховського).

Шановні студенти! Пропонуємо Вам з'ясувати рівень Ваших потреб у самостійній вокально-хоровій діяльності. З метою отримання достовірних даних, прохання відповідати «так», «інколи» чи «ні» рефлексивно, не роздумуючи, максимально правдиво.

Дякуємо за відвертість!
Бажаємо творчих успіхів!

1. У Вас екзамен з хорового диригування або концерт з хорового класу. Чи вибиває вас із колії його очікування?
2. Чи не відкладаєте ви вивчення вокально-хорового твору або хорової партитури до того часу, поки прийде сесія?
3. Чи викликає у вас ніяковість і незручність доручення виступити зі сольним номером на творчому заході?
4. Вам пропонують поїхати на фестиваль в місто, у якому ви ніколи не були. Чи докладете ви максимум зусиль, щоб уникнути цієї поїздки?
5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями із ким-небудь?
6. Чи дратує вас, коли Ваш однокурсник робить Вам зауваження?
7. Чи вірите ви, що існує проблема студентів і викладачів і що людям різних поколінь важко розуміти одне одного?
8. Чи посоромитеся ви дати творчу пораду одногрупникові?
9. На занятті Вам зробили некоректне зауваження - чи промовчите ви, чи дасте відповідь?
10. Залишившись наодинці з людиною, ви не вступите з нею у розмову і відчуватимете незручність, якщо вона заговорить першою?
11. На вас наводить жах довга черга, де б вона не була (виступ на концерті, іспит).

12. Чи боїтеся ви брати участь у ініціативних групах при підготовці до творчого заходу?

13. У вас є індивідуальні критерії оцінювання, творів мистецтва, культури і інші судження щодо їх цінності ви не приймаєте. Це так?

14. Чи відповісте Ви на прохання друзів допомогти з написанням анотації до вокально-хорового твору?

15. Чи дратує вас нездатність колег по вокально-хоровій партії виконати бездоганно вимоги керівника?

16. Вам легше висловити свої погляди в письмовій чи усній формі?

Опрацювання результатів.

За кожну відповідь "так" зарахуйте собі 2 бали, "інколи" - 1 бал, "ні" - 0 балів.

Результати порівняйте з ключем:

30-32 бали. Ви малоемоційні, і це ваша біда, оскільки від неї найбільше страждаєте ви самі. Вашим однокурсникам також нелегко. На вас важко покластися у справі, яка потребує групових зусиль. Спробуйте бути більш комунікабельним та відкритим для сприйняття вражень, контролюйте себе.

25-29 балів. Ви замкнені, небалакучі, надаєте перевагу самотності, і тому у вас мало друзів. Думки про необхідність нових контактів, виступах на концертах та фестивалях змушують вас панікувати і надовго виводять із рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Однак ви не можете змінити ці особливості характеру, хоча трапляються хвилини, коли ви буваєте відкритими до сприйняття нового. Потрібно тільки захотіти.

19-24 бали. Ви досить комунікабельні й у новій ситуації почуваетесь достатньо впевнено. Нові враження вас не лякають. Однак із новими людьми ви сходитеся обережно; у суперечках і дискусіях берете участь неохоче. У ваших висловлюваннях інколи надто багато сарказму, без причини на те. Ці вади можна виправити.

14-18 балів. Ваша потреба у нових враженнях у нормі. Ви із задоволенням виступаєте на творчих заходах; достатньо терплячі на репетиціях; обстоюєте свої погляди без запальності. Без неприємних переживань приймаєте участь у конкурсах. У той самий час не любите гамірливих компаній; екстравагантні вчинки і багатослів'я викликають у вас роздратування.

9-13 балів. Ви достатньо комунікабельні (часом навіть занадто). Любите виступати завжди і всюди. Легко знайомитесь із новими людьми. Любите бути в центрі уваги; нікому не відмовляєте у проханнях, хоч не завжди можете їх виконати. Інколи вибухаєте гнівом, але швидко заспокоюєтеся. Вам не вистачає посидючості, терпіння і відваги при зіткненні із навчальними проблемами, хоча за бажання ви можете змусити себе не відступати.

4-8 балів. Про вас говорять - "щира, відверта душа". Емоційність б'є з вас ключем; ви завжди в курсі всіх справ. Любите брати участь у концертах, хоча серйозні фестивалі можуть викликати у вас "мігрень" і "хандру". Із легкістю берете слово з будь-якого приводу, навіть якщо маєте про предмет розмови поверхове уявлення. Усюди почуваетесь "у своїй тарілці". Беретеся за будь-яку справу, хоча не завжди можете успішно довести її до завершення. З цієї причини керівники і однокурсники ставляться до вас із деякою обережністю і сумнівами. Поміркуйте над цим.

менше 3 балів. Ваша потреба у пошуках вражень має хворобливий характер. Ви говіркі, багатослівні, втручаєтеся у справи, які вас не стосуються. Беретеся дискутувати щодо проблем, у яких абсолютно не компетентні. Часто стаєте причиною різноманітних конфліктів у вашому оточенні. Ви запальні, часто ображаєтеся і буваєте необ'єктивні. Серйозна робота не для вас. Ваших однокурсникам важко з вами. Вам потрібно попрацювати над собою і своїм характером! Насамперед виховуйте у собі терплячість і стриманість, повагу до людей; подумайте про своє здоров'я - такий стиль життя негативно позначається на ньому.

ДОДАТОК В

Блок №2

Інструментарій для самостійної презентації студентами проекту вокально-хорової роботи

1 етап. Визначення завдань репетиційного процесу:

- які дані і висновки необхідно узагальнити й винести на презентацію?
- складіть план репетиційної роботи з вокально-хоровим колективом відповідно моделі проекту;
- визначте стратегії передачі і сприйняття інформації з навчальним вокально-хоровим колективом;
- сконструйте стратегії сугестивного впливу на колектив;
- напрацьовуйте власний стиль керівництва навчальним вокально-хоровим колективом;
- визначте план (частоту і мету) комунікативної взаємодії;
- розробіть інформаційні повідомлення колективу відповідно етапів проекту;
- самостійно вибирайте способи впливу на вокально-хоровий колектив;
- сформууйте інструментарій технічно-вокальних засобів діагностики та корекції звучання для втілення проекту;
- скільки часу Вам знадобиться для підготовки і презентації проекту?;

2 етап. Публічна презентація проекту:

- узгодьте організаційні стандарти концертних виступів вокально-хорових колективів;
- перевірте відповідність проектного продукту художньому смаку й мистецькій доцільності;
- налагодьте комфортний психологічний настрій у колективі на перемогу;
- слідкуйте за послідовністю виконання запланованих технологічних операцій;
- контролюйте й коректуйте власні дії, тримайте зворотній зв'язок.

ДОДАТОК В

Блок №3

Алгоритм самостійного втілення студентами проекту вокально-хорової роботи
з начальними колективами

1 етап. Управління комунікаціями.

- стратегії передачі і сприйняття інформації з колективом в умовах навчального вокально-хорового процесу;
- конструювання стратегій сугестивного впливу;
- визначення стилю власного позиціонування;
- визначення частоти і мети комунікативної взаємодії;
- розробка інформаційних повідомлень колективу відповідно етапів проекту;
- вибір технічно-вокальних засобів корекції звучання для втілення проекту.

2 етап. Самостійна репетиційна робота з вокально-хоровим колективом.

- самостійність у виборі способу впливу на вокально-хоровий колектив;
- виконання запланованих технологічних операцій;
- самоконтроль, корекція власних дій;
- діагностика і корекція звучання;
- поточний контроль втілення у звучанні якісних характеристик проекту;
- самостійне узагальнення інформації, синтез і висновки;
- самостійний аналіз окремих сегментів, корекція проекту;
- внесення за необхідністю поточних змін у конструкцію проекту.

3 етап. Публічна презентація проекту:

- відповідність стандартам проекту;
- міра художнього смаку й мистецької доцільності презентованого проекту;
- завершеність;
- оригінальність;
- самостійність.

ДОДАТОК В

Блок №4

Індикатори міри здатності студентів до самостійно-результативної презентації проектів у різновидах вокально-хорового навчання

- виявлення умінь оперувати масивом мистецької інформації (реагування, сприйняття, впізнання тощо);

- розуміння творчої ситуації, інтеграція знань у нових ситуаціях (демонстрація знанневого тезаурусу, пошуку шляхів розв'язання проблем, конструювання змісту управлінської творчої дії);

- аналіз творчої ситуації, розподіл масиву інформації на складові (обмислення, виявлення, розмірковування, порівняння, протиставлення, ідентифікація, діагностування);

- синтез інформаційних блоків в єдиний масив (проектування варіантів та шляхів вирішення, комбінування, складання, екстраполяція, творення);

- порівняльна оцінка прохідних результатів, визначення цінності інформаційного продукту, відповідно цілей, стандартів і критеріїв (контроль, оцінювання, порівняння, ідентифікація, виправлення, корекція).

Експертна шкала оцінювання:

4 бали – повна відповідність визначеним критеріям;

3 бали – достатня відповідність визначеним критеріям;

2 бали – незначна відповідність визначеним критеріям;

1 бал – слабка відповідність визначеним критеріям.

ДОДАТОК В

Блок №5

Експертний бланк зведених оцінок умінь студентів самостійно-результативно презентувати власні мистецькі проекти

Прізвище, ім'я студента: _____
Курс _____

Виявляє самостійність у виборі способу впливу на колектив;

1 2 3 4

Здійснює виконання запланованих технологічних операцій;

1 2 3 4

Демонструє самоконтроль, корекцію власних дій;

1 2 3 4

Здійснює поточний контроль втілення у звучанні якісних характеристик проекту;

1 2 3 4

Самостійно аналізує, синтезує та узагальнює мистецьку інформацію, озвучує обґрунтовані вимоги до колективу відповідно зроблених висновків;

1 2 3 4

Варіативно проводить самостійний аналіз окремих сегментів вокально-хорового проекту, гнучко реагує та коректує недоліки проекту під час репетиції;

1 2 3 4

Вносить за необхідністю поточні зміни у конструкцію проекту;

1 2 3 4

Демонструє стійкі вольові та творчі якості під час публічної презентації проекту;

1 2 3 4

Демонструє відповідність стандартам проекту під час презентації;

1 2 3 4

Позиціонує міру художнього смаку й мистецької доцільності презентованого проекту;

1 2 3 4

Демонструє стійкі вольові якості у досягненні цілей творчого проекту;

1 2 3 4

Презентує завершений, оригінальний, самостійний мистецький проект, наповнений результативно-цільовим змістом.

1 2 3 4

Бали –

Експерт –

ДОДАТОК В

Блок №6

Експертний бланк зведених оцінок комунікативних умінь студентів під час самостійної роботи з вокально-хоровим колективом

Прізвище, ім'я студента: _____
Курс _____

Виявляє толерантність, повагу і доброзичливість у спілкуванні з хоровим колективом;

1 2 3 4

Відчуває зміни психологічного стану в колективі, вміє керувати ним;

1 2 3 4

Комунікативна взаємодія з вокально-хоровим колективом, чіткість формулювань, уникнення психологічних бар'єрів;

1 2 3 4

Володіє виразним, лаконічним мовленням;

1 2 3 4

Створює атмосферу взаєморозуміння і взаємодії, оперує категоріями творчого мислення у побудові «внутрішнього контакту» і «зворотнього зв'язку» з хоровим колективом;

1 2 3 4

Позиціонує психологічну вираженість і стриманість під час самостійного втілення інтерпретаційного проекту з вокально-хоровим колективом;

1 2 3 4

Володіє технологіями комунікативного впливу: навіювання, зараження своїм настроєм, переконування, наслідування;

1 2 3 4

Здібний до емпатії, міжособистісної трансформації;

1 2 3 4

Орієнтується на співробітництво, співтворчість, спроможний емоційно захопити вокально-хоровий колектив, повести за собою;

1 2 3 4

Застосовує діалог як елемент комунікативної взаємодії під час самостійності проектної дії;

1 2 3 4

Демонструє стійкі вольові якості у досягненні цілей творчого проекту;

1 2 3 4

Розуміє та цінує внесок кожного учасника колективу у досягнення хорового якості презентованого проектного продукту.

1 2 3 4

Бали –

Експерт –

ДОДАТОК Г

Блок №1

Тестова карта рефлексивного осмислення студентами
результатів презентації проекту

П.І.Б. студента, група, курс і форма навчання

.....

	Питання	Варіанти відповідей	Думка експертів
1.	Як Ви оцінюєте рівень якості виконаної проектної роботи?	- високе - середнє - низьке	
2.	Як Ви оцінюєте ступінь власної активності у проекті?	- висока - середня - низька	
3.	Як Ви оцінюєте відповідність якості презентованого проекту щодо визначених на старті проекту цілей?	- повністю - частково - не відповідає	
4.	За умови збільшення репетиційного часу можливо досягти поставлених цілей?	- так - частково - ні	
5.	Чи можливо покращити якісні характеристики проекту?	- так - можливо, так - ні	
6.	Чи готовий дати настанови щодо втілення проекту вокально-хоровому колективу?	- можу - вважаю, що можу - ні	
7.	Чи відчували Ви себе самостійним і впевненим під час виконання проекту?	- повна - частково повна - часткова	
8.	Чи достатнім був рівень комунікації з вокально-хоровим колективом для втілення проекту?	- дуже - у цілому цікаво - не цікаво	
9.	Чи зможеш визначити сильні і слабкі ланки проекту?	- можу - можливо, можу - не можу	
10.	Чи здатен відкорегувати проект і внести правки щодо його покращання?	- так - епізодично - зможу - не бачу недоліків	

ДОДАТОК Г

Блок №2

Інструментарій для рефлексивного осмислення
студентами продукту проекту вокально-хорової роботи

1 етап. Аналіз продукту проекту:

- Чи відповідає продукт запланованим довгостроковим цілям?;
- Чи виконаний план реалізації проекту в повному обсязі?;
- Чи відповідає продукт проекту високому рівню виконання мистецьких творів?;
- Які недоліки у виконавсько-технічних характеристиках презентованого продукту?;
- Які недоліки технологічно-управлінського характеру в презентованому продукті?;
- Як і за допомогою чого можливо покращити мистецький продукт?;
- Які перспективні цілі подальшої вокально-хорової роботи?.

2 етап. Етап отримання нової інформації:

- дослідження продукту проекту;
- узагальнення нової інформації та висновки;
- самостійний пошук шляхів покращання якісних характеристик;
- обговорення варіативного масиву;
- формулювання наступних довгострокових цілей;
- корекція запланованих дій в рамках покращення продукту проекту;
- аналіз успіхів і помилок.

3 етап. Аналіз проекту і підсумковий звіт.

ДОДАТОК Г

Блок №3

Алгоритм рефлексивного осмислення студентами продукту проекту вокально-хорової роботи з начальними колективами

1 етап. Обговорення ефективності презентації продукту проекту:

- з'ясування отриманого нового інформаційного масиву знань за результатами проектної діяльності;
- виокремлення позитиву і недоліків продукту проекту за результатами проектної діяльності;
- з'ясування причин негативних індикаторів продукту проекту;
- осмислення шляхів і засобів удосконалення тіла проекту;
- саморефлексія успіху і задоволення від результатів проектної діяльності;
- корекція продукту проекту;
- окреслення майбутніх шляхів щодо покращення результатів презентації продукту проекту.

2 етап. Етап отримання нової інформації:

- мотивація, цілепокладання;
- планування;
- конструювання діяльнісних орієнтирів;
- діяльність як система конкретних дій і операцій;
- рефлексія;
- оцінювання;
- корекція.

ДОДАТОК Г

Блок №4

Індивідуальна карта оцінювання результатів презентації проектів
вокально-хорової роботи студентів

	Самооцінка	Викладач	Студенти
Результативність проекту (до 10 балів)			
Ступінь завершеності (до 10 балів)			
Ступінь самостійності у виконанні різних етапів роботи над проектом (до 10 балів)			
Презентація проекту – оригінальність (до 10 балів)			
Презентація проекту – комунікація з вокально- хоровим колективом (до 10 балів)			
Проектна діяльність – активність (до 10- балів)			
Проектна діяльність – творчість (до 10 балів)			
Проектна діяльність – практична робота (до 10 балів)			
Проектна діяльність – комунікативний вплив (до 10 балів)			
Презентація проекту – міра художнього смаку і стилю (до 10 балів)			

У таблицю виставляються оцінки за десятибальною шкалою (від 1 – «у проекті не було ...», «у проекті не відображено» до 10 – «самодостатній проект вокально-хорової роботи»).

Від 0 до 44 балів – оцінка «2»;

Від 44 до 69 балів – оцінка «3»;

Від 70 до 84 балів – оцінка «4»;

Від 85 до 100 балів – оцінка «5».

ДОДАТОК Г

Блок №5

Експертний бланк зведених оцінок ступеня сформованості у студентів
 умінь і навичок проектної діяльності у вокально-хоровому навчанні

Прізвище, ім'я студента: _____

Курс _____

Ступінь самостійності у виконанні різних етапів роботи над проектом;

1 2 3 4

Ступінь активності в проектній діяльності чіткість виконання проектних алгоритмів;

1 2 3 4

Комунікативна взаємодія з вокально-хоровим колективом, чіткість формулювань, уникнення психологічних бар'єрів;

1 2 3 4

Кількість і якість інформативного масиву, використаного для виконання проекту;

1 2 3 4

Ступінь осмислення використаної інформації;

1 2 3 4

Рівень складності проекту і ступінь володіння методиками роботи з вокально-хоровими колективами;

1 2 3 4

Оригінальність проектної конструкції, способи утілення проекту у звучанні вокально-хорового колективу; вирішення творчого завдання;

1 2 3 4

Гнучкість і творчість управлінських підходів до презентації проектного продукту;

1 2 3 4

Рівень презентації проектного продукту: шкільного репертуару (моніторинг якості навчання), диригування хорових творів (моніторинг якості навчання), практикум роботи з навчальним вокально-хоровим колективом (моніторинг якості навчання);

1 2 3 4

Ступінь виявлення рефлексії, корекції власної дії;

1 2 3 4

Ступінь самостійності проектної дії;

1 2 3 4

Міра оригінальності, нагальності, креативності, якості презентованого проектного продукту.

1 2 3 4

Бали –

Експерт –

ДОДАТОК Г

Блок №6

Самозвіт студентів за результатами вокально-хорової діяльності

Прізвище, ім'я студента, курс: _____

1. Метод самопостереження:
 - Чи достатньо....?; чи вчасно ...?; чи в повному обсязі ...?; чи переконливо ...?;
 - зафіксувати невдалі моменти при виконанні дій на попередніх етапах, які заважали досягнути запланованих й очікуваних результатів та призводили до негативних наслідків.
2. Метод самоаналізу:
 - Як я виглядав за диригентським пультом?;
 - Чи відчував комунікацію з колективом?;
 - Чи витримав поетапність проектної роботи з хором?;
 - Чи досяг запланованих результатів?;
 - Чи успішним був проект інтерпретації вокально-хорового твору?
 - Що не вдалося, як це можна виправити?
 - здійснити поділ зафіксованих у результаті самопостереження невдалих моментів на складові, виявити причини, які їх викликали.
3. Метод самоконтролю:
 - Як я тримався перед колективом?;
 - Чи достатньо моїх знань для втілення проекту у звучання вокально-хорового колективу?;
 - Яка в мене диригентська постава, чи зрозумілий колективу мій диригентський жест?;
 - Чи чітка промова, чи розуміє мої вимоги колектив?;
 - Чи вчасно і влучно я реагую на недоліки звучання?;
 - Чи чітко формулюю вимоги до колективу?.
4. Метод самооцінки:
 - співвіднести зафіксовану та проаналізовану інформацію про недоліки власних дій з еталоном, до якого прагнули при їх виконанні;
5. Метод екстраполяції тенденцій:
 - Обернути ситуацію;
 - А якщо? ... А може ...?;
 - Екстраполювати власне уявлення про причини негативної презентації вокально-хорового проекту;
 - Подивитися на результати з точки зору колег;
 - Зробити продуктивні висновки.
6. Метод самозвіту:
 - Узагальнити та підсумувати результати презентації вокально-хорового проекту;
 - Уточнити наступні плани щодо корекції власних дій і вокально-хорового звучання у подальших проектах.

ДОДАТОК Г

Блок №7

Експертний бланк зведених оцінок рефлексивно-корекційних
умінь проектної діяльності студентів

Прізвище, ім'я студента: _____

Курс _____

- Аналізувати об'єкти хорової конструкції, виокремлювати недоліки
1 2 3 4
- Визначати послідовність і ієрархію етапів утілення проекту у
вокально-хоровій роботі
1 2 3 4
- Здійснювати поетапний та завершальний контроль власних дій
1 2 3 4
- Виокремлювати недоліки, заходити причини їх появи, пропонувати
шляхи корекції
1 2 3 4
- Здійснювати корекційну дію відповідно мети і вимог етапів утілення
інтерпретаційного проекту
1 2 3 4
- Реконструювати і моделювати власні контролюючі і модифікуючі
дії
1 2 3 4
- Впорядковувати і контролювати логіку їх розгортання
1 2 3 4
- Аналізувати результати презентації проекту відповідно
задекларованих довгострокових цілей
1 2 3 4
- Контролювати і корегувати результати презентації проекту
вокально-хорової роботи відповідно задекларованих довгострокових
цілей
1 2 3 4
- Аргументовано оцінювати процес реалізації проекту і продукти
вокально-хорової діяльності.
1 2 3 4

Бали –

Експерт –

ДОДАТОК Д

Блок №1

Алгоритм застосування метода синектики

В основу методу синектики покладено комбінування методів проектної діяльності. Специфіка методу полягає в створенні продуктивного середовища творчого пошуку ідей для визначення цілей вокально-хорової роботи, активізації творчого мислення студентів у рамках алгоритмізованої інтелектуально-творчої дії.

Алгоритм застосування методу синектики.

Рекомендації для педагога:

- 1) Формулювання творчого завдання .
- 2) Аналіз – використання навідних запитань: Як ви собі це уявляєте? Яке смислове зерно завдання? Які асоціації? З чим можна порівняти? Чим можливо посилити або послабити ефект? Примусити студента не зупиняючись застосовувати варіативний пошук.
- 3) Для допомоги використовувати асоціативно-образні прийоми.
- 4) При виникненні труднощів звертатися до аналізу ситуації.
- 5) Систематизація і класифікація отриманих ідей – посередня допомога.
- 6) Етап критики ідей – спостереження, пряме втручання заборонено.
- 7) Підведення підсумків подрібнення і синтезу творчого завдання, генерування й аналізу ідей – корекція проектної діяльності.

Рекомендації для студентів:

- 1) Аналіз загальних ознак творчого завдання, використання аналогії: особистої, прямої, фантастичної – узагальнення творчого завдання.
- 2) Використання аналогії, інтуїції, вільних асоціацій, несподіваних метафор, інверсії – генерування ідей.
- 3) Застосування аналізу для виокремлення елементів творчого завдання – подрібнення і конкретизація.

4) Аналіз творчих характеристик об'єкту вокально-хорової діяльності – аналіз отриманих ідей.

5) Систематизація і класифікація ідей.

6) Критичний аналіз і відбір оригінальних ідей - захист ідей заборонено, автор ідеї самостійно знаходить недоліки.

7) Рефлексія проектної діяльності, обов'язковий діалог з педагогом – підведення підсумків.

Метод синектики використовується для мобілізації інтелектуально-творчих ресурсів студентів для визначення цілей, змісту і технологічного наповнення вокально-хорового процесу. Тривалість вар'юється до 15 хвилин. Метод синектики забезпечує позитивні результати при умові оволодіння студентами основними прийомами і методами проектної діяльності.

ДОДАТОК Д

Блок №2

Алгоритм застосування метода вільних асоціацій

Метод вільних асоціацій дозволяє підвищити результативність проектної діяльності завдяки продукуванню нових асоціативних ланок, як джерела додаткової інформації для розробки проекту. Конструювання низки асоціацій сприяє встановленню зв'язків між завданнями проекту та його елементами, активізує творче мислення студентів для прояву самостійної творчості. Під час колективного проектування дозволяє застосовувати колективний творчий досвід.

Алгоритм застосування методу вільних асоціацій.

Рекомендації для педагога:

- 1) в умовах навчального процесу забезпечити творчий мікроклімат без психологічних «бар'єрів»
- 2) переформулювати творче завдання, переосмислити його з іншого кута зору;
- 3) застосувати прийом «імпровізація», спонукати студентів до імпровізаційного пошуку «образу» творчого завдання, який може стати стимулом для утворення несподіваних вільних асоціацій;
- 4) звертатися до уяви, фантазії, абстракції, попереднього досвіду, інтуїції студента, застосовуючи прийом «трансляція»;
- 5) активізувати варіативно-ланцюгове мислення студента, змушуючи варіативно перебирати і продукувати асоціації, у пошуку ідеї удосконалення образу творчого завдання (прийом «варіативність»);
- 6) на початкових етапах асоціативного пошуку ідей для удосконалення художнього образу критика заборонена;
- 7) трансформація слів, понять, палітри, що створюють асоціації має відбуватися швидко.

Рекомендації для студента:

- 1) демонструвати, висловлювати все, що безпосередньо викликає виникнення асоціацій, ідей;
- 2) фіксувати будь-які ідеї спільного з викладачем пошуку;
- 3) систематизувати і класифікувати їх;
- 4) застосовувати критичний аналіз для вибору найбільш суттєвої ідеї.

Метод вільних асоціацій використовується як альтернатива традиційних порівнянь та аналогій, як інструмент для пошуку взаємозв'язку (аналогії) між художнім образом і віддаленим поняттям (асоціацією). Даний метод може бути корисним у процесі пошуку нових функціональних властивостей і якостей об'єктів вокально-хорового навчання для створення мистецьких проектів.

ДОДАТОК Д

Блок №3

Алгоритм застосування метода інверсії

Метод інверсії (обернення, переформулювання) є одним із інноваційних методів творчої діяльності, орієнтований на пошук альтернативних шляхів вирішення творчого завдання. Сприяє формуванню навичок функціонально-цільового аналізу на основі єдності й оптимального використання протилежних процедур творчого мислення. А саме: аналіз і синтез; логіка й інтуїція; конкретне й абстрактне; статичні та динамічні, зовнішні і внутрішні характеристики об'єкту творчої діяльності; реальне і фантастичне. Метод інверсії зорієнтований на комплексне використання прийомів творчого мислення – «гіперболізація», «подрібнення», «конвергенція», «дивергенція» тощо.

Рекомендації для педагога:

1) спонукати студента до варіативного переформулювання творчого завдання з метою його осмислення, використовуючи навідні запитання:

- для чого це треба? (аналіз творчих потреб),
- що треба? (визначення мети),
- чому треба? (аналіз і синтез причин),
- де треба? (гіперболізація),
- за допомогою чого? (трансляція),
- як треба? (екстраполяція).

2) паралельно висувати протилежні творчі завдання;

3) добиватися діалектики аналізу і синтезу в мисленні;

4) пропонувати студентам досліджувати елементи, виходячи з цілісності змісту завдання.

Рекомендації для студентів:

1) переформулювати, «розгорнути» творче завдання;

2) оцінити складнощі творчого етапу, ступені ризику;

- 3) використовувати протилежні процедури творчого мислення;
- 4) застосовувати розширення (дивергенція) або звуження (конвергенція) кола пошуку для більш поглибленого аналізу хорового твору або творчої ситуації;
- 5) до будь-якої ідеї шукати контрїдею;
- 6) аналізувати, порівнювати, виокремлювати головне і другорядне;
- 7) гнучко і швидко переходити до різних елементів творчого завдання;
- 8) відшукувати оригінальні проекти вирішення творчого завдання.

Застосування метода інверсії передбачає орієнтацію студентів на самовдосконалення, узгодження якісних характеристик конструктор-проекту, акмерозвиток, потребує ґрунтовних фахових знань, умінь і навичок, наявність попереднього творчого досвіду.

ДОДАТОК Д

Блок №4

Алгоритм застосування метода евристичної бесіди

Метод евристичної бесіди є дієвим засобом проектної діяльності у процесі діалогічної взаємодії педагога і студента, який доцільно використовувати для добору додаткової інформації в умовах вирішення творчого завдання. Поставлені викладачем запитання наводять студента на ідею рішення, є стимулом для формування стратегії і тактики вирішення творчого завдання, розвитку асоціативно-образного мислення, аналітично-оцінювальної сфери, сприяють активізації інтелектуально-мисленневих процесів майбутніх учителів музики.

Для добору найбільш повної інформації про об'єкт роздуму використовується варіативна послідовність запитань: хто?, що?, навіщо?, де?, чому?, чим?, як?, коли?.

Вимоги до використання методу:

- проблемність і оптимальність;
- подрібнення інформації;
- кожне нове запитання формує стратегію, модель розв'язання завдання.

Рекомендації для педагога:

- 1) запитання має стимулювати думку, а не підказувати ідею вирішення;
- 2) містити мінімальну інформацію;
- 3) застосовувати логічну послідовність запитань, що спонукає до виникнення інших кутів зору на творче завдання;
- 4) стимулювати творче, аналітичне, асоціативно-образне мислення;
- 5) виокремлювати «зерно» творчого завдання, етапи вирішення.

Рекомендації для студента:

- 1) фіксувати і систематизувати навідні запитання;
- 2) ставити собі запитання, які:
 - розкривають загальну концепцію творчого завдання;

-позиціонують творче завдання з інших кутів зору, дозволяючи переосмислити його;

-передбачають застосування попереднього досвіду і комплексу засвоєних фахових знань і навичок;

-розподіляють завдання на елементи;

- застосовують самоконтроль у процесі самостійного цілепокладання

Для підвищення визначеності творчого завдання і стимуляції студентів до осмисленої роботи з інформацією рекомендується застосування поетапної, варіативної постановки запитань.

ДОДАТОК Д

Блок №5

Алгоритм застосування метода аналізу та вдосконалення конструкції

Рекомендації для педагога:

1) конструкт-проект класифікується відповідно заданих педагогом вимог, а саме: інформація про процеси (мистецькі, комунікативні, управлінські, інтонаційні, музично-образні тощо); інформація про функціональні характеристики творчого завдання; інформація про взаємозв'язок отриманих фактів;

2) з'ясовується колегіальна позиція студентів щодо якісних характеристик конструкт-проекту;

3) формулюються питання для подальшого його вдосконалення, зокрема: «чому саме...?», «чи вплине...?», «як запобігти...?» тощо.

Педагогічна цінність даного методу полягає у можливості формування у студентів послідовної системи аналітико-теоретичних узагальнень для забезпечення вокально-хорового навчання.

Рекомендації для студентів:

- інформація (факти) – запитання про неї;
- гіпотези відповідей;
- побудова моделі проекту;
- доказ моделі проекту (гіпотези);
- прогнози продуктивності проекту;
- співставлення конструкт-проекту з аналогами.

Метод аналізу та вдосконалення конструкції дозволяє створювати атмосферу партнерсько-колегіального спілкування; забезпечує швидкість реагування майбутніх учителів музики на інформацію, партнера, ситуацію; націленість на здобуття досвіду конструювання проектів вирішення вокально-хорових завдань, як елементу переходу студентів до самостійного узгодження якісних характеристик конструкт-проектів вокально-хорової роботи.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА

НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, тел. (0542) 68-59-12
E-mail: art@sspu.sumy.ua Код ЄДРПОУ 0212551

№ 605 від 12.03.2018 № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження в навчальний процес Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка результатів дисертаційного дослідження Лян Хайє «Формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Упродовж 2016-2017 навчальних років у зміст навчально-виховного процесу Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка були впроваджені результати дисертаційного дослідження Лян Хайє з актуальної проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосування проектних технологій. У навчальному процесі ВНЗ була використана розроблена автором методика формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій на індивідуальних заняттях з хорового диригування, індивідуальних заняттях з постановки голосу, практикумі роботи студентів з навчальними хоровими колективами, на заняттях з хорознавства.

Запровадження поетапної методики, розробленої автором дисертації, відбувалося у процесі роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, проходило у перебігу спонукально-цільового, інформаційно-моделюючого, технологічно-результативного, творчо-корекційного етапів, за результатами яких констатовані позитивні зрушення й визначена динаміка формування означеного феномена. Експериментальне впровадження обґрунтованої методичної моделі формування готовності студентів до вокально-хорової роботи із застосування проектних технологій сприяло якості їх готовності до продуктивної діяльності, розширило арсенал початкових засобів, зорієнтувало на цілеспрямовано-самостійну позицію щодо створення і реалізації

оригінальних проєктів роботи з навчальними мистецькими колективами. Підсумкові вимірювання виявили динаміку сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проєктних технологій та засвідчили ефективність запропонованої поетапної методики.

Зав.кафедри
музично-інструментального
виконавства

проф. О.В.Єременко

Директор НН Інституту
культури і мистецтв

проф.О.А.Устименко-Косоріч

Проректор
з науково-педагогічної роботи



проф.В.І.Шейко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА
 01601 м.Київ-30. вул. Пирогова, 9
 Телефон 234-11-08

23.03 2018 р. № 07-10/461

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації Лян Хайє
«Формування готовності майбутніх учителів музики до
вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій»,
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Протягом 2016-2018 навчальних років на кафедрі теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова Лян Хайє впроваджував методику формування готовності майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій у процесі роботи з вокально-хоровими колективами. Автор розробив та апробував експериментальну методику вокально-хорового навчання, котра дозволила визначити можливі шляхи оптимізації готовності студентів до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій.

Результати дисертаційного дослідження Лян Хайє використовуються в наукових розробках з теорії та методики музичної освіти й фахового навчання, у розробці навчальних програм, лекційних курсів, а також в індивідуальних класах з хорового диригування, оновленні змісту дисциплін «Хоровий клас і практикум роботи з хором», «Методика музичної освіти», «Методика англомовної мистецької освіти», «Евристичні засади англомовного музичного навчання». Проведені підсумкові статистичні вимірювання дозволили виявити динаміку сформованості готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій та засвідчили ефективність запропонованої поетапної методики. Про результати впровадження Лян Хайє експериментальної методики повідомлялося на кафедрі.

Зав. кафедри

професор А.В. Козир

Проректор з наукової роботи

професор Г.М. Торбін



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, 84116 тел./факс (06262) 3-23-54
 E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www: ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

03.09.18/ № 68-18-270/1 на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації

Лян Хайє «**Формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій**», поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання у навчальний процес ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Упродовж 2016 – 2018 навчальних років на кафедрі музики і хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» здійснювалося впровадження результатів дисертаційної роботи Лян Хайє. Розроблена автором методика формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проектних технологій запроваджувалася в навчальний процес зі студентами на дисциплінах «Диригування», «Хоровий клас», «Постановка голосу», «Методика навчання музики» та ін.

Пропонована автором методика передбачала такі етапи вокально-хорової роботи: спонукально-цільовий, інформаційно-моделюючий, технологічно-результативний, творчо-корекційний. У результаті впровадження поетапної методики проектного навчання майбутніх учителів музики було констатовано позитивні зрушення в підготовці студентів до вокально-хорової роботи. Запроваджені підсумкові вимірювання виявили динаміку формування готовності майбутніх учителів музики до застосування проектних технологій у процесі роботи з вокально-хоровими колективами та засвідчили ефективність запропонованої методики.

Про результати впровадження експериментальної методики повідомлялося на кафедрі музики і хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», на секційних засіданнях щорічної науково-практичної конференції вишу «Перспективні напрями сучасної науки та освіти», у фахових виданнях ДДПУ «Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти», «Гуманізація навчально-виховного процесу».

Ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»



проф. Омельченко С.О.