

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

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**БІ ЦЗІНЧЕН**

УДК 371.016.37 (043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО**  
**ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО САМОРОЗВИТКУ В**  
**ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
Бі Цзінчен

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

Науковий керівник: **Болгарський Дмитро Анатолійович,**  
кандидат мистецтвознавства, професор

Київ – 2018

## **АНОТАЦІЯ**

Бі Цзінчен. Методика формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання. – Рукопис.

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, 2018.

### **Зміст анотації**

У дисертації досліджується проблема формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання. Актуальність цієї проблеми полягає в тому, щорозробки нових форм навчання, прогресивних технологій створюють можливість для формування в молоді не лише таких якостей як креативність, ініціативність та комунікабельність, самодостатність, але в першу чергу здатність до саморозвитку та самореалізації. Враховуючи те, що фахові вимоги до сучасного вчителя музичного мистецтва в школах як України, так і Китаю виходять за межі традиційних, важливим завданням вищої музично-педагогічної освіти стає формування особистості вчителя, здатного до постійного творчого зростання та саморозвитку. Перехід до саморозвитку як результату підготовки студентів пов'язаний зі зламом стереотипів педагогічного мислення, звичних способів професійної діяльності, в межах яких функція викладача зводилась до трансляції соціокультурного спадку.

У дисертації конкретизовано поняття «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання», розкриті теоретичні та практичні аспекти формування цього феномена. Адже саморозвиток є системним процесом, спрямованим на

реалізацію ідей, знань та підходів або трансформації відомих результатів практично-творчої діяльності. Саморозвиток як процес носить комплексний, багатоплановий характер, вміщуючи єдність наукових, технологічних та організаційних заходів. Тому готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку нами розглянуто як складне інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів дій, що мають творчі властивості, які відповідають основним етапам розвитку особистості та спрямовані на постійне створення та внесення вчителем змін до власної системи роботи.

Визначено наукові підходи до саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні, а саме: системний, аксіологічний, особистісний, діалоговий, компетентнісний, рефлексивний, творчий. Виокремлено основні принципи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання: індивідуалізації, естетичної спрямованості, культуровідповідності, рефлексії та цілісності й міцності.

Дослідження особистісних, фахово значущих якостей особистості вчителя музичного мистецтва, важливих для успішного здійснення ним вокально-хорової діяльності, посприяло визначенню структури готовності майбутніх учителів музики до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання в єдності трьох взаємообумовлених компонентів: мотиваційно-вольового, когнітивно-інтелектуального та креативно-діяльнісного. Критерієм мотиваційно-вольового компонента нами визначено міру особистісної спрямованості на пізнання вокально-хорової діяльності (показники: вираження особистісного ставлення до вокально-хорового мистецтва; вияв професійних інтересів та потреб студентів; спрямованість на загальнолюдські та музично-педагогічні цінності). Критерієм когнітивно-інтелектуального компонента нами визначено ступінь оволодіння знаннями, уміннями та навичками вокально-хорового мистецтва (показники: наявність теоретичних

знань для аналізу та інтерпретації музичних творів; вокально-хорова майстерність (практичні вміння); потреба у самостійній роботі над змістом музичного твору). Критерієм креативно-діяльнісного компонента нами визначено міру художньо-образного виконання музичних творів (показники: уміння донести виконуваний твір до слухацької аудиторії; уміння здійснювати рефлексивний аналіз, здатність до самоконтролю).

Доведено ефективність формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання за умов впровадження експериментальної методики, яка забезпечує динаміку формування рівнів досліджуваної готовності від низького до високого. Дана методика спрямована на різнобічний інтелектуальний і творчий розвиток студентів, формування у них здатності до постійної самоосвіти протягом усього життя. Означена методика складається з трьох етапів: пізнавально-оцінювального, конструктивно-розвивального, творчовиконавського, які носять варіативний характер.

Розроблено педагогічні умови організації вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в аспекті їх саморозвитку, зокрема: створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності; забезпечення діалогу музичних культур України та Китаю; забезпечення фахової компетентності майбутніх учителів у здатності до творчого застосування набутих знань і вмінь на практиці.

Узагальнення результатів упровадження експериментальної методики у практику мистецьких ВНЗ України і Китаю дозволило визначити педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання.

Практичним результатом впровадження розробленої та апробованої методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання є позитивна динаміка

зростання всіх структурних компонентів досліджуваного педагогічного явища, що дає підстави зазначити доцільність та перспективність її застосування для підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у системі вищої музично-педагогічної освіти.

*Ключові слова:* саморозвиток, майбутній вчитель музичного мистецтва, поетапна методика, готовність до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні.

## **СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ**

### **Статті у наукових фахових виданнях**

1. Бі Цзінчен. Особливості формування готовності до саморозвитку майбутнього учителя музики у процесі вокально-хорового навчання /Бі Цзінчен //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 16 (21), Ч. II. – К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. - С. 99-104.

2. Бі Цзінчен. Саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва як важлива складова розвитку особистості в процесі вокально-хорового навчання /Бі Цзінчен //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 18 (23). – К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. - С. 213-217.

3. Бі Цзінчен. Рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорового саморозвитку / Бі Цзінчен. //Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць [за заг. ред. проф. В.І.Сипченка. – Вип. 3 (83). – Слов'янськ: ДДПУ, 2017. – С. 12-19.

4. Бі Цзінчен. Основні принципи формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-хорового саморозвитку /Бі Цзінчен. //Науковий вісник Миколаївського національного

університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки: зб. наук. праць [за ред. проф. Т.Степанової. – № 4 (59). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. - С. 174-178.

5. Бі Цзінчен. Формування готовності до саморозвитку майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання /Бі Цзінчен //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 16 (21), Ч. II. – К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. - С. 59-64.

#### **Стаття в іноземному науковому фаховому виданні**

6. Би Цзинчен. Значение педагогических условий в формировании готовности к саморазвитию будущих учителей музыки /Би Цзинчен //Серия «Педагогика и методика». – Пекин: PEDAGOGY, 05. 2015. (Китай). – С. 39.

#### **Матеріали науково-практичних конференцій**

7. Бі Цзінчен. Здатність до саморозвитку майбутніх учителів музики на диригентсько-хорових заняттях /Бі Цзінчен. //Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: зб. матеріалів всеукр. науково-практ. конф.[заг. ред. проф. А.В. Козир; доц. К.О. Щедролоєвої. – Херсон: ХДУ, 2016. – С. 225-228.

#### **ABSTRACT**

**Bee Jingchen. The method of forming the readiness of the future teacher of musical art for self-development in the process of vocal-choral education. - Manuscript.**

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogy in specialty 13.00.02 - Theory and Methods of Musical Training / The National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova. - Kiev, 2018.

In the dissertation the problem of formation of readiness of the future teacher of musical art for self-development in the process of vocal-choral education is investigated. The concept of «readiness of the future teacher of musical art for self-development in the process of vocal-choral learning» is concretized, theoretical and practical aspects of the formation of this phenomenon are revealed. After all, self-development is a system process aimed at realizing ideas, knowledge and approaches or transforming known results of practical and creative activity. Self-development as a process is complex, multifaceted, combining the unity of scientific, technological and organizational activities. Therefore, the readiness of the future teacher of musical art for self-development is considered by us as a complex integrated formation, a set of types of activities that differ in the purposes and nature of those having creative properties that correspond to the basic stages of personality development and are aimed at the constant creation and introduction of changes in the system of work by the teacher.

The pedagogical conditions for the organization of the vocal-choral training of future teachers of musical art in the aspect of their self-development, in particular: the creation of a positive atmosphere of learning; Achievement of dialogue bases of interaction of the teacher and the pupil in educational process; ensuring the priority of practical activities; ensuring the dialogue of musical cultures of Ukraine and China; ensuring the professional competence of future teachers in the ability to creatively apply the acquired knowledge and skills in practice.

The efficiency of forming the readiness of the future teacher of musical art for self-development in the process of vocal-choral training is proved in conditions of introduction of the experimental technique that provides the dynamics of the levels of the researched readiness from low to high. The developed methodology is aimed at the versatile intellectual and creative development of students, the formation of their ability to permanent self-education throughout life. This technique consists of three stages: cognitive-evaluative, constructive-developing,

creative-performing, which are of a variable nature. The generalization of the results of the introduction of the experimental methodology into the practice of art universities in Ukraine and China made it possible to determine the pedagogical conditions for forming the readiness of the future teacher of musical art for self-development in the process of vocal-choral education.

The practical result of the introduction of the developed and tested methodology for forming the readiness of the future teacher of musical art for self-development in the process of vocal-choral education is the positive dynamics of growth of all structural components of the studied pedagogical phenomenon, which gives grounds to note the expediency and the prospects of its application for improving the professional training of future teachers of musical art in the system of higher musical and pedagogical education.

*Key words:* self-development, future teacher of musical art, step-by-step methodology, readiness for self-development in vocal-choral education.



## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЯ</b> .....	2
<b>ЗМІСТ</b> .....	9
<b>ВСТУП</b> .....	11
<b>РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО САМОРОЗВИТКУ В СФЕРІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА</b>	20
1.1. Теоретичний аналіз проблеми готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку .....	20
1.2. Сутність та зміст готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання .....	43
Висновки до першого розділу .....	53
Список використаних джерел до першого розділу.....	55
<b>РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО САМОРОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ</b>	66
.....	66
2.1. Основні принципи та структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні .....	66
2.2. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання .....	85
Висновки до другого розділу .....	110
Список використаних джерел до другого розділу .....	115
<b>РОЗДІЛ III ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО САМОРОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ</b>	124
.....	124

3.1. Констатувальний етап експериментальної роботи з формування готовності майбутнього вчителя музики до саморозвитку в процесі вокально- хорової діяльності .....	124
3.2. Формувальний етап експериментальної роботи та результати проведення експерименту з формування готовності майбутнього вчителя музики до саморозвитку в процесі вокально-хорової діяльності .....	137
Висновки до третього розділу .....	181
Список використаних джерел до третього розділу .....	183
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	187
<b>ДОДАТКИ</b> .....	193

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Реформування освітнього процесу та підвищення його ефективності в музично-педагогічних закладах різних країн світу, зокрема, України та Китаю, вимагає розробки нових форм навчання, створення прогресивних технологій, що забезпечують формування в молоді не лише таких якостей як креативність, ініціативність та комунікабельність, самодостатність, але в першу чергу здатність до саморозвитку та самореалізації. Враховуючи те, що фахові вимоги до сучасного вчителя музичного мистецтва в школах як України, так і Китаю виходять за межі традиційних, важливим завданням вищої музично-педагогічної освіти стає формування особистості вчителя, здатного до постійного творчого зростання та саморозвитку.

Сучасна система фахової підготовки майбутніх учителів базується на новому розумінні сутності освіти, вона дозволяє по-іншому вибудовувати освітній процес, змінює диспозицію учасників навчально-виховного процесу. Перехід до саморозвитку як результату підготовки студентів пов'язаний зі зламом стереотипів педагогічного мислення, звичних способів професійної діяльності, в межах яких функція викладача зводилась до трансляції соціокультурного спадку. Аналіз наукових джерел дозволив засвідчити, що проблема готовності до фахового саморозвитку майбутніх учителів є предметом досліджень багатьох авторів різних галузей знань. З позиції нашого дослідження особливого значення набувають сучасні дослідження філософії освіти (В.Андрущенко, А.Асмолов, Г.Васянович, І.Зязюн, В.Кремень, В.Лутай, Г.Меднікова, В.Рубцов та ін.); роботи, які висвітлюють психологічний аспект даної проблеми (Л.Виготський, М.Дяченко, М.Левітов, В.Моляко, А.Пуні, В.Рибалка та ін.); педагогічні праці, що розкривають шляхи саморозвитку особистості (І.Бех, О.Бодальов, Н.Гузій, А.Деркач, Г.Костюк, Л.Мітіна, О.Пехота, В.Семиченко, С.Сисоєва, В.Сластьонін,

В.Щербина та ін.). Проблемою розробки сутнісних характеристик саморозвитку та самовдосконалення майбутніх учителів опікувалися Н.Бібік, Б.Вульф, К.Завалко, Ю.Калугін, В.Маралов, В.Орлов, О.Прокопова, Н.Сегеда, П.Харченко та ін. Питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної діяльності розглядали Е.Абдулін, О.Апраксина, А.Болгарський, Н.Гуральник, О.Єременко, А.Зайцева, Л.Коваль, А.Козир, Л.Куненко, Л.Ліхницька, Л.Масол, О.Михайліченко, І.Мостова, С.Науменко, О.Овчарук, О.Олексюк, О.Отіч, Г.Падалка, Л.Паньків, Т.Пляченко, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, О.Хижна, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін.

У наукових дослідженнях В.Бондаря, Г.Гагаєва, І.Ісаєва, Н.Левітова, Н.Мойсеюк, П.Підласого, С.Сисоєвої, В.Сластьоніна та ін.окреслено поняття «готовність» як систему психолого-педагогічних і спеціальних компетентностей, що формуються засобами цілеспрямованого та послідовного впливу комплексу форм, методів і технологій навчання та виховання на особистість. Безпосередньо специфічний зміст готовності складають особистісні якості, властивості, утворення й установки, а головною функцією готовності є установка на виконання певних видів діяльності. Тому ми розглядаємо готовність як передумову і, одночасно, умову якісної діяльності за фахом у системі навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Під готовністю до саморозвитку розуміємо результат фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (цілі, зміст, сутність, методи, технології, форми, засоби навчання, способи організації спільної діяльності суб'єктів навчання, тощо), що визначається теорією і практикою освітнього процесу.

Затребуваність розробки проблеми готовності до саморозвитку в галузі вокально-хорового мистецтва мотивується особливостями реформування та розвитку сучасної музично-педагогічної освіти, необхідністю враховувати характер цього розвитку і відповідно орієнтувати напрями роботи. Виявлення

найсуттєвішого, зосередження на проблемах глобальних і специфічних явищ є одним із основних завдань розвитку теорії і практики мистецької освіти на сучасному етапі. Аналіз робіт свідчить про наявність наукового підґрунтя для формування готовності майбутніх учителів музики до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання (А.Авдієвський, В.Антонюк, Д.Болгарський, Л.Василенко, А.Єгоров, М.Канерштейн, М.Колесса, А.Пазовський, К.Пігров, К.Птиця, Є.Савчук та ін.) та розробки методик вокально-хорового навчання майбутніх фахівців (А.Болгарський, Д.Бондаренко, Г.Єржемський, І.Гавран, В.Живов, Л.Зінов'єва, І.Коваленко, П.Ковалик, А.Козир, О.Коренюк, А.Лащенко, А.Мартинюк, Т.Смирнова, І.Топчієва, Л.Хлебнікова та ін.). З теорії та методики вокально-хорового навчання за останній час з'явилися роботи китайських науковців, які вони виконали в Україні (Бай Шаожун, Вей Лімін, Лінь Хай, Лі Цзюньшен, Лянь Лю, Сунь Лінян, Феб Ібінь, Чжан Вейцзя, Чжай Хуань, Чжан Лу, Чжао Вейфан, Хуань Сюань та ін.). Водночас методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання як цілісна організаційно-методична система не була предметом дослідження у музично-педагогічній освіті.

Соціально-педагогічна значущість проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорової підготовки у педагогічних університетах, її недостатній рівень дослідження, актуальність, своєчасність розробки шляхів оптимізації цього виду діяльності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і

диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 26 грудня 2014 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 10 від 26 травня 2015 року).

*Об'єкт дослідження* - процес вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики в педагогічних університетах.

*Предмет дослідження* - методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання.

*Мета* роботи полягає в розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці запропонованої методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання в педагогічних університетах.

Відповідно до мети дослідження були визначені наступні **завдання**:

- обґрунтувати наукові підходи до вирішення проблеми формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні;
- уточнити сутність, зміст та розробити компонентну структуру готовності до саморозвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва,
- визначити критерії, показники і з'ясувати рівні сформованості досліджуваного феномена;
- розробити принципи та педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в вокально-хоровому навчанні;
- розробити поетапну методику формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в вокально-хоровому навчанні;

- експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в вокально-хоровому навчанні.

**Методи дослідження.** Для розв'язання поданих завдань використані загальнонаукові методи: аналітичні – для вивчення філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, а також реального досвіду підготовки майбутніх учителів музики у вищих музично-педагогічних закладах з метою встановлення теоретичного й практичного рівнів розв'язання проблеми; узагальнення – для визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків; системно-структурні – для виявлення компонентної структури готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання; моделювання – для дослідження процесів шляхом конструювання моделі формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання; спостереження, обговорення, опитування, порівняння – для виявлення рівнів готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку; оцінювання – для систематичного дослідження основних характеристик готовності майбутнього фахівця до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання; експериментальні – для аналізу реального стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності методики формування готовності майбутнього вчителя музич до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання; статистичний – для доведення достовірності й ефективності результатів педагогічного експерименту.

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

- визначено сутність і зміст готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні;

- розроблено компонентну структуру готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в сфері вокально-хорового навчання, визначено критерії, показники і рівні сформованості даного феномена;

- представлено методика готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання.

*Удосконалено:*

- зміст вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічних університетах,

*Уточнено:* поняття «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні»;

*Подальший розвиток отримали:*

- концепція саморозвитку особистості засобами мистецтва, методика вокально-хорового навчання в педагогічних університетах, шляхи організації самостійної роботи студентів з вокально-хорових дисциплін.

*Теоретико-методологічною основою дослідження є наукові ідеї в галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень щодо різних напрямів вокально-хорової підготовки вчителів музичного мистецтва, розробка принципів й засобів формування їх готовності до саморозвитку в педагогічному процесі вищої школи мистецької освіти, визначення шляхів оптимізації вокально-хорового навчання, а саме: на працях видатних діячів науки та культури про роль мистецтва як засобу творення особистості (В.Андрущенко, Б.Асаф'єв, Г.Васянович, І.Зязюн, Є.Назайкінський, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський, Б.Яворський та ін.); на розробках сутнісних характеристик саморозвитку майбутніх учителів (Ю.Афанасьєв, І.Бех, Н.Бібік, Б.Вульфів, Н.Гузій, К.Завалко, Ю.Калугін, Н.Кічук, Л.Мітіна, В.Орлов, О.Прокопова, Н.Сегеда, В.Семиченко, С.Сисоєва, Т.Танько, П.Харченко та ін.); на роботах з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної діяльності (Е.Абдуллін, О.Апраксина, А.Болгарський, Н.Гуральник,*



О.Єременко, Л.Коваль, Л.Куненко, Л.Масол, І.Мостова, С.Науменко, О.Олексюк, Г.Падалка, Т.Пляченко, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін.); на узагальненні наукових праць з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання (А.Авдієвський, В.Антонюк, А.Болгарський, Д.Болгарський, Д.Бондаренко, Л.Василенко, І.Гавран, Г.Єржемський, Л.Зінов'єва, М.Канерштейн, П.Ковалик, А.Козир, М.Колесса, О.Коренюк, А.Лашенко, А.Мартинюк, К.Пігров, К.Птиця, Є.Савчук, Т.Смирнова, І.Топчієва, Л.Хлебнікова та ін.).

**Практичне значення одержаних результатів** визначається його спрямованістю на вдосконалення вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічних університетах. Теоретичні висновки і методичні рекомендації можуть бути використані для оновлення змісту навчальних програм в сфері вокально-хорового навчання студентів. Матеріали дослідження можуть становити основу для методичного забезпечення вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічних університетах. Виділено специфічні особливості вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічних університетах з урахуванням їх національних, ментальних і культурних особливостей, що дозволяє інтегрувати результати дослідження в освітнє середовище Китаю.

**Апробація результатів дослідження** проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2014), «Сучасні аспекти проектування мистецької освіти» (Тайюань, Китай, 2014); «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015, 2017); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); «Сучасні

проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2016, 2017); IV Міжнародній науково-практичній конференції «Час мистецької освіти: традиції і новаторство»(Харків, 2016);I Міжнародних читаннях пам'яті академіка А.Авдієвського (2017); на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А.Авдієвського та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2014-2017).

*Впровадження* результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені А.Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/2289 від 12.10. 2017 р.), ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (довідка № 2650/17 від 20.11. 2017 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 68-17-1002 від 21.12. 2017 р.).

**Вірогідність і аргументованість результатів дослідження** забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій; музикознавчим та психолого-педагогічним аспектами; використанням комплексу взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; дослідно-експериментальною роботою; результатами кількісної та якісної експериментальної перевірки розроблених методичних рекомендацій; позитивними наслідками впровадження у навчально-виховний процес інститутів мистецтв й музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів розроблених методичних рекомендацій.

**Публікації.** Основні теоретичні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлені в 7 одноосібних науково-методичних

публікаціях автора, 5 з яких представлено в провідних фахових виданнях з педагогіки й 1 стаття в зарубіжному науковому виданні.

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (177 найменувань, з них 5 іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 171 сторінку, загальний обсяг роботи – 221 сторінка. Робота містить 10 таблиць, 5 рисунків, що разом з додатками становить 29 сторінок.

## РОЗДІЛ І

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО САМОРОЗВИТКУ В ГАЛУЗІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА

### 1.1. Теоретичний аналіз проблеми готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку

Наукова проблема готовності майбутнього вчителя до саморозвитку в педагогічній діяльності є актуальною для сучасної теорії та практики педагогіки вищої школи мистецької освіти. Ще в IV ст. до н.е. давньогрецький філософ Сократ, будучи переконаним, що саморозвиток і самопізнання є шляхом досягнення істинного блага, казав: «Пізнай самого себе – і ти пізнаєш увесь світ» [47, 129]. Саме рівень готовності особистості вчителя до ефективного вирішення навчально-виховних завдань, а також міра прикладених зусиль до роботи над собою, над обставинами свого життя є головними показниками його саморозвитку. Майбутній вчитель музичного мистецтва повинен володіти системою знань, умінь і навичок, які надають можливості яскраво відтворювати дух, зміст, художній образ творів через форму, що і є метою фахового навчання. Тому фахова підготовка сучасного вчителя музичного мистецтва передбачає орієнтацію різних видів навчальної музичної діяльності на формування готовності особистості фахівця до саморозвитку, його глибинного занурення у безкінечні духовні сфери вокально-хорового виконавства.

Аналіз останніх досліджень дозволяє стверджувати, що у розв'язанні проблеми формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання має певне значення

особистісний досвід. Наукове спрямування дослідження даної проблеми закладено в методологічних основах філософії освіти (В. Андрущенко, А. Асмолов, І. Зязюн, В. Кремень, В. Рубцов та ін.)[3; 44; 47]. Крім того, проблема готовності до саморозвитку отримала достатньо широке висвітлення в психолого-педагогічній літературі. Зокрема, готовність як психологічний феномен досліджували М.Дяченко, М.Левітов, В.Моляко, А.Пуні, В.Семиченко та ін. Дослідженню готовності до різних видів педагогічної діяльності присвячені Деркача, Костюка, В. Сластьоніна, В. Щербини та ін. Теорію і практику формування готовності студентів педагогічних ВНЗ до педагогічної діяльності розробляли А. Ліненко, В. Сміренський, П. Харченко та ін.

Досліджуючи феномен готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності, такі вчені, як Б.Критський, А.Любомудров, Г.Стулова, Ю.Цагареллі та ін., підкреслюють особливе значення саме цього виду діяльності у формуванні саморозвитку студентів вищих педагогічних закладів.

Психолого-педагогічні, методичні, виконавські проблеми вокально-хорової освіти найбільш повно розроблені у дослідженнях В.Антонюк, Д.Болгарського, А.Козир, В.Краснощекова, Д. Локшина, К.Ольхова, К. Пігрова, В.Самаріна, В.Соколова, П.Чеснокова та ін.[4; 12; 50; 67; 73; 85; 86; 87]. Разом з тим, проблема вивчення динаміки готовності до саморозвитку в процесі вокально-хорової діяльності, а також ролі вокально-хорових занять в особистісному, духовному становленні майбутнього фахівця в аспекті концептуального, методологічного та практичного значення, вимагає здійснення додаткових досліджень.

Досліджуючи феномен готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку важливо враховувати досвід фахівців у галузі музикознавства (Н.Герасимова-Персидська, Ф.Колесса, В.Оскоченський, К. Шамаєва, Є.Шевчук, Ю.Ясиновський та ін.).

Українська вища школа має значний доробок у галузі підготовки майбутніх фахівців, що торкається важливих аспектів їхнього саморозвитку в сфері музичного мистецтва і, зокрема, вокально-хорового виконавства (А.Болгарський, Н. Гуральник, О. Єременко, Л. Коваль, А. Козир, Л. Куненко, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орлов, О. Ростовський та ін.) [12; 49; 50; 65; 66; 82]. Але наразі вкрай необхідно конкретизувати зміст вокально-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва, з'ясувати фактори недостатнього володіння сучасними технологіями роботи з хоровими колективами та недорозвиненості прагнень до саморозвитку та удосконалення музично-виховного процесу.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної теми, а також вивчення практичного досвіду викладання фахових дисциплін на факультетах мистецтв педагогічних університетів дає змогу зробити висновок, що, попри значні й вагомні надбання теоретичного та практичного планів, поза увагою залишається проблема комплексного дослідження теорії та практики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства. Потребують розробки принципи, функції, методи та умови формування у студентів зазначеного феномена. Це зумовило доцільність виявлення якісно нових підходів до змісту й організаційно-методичного забезпечення процесу формування готовності вчителів музичного мистецтва до саморозвитку в вокально-хоровій діяльності у вищих навчальних закладах України та Китаю.

Науковці наголошують, що у процесі фахового становлення діяльність учителів різних спеціальностей мають спільні властивості (І.Ісаєв, О.Пехота, П.Підласий, С.Сисоева, В.Сластьонін та ін.). У цьому зв'язку важливим є усвідомлення майбутнім учителем загальних й особливих характеристик педагогічної діяльності. Готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в діяльності за фахом слід розглядати як систему психолого-педагогічних і спеціальних компетенцій, що формуються

засобами цілеспрямованого та послідовного впливу комплексу форм, методів і технологій навчання та виховання на особистість.

Існує багато варіантів тлумачення поняття «готовність». Учені розглядають сутність готовності як: цілісну якість особистості, рівень її розвитку (К.Платонов К.); синтез різних властивостей особистості (В.Крутецький); комплекс спеціальних здібностей (С.Рубінштейн); складне особистісне утворення (Л.Кондрашова); внутрішню «установку» на певні види діяльності (Д.Узнадзе Д.) та ін.[51; 53; 83; 96].

Проблемі формування психологічної готовності майбутнього педагога до діяльності за фахом присвячені праці таких науковців: Л.Ахтарієва, Є.Ісаєв, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, О.Щербаков та ін. Вивченню змісту загальнопедагогічних умінь у структурі готовності педагога до діяльності за фахом присвячені праці О.Абдулліної, Н.Кузьміної, І.Огородникова та ін. Обґрунтування системи педагогічних умінь як основи готовності вчителя до фахової діяльності знаходимо у працях Л.Новикової, Л.Рувинського, В.Сластьоніна, Л.Спіріна та ін. Розробкам професіограми вчителя як базової складової його фахової готовності виконання діяльності присвячені праці В.Беспалько, Л.Гусейнової, К.Завалко, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, О.Щербакова та ін. Проблема формування педагогічно значущих якостей особистості майбутнього вчителя розроблена у працях Н.Алексєєвої, І.Будик, І.Коваленко, З.Левчук, В.Максимова, Е.Черничкіної та ін. [6; 29; 30; 40; 54; 89; 90].

Проблема готовності майбутнього вчителя до музично-педагогічної діяльності має своє відображення у науковому доробку Е.Абдулліна, О.Апраксіної, Л.Арчажникової, Т.Бодрової, Л.Василенко, Н.Ветлугіної, А.Козир, Г.Падалки, О.Рудницької, Серебрякової О., П.Харченко та ін. [2; 5; 50; 69; 70; 84; 101].

Переважає більшість науковців [5; 69; 84; 100] розглядають підготовку студентів до роботи за фахом як процес формування спеціальних якостей і їх

готовності до виконання різних видів діяльності, що мають певні особливості та закономірності. Поняття «підготовка» та «готовність» є взаємозалежними, але їх не варто розглядати як синоніми. Це пояснюється, перш за все, тим, що певна якість готовності фахівця визначає, який рівень і якої саме підготовки він отримав. Поняття «підготовка» не випадково трактується як динамічний процес, метою якого є формування фахово значущої якості – «готовності». Тому саме поняття «підготовка» та «готовність» розглядаються науковцями як взаємопов'язані та взаємозумовлені. З цього приводу В.Ковальов поняття підготовки визначає як динамічний процес, кінцевою метою якого є формування такої фахово значущої якості, як готовність. На думку К.Дурай-Новакової, фахова підготовка до педагогічної діяльності – це не що інакше, як формування готовності до неї [35]. Дещо ширше трактування співвідношення понять «готовність» і «підготовка» подає Л.Кадченко зазначаючи, що фахова готовність – це не просто результат, а й мета фахової підготовки, початкова й основна умова реалізації можливостей кожної особистості.

Аналіз наукової літератури дає можливість зробити висновок про доцільність виокремлення двох основних підходів до трактування поняття готовності, а саме: *особистісного та функціонального*. Готовність майбутнього вчителя до діяльності за фахом можна розглядати в особистісному аспекті, тобто, як інтегральну професійну характеристику особистості у сукупності взаємопов'язаних індивідуальних та соціально значущих утворень і властивостей.

Функціональний підхід до визначення поняття «готовність» (Г.Гагаєва, Н.Левітов, Л.Нерсесян, А.Пуні, В.Пушкін та ін.) ґрунтується на тлумаченні останньої як передстартової активізації психічних функцій. За умов особистісного підходу (М.Дьяченко, Л.Кандибович, Р.Пенькова, Л.Разборова, В.Шадриков, В.Ширинський та ін.) поняття «готовність» трактується як дієвий стан особистості, що виражається у здатності до продуктивної



реалізації знань, умінь і навичок, і дозволяє особистості швидко орієнтуватися, приймати і продуктивно реалізовувати ті рішення, що були прийняті, створювати творчу обстановку.

У психолого-педагогічній науці структуру готовності до різних видів діяльності розглядають у єдності таких складових:

- позитивного ставлення до діяльності;
- відповідності до вимог професії риси характеру, здібності, темперамент і мотивації;
- наявності необхідних знань, умінь та навичок;
- усталених професійно важливих особливостей пізнавальних, емоційних і вольових процесів.

Аналіз словникових визначень дозволяє дійти висновку, що поняття «підготовка» значно розширює поняття «готовність» та свідчить про те, що підготовка до діяльності за фахом, саме, і є процесом формування готовності до неї, тоді, як системна установка на працю, стійка орієнтація на виконання трудових завдань, загальна готовність до праці є психологічним результатом фахової підготовки. Тобто, готовність є очікуваним результатом підготовки до певної діяльності, що визначається такими елементами: підготовка – процес організації навчання, передачі необхідних знань; готовність – стан, за якого все зроблено, все готово [66, 80].

Отже, поняття «готовність», «підготовка», «фахова діяльність» існують у постійній взаємодії, доповнюють одне одного, інколи співпадають або належать до кола досить близьких педагогічних понять. За теорією Д.Науказа, існує кілька етапів розвитку наукових поглядів на проблему готовності до діяльності за фахом.

Перший етап (з кінця XIX ст. до 1914 р.) характеризується розробкою деяких питань психологічної готовності (Д.Узнадзе та ін.). Поняття розглядається як психологічний стан суб'єкта, що зумовлює поведінку та діяльність певної спрямованості. Другий етап (1914-1940 рр.) пов'язаний з

активною розробкою питань нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки, проблем психологічної готовності (активізація нервової системи у зв'язку з трудовою діяльністю). Третій етап (1940-1960 рр.) характеризується процесом інтенсифікації досліджень з питань теорії фахової діяльності. Психологічна готовність тлумачиться в аспекті когнітивної концепції діяльності людини і даних про саморегуляцію на рівнях фізіологічних та психологічних механізмів: потреб, мотивів та ін. (динамічна схема, модель діяльності, система установок). Даний етап характеризується використанням теорії психологічної готовності до спеціальних видів трудової діяльності людини, наприклад, у спорті, авіації, акторських професіях тощо. Четвертий етап (з 1970-х рр. до теперішнього часу) – період вивчення загальної психологічної готовності та початок її використання у дослідженнях з питань педагогічної діяльності.

Фахова готовність учителя у працях В.Сластьоніна[89; 90], розглядається як система інтегрованих властивостей, якостей, знань, умінь, навичок та особистісного досвіду, що постійно змінюються, а також визначається як особливий психічний стан, який передбачає наявність у вчителя образу, котрий діє та спрямовує свідомість на його виконання. Вчений розглядає готовність як такий вид діяльності, що містить різні установки на розуміння педагогічних завдань, визначення спеціальних засобів дії, отримання оцінки своїх можливостей під час подолання майбутніх труднощів і необхідністю досягнення певних результатів. Автор стверджує, що готовність до виконання спеціальних функцій охоплює здатність до ідентифікації себе з іншими або наявність перцептивної здібності, певний психологічний стан, який віддзеркалює динаміку особистості, високий рівень її внутрішньої енергії, ініціативність, винахідливість тощо.

Аналізуючи поняття готовності, можна простежити розширення й ускладнення його структури від елементів, зумовлених досвідом навчання та

діяльності (знання, уміння, навички), до якостей особистості, особливостей її мотиваційної сфери та світогляду. Так Л.Арчажникова розглядає поняття готовності вчителя музичного мистецтва до здійснення музично-педагогічної діяльності як структуровану якість особистості у сукупності мотиваційно-ціннісного (особистісного) та виконавського (процесуального) компонентів, що визначаються мотиваційним, змістовним, операційним критеріями та досвідом творчої діяльності [5, 83]. Тому готовність майбутнього вчителя доцільно розглядати як у контексті якості навчання та виховання студентів, надання освітньому процесу особистісно орієнтованого, гуманістичного характеру, так і в контексті формування креативно мислячої та соціально-адаптованої людини.

Аналіз наукової літератури з питань специфіки підготовки майбутнього вчителя (Е.Абдулін, О.Асмолов, М.Гуськова, К.Дурай-Новакова, М.Дьяченко, Е.Зеєр, Л.Кандибович, Г.Кручініна, О.Леонтьєв, В.Луговий, Л.Масол, В.Моляко, М.Михаськова, О.Олексюк, Г.Падалка, Є.Проворова, Т.Рейзенкінд, Д.Узнадзе та ін.) показав, що поняття «готовність» певним чином корелюється із поняттям «компетентність». Готовність до певного виду діяльності є передумовою набуття відповідної компетентності, натомість, компетентність є результатом формування готовності (процесу діяльності), яка виражається у сформованих компетенціях. Таким чином, можна виокремити певні групи компетенцій, що відображають внутрішні особистісні ресурси та є підсумком процесу формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку у виконавській і, зокрема, вокально-хоровій, діяльності.

Перша група компетенцій – мотивування діяльності (мотиваційна, ціннісна, рефлексивна);

- друга – когнітивно-пізнавальні компетенції (дидактична, методична, інформаційна);

- третя – операційні компетенції (саморегуляція, самоактуалізація, самоорганізація).

Вивчення основних дій у системі музично-педагогічної підготовки студентів, репрезентованої у наукових дослідженнях, засвідчує, що вони безпосередньо стосуються процесу оволодіння комплексом фахових компетенцій у процесі оволодіння спеціальними дисциплінами теоретичного та практично-виконавського циклів і мистецького узагальнення. Така спрямованість фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва пояснюється необхідністю опанування спеціальними сферами музичного мистецтва (Е.Абдулін, О.Бузова, А.Козир, Г.Падалка, Л.Рапацька, О.Ростовський, О.Рудницька та ін.) [2; 15; 49; 68; 70; 82; 84].

На думку О.Бузової, студент факультету мистецтв є суб'єктом багаторівневого творчо-навчального процесу, що пов'язаний:

- по-перше, зі специфікою музики як мистецтва концентрації за двома видами творчості – «первинного» (композиторського) та «вторинного» (виконавського);

- по-друге, з творчими характеристиками педагогічної діяльності [15].

З цього приводу Л.Давидович зазначала, що готовність до здійснення процесу мистецького навчання та виховання учнів загальноосвітнього навчального закладу засобами музичного мистецтва є спеціальною якістю особистості, що формується у процесі фахової підготовки вчителя музичного мистецтва та є обов'язковою умовою успішного здійснення ним педагогічної діяльності [31, 33].

У науково-дослідному доробку К.Завалко визначено зміст поняття готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності у тісній кореляції зі структурою фахової підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей і моделлю інноваційної діяльності вчителя музичного мистецтва. Готовність до інноваційної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва автор визначає у зв'язку з

системним баченням професії вчителя музичного мистецтва, володінням високим рівнем узагальнення системи знань професійно-педагогічних і суміжних галузей науки й уміннями їх ефективного застосування[40, 50]. Розгляд готовності вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності дозволив автору виокремити в її основі внутрішні особистісні якості, характеристики та процеси, що є відображенням рівня оволодіння інноваційною діяльністю у межах усіх соціокультурних просторів музично-педагогічної діяльності.

До базових внутрішніх особистісних якостей та характеристик учителя музичного мистецтва – новатора, дослідницею віднесено: креативність, інноваційність, активність, самостійність, адаптивність, позитивна Я-концепція, саморегуляція, рефлексія й особистісна професійна позиція. Ці якості визначено як підґрунтя для подальшого формування готовності до інноваційної діяльності у межах усіх соціокультурних просторів авторської концептуальної моделі [40].

Згідно положень П.Харченко, доцільно виділити поняття готовності майбутнього вчителя до професійного саморозвитку. Визначальними, у цьому контексті, є емоційно-особистісні показники, що виражаються в особливостях мотиваційної сфери особистості, оцінному ставленні до явищ оточуючого світу, емоційній наповненості внутрішнього світу. Ґрунтовними чинниками цих показників є переконання, інтереси, прагнення, ставлення до професійної діяльності; ідеали, особистісні судження як основа любові до професії. З цієї позиції саме готовність до саморозвитку особистості є необхідною умовою сьогодення.

Доречно підкреслити, що у сучасному світі ідея саморозвитку розглядається як щось очевидне, само собою зрозуміле. Природно, що світ не стоїть на місці, а кожна нова епоха ставить свої виклики і завдання, на які іноді потрібні нові рішення. Тому саморозвиток є життєво необхідною ознакою особистісного зростання як умови повноцінного функціонування

людини в системі соціуму. Оскільки термін «саморозвиток» складається з двох змістових одиниць (само- та -розвиток), головним елементом, все ж таки, є «розвиток, а «само-» передбачає самостійність тих процесів, що формують особистість.

Проблема саморозвитку як психолого-педагогічного феномена досліджена у працях В.Біблера, В.Зінченка, Г.Костюка, А.Маслоу, Г.Олпорта, Л.Іваненка, М.Кагана, О.Шрамко та ін.; наукові аспекти поняття «саморозвиток особистості» досліджені І.Булах, О.Киричуком, О.Корніяком та ін. Відомий німецький психолог А.Адлер зазначав, що життя – це іє розвиток, до якого нас стимулює почуття недовершеності й, відповідно, прагнення досягти досконалості. Закономірності гуманістичного розвитку особистості враховують вплив світу ідей, мислення, цінностей, духовності, почуттів, взаємовідносин людей, вражень від їх спілкування. У зв'язку з цим, особлива роль належить ідеї цілісної людини, єдності її душевних та тілесних дій, тому що, як підкреслював М.Бердяєв, що самопізнання та саморозвиток особистості відбувається через реальну діяльність. Для східної цивілізації типовим є принцип затримувати погляд на самому житті. Так, наприклад, китайці, задля усвідомлення вартості свого життя, залучаються до спостереження відмінностей між предметами.

З позиції історіографії, у стародавній Греції велика увага приділялась розвитку почуття власної гідності, самоконтролю, самореалізації людини як особистості. Так, Сократ наголошував на забезпеченні умов для позитивного психічного розвитку та саморозвитку особистості, її активного творчого мислення, на рівноправному спілкуванні вчителя та учнів у навчально-виховному процесі.

На велике значення саморозвитку звертали увагу німецькі педагоги А.Дистервег, Ф.Гребель, Г.Кершенштайнер, А.Лай та ін. Вони дали психологічне обґрунтування необхідності актуалізації активної позиції учнів у навчально-виховному процесі. Як зазначають Є.Ісаєв і В.Слободчиков,

саморозвиток – це фундаментальна здатність людини ставати й бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення.

Проблема саморозвитку особистості активно досліджується у різних галузях наукового знання, і музична педагогіка не є тому винятком. Так П.Харченко визначає поняття професійного саморозвитку педагога-музиканта як умову досягнення вершин досконалості музично-педагогічної діяльності, що тісно пов'язана із особистісним розвитком і залежна від багатства особистісного, професійного досвіду і наявності навичок самовдосконалення. Сутнісний вплив на процеси професійного саморозвитку, за визначенням дослідниці, мають особливості ціннісно-мотиваційної сфери: загальні та вузько професійні оцінки, позитивне ставлення до діяльності. Діючими ж механізмами саморозвитку, на думку вченої, є:

- ідентифікація (як ототожнення себе з явищами оточуючого світу і загальної культури);
- відособлення (як усвідомлення студентами неповторності свого життєвого шляху);
- прагнення до розкриття індивідуальності, пізнання власного внутрішнього світу. У цьому процесі виключно важливим є спілкування зі світом мистецтва на діалогічному рівні, що означає, насамперед, наявність власної точки зору, самовираження у спілкуванні [101, 514].

На думку Л.Бондаренко визначати поняття «саморозвиток особистості» необхідно як процес самотворення особистості внаслідок взаємодії й обміну інформацією та енергією із зовнішнім середовищем, в основі якого розкриття та реалізація його внутрішніх потенцій, набуття нових особистісних якостей [13, 24]. Поняття ж «саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва» доречно визначати як *процес самотворення особистості студента внаслідок ціннісної взаємодії й обміну інформацією та енергією з*

*музично-освітнім і соціальним середовищами, в основі якого розкриття та реалізація його внутрішніх потенцій, набуття нових фахово значущих якостей у різних видах музичної діяльності.*

Із наведеного вище логічно припустити, що без саморозвитку педагог-музикант не може успішно реалізувати себе в якості професіонала своєї справи. Тому більшість учених дотримуються тієї позиції, що саморозвиток – невід’ємна складова професіоналізму вчителя.

Значну увагу дослідники проблеми саморозвитку як основи професіоналізму музиканта-педагога приділяють пошукам способів формування у майбутніх педагогів стійкої потреби в саморозвитку[7; 14; 31; 40; 32; 50; 62; 70; 75]. Дуже багато наукових пошуків науковців пов’язано не стільки із вирішенням проблеми саморозвитку, а із її реалізацією в практичній музично-педагогічній діяльності.

Актуальність проблеми саморозвитку в педагогічній науці підкреслюється у працях таких авторів: К.Завалко, Н.Кічук, С.Клімова, А.Маркова, А.Маслоу, С.Смирнова, П.Харченко та ін. Про взаємозв’язок саморозвитку особистості та самопізнання згадано у зарубіжних філософських і педагогічних концепціях. Зокрема, А.Маслоу встановив залежність процесу внутрішнього зростання від світогляду людини і того, наскільки вона сама по собі готова розвиватися. У проекції на педагогічну діяльність виникає питання того, наскільки молодий педагог має бути готовим і здатним до саморозвитку і в чому саме саморозвиток виражається? Чи існують універсальні показники саморозвитку, або в кожному випадку саморозвиток проявляється в індивідуальних формах. У такому ключі, саморозвиток розглядається у працях К.Завалко, Н.Ковалевської, М.Лисенка, П.Перепелиці, П.Харченко, О.Щолокової та ін.

Вагоме значення в дослідженні проблеми саморозвитку педагога-музиканта мають праці А.Болгарського, Л.Бондаренко, І.Гринчук, О.Єременко, Г.Падалки, О.Рудницької, В.Самаріна [12; 13; 14; 70; 84; 87], в



яких саморозвиток визначається як умова успішної виконавської та інтерпретаторської діяльності, а також як продукт музичного мислення, музично-аналітичної роботи, що пов'язано з умінням вербалізації художньо-музичних образів. Як зазначено у П.Харченко, однією з головних умов зростання саморозвитку є рефлексивне усвідомлення процесів здійснення професійної діяльності. Аналіз власних дій, засобів, цілей, завдань дозволяє усвідомити себе в діяльності, реалізувати себе на особистісно-творчому рівні. Така позиція є фактором цілісного самовідчуття людини в довіллі: вона суб'єктивує, привласнює явища навколишнього світу у комунікативній взаємодії з ним, створюючи особистісно значущі смисли [100]. В основному це виражається в абсорбуванні результатів комунікації з навколишнім світом та з подальшим їх привласненням.

Процес саморозвитку, незалежно навіть, від власного бажання, відбувається постійно. У кожен хвилину ми отримуємо певну інформацію від навколишнього світу і виробляємо особистісне ставлення до неї. Сфера музично-педагогічної діяльності не є винятком: регулярно відбувається обмін думками, інформацією тощо. Проте не вся отримана інформація сприяє саморозвитку, навіть, за умов свідомого ставлення до цього процесу. Тому поряд в аспекті саморозвитку важливим стає вміння виокремлювати із отриманої інформації лише ті смисли, що сприяють розвитку особистості. У цьому контексті можна виділити деякі загальні елементи, що забезпечують саморозвиток. Зокрема, саморозвиток пов'язується із розкриттям індивідуальності в діяльності (П.Харченко). Складовими ж елементами саморозвитку необхідно визначити самоаналіз, самооцінку, прагнення до самопізнання та потребу в самоактуалізації та самовиявленні.

У роботах сучасних дослідників, концепція саморозвитку найчастіше формується через поняття суб'єктно-творчої активності. У першу чергу, остання згадується як частина будь-якого педагогічного процесу, з урахуванням специфіки формування всіх його суб'єктів. Так, обов'язковим є

вивчення та врахування особливостей учнів. Крім цього, суб'єктно-творча активність є засобом активізації саморозвитку. Адже суб'єктно-творча активність орієнтує не тільки на засвоєння знань, а й на користь від цього засвоєння, мислення і діяльності в аспекті особистісного розвитку пізнавального і творчого потенціалу студентів. Цим можна пояснити і необхідність заохочення до такої активності та саморозвитку учнів (як з загальної психологічної, так і з вузько спеціалізованої сторін).

Крім суб'єктно-творчої активності, у вітчизняній педагогіці розробляються й інші складові саморозвитку майбутнього вчителя. Основна складова – мотиваційна, адже вона пов'язана із внутрішнім бажанням майбутніх вчителів постійно розвиватися. З одного боку, це, нібито, пояснюється об'єктивними причинами (матеріальними умовами або помилковою переконаністю у тому, що твоя професія нікому не потрібна). Проте, найчастіше такі суперечності мають більш глибокий психологічний підтекст, пов'язаний з лінощами, профанацією та іншими «слабостями душі». Тому, на початковому етапі підготовки студентам необхідно вкрай чітко відповісти на питання: для чого мені бути музикантом-педагогом? У кожному випадку, відповідь буде індивідуальною, але завжди вона повинна нести у собі елементи мети (для чого я це роблю) та нагороди (що я отримаю в результаті). На стику зазначених складових і формується мотиваційний компонент.

Важливими факторами саморозвитку майбутнього вчителя є навчальний план, самостійність та можливості його інтерпретування в процесі фахової підготовки. Успішність його реалізації залежить від чіткої визначеності того, яку роль ти граєш у педагогічному процесі: підлеглого або вільного художника. Підлеглий чітко виконує всі інструкції, а вільний художник їх інтерпретує, прагнучи зробити свій предмет цікавіше, а інформацію подати більш ефективно. Харченко П. у цьому зв'язку доводить взаємозумовленість особистісних якостей фахівця з високим рівнем

засвоєння вузько профільних знань, що є вимогою часу, і визнає наразі пріоритет подальшого реформування вищої школи в руслі гуманізації фахової підготовки вчителів, метою якої є створення умов для становлення особистості, здатної до індивідуального самовираження у власному стилі педагогічної діяльності [101, 514].

Сприяння саморозвитку майбутнього вчителя є одним з базових педагогічних завдань сучасної вищої школи мистецької освіти. У сучасному світі, де кількість інформації і швидкість її обробки зростає у геометричній прогресії, навряд чи має сенс акцентувати увагу лише на сталих знаннях. Це може бути одним із завдань, проте не обов'язково найголовнішим. Набагато важливіше надавати базові тези й акцентувати увагу, в основному, на самопідготовці та саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. Іншими словами, головним завданням вищої школи повинно бути не стільки засвоєння нової інформації, скільки пошук необхідної для вирішення чітко поставлених завдань інформації. За рахунок цього можна буде говорити про сприятливі умови для саморозвитку майбутнього вчителя мистецьких дисциплін.

Доречно підкреслити, що саморозвиток особистості є вагомим чинником її професіоналізму і безпосередньо пов'язаний з його зростанням. Розкриття власної індивідуальності, виокремлення особистісно значущих сенсів та втілення їх у життя, самовираження майбутнього спеціаліста у професійній діяльності, є необхідною складовою його саморозвитку як професіонала, оскільки потребує активної позиції, наявності особистісно обґрунтованого ставлення до предмету діяльності, вимагає звернення як до внутрішнього, так і до зовнішнього буття і являє собою органічне поєднання вищезазначених аспектів в цілісному акті самореалізації.

На основі проведеного аналізу визначено наукові підходи до саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва у вокально-хоровому

навчанні, а саме: *системний, аксіологічний, особистісний, діалоговий, компетентнісний, рефлексивний, творчий.*

*Системний* підхід сприяє розвитку особистості як системи необхідних взаємно пов'язаних складників, що забезпечують готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні. Системний підхід до саморозвитку майбутнього вчителя (В. Андрєєв, Р. Ассаджіолі, М. Гусельцова, І. Єгоричева, І. Зязюн, П. Каптерєв, В. Кондратьєв, Д. Леонтєв, С. Максименко, А. Маслоу, Б. Мастеров, А. Менегетті, Л. Мітіна, О. Пехота, К. Роджерс, О. Сергієнко, Л. Сміт, Е. Фромм, Г. Цукерман та ін.), дозволяє окреслити розуміння фахово-орієнтаційного становлення студента, з позиційного підготовки до саморозвитку в навчальній діяльності.

Доцільно підкреслити, що системний підхід забезпечує цілісність навчально-виховного процесу як багатоаспектного, що складається з взаємозалежних і взаємопов'язаних елементів, тим самим дозволяючи розробляти засоби пізнання й конструювати складно організовані об'єкти. Аналізуючи цей науковий підхід, І. Зязюн зазначав, що потреба в «системних уявленнях виникає при зіткненні зі складністю реальних життєвих явищ. Ці уявлення сприяють передбаченню суперечностей, постановці проблем і пошукові адекватних засобів їх вирішення» [44, 114].

У підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку з позиції системного підходу важливим є те, що якщо у змісті музично-педагогічного навчання домінують лише конкретні відомості про музику, то вони не здатні сформувати цілісного уявлення про музичне мистецтво. Але якщо знання організовані у визначену систему, яка відображає закономірності розвитку музики та дає широке уявлення про її життєві зв'язки, то такі знання дозволяють студентам орієнтуватися у різноманітних явищах мистецтва. На думку А. Козир, саме системно-цілісне

відображення музичного мистецтва у змісті мистецької освіти є нагальною потребою сьогодення [50, 162].

*Аксіологічний* підхід обумовлює ціннісно-орієнтаційне спрямування змісту, форм і методів навчання на саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні. Цей підхід орієнтує студентів на стійку позитивну мотивацію до саморозвитку, джерелом якого є система загальнолюдських та музично-педагогічних цінностей, ціннісне ставлення до творів музичного мистецтва, діалог між світом музичного мистецтва та особистістю, тощо.

Аксіологічний підхід дозволяє розкрити значення особистісних цінностей вчителя музики як стрижня його особи, що забезпечує саморозвиток. З позиції аксіологічного підходу (О.Асмолов, С.Гончаренко, Д.Леонт'єв, О.Олексюк та ін.) майбутні вчителі музичного мистецтва здобувають знання про зміст провідних педагогічних ідей, теорій та концепцій, що сприяє їх саморозвитку. У цьому процесі особливого значення набуває роль ціннісних орієнтацій та ціннісних взаємовідносин у формуванні готовності до саморозвитку. Адже фахова підготовка студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів спрямовується на майбутню музично-педагогічну діяльність, у процесі якої формування професійних знань та вмінь у значній мірі залежить від особистісного ставлення до мистецтва. У цьому процесі роль механізму зв'язку виконує аксіологічний підхід.

*Особистісний* підхід передбачає розвиток суб'єктивного ставлення до навколишнього світу, визначає послідовне формування професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. Цей підхід регулює систему професійно вагомих відносин й спрямований на формування фахово важливих якостей та практичних навичок, що сприяють саморегуляції, самоорганізації, самореалізації й саморозвитку вчителя музики у процесі практичної діяльності, спонукає майбутнього фахівця до активної практичної діяльності [6, 106].

На думку А.Козир, сутність особистісного підходу полягає у створенні перспектив планування суб'єктом цілеспрямованих способів дій, реалізації потенційних можливостей, безперервного розвитку професійної майстерності. Це дає підставу стверджувати, що чим успішніше відбувається розвиток значущих особистісних якостей, тим краще засвоюються професійні знання, й у результаті ефективніше відбувається злиття всіх складових фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва [50, 163]. Запровадження особистісного підходу до навчання, розробленого теоретиками і практиками мистецької освіти Е.Абдуллінім, Г.Падалкою, О.Пехотою, О.Рудницькою та ін., дозволяє суб'єктний досвід студентів наблизити до його практичного використання. Такий підхід до вивчення навчального матеріалу дозволяє призвести особистісний досвід студентів у відповідність до змісту навчання і тим самим активізувати їх готовність до саморозвитку.

*Діалоговий* підхід передбачає перетворення позицій вчителя та учня в особистісно-рівноправні. Позиція вчителя, що не виховує, а активізує, стимулює намагання, формує мотиви учня до саморозвитку, створює умови для саморуку. Цей підхід спонукає майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої взаємодії з учнями.

Доречно зазначити, що взаємодія є одним з основних видів діяльності у процесі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до практичної роботи з учнями. Зважаючи на усю значущість ролі взаємодії у формуванні готовності студентів до саморозвитку, на підготовку до організації цього важливого процесу необхідно звертати пильну увагу. Особливо це стосується проблеми використання механізмів творчого спілкування керівника з творчими шкільними колективами, оскільки «з'являється реальна можливість встановлення глибоких психологічних контактів між ним та студентами, що передбачає активізацію процесу спільної творчої діяльності» [50, 164].

Діалоговий підхід найчастіше означає вплив суб'єктів спільної дії один на одного, тобто взаємну гру, безпосередню міжособистісну комунікацію, важливою особливістю якої є здатність людини «приймати роль іншого», уявляти сприйняття партнера по спілкуванню та конструювати свої дії. Учасники взаємодії, своїм зовнішнім виглядом та поведінкою справляють вплив на наміри, стан та почуття один одного. Тому організація творчої взаємодії є однією з основних у гуманістичній освітній парадигмі та розглядається як спілкування рівноправних учасників цього процесу (О.Бодальов, А.Болгарський, В.Григор'єва, І.Зимня, А.Козир, Л.Кондрашова, В.Трофімов та ін.) [12; 27; 50; 51; 52].

Діалоговий підхід передбачає відкритість системи фахової підготовки до взаємодії й обміну інформацією та енергією з музично-освітнім і соціальним просторами, інтеграцію психолого-педагогічних, музично-теоретичних та виконавських дисциплін, розкриття та реалізацію внутрішніх потенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва у формуванні готовності до саморозвитку.

*Компетентнісний* підхід забезпечує розвиток фахових компетенцій особистості, що засновані на принципах саморозвитку й самореалізації. Цей підхід сприяє практичній спрямованості процесу музично-виконавської підготовки студентів на досягнення запланованого результату, їх орієнтації на практичний досвід та особистісні якості, що сприяє більш продуктивному саморозвитку.

На думку С.Гончаренка, студенти набувають компетентність у навчанні не лише під час вивчення предметів, а й за допомогою засобів «неформальної освіти, внаслідок впливу середовища, тощо» [24, 231]. Результатом набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва фахових компетенцій і формується професійна компетентність, яка на відміну від компетенцій передбачає особистісну характеристику, ставлення до навчальної діяльності.

З позиції мистецької освіти компетентнісний підхід визначається як сума психолого-педагогічних та мистецтвознавчих знань, умінь та навичок, творчого використання цінного досвіду, готовності до його використання. Компетентність не можна звести ні до педагогічних здібностей, ні до знань у галузі мистецької освіти, ні до особистих якостей та здібностей педагога. Основою фахової компетентності вчителя музичного мистецтва є активний інтерес до мистецької галузі знань, якісне викладання предмету, й основне – дієве знання закономірностей особистісного розвитку фахівця на різних вікових етапах його становлення.

*Рефлексивний* підхід визначається спроможністю майбутніх учителів музичного мистецтва до мистецької рефлексії, до самоконтролю за прийняттям власних рішень, до самопізнання у вокально-хоровій діяльності. Доречно підкреслити, що рефлексія пов'язана з осмисленням людини себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність. Отже рефлексія, певною мірою, означає самостереження, яке спрямовує свідомість на відтворення в мовленні, думках та бажаннях інтелектуальних й емоційних почуттях, що й визначають ставлення особистості до себе самого до оточуючого світу. А це, в свою чергу, й визначає специфіку готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до усвідомлення власної діяльності, до саморозвитку в ній.

На думку І.Зязюна, вчитель повинен обов'язково володіти рефлексивною культурою, яка в цілому є сукупністю «здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають в процесі вирішення професійних задач» [44, 143]. Тому під рефлексією доцільно розуміти самоаналіз, самоусвідомлення, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних



установок тощо. Отже, рефлексія виступає інструментом самопізнання й саморозвитку.

Фахову рефлексію музиканта-педагога Е.Абдуллін визначає як «спрямованість його свідомості на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, які звернені до змісту й процесу музичного навчання [2, 64]. Адже в основі фахового самоусвідомлення та саморозвитку лежить рефлексія, як здатність відобразити, аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності. Фахова рефлексія є особистісною рефлексією вчителя, що виражає спрямованість свідомості особистості «на саму себе» [50, 164]. У процесі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до продуктивної діяльності на операційному рівні рефлексія передбачає розвиток самопізнання, самооцінки, аналізу власного професійного «Я», які загалом забезпечують мотивацію фахового самовдосконалення і, відповідно саморозвитку.

*Творчий* підхід виражає здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до осягнення інновацій у вокально-хоровій роботі, до трансформації їх у кожній конкретній педагогічній ситуації. Цей підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. З цього приводу М.Каган зазначав, що творчий підхід до підготовки майбутніх учителів диктує їм «таланту й майстерності, що їм треба робити, куди йти, який життєвий матеріал відібрати, яким способом його перетворювати, до якої мети прямувати, в ім'я чого творити» [47, 129]. Учений визначає, що творчий підхід утворюється від сполучення п'яти основних установок, а саме:

- пізнавальної, що визначає спрямованість художнього пізнання і його внутрішню структуру;
- ціннісної, яка визначає характер системи цінностей і засобів їх впровадження у художні твори;

- моделюючої, що визначає принципи побудови обраних моделей життя (життєподібний чи фантастичний, алегоричний чи символічний тощо);

- конструктивної, котра визначає прийоми конструювання матеріальної основи твору;

- мовної і комунікативної, яка визначає засоби перетворення матеріальної конструкції твору у систему знаків, за допомогою яких координується зміни та характер художньої мови (ступінь її традиційності, загальної зрозумілості тощо)[47].

Творчий підхід передбачає відповідні внутрішні передумови для розвитку готовності до саморозвитку майбутнього вчителя (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери тощо), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову, а творчо-перетворювальну діяльність. Творчий до формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у фаховій діяльності щільно пов'язаний з розвитком пізнавальної активності студентів, їх самостійності в художньо-творчій діяльності, що сприяє розвитку їх емпатійності, гнучкості, тощо. З цієї позиції, творчий підхід забезпечує не лише ефективну організацію музично-творчої діяльності, а й усвідомлене досягнення художньо-музичних творів, потребу виявлення у музиці засобу ефективного спілкування, становлення індивідуального стилю керівництва дитячими творчими колективами.

Застосування вищезазначених підходів (системний, аксіологічний, особистісний, діалоговий, компетентнісний, рефлексивний, творчий), дозволило з'ясувати, що готовність до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні передбачає вищий ступінь педагогічної творчості, винахідництво в педагогічній практиці, що спрямоване на формування творчої особистості вчителя та учнів.

## **1.2. Сутність та зміст готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання**

Соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, що проявляються у визначенні мети, цілепокладанні, завдань, а також у змісті та технологіях фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва сприяють оновленню навчально-творчого процесу, внесенню нових елементів у традиційну систему освітньої практики. У зв'язку з цим, змінюються вимоги й до саморозвитку особи, що визначається, насамперед, певними моральними якостями, які не гарантуються тим соціальним середовищем, в якому відбувається становлення особистості.

Ураховуючи вищезазначене вибудовується така концепція саморозвитку особистості у процесі музичного навчання, яка об'єднує систему поглядів, що визначає розуміння музичних явищ і процесів та передбачає більш ефективну реалізацію навчально-виховного процесу, що і є основою для розробки сучасної системи музичного виховання та конкретних педагогічних технологій. Серед найпоширеніших світових концепцій саморозвитку особистості у вокально-хоровому виконавстві можна виділити теорії та методики Е.Абдулліна, О.Апраксіної, Л.Арчажникової, Т.Бодрової, А.Болгарського, Л.Василенко, Н.Ветлугіної, А.Козир, О.Рудницької, О.Серебрякової та ін. Очевидним стає і те, що саморозвиток як сутнісна ознака особистості педагога-музиканта, пов'язаний з оволодінням новими знаннями, уміннями та навичками та удосконаленням вже наявних.

Як було вищезазначено, у дослідженнях із музичної педагогіки значна увага приділяється питанням саморозвитку (О.Абдулліна, А.Козир, Л.Котова, Л.Майковська, Г.Падалка, В.Петрушин, Г.Саїк, В.Федоришин, Л.Хлебникова, Ю.Цагареллі, О.Щолокова, Т.Юник та ін.) [1; 49; 68; 69; 70; 117]. Однак, більшість авторів роблять акцент на аспектах саморозвитку і самопідготовки у вокальній та інструментальній виконавських галузях. Даний напрямок

отримав назву особистісно орієнтованої педагогіки і охоплює ті галузі фахової підготовки, що ґрунтуються на індивідуальному підході до навчання педагогів-музикантів. У цілому, такий підхід притаманний і для вокально-хорової сфери, проте з деякими відмінними рисами.

Перш за все, необхідно чітко відповісти на питання – в чому полягає сутність вокально-хорового саморозвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва. Очевидно сутність вирішення поставленого питання полягає в тому, що вона містить у собі водночас і оволодіння, і вдосконалення навичок як у вузько професійному, так і більш широкому загальнопедагогічному планах. Комплекс фахових навичок учителя музичного мистецтва – хормейстера включає в себе: знання якомога більшої кількості вокальних творів та хорових партитур, вміння читати не тільки текст, а й підтекст, і найголовніше – переконувати виконавців у правильності прочитання підтексту. Найчастіше ця навичка виявляється найбільш складною, оскільки включає в себе вміння знайти вірну подачу інформації у будь-якому ситуативному контексті.

Визначений комплекс психолого-педагогічних та мистецтвознавчих навичок містить у собі ряд аспектів внутрішньо-особистісного зростання студентів і передбачає розширення й поглиблення їх світогляду. Зазначені аспекти пов'язані з філософією життя, практичною психологією, інтелектуальним розвитком (як знайомство з художньою та фаховою літературою, так і розвиток мислення), загальний творчий розвиток, розвиток організаторських здібностей.

Розглянемо і дамо оцінку кожному з перерахованих вище умінь як вузькопрофесійного, так і загальнопсихологічного планів. Розглядаючи аспект саморозвитку у вузькій професійній сфері, відзначимо наявність досить великої кількості робіт. Серед них дослідження українських, російських і китайських учених. В основному, їх тематика зводиться до проблеми саморозвитку в різних галузях музичної педагогіки та виконавства.

Так, у дисертаційному дослідженні Ван Лей поняття саморозвиток визначається як процес збереження та розвитку інтересу до вокально-сценічної майстерності в умовах публічних виступів[17]. Саморозвиток студентів визначається уміннями творчої обробки вокально-хорових текстів і самостійною, їх виразною інтерпретацією, пошуком оригінальних підходів до трактування музичних творів, у їхмузично-педагогічному використанні. Також саморозвиток майбутніх педагогів-музикантів спрямовується на закріплення досягнутих у процесі попереднього творчого навчання умінь, на розвиток здатності до сценічного втілення вокальних образів, до проявів артистизму у сценічних виступах перед аудиторією [17, 71].

У цьому контексті підготовка до сценічних виступів є найбільш складною і відповідальною частиною фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Незважаючи на те, що дослідник говорить про розвиток уміння сольного виступу, ця ж схема цілком актуальна і для практики диригента-хормейстера. Інтерпретуючи положення Ван Лей відзначимо, що саморозвиток вчителя музичного мистецтва – керівника шкільного хору визначається трьома складовими:

- формування інтересу до спеціальності та його розвитку;
- розвиток спеціальних диригентських умінь та навичок (робота з партитурами, засвоєння елементів диригентської техніки, розширення загального кругозору з метою створення бази для глибшої інтерпретації тощо);
- вміння донести свої знання іншим (учасникам вокально-хорового колективу).

На перший погляд, може здатися що вміння говорити з учасниками творчих колективів, пов'язано з яскравістю і красномовством у подачі інформації. Це не зовсім так, справжній стан справ, з одного боку, трохи простіше, з іншого – трохи складніше. Коректна подача інформації відбувається за принципом: «мінімум слів – максимум сенсу». А для

виконавців коментарі необхідно звести до ще більш простих форм, пов'язаних із суто виконавськими засобами музичної виразності (темп, фразування, агогіка, динаміка, трактування художньо-музичного образу, тощо). Така подача буде можливою лише при дуже чіткому розумінні диригентом навчального музичного матеріалу. Тому сутність майстерності диригента полягає у виробленні вкрай чіткого, лапідарного і, в той же час, глибокого музичного мислення. Таке вироблення, у свою чергу, є невід'ємним від елементів внутрішньо особистісного зростання. Розглянемо структуру і сутність кожного з них.

Філософія життя. Під цим, досить загальним і розмитим поняттям, розглядається постійне поглиблення і самостійне вдосконалення світогляду в особистісно-духовному плані. Рано чи пізно, кожна людина вибирає філософсько-естетичну платформу, яка стане регулятором його повсякденних дій і життя в цілому. Це може бути релігійне вчення, або ж філософський трактат. Найбільш поширеними платформами в сучасному світі є Біблія, роботи філософів минулого і сьогодення (від Платона – до Стівена Хокінга). У даних роботах міститься певний комплекс тез, які можуть або доводитися, або поставати як даність. І читачам нині надається вибір, у що вірити, яку філософію зробити арбітром свого життя, через яку концепцію інтерпретувати навколишню дійсність. Для майбутніх педагогів-музикантів такий вибір виявиться навіть ще більш важливим, ніж для звичайної людини. Пояснення даної тези, на наш погляд, зайві, оскільки специфіка професії вчителя музичного мистецтва передбачає духовно-творче становлення людини. Навчаючи його, педагог, в якомусь сенсі, виконує функцію і філософа, і вченого давнини, і, відповідно, повинен триматися на їх високому рівні. Від розуміння педагогом філософії життя часто залежить сам результат навчання.

Навички практичної психології. Не секрет, що спілкуючись у повсякденному житті з іншими людьми, часто доводиться включатись у їхній

внутрішній світ, можливо, навіть, надавати якусь психологічну допомогу. У випадку з педагогами і, зокрема, музикантами, така ситуація стає ще більш різноманітною. По суті, процес оволодіння майстерністю передбачає взаємодію двох творчих одиниць, тобто – Творчих душ, кожна з яких містить у собі цілий Всесвіт.

У ситуації навчання диригентської майстерності, педагог стикається з дуже цікавим протиріччям. З одного боку, учень повинен доводити своє бачення. З іншого боку, педагог повинен переконати у своїй правоті. Як наслідок, виходить цікавий діалог, де навички практичної психології, вміння відчувати тональність і модуляцію розмови стають запорукою успішної реалізації всіх наявних сторін. Які ж форми набувають ці навички в ракурсі співацької діяльності. Перш за все, вміння тлумачити власні відчуття і почуття, тобто, фактично, інтуїція. У процесі занять з учням, необхідно відчувати загальну тональність уроку, з метою коригування її в необхідному напрямку без пригнічення творчої ініціативи.

Наступна форма отриманих навичок – перевтілення. Іноді, для підтримки довіри між учнем і вчителем, останньому можна внутрішньо перевтілюватися в учня, розшифровуючи таким чином рушійні сили, що приводять учня саме до таких рішень. Зрозуміло, що подібні навички є результатом постійної практики та накопичення досвіду. Це, у свою чергу, визначає характер саморозвитку і в диригентській хоровій практиці.

Інтелектуальний розвиток, що містить у собі як знайомство з художньою літературою, так і розвиток мислення. Не секрет, що жодна програма саморозвитку не обходиться без розширення і поглиблення власного інтелектуального потенціалу. Не є винятком і вокально-хорова діяльність вчителя музичного мистецтва. Сфери мистецтва відрізняються досить високим рівнем взаємопов'язаності, зокрема, музичний твір бути своєрідною рефлексією на літературний сюжет, або ж засобом пристосування літературного тексту. У випадку з вокально-хоровим виконавством,

музиканти часто мають справу з творами написаними на конкретні літературні тексти (від Псалтиря – до поезії світових класиків). Зрозуміло, що в такому випадку не зайвими виявляються знання про літературні першоджерела у контексті їх створення, стильових координатах, структурі тексту тощо. І додаткові знання стають ефективним способом створення яскравої і переконливої художньої інтерпретації певного твору.

Доцільно підкреслити, що поняття «саморозвиток особистості» та «саморозвиток особистості фахівця» у науковій психолого-педагогічній літературі не мають чітких узгоджених визначень через різні методологічні підходи до їхнього розгляду. Поняття «саморозвиток особистості» визначено як процес самотворення особистості внаслідок взаємодії й обміну інформацією та енергією із зовнішнім середовищем, в основі якого розкриття та реалізація його внутрішніх потенцій, набуття нових особистісних якостей.

Поняття ж «саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва» розглянуто нами як процес самотворення особистості студента у взаємодії з інформаційним, музично-освітнім і соціальним середовищами, в основі якого розкриття та реалізація його внутрішніх потенцій, набутих нових фахово значущих якостей та здібностей засобами різних видів музичної діяльності.

У кожному індивідуальному випадку саморозвиток як сутнісна ознака особистості педагога-музиканта проявляється по-різному, але повинно, все ж таки, містити в собі ті моменти, що є цікавими для молодого спеціаліста. Це можуть бути відвідування різних культурних заходів, творча діяльність за межами навчального закладу та педагогічної сфери взагалі тощо. Проте, у будь-якій ситуації, саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва є тією сутнісною ознакою його особистості, що робить музичну діяльність і творчість невід'ємною природною складовою частиною повсякденного життя.

Проблема формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку засобами вокально-хорового виконавства є



закономірним відображенням тих суперечностей, що виникають між: зростаючими вимогами до якості фахової підготовки студентів й усталеною практикою навчання у ВНЗ; теоретичною та виконавською підготовкою студентів і їх здатністю реалізувати набуті знання та вміння у фаховій діяльності; між необхідністю формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавських різновидів діяльності й відсутністю структурованого методичного забезпечення системі підготовки педагогів-музикантів.

Ключем до розв'язання багатьох проблем є спрямування вокально-хорової підготовки на формування готовності до саморозвитку в цьому виді діяльності. У зв'язку з цим стає актуальною проблема формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровій роботі.

Саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва певним чином пов'язаний з процесами самореалізації, самовираження, самоствердження. Так, самореалізація має місце лише після того, як у людини сформовані необхідні для життя знання, вміння, навички та система моральних орієнтирів[41]. При цьому самореалізація включає самовираження і самоствердження. Самовираження – це послідовне просування до вершин професійної майстерності. На цьому етапі людина проявляє себе як творець особистісно значущої системи цінностей. Так як життя людини не замкнуте на собі (це суперечило б розгляду її як відкритої для світу істоти), то постійні зіткнення із зовнішнім середовищем є неминучими. Продукти діяльності людини на етапі самоствердження відчують оцінку соціуму (значущі або ці продукти для суспільства). На нашу думку, в ідеалі, вершина самовираження повинна збігтися з вершиною самоствердження та саморозвитку.

На думку В.Григор'євої, готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавської диригентсько-хорової діяльності виражає результат їх фахової підготовки [27, 551]. Це визначення автор співвідносить

із такими поняттями, як виконавська культура хормейстера, співацька майстерність (А.Авдієвський, Л.Безбородова, Д.Болгарський, В.Васильєв, В.Живов, І.Заболотний, І.Зеленецька, С.Казачков, А.Козир, К.Ольхов, К.Пігров, К.Птиця, В.Самарін, Т.Смирнова, В.Соколова, Л.Шумська та ін.). Узагальнивши їх практичний досвід у галузі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зазначимо, що вокально-хоровий аспект фахової підготовки вчителів передбачає цілісність, глибину, інтеграцію загальнофілософських, загальнокультурних, психолого-педагогічних і суто фахових музичних знань, високий рівень теоретичних узагальнень, а, разом з тим, зумовлює спеціальну музичну актуалізацію набутих спеціальних знань, умінь та навичок. В.Васильєв підкреслював, що для здійснення такої складної та різноманітної діяльності в галузі хорової культури (виконавської, музично-просвітницької, педагогічної) існує необхідність у фундаментальній практичній підготовці [20, 19].

Згідно положень С.Казачкова, готовність до саморозвитку в вокально-хоровому виконавстві, за своєю природою, є багатогранною якістю особистості педагога-музиканта. Це готовність до створення хору як творчого колективу, до здійснення навчання музики його учасників, до постійного підтримання належної художньої й організаційної форми, до творчого керування концертними виступами тощо. Саморозвиток у процесі керування хором характеризується своєю різноплановістю, адже хоровий диригент – це не просто музикант-виконавець, а організатор, учитель, хормейстер, артист-виконавець, котрий має бути спроможним довести результати колективної творчої роботи до публічного виконання в художньо-мистецькій формі [48, 275].

Систематична участь студента-музиканта як співака та диригента в роботі хорового класу, спостереження за творчою діяльністю керівника хору під час занять, репетицій та концертних виступів на практиці сприяють успішному оволодінню засобами та методами хорової роботи. З цього

приводу С. Казачков зазначав, що робота хормейстера поєднує у собі, крім суто хормейстерської, ще й організаційно-управлінську, педагогічну, музикознавчу, дослідницьку та інші види діяльності [48].

Під час вокально-хорових занять процес формування готовності студентів до саморозвитку визначається засвоєнням спеціальних умінь та навичок, орієнтацією у загальній хоровій звучності, здатності її вправно аналізувати. Саме вміння аналізувати і критично підходити до почутого результату хорового звучання сприяє розвитку у студентів творчого мислення та творчої активності, інтересу до вокально-хорового виконавства як невід'ємної складової музично-педагогічної діяльності. Вокально-хорове виконавство розвиває у студентів почуття колективізму, організованості, свідомого ставлення до процесу навчання, емоційність, художній смак, музичні здібності, вокальні навички у специфічних умовах хорового строю та ансамблю, а також формує виконавську культуру.

На думку І. Мусіна, творчі якості вчителя музичного мистецтва як хорового диригента формуються і виявляються у процесі розвитку диригентської мануальної техніки, в процесі інтерпретації музичного твору, в репетиційній практиці, концертній діяльності. Кожен з цих напрямів вокально-хорового виконавства він розглядає структурно, тобто подає їх як сукупність якостей, необхідних для підвищення їх ефективності. І. Мусін підкреслює, що диригенту в його подальшій діяльності, крім здібностей, загальних для всіх музикантів, необхідно мати спеціальні теоретичні знання й володіти цілим комплексом специфічних диригентських якостей задля успішної організації вокально-хорового виконавства; серед них: високорозвинена слухова увага (диригентське «бачення» музичного твору); відчуття образності руху музичного полотна; розуміння драматургії музичного твору; наявність вольових якостей; уміння спілкуватися з колективом.

Студент, працюючи з хором в якості диригента, набуває не лише вокально-хорових навичок, а й навичок керівництва вокально-хоровим колективом, як диригента-виконавця. У цьому процесі в нього розвиваються організаторські здібності, воля, тактовність, почуття міри, вміння підтримувати психологічний творчий контакт з окремими учасниками хору і колективом у цілому. Провівши певні аналогії з положеннями К.Птиці, готовність до саморозвитку в фаховій роботі можна пов'язати зі складними індивідуальними психофізичними особливостями хормейстера, ступенем його обдарованості та спроможністю витримувати значну динамічну і емоційну напругу. Також слід виокремити два важливих технологічних компоненти: вокальну майстерність та внутрішній зміст індивіда [79, 227].

Ураховуючи науково-дослідний доробок В.Григор'євої, зміст готовності студентів до саморозвитку у вокально-хоровому виконавстві визначається такими складовими як: психологічна, емоційна й інтелектуальна готовність; інтерес до професії вчителя музичного мистецтва; прояв пізнавальної та творчої активності у новій для студента сфері діяльності – вміння працювати з хоровим колективом; прагнення до психологічної взаємодії з колективом; розвиток музично-виконавської волі; вміння планувати самостійну хормейстерську діяльність; володіння методами та прийомами роботи з хором тощо [27, 155]. Отже, готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства – це інтегрована якість фахівця, що проявляється в мобілізації духовних внутрішніх сил, мотивації та визначається системою музично-педагогічних цінностей, знань, умінь, досвідом творчої діяльності, що забезпечує здійснення та високу ефективність саморозвитку у вокально-хоровій виконавській діяльності.

Отже, врахування вищезазначених позицій формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі творчої взаємодії з хоровим колективом відкриває перед керівником широкі

можливості для розвитку його якостей, здібностей та професійної придатності.

### Висновки до першого розділу

Теоретико-методологічний аналіз проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання дозволив дійти таких висновків:

- на основі проведеного аналізу визначено сутність поняття «готовність» та «саморозвиток», розглянуто феномен саморозвитку в контексті особистості вчителя музичного мистецтва;

- поняття готовність окреслено з позиції *особистісного та функціонального* напрямків. Готовність майбутнього вчителя до діяльності за фахом можна розглядати в особистісному аспекті, тобто, як інтегральну професійну характеристику особистості у сукупності взаємопов'язаних індивідуальних та соціально значущих утворень і властивостей. Функціональний підхід до визначення поняття «готовність» ґрунтується на тлумаченні останньої як передстартової активізації психічних функцій та трактується як дієвий стан особистості, що виражається у здатності до продуктивної реалізації знань, умінь і навичок, і дозволяє особистості швидко орієнтуватися, приймати і продуктивно реалізовувати ті рішення, що були прийняті, створювати творчу обстановку;

- з'ясовано, що готовність до саморозвитку у вокально-хоровій діяльності виявляється у внесенні в музично-освітню практику нових ідей, методик, технологій, у відмові від навчальних штампів, слугує оновленню змісту сучасної освіти, створює нові педагогічні технології, пропонує нові можливості для творчості вчителя, сприяє підготовці креативно мислячого фахівця;

- доведено, що саморозвиток є системним процесом, спрямованим на реалізацію ідей, знань та підходів або трансформації відомих результатів

практично-творчої діяльності. Саморозвиток як процес носить комплексний, багатоплановий характер, вміщуючи єдність наукових, технологічних та організаційних заходів;

- визначено наукові підходи до саморозвитку майбутніх учителів музики у вокально-хоровому навчанні, а саме: системний, аксіологічний, особистісний, діалоговий, компетентнісний, рефлексивний, творчий;

- визначено, що готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку доцільно розглядати як складне інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів дій, що має творчі властивості, які відповідають основним етапам розвитку особистості та спрямовані на постійне створення та внесення вчителем змін до власної системи роботи.

#### **Список використаних джерел до I розділу**

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абдуллин Э.Б. Методика музыкального образования. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. зав. / Э.Б. Абдуллин. – М.: Музыка, 2006. – 336 с.
3. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю /Віктор Петрович Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804, [3] с.
4. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник /В.Г. Антонюк. – К.: Віпол, 2007. – 174 с.
5. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя. /Л.Арчажникова. – М: Просвещение, 1984. – 111 с.
6. Ахтариева Л.Г. Индивидуально-психологические характеристики личности учителей с различным уровнем педагогического мастерства //Совершенствование профессиональных знаний педагогических кадров. Ч.1. – Л., 1978. – С. 106-107.

7. Безбородова Л.А. Дирижирование. Учеб. пос. для пед. институтов и училищ. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
8. Беспалько В.П. Персонализация образования и обучения как естественная организация просвещения // Магистр. – 1998. – № 6. – С.48-61.
9. Бі Цзінчен. Особливості формування готовності до саморозвитку майбутнього учителя музики у процесі вокально-хорового навчання /Бі Цзінчен //Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 16 (21), Ч. II. – К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. - С. 99-104.
10. Бі Цзінчен. Саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва як важлива складова розвитку особистості в процесі вокально-хорового навчання /Бі Цзінчен //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 18 (23). – К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. - С. 213-217.
11. Бі Цзінчен. Здатність до саморозвитку майбутніх учителів музики на диригентсько-хорових заняттях /Бі Цзінчен. //Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: зб. матеріалів всеукр. науково-практ. конф.[заг. ред. проф. А.В. Козир; доц. К.О. Щедролоєвої. – Херсон: ХДУ, 2016. – С. 225-228.
12. Болгарський А. Хоровий клас і практика роботи з хором. Навч. пос. для муз.-пед. відділень пед. училищ / А. Болгарський, Г. Сагайдак. – К.: Музична Україна. – 1987. – С. 21-36.
13. Бондаренко Л.А. Готовність майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку: сутність та структура / Л.А. Бондаренко // Вища освіта України. – 2010. – Т. IV (22). – С.19–24.
14. Бондаренко Л.А. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя музики: наукові підходи до сутнісної характеристики поняття / Л.А. Бондаренко // Вища освіта України. – 2010. – № 1. – Т. 1. – С. 13–20.

- 15.Бузова О.Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бузова О.Д. – К., 2004. – 135 с.
- 16.Бурська О.П. Виконавська інтерпретація музики: психолого-педагогічний дискурс / О.П. Бурська // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наукових праць / Ред. колегія: О.П. Щолокова та ін. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 4. – С. 23 – 29.
- 17.Ван Лей. Педагогічна підготовка майбутнього вчителя музики в класі постановки голосу з урахуванням методичних засад китайської та європейської вокальних шкіл // Вісник ДАКККіМ: Щоквартальний науковий журнал. – 2008. - № 3. – С. 69-73.
- 18.Ван Шаньху. Рассуждение к вопросу о чувствах и познании в исполнении вокальной музыки / Ван Шаньху, Инь Юе // Хуан Чжун. – Ухань, 2009. – № 3. – С. 21.
- 19.Ван Шань Ху. Чувства и мышление в вокальной музыке. – В.: Музыка, 2008. – 178 с.
- 20.Васильев В.А. Очерки о дирижерско-хоровом образовании /В.А. Васильев. – Л., 1991. – 117 с.
- 21.Гавриш Н. Інтегровані заняття: Методика проведення. – К., 2007. – 127 с.
- 22.Ген Цзінхен. Система вокальних умінь як основа професійної підготовки студентів //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2014. – Вип. 16 (21), Ч.1. – С. 68-71.
- 23.Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278с.
- 24.Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.



25. Горбенко О.Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Кіровоград, 2010. – 20 с.
26. Грибкова О.В. Творческое общение в исполнительской деятельности дирижера-хормейстера: монографія / О.В. Грибкова. – М.: Издательство АС-Траст, 2008. – 187 с.
27. Григор'єва В.В. Готовність майбутнього вчителя музики до виконавської диригентсько-хорової діяльності // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 10 (269). – Ч. I. – 2013. – С. 151-156.
28. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: [монографія] / Н. Гузій. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
29. Гусейнова Л.В. Інструментально-виконавська творчість як засіб професійної підготовки педагога-музиканта / Л.В. Гусейнова // Наукові записки Ніжинського педагогічного університету імені Миколи Гоголя: Серія: Психолого-педагогічні науки. – № 1. – Ніжин : НДПУ, 2002. – С. 103–105.
30. Гусейнова Л.В. Критерії та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності / Л.В. Гусейнова // Наукові записки Ніжин. пед. уні-ту ім. Миколи Гоголя. Серія: Психол.-пед. науки. – № 1. – Ніжин: НДПУ, 2003. – С. 36–38.
31. Давидович Л.В. Готовність майбутнього вчителя музики до професійної діяльності як наукова проблема // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – Вип. 36. – 2011. – С. 29-33.
32. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 1968. – 675 с.
33. Дмитриев Л.Б. Интуиция и сознание в творчестве и вокальной педагогике / Вопросы вокальной педагогики. Сб. статей. – Вып 7. – М.: Музыка, 1984. – 214 с. – С. 135 – 156.

34. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М., 1976. – 193 с.
35. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теория и методика профессионального образования” / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
36. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект: Культура, 2005. – 304 с.
37. Живов В. Исполнительский анализ хорового произведения. – М.: Музыка, 1987. – 95 с.
38. Заболотний І.П. Вокальна робота у хорі // Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін: матеріали Всеукр. наук.-практичної конференції, присвяченої пам'яті А.Ф. Кречківського. – Суми, 2011. – С. 67-71.
39. Заболотний І.П. Педагогічна проблема розвитку творчої індивідуальності вчителя музичного мистецтва // Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: наук.-пед. журнал. – Суми: СДПУ імені А.С.Макаренка, 2013. – № 2. – С. 86-89.
40. Завалко К.В. Теоретичні аспекти підготовки майбутнього вчителя музики до інноваційної педагогічної діяльності / К.В. Завалко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. – Вип. 12 (22). – К.: НПУ, 2010. – С. 126–130.
41. Зайцева А.В. Методичні аспекти забезпечення творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки / А.В. Зайцева [Електронний ресурс]. – Режим доступу в мережі інтернет: <http://www.stattionline.org.ua/>
42. Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практич. коментар / за заг. ред. Кременя В.Г. – К.: СДМ-студіо, 2002. – 323 с.

43. Зеленецька І. Розучування пісенно-хорового репертуару з учнями // Мистецтво та освіта. – 1998. – №4. – С.4-7.
44. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали та реалії: наук.-метод. посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
45. Інь Юань. Специфіка художньо-образної пам'яті піаніста та її зв'язок з мисленням // Зб.: Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 7 (9). – С.248-255.
46. Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М., 1995. – С. 3-15.
47. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – С. 128–132.
48. Казачков С. От урока к концерту / С. Казачков. – Казань: Издательство Казанского университета, 1990. – 343 с.
49. Козир А.В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти. Автореф. дис... д. пед. н. Спец.: 13.00.02. – “Теорія та методика музичного навчання”; 13.00.04. – “Теорія і методика професійної освіти”. – 45 с.
50. Козир А.В. Урахування типологічних особливостей диригентів у процесі формування професійної майстерності // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: Зб. наук. праць. – Київ, 2004. – Вип. 1. – С. 160-164.
51. Кондрашова Л.В. Концепція взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму / Л.В. Кондрашова // Професійне становлення майбутнього вчителя. – Кривий Ріг, 2006. – С. 6–34.
52. Кондрашова Л.В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 56 с.
53. Крутецкий В.А. Психология: Учеб. пос. для учащихся пед. училищ – 255 с.

54. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970. – С. 22-39.
55. Кузьмінська Л. Музично-виконавська діяльність в Україні: соціокультурне значення та проблеми / Л. Кузьмінська // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 3. – С. 12–15.
56. Лінь Хай. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України: Автореф. дис... канд. пед. наук. Спец. 13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 21с.
57. Ли Цзюньшен. Развитие хорового искусства и воспитание талантов хоровых дирижеров // Педагогика и профессия. – 2006. – № 11. – С.85–86.
58. Лю Цюлин. Исследование отношений «звуков» и «эмоций». – Суйчан, 2009. – № 3, Т. 28. – С. 10-17.
59. Лянь Лю. Музикознавство та професійна музична освіта в Китаї // Культура України. – Вип. 39. – 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу в мережі Інтернет: [www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/kultura39/36.pdf](http://www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/kultura39/36.pdf)
60. Лянь Лю. Состояние и тенденции развития системы хорового искусства в Китае // Культура України. – Вип. 42. – 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу в мережі Інтернет: [www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/kultura42/ku42-p2/16.pdf](http://www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/kultura42/ku42-p2/16.pdf)
61. Ма Да. Китайское массовое музыкальное воспитание в XX в. – Шанхай, 2002. – 353 с. – на кит. яз.
62. Москаленко В.Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации / В.Г. Москаленко. – К.: Муз. Україна, 1994. – 205 с.
63. Мусин И.А. Техника дирижирования / И.А. Мусин. – Ленинград: Музыка. – 1967. – 352 с.
64. Огородников И.Т. Педагогика / И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев. – М., 1950. – С. 12-45.

- 65.Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. /Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. – К.: Знання України, 2004. – 264с.
- 66.Олексюк О.М. Сучасна музична освіта: інноваційний аспект /О.М. Олексюк // Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць. Сер. Педагогіка. – Вип. 5. – 2001. – С. 73–80.
- 67.Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1984. – 160 с.
- 68.Падалка Г.М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2000. – Вип. 1. – С. 9-21.
- 69.Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 247 с.
- 70.Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти // Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 1 (6). – К., 2004. – 15-20.
- 71.Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Курлянд З.Н., Хмелюк Р.І. та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. –2-ге вид. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
- 72.Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис... д. пед. наук: 13.00.04 /О.М. Пехота. – К., 2002. – 41с.
- 73.Пигров К.К. Руководство хором /К.Пигров. – М.: Музыка, 1964. – 220 с.
- 74.Платонов К.К. Занимательная психология. /К.Платонов. – М., 1997.
- 75.Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 19 с.
- 76.Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

77. Психологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За редакцією Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2005. – 558 с.
78. Психологія: Навч. посіб. / О.В. Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнецов, В.Л. Зливков та ін.; За ред. О.В. Винославської. – К.: ІНКОС, 2009. – 390 с.
79. Птица К.Б. О хоровом дирижировании / К.Б. Птица // Работа в хоре / под ред. Д. Л. Локшина. – 2-е изд. – Москва : Профиздат, 1964. – С. 226-287.
80. Реброва О.Є. Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти / О.Є. Реброва // Ментальні цінності мистецької освіти. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – С. 36–38.
81. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис... д. пед. н.: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л.С. Рибалко. – Харків, 2008. – 42 с.
82. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: навч.-метод. посібник. / О. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
83. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. / С. Рубинштейн. – М., 1997. – С. 12-23.
84. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: Навч. пос. / О. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
85. Самарин В. Методика работы с детским вокально-хоровым коллективом / В. Осеннева, В. Самарин, Л. Уколова. – М., 1999. – С. 12-47.
86. Самарин В. Хороведение: Уч. пос. для средних и высших муз.-пед. заведений. – М., 2011. – С. 5-33.
87. Самарин В. Хоровой класс и практическая работа с хором / В. Самарин, М. Осеннева. – М., 2003. – С. 23-45.
88. Серебрякова Е.А. Индивидуально-групповая форма вокальной подготовки студентов музыкальных факультетов: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00 02 / Е.А. Серебрякова. – М., 2005. – 21 с.

- 89.Сластенин В.А. Педагогика. Учеб. пос. для студ. высш. учеб. зав. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
- 90.Сластенин В.А. Формирование социально-активной личности учителя / В.А. Сластенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76-84.
- 91.Смирнова Т.А. Хорознавство (історія, теорія, методика): Навч. пос. – Харків, 2000. – 180 с.
- 92.Соколова А.В. Науково-педагогічне обґрунтування сутності й структури дитячої хорової культури [Електронний ресурс]. – Режим доступу в мережі Інтернет: <http://www.stattionline.org.ua>
- 93.Стрительевич Т.М. Компоненти та критерії сформованості здатності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / Т.М. Стрительевич // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – Вип. 74. – С. 149–154.
- 94.Тао Сяо-Вей. Как комплексно воспитать певца в вокальной школе // Наука и инновации для учебных заведений. – 2009. – № 9. – 150 с.
- 95.Ткач М.М. Становлення художнього світовідношення майбутнього музичного педагога у процесі професійної підготовки: автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» /М.М. Ткач. – К., 2004. – 21с.
- 96.Узнадзе Д.Н. Теория установки //Введения в профессию “психолог” /И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников. – М., 2004. – С. 11-23.
- 97.У Іфан. Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2012. – 21 с.

98. Фен Ибинь. Вопросы о реформы системы профессионального хорового образования в педагогических вузах // Музыка Китая. – 2004. – № 3. – С.113–114. (на кит. яз.)
99. Философский энциклопедический словарь / Ред-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Королева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 576 с.
100. Харченко П.В. Саморозвиток як фактор професійного становлення майбутнього педагога // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2001. – Вип. 6. – С. 75-83.
101. Харченко П.В. До проблеми професійного саморозвитку педагога-музиканта // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць. – К.: НТУ ХПІ, 2003. – С. 512-519.
102. Хуань Сюань. Влияние хорового искусства на общее воспитание студентов // Вопросы об искусстве. – 2004. – № 51. – С.88–89.
103. Ху Дунье. К вопросу о современных тенденциях в преподавании вокальной музыки // Вестник пед. института. – Провинция Цзилинь. – 2009. – № 7. – Т. 25. – С. 8.
104. Цзінь Нань. Вокальна педагогіка в Китаї: до проблеми формування творчої індивідуальності співака // Вісник ДАКККіМ: Щоквартальний науковий журнал. – 2008. - № 3. – С. 73-76.
105. Цзоу Аймінь. Музична педагогіка / Цзоу Аймінь та ін. – Пекін: Народна музика, 1996. – 345 с.
106. Цзоу Чанхай. Психология вокального искусства. – Пекин : Изд-во “Народная музыка”, 2000. – 240 с.
107. Чжан Яньшен. Художньо-виконавська підготовка вокаліста як проблема музичної педагогіки Китаю // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 6 (193), Ч. II, 2010. – С. 174-181.
108. Чжоу Сяоянь. Преподавание вокала на протяжении 40 лет / Чжоу Сяоянь. – Шанхай : Изд-во Шанхайской консерватории, 2001. – 68 с.



109. Чень Юй. Хоровое образование вузов на современном этапе// Известия современной экономики. – 2010. – № 3. – С. 616-619.
110. Чэнь Цзюань. О песенном чувстве / Чэнь Цзюань // Вестн. Цяньнаньского нар. пед. ин-та, 2003. – № 4. – С. 12-16.
111. Чжан Хоуцан. Психология / Чжан Хоуцан. – Нанкин: Изд-во Нанкинского ун-та, 2002. – 156 с.
112. Чижикова В. Дирижерско-хоровая подготовка учителя музыки /В. Чижикова, И. Курченко. – Саратов, 2012. – 59 с.
113. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В. Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.
114. Шень Сяну. Руководство по преподаванию вокальной музыки /Шень Сяну. – Пекин, 1998. – С. 60-67.
115. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 269 с.
116. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей //Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2007. – Вип. 4 (9). – С. 11-15.
117. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1996. – 170 с.
118. Юань Хуэйцин. Влияние темперамента в исполнении вокальной музыки / Юань Хуэйцин. – Провинция Хэйлуцзян: “Драматург”, Студия драматургии, 2009. – № 2. – С. 10-16.
119. Юй Исюань. О преподавании вокальной музыки / Юй Исюань // Журнал Лоянского пед. ин-та, 2009. – № 3, Т. 28. – 236 с.
120. Ран Маоуан. Практическое значение профессионального музыкального образования // Исследование высшего образования. – П. : Изд. высшего образования, 1997. – Вып. 4. – С.4–7. (на кит. яз.)

## **РОЗДІЛ II**

### **МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО САМОРОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ**

#### **2.1. Основні принципи та структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні**

У сучасному світі ідея саморозвитку є вкрай актуальною, особливо у процесі навчання протягом життя. Тому саморозвиток є необхідною ознакою особистісного зростання як умови повноцінного функціонування людини в системі соціуму. Проблема саморозвитку як психолого-педагогічного феномена досліджена у працях В.Біблера, В.Зінченка, Л.Іваненка, М.Кагана, Г.Костюка, А.Маслоу, Г.Олпорта, О.Шрамко та ін.; наукові аспекти поняття «саморозвиток особистості» досліджені І.Булах, О.Киричуком, О.Корніяком та ін. доцільно ще раз підкреслити, що А.Адлер визначав, що життя – це іє розвиток, до якого нас стимулює почуття недовершеності і, відповідно, прагнення досягти досконалості.

Принципи гуманістичного розвитку особистості враховують вплив світу ідей, мислення, цінностей, духовності, почуттів, взаємовідносин людей, вражень від їх спілкування. Особлива роль належить ідеї цілісної людини, її душевне та тілесне начало, як підкреслював М.Бердяєв, що самопізнання саморозвиток відбувається через реальну діяльність особистості. Для східної цивілізації типовим є принцип затримувати погляд на самому житті. Так, наприклад, китайці, задля усвідомлення вартості свого життя, залучаються до спостереження відмінностей між предметами, тощо.

Системний аналіз феномена саморозвитку майбутнього фахівця у психолого-педагогічному аспекті здійснено в наукових працях таких вчених, як В.Андрєєв, М.Гусельцова, І.Єгоричева, І.Зязюн, П.Каптерєв, Д.Леонтєв,

С.Максименко, А.Маслоу,Л.Мітіна, О.Пехота, К.Роджерс, О.Сергієнко, Л.Сміт, Е.Фромм та ін. Різні підходи до розуміння фахового становлення та саморозвитку студента дозволяють встановити, що підготовку студента з метою його саморозвитку необхідно здійснювати за такими принципами:аксіологічності (орієнтація на стійку позитивну мотивацію до саморозвитку, джерелом якого є система загальнолюдських та музично-педагогічних цінностей, ціннісне ставлення до творів музичного мистецтва, діалог між світом музичного мистецтва та особистістю);синергетичності (відкритості системи фахової підготовки до взаємодії й обміну інформацією та енергією з музично-освітнім і соціальним просторами, інтеграція психолого-педагогічних, музично-теоретичних та виконавських дисциплін, розкриття та реалізацію внутрішніх потенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва);компетентності (практична спрямованість процесу музично-виконавської підготовки студентів на досягнення запланованого результату, орієнтація на практичний досвід та особистісні якості, що сприяє більш продуктивному саморозвитку). Діючими ж механізмами саморозвитку є ідентифікація (як ототожнення себе з явищами оточуючого світу і загальної культури) та відособлення (як усвідомлення студентами неповторності свого життєвого шляху, прагнення до розкриття індивідуальності, пізнання власного внутрішнього світу. Виключно важливим є спілкування зі світом мистецтва на діалогічному рівні, що означає, насамперед, наявність власної точки зору, самовираження у спілкуванні.Із наведеного вище логічно припустити, що без саморозвитку педагог-музикант не може успішно реалізувати себе в якості професіонала своєї справи. Тому більшість вчених дотримуються тієї позиції, що саморозвиток – невід’ємна складова професіоналізму педагога-музиканта.

Фундамент саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва базується на низці педагогічних принципів, якими слід керуватись у процесі вокально-хорової підготовки студентів. *Педагогічні принципи* (від лат.

principium – основа, начало) належать до фундаментальних категорій педагогіки, що визначають ключові вимоги, вихідні положення, а отже, першооснови навчання та виховання, загальну спрямованість будь-якого навчально-виховного процесу. У ракурсі нашого дослідження, ми говоримо про спрямованість фахової підготовки на саморозвиток особистості студента факультету мистецтв педагогічного університету до вокально-хорового виконавства.

Педагогічні принципи, за визначенням С.Гончаренка, є системою вимог, що охоплює всі сторони навчально-виховного процесу та відображає результати узагальнення досвіду навчально-виховної практики [18, 270]. Саме педагогічні принципи забезпечують обґрунтування завдань і змісту педагогічної роботи, специфіку організації та перебігу педагогічного процесу, методичні напрямки їх забезпечення. У загальній педагогіці визнано, що принципи мають як широке узагальнююче, так і конкретне вузьке значення певної педагогічної роботи. Витоки педагогічних принципів беруть свій початок із багатомісячної практики навчання та виховання, передового педагогічного досвіду, з якого й узагальнювалися ключові положення.

Л.Кондрашова, узагальнюючи думки науковців щодо поняття «принцип», підкреслює, що існує певна різнобічність визначення цього феномена. З однієї позиції «принцип розглядається як науковий закон, що має стратегію керівництва навчально-виховним процесом, а з іншої, він є результатом визначення закономірностей педагогічної діяльності» [35, 37].

У сучасній музичній педагогіці стосовно виконавських напрямків підготовки студентів визнано, що тільки індивідуальність власних міркувань, суджень, вражень і переживань стає запорукою глибинного розуміння музики за критеріями «естетично цінного» (В.Антонюк, О.Бурська, О.Горбенко, Л.Гусейнова, О.Єременко, А.Зайцева, А.Козир, Г.Падалка та ін.). тому основними принципами з визначеної нами проблеми є: принцип

індивідуалізації, естетичної спрямованості, культуровідповідності, мистецької рефлексії та цілісності й міцності знань.

Г.Падалка з цього приводу зазначає, що відсутність індивідуальних підходів призводить до бездумного споживання, уніфікованого «копіювання» мистецьких зразків за певними штампами [46, 152]. Тому роботу над виконавською інтерпретацією вокально-хорових творів необхідно спрямовувати на розвиток індивідуальності, суб'єктивності й оригінальності їх сприйняття та переживання, співвіднесення із власним внутрішнім світом. Звідси й виникає необхідність дотримання першого принципу формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства – *принципу індивідуалізації*.

Сутність цього принципу полягає в особистісно-орієнтованому підході до навчально-виховного процесу, що передбачає виявлення та підтримку індивідуальної емоційно-оцінної реакції у сприйнятті та засвоєнні змісту музичних образів. Доречним з цього приводу є вислів: «Якщо діяльність у мистецтві не є для людини глибоко індивідуальним актом, вона починає орієнтуватися на зовнішні стандарти художній явищ» [46, 153].

Доречно підкреслити, що індивідуальність – це особлива форма буття людини в суспільстві, у якій вона живе та діє як автономна і неповторна особистість, зберігаючи свою цілісність і самототожність, в умовах безперервних внутрішніх й зовнішніх змін. Людська індивідуальність – це одиничність, неповторність, унікальність, специфічність, яка характеризує її порівняння з іншими людьми; за своєю структурою індивідуалізація – це складний процес, всі елементи якого, взаємодіючи, утворюють єдине ціле – інтегративну індивідуальність. Власне це і є основною ознакою індивідуальності.

За Г.Падалкою, поряд з принципом індивідуалізації серед найголовніших принципів мистецької педагогіки виокремлено такі: естетичної спрямованості, культуровідповідності, та цілісності. Провівши

певні аналогії ми визначили зміст вищезгаданих принципів з позицій готовості майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового виконавства.

*Принцип естетичної спрямованості* має на меті:

- визнання естетичної цінності музичних творів;
- розвиток здатності студентів до естетичного сприймання вокально-хорового мистецтва;
- розвиток почуття прекрасного;
- формування художньо-музичного світогляду, високих естетичних ідеалів.

«Метою естетичної спрямованості навчання, – як зазначає Г.Падалка, – виступає формування у майбутніх учителів музики естетичного ставлення до життя, здатності до адекватної оцінки прекрасного у творах мистецтва і дійсності, формування високих естетичних ідеалів» [46, 155].

Принцип естетичної спрямованості націлює майбутнього вчителя музичного мистецтва на виховання гуманістичних якостей, інтересів та любові до життя в його різноманітних проявах. Естетична спрямованість єважливою складовою навчально-виховного процесу, адже вона безпосередньо націлена на виховання в учнів естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей. У підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями естетична спрямованість відіграє велику роль, адже вона націлена на розвиток здатності сприймати й перетворювати дійсність «за законами краси в усіх сферах діяльності особистості» [18, 160].

Таким чином принцип естетичної спрямованості орієнтує на досягнення певної рівноваги і, навіть, на зміщення навчальних акцентів з вузько технічних завдань на художньо-творчий розвиток особистості» [46, 152]. У контексті ж нашого дослідження, принцип естетичної спрямованості передбачає змістове наповнення процесу сприймання та втілення вокально-

хорових образів, що узгоджується із завданнями естетичного розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, його художнього світогляду, здатності до естетичного сприйняття різноманітних творів мистецтва.

*Принцип культуровідповідності* передбачає змістове наповнення процесу навчання музики у контексті розвитку культури, орієнтацію на її цінності та їх засвоєння, формування і розвиток культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Принцип культуровідповідності запропонував Ф.Дістервег, який вважав, що людину необхідно формувати відповідно до вимог сучасної й передової національної культури й науки.

«Культуровідповідність, – наголошує Г.Падалка, – необхідна ознака мистецької освіти в сучасних умовах, що орієнтована на усвідомлення студентами мистецтва як соціального явища, на досягнення значущості художньої культури в навколишньому бутті, на висвітлення соціальних функцій мистецької діяльності» [46, 153].

Основним механізмом забезпечення культуровідповідності мистецької освіти виступає таке її спрямування, яке сприяє подоланню вузькофахових уявлень майбутніх учителів музики про мистецтво як необхідний компонент загальної культури людства, трактує мистецтво як «чинник розширення пізнавальних можливостей особистості, розвитку її світоглядних установок, активізації її внутрішнього емоційного життя, як засіб психологічної розрядки і відновлення духовних сил в умовах напруженого сьогодення» [46, 17]. Важливою є теза про те, що особистість майбутнього вчителя розвивається не лише на основі засвоєної нею культури, а й наповнює її новими елементами культури.

Принцип культуровідповідності у розробці методичних основ формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства орієнтує на широке ознайомлення студентів зі світом мистецтва, зокрема, вокально-хорового,

пізнання різних його напрямків, розширення досвіду спілкування з мистецтвом і формування та розвиток загальної культури майбутніх учителів. У зв'язку з цим необхідно зазначити, що засвоєння культурних цінностей є розвитком самої людини та становлення її як творчої особистості.

*Принцип рефлексії* передбачає спонукання студента до самопізнання, самоаналізу мистецьких вражень; забезпечення процесу заглиблення у світ власних почуттів і зіставленні їх зі змістом художнього образу; усвідомлення цінностей внутрішнього життя відповідно до морально-світоглядних позицій, відтворених у мистецтві.

Цей принцип орієнтує майбутніх учителів музичного мистецтва на усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні з переживаннями, відтвореними у художньому образі, на осмислення студентом досвіду власної виконавської діяльності. Принцип рефлексії спрямовано на спонукання студентів у вокально-хоровому виконавстві до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художньо-музичних образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, відтвореними у вокально-хоровому мистецтві, співвідношення найглибших переживань особистісного «Я» із авторським задумом.

Повноцінне сприймання творів мистецтва невіддільне від рефлексії. Саме здатність сприймати художній підтекст у площині власних внутрішніх переживань стає механізмом їх регуляції. Таке рефлексивне сприймання та виконання вокально-хорових творів дає змогу студентам краще пізнати себе. У цьому процесі, спонукання до рефлексії виступає інструментом формування особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. Здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до сприймання художніх образів вокально-хорових творів крізь призму власних



дій, життєвого досвіду, вчинків стає могутнім педагогічним знаряддям його саморозвитку та формування світоглядних позицій.

У процесі формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку, з позиції принципу рефлексії, важливе значення має підбір навчального репертуару таким чином, щоб він був орієнтований на використання розвивального потенціалу вокально-хорової музики у подальшій музично-педагогічній роботі з учнями.

*Принцип цілісності й міцності* передбачає, щоб знання, уміння, навички, світоглядні та інші ідеї були осмислені, добре засвоєні, тривалий час зберігалися в пам'яті та були логічно вибудовані. Цей принцип орієнтує на досягнення сбалансованого навчального процесу, що передбачає спрямованість змісту, форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній саморозвиток студента. Принцип цілісності й міцності знань різнобічно охоплює навчальний процес з дисциплін вокально-хорового циклу, проявляючись у змістових параметрах музичного навчання, у його методичному забезпеченні й організаційних засадах.

Принцип цілісності й міцності набутих знань забезпечує їх глибоку осмисленість, адже як стверджував Я.Коменський, слід вивчати напам'ять тільки те, що добре сприйняте розумом. Цей принцип покликаний забезпечити певний комплекс навчальної діяльності учнів, а саме: «первинного сприймання і осмислення навчального матеріалу, його наступного глибокого осмислення, запам'ятовування, застосування засвоєних знань на практиці, а також їх повторення і систематизації» [32, 133].

На думку Л.Горюнової, проблема виявлення та розробки принципів музичної освіти є першочерговою, і найважливішими доцільно виокремити принцип цілісності та міцності. Зокрема, вчена наголошує на тому, що принцип *цілісності* проявляється як:

- співставлення частини й цілого у музичному матеріалі та в педагогічному процесі;

- співвідношення свідомого та підсвідомого, емоційного й раціонального тощо;

- цілісність процесу формування духовної культури особистості.

Так, відбір змісту вокально-хорового навчання, згідно з принципом цілісності й міцності знань, означає залучення студентів до якомога повнішого охоплення кращих надбань вокально-хорового виконавства.

Цілісність передбачає певну зорієнтованість навчальних планів і програм на ті художні напрямки, мистецькі школи, жанрово-стильові підходи, які дають можливість отримати повне, всеохоплююче уявлення щодо розвитку вітчизняної й світової вокально-хорової культури. Художня інформація, відомості, представлені в навчальних планах і програмах мають бути взаємоузгодженими, задля протидії фрагментарності саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Принцип цілісності проявляється у методичному забезпеченні музично-педагогічного процесу підготовки майбутніх музикантів-педагогів. Вибір методів вокально-хорового навчання особистості мотивується завданням забезпечення їх взаємодії і передбачає таке їх структурування у реальному процесі, де кожен з окремо узятих методів роботи входить до закінченого, довершеного, цілісного кола педагогічних засобів, що у своїй сукупності становлять нерозривну єдність.

Отже, вищезазначені принципи (індивідуалізації, естетичної спрямованості, культуровідповідності, мистецької рефлексії та цілісності й міцності знань) є визначальними в роботі над саморозвитком особистості вчителя, оскільки вони, перш за все, зорієнтовані на реалізацію просвітницької функції вокально-хорового виконавства, що виявляється в:

- активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вокально-хорової підготовки (пізнання жанрів, стилів, методично-технологічного забезпечення співу тощо);

- розширенні художнього світогляду в суміжних галузях мистецтва; розумінні інтонаційно-виражальних і жанрово-стильових особливостей різновидів музики через інтерпретацію вокально-хорових творів;

- розвитку пізнавальної сфери проектування вокально-хорових образів у сферу життєвих реалій;

- активізації оцінного ставлення до вокально-хорового виконавства через формування уявлень про ідеали художньо-естетичного виконавства;

- формуванні уявлень про художні традиції виконавства та вокально-хорових шкіл за умов «діалогу культур»;

- ознайомленні з народними традиціями та художніми образами різних народів; спонуканні до художніх узагальнень вокально-хорової культури.

Розглядаючи структуру готовності необхідно враховувати, що у психолого-педагогічній літературі ця структура складається з психологічної готовності, що передбачає свідоме ставлення до педагогічної діяльності згідно власних здібностей і можливостей; практичної готовності як потенційної можливості оволодіння системою фахових знань, умінь та навичок; моральної готовності, що ґрунтується на усвідомленні значення роботи вчителя, на позитивному ставленні до майбутньої педагогічної діяльності, на прагненні до максимального використання власних сил і можливостей у майбутній діяльності за фахом.

Дослідження особистісних, фахово значущих якостей вчителя музичного мистецтва, важливих для успішного здійснення ним вокально-хорової діяльності, посприяло визначенню структури готовності майбутніх учителів музики до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання в

єдності трьох взаємообумовлених компонентів: *мотиваційно-вольового, когнітивно-інтелектуального та креативно-діяльнісного.*

*Мотиваційно-вольовий* компонент включає стійку зацікавленість майбутньою професією; розвиток мотиваційної сфери, що формує установку на вокально-хорову практику; управління вольовою сферою, що ґрунтується на мотивації та коригує діяльнісне ставлення до навчання. Цей компонент охоплює готовність майбутнього вчителя до саморозвитку і самоорганізації на шляху досягнення вершин професіоналізму. У загальному вигляді він складається передусім з процесів самопідготовки та самореалізації. Самопідготовка, у свою чергу, складається з постійної самоосвіти і самовиховання. На даних етапах у майбутнього вчителя формується творчий потенціал. Внесок самоосвіти в цей процес передбачає засвоєння знань, умінь і навичок, які виходять за межі вимог і завдань традиційної системи освіти, але необхідні особисто саме йому для реалізації особисто поставлених цілей.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу думка О.Пехоти, яка розуміє готовність майбутнього вчителя до професійного саморозвитку як складно структуроване утворення та виокремлює в його структурі саме мотиваційно-цільовий компонент, що спрямований на подальше перетворення особистісно-професійних задач [48].

На думку Т.Стрицьевич [65], здатність до саморозвитку майбутнього вчителя відображається в його готовності до успішного виконання певного виду продуктивної діяльності. Оскільки прагнення суб'єкта до успішної фахової діяльності у сучасних умовах є його здатністю до професійного саморозвитку, яку дослідниця визначає як внутрішньо-цілісне поєднання всіх структурних складових психіки особистості, спрямоване на її конструктивну взаємодію із зовнішнім світом шляхом отримання особистісно-значущого, й адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності, що являє собою постійний процес, який не обмежується змістом набутого досвіду, а

ґрунтується на актуалізованому прагненні до особистісного та професійного зростання. З цієї позиції саме мотивація вчителя відіграє провідну роль.

Мотиваційно-вольовий компонент передбачає розвиток мотиваційної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва, формує позитивне ставлення до вокально-хорової діяльності, характеризує ступінь спрямованості на саморозвиток у вокально-хоровому виконавстві та свідоме прагнення до самовдосконалення та вдосконалення своєї діяльності. Цей компонент відображає розвиненість вольових якостей майбутнього вчителя, що забезпечують успішність і результативність його подальшої практичної діяльності.

Основу мотиваційно-вольового компонента складають:

- інтерес до вокально-хорової педагогічної діяльності;
- наявність особистісно-значущої поставленої мети;
- стремління до досягнення високого рівня музично-педагогічної та вокально-хорової компетенцій;
- прагнення стати майстром вокально-хорової справи;
- усвідомлене ставлення до саморозвитку в фаховій діяльності;
- бажання та потреба саморозвиватися, розвивати свою вокально-хорову майстерність й покращувати умови її здійснення;
- наявність вольових якостей, зокрема, цілеспрямованості, наполегливості, самостійності, дисциплінованості, витримки та самокритичності у вокально-хоровій діяльності;
- наявність вольових якостей, зокрема, цілеспрямованості, наполегливості, самостійності, дисциплінованості, витримки та самокритичності у музично-педагогічній діяльності.

Оскільки мотиваційна сфера є рушійною силою будь-якої діяльності, даний компонент розглядається нами як основна складова його роботи, що зумовлює ефективність функціонування інших структурних компонентів

готовності до саморозвитку, навколо якої об'єднуються і групуються всі якості та властивості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Мотиваційно-вольовий компонент передбачає розвиток глибокого стабільного інтересу до музично-педагогічної діяльності, до мистецтва, до педагогічної роботи з учнями в умовах загальноосвітньої школи, прагнення впровадження художньо-музичних цінностей в середовище підростаючого покоління. Оптимальність мотиваційного комплексу вчителя, на думку науковців [398, 234-235] пов'язана з високою внутрішньою та зовнішньою позитивною мотивацією, а це зумовлює активність майбутнього вчителя, що мотивована самим змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти у майбутній продуктивній діяльності позитивних результатів.

Загалом, мотиваційно-вольовий компонент включає мотиви, установки, бажання та прагнення особистості вивчати вокально-хорове мистецтво, інтерес до співацько-диригентської діяльності, що регулюються індивідуально-суб'єктивним ставленням студента до розучуваних творів, емоційним переживанням художньо-музичного змісту, самореалізацією власних можливостей у вокально-хоровому виконавському процесі, розумінням педагогічного потенціалу хорового співу у творчому розвитку школярів.

*Когнітивно-інтелектуальний* компонент визначається необхідністю накопичення системних теоретичних знань, категоріально-понятійного фонду; розвитком аналітичного та активізацією виконавського мислення з усіма його виявами в єдності з фахово значущими якостями, що свідчать про придатність до вокально-хорової діяльності, забезпечують саморозвиток у ній. Цей компонент передбачає оволодіння системою загально-педагогічних і мистецьких знань, необхідних для ефективного здійснення вокально-хорового саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва; характеризує поінформованість педагога у питаннях сутності саморозвитку,

його функцій, змісту, особливостей, складових елементів тощо, а також відображає рівень інтелектуального розвитку.

Когнітивно-інтелектуальний компонент охоплює змістову складову, а саме:

- поповнення системи спеціальних знань про індивідуальні особливості майбутнього вчителя;
- механізми його професійного саморозвитку;
- операційні процеси, що забезпечують володіння способами і прийомами здійснення професійного самодослідження і самовдосконалення.

Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства за когнітивно-інтелектуальним компонентом включає: отримання знань про специфіку вокально-хорової діяльності; особливості викладання мистецьких предметів в умовах загальноосвітньої школі; принципів підходи до художньо-естетичного виховання учнів; знання різних форм та методів організації навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток учнів засобами вокально-хорового мистецтва.

Доречно підкреслити, що професійно значимі особистісно-психологічні якості вчителя є системоутворюючим елементом його обізнаності, адже їх розвиток виступає важливою умовою формування та становлення його психолого-педагогічної компетентності. З цієї позиції професійно-значимі особистісні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва виступають у ролі тих внутрішніх умов, «проходячи» через які зовнішні характеристики та вимоги діяльності перетворюються в педагогічну компетентність.

З цієї позиції когнітивно-інтелектуальний компонент забезпечує: володіння фахово значущими знаннями та вміннями (психолого-педагогічними, методичними, спеціальними); системність отримання та глибину теоретичних знань з проблеми саморозвитку у вокально-хоровому виконавстві; знання технологій і методик підвищення вокально-хорової

майстерності; наявність спеціальних музичних та загальних художньо-естетичних знань; ерудованість майбутнього вчителя у виконавських галузях музичного мистецтва; актуалізацію інтегративної єдності мистецьких знань.

Отже, когнітивно-інтелектуальний компонент у структурі формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку сприяє оволодінню знаннями, вміннями, навичками вокально-хорової роботи з учнями, сприяє розвитку потреби самостійної роботи студентів над художньо-музичним змістом вокально-хорових творів.

Оскільки пізнання є вищою формою відображення об'єктивного світу у свідомості людини, саме через пізнання формується система фахових знань студента, його ціннісні орієнтації у галузі музичного мистецтва. Пізнавальний (когнітивний) досвід у навчанні, – як стверджує О.Рудницька, – є «основним, що охоплює систему знань і забезпечує формування у свідомості суб'єкта навчально-виховного процесу загальної картини світу, цілісного світосприйняття, допомагає йому знайти раціональні підходи до вибору способів практичної діяльності» [58, 19].

Загалом, когнітивно-інтелектуальний компонент визначається наявністю широкого спектру знань в галузі вокально-хорового мистецтва, методики постановки голосу та роботи з вокально-хоровими колективами, обізнаністю в галузі музичної культури, загальною мистецькою ерудицією тощо. Когнітивно-інтелектуальний компонент визначаємо як розуміння сутності вокально-хорового виконавства в загальноосвітньому навчальному закладі, що забезпечує ефективність внутрішнього плану дій майбутнього вчителя музичного мистецтва у вокально-хоровій діяльності та підвищує їх усвідомленість, цілеспрямованість.

*Креативно-діяльнісний* компонент складає розвиток художньо-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва (музично-виконавських, імпровізаційних), які, у свою чергу, дозволяють формувати у них важливі якості – емпатію, артистизм, рефлексію, самостійність, творчу активність,



ініціативність. Цей компонент охоплює також інтеграційний аспект роботи вчителя музичного мистецтва (створення єдиної картини професійної орієнтації студента, що відтворює індивідуальний певний етап його особистісного розвитку й прогноз, що впливає особливостей здійснення ним майбутньої практичної діяльності).

Креативно-діяльнісний компонент відображає практичну готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому виконавстві та їх творчу активність у музичній діяльності. Основними складовими креативно-діялісного компоненту готовності до саморозвитку студентів, на наш погляд, є: наявність комплексу фахово значущих умінь (гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, сугестивних, рефлексивних); володіння різними методами, прийомами і технологіями вокально-хорової роботи з навчальними колективами; сформованість навичок самостійної роботи з вокально-хоровим репертуаром; уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів власної вокально-хорової діяльності; володіння методами розвитку творчих здібностей, творчий підхід до вирішення завдань; наявність педагогічної креативності.

Креативні здібності майбутніх учителів музичного мистецтва проявляються у нестандартному розв'язанні педагогічних завдань, у імпровізаціях, експромтах. Основними ознаками креативності є: здатність до створення та впровадження нового; нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу; вміння творчо вирішувати будь-які навчально-мистецькі проблеми; уміння розвивати креативність учнів у процесі вокально-хорового навчання та виховання.

*Креативно-діялісний компонент* виражається у здатності до вокально-хорової творчості в музично-педагогічній діяльності. Така здатність визначається вокально-хоровою спрямованістю музично-педагогічної діяльності. Креативно-діялісний компонент об'єднує спеціальні

виконавські та узагальнені способи вокально-хорової діяльності, уміння застосовувати різні форми і методи роботи зі шкільними вокально-хоровими колективами. Так, складовою креативно-діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства є опанування навичками виконавської діяльності, зокрема: акустичними механізмами голосоутворення (висота та сила звуку, чистота інтонації, висока співацька форманта, вібрато, імпедаंस тощо); фізіологічними (співацьке дихання, атака й опора звуку, нервово-м'язовий комплекс вокальної моторики тощо); орфоепічними (чіткість дикції, прикритість і округлість звуку, система навичок з вокальної орфоепії, чітка дикція, артикуляція тощо); психологічними (усвідомлене керування процесом власного голосоутворення і звуковедення); розвиненим співацьким діапазоном, рухливістю та кантиленою голосоведення, темброво-інтонаційними штрихами, навичками фразування, нюансування, а також диригентськими навичками (знання необхідних сіток, можливостей голосів, наявність апарату) тощо. Поряд з виконавськими навичками, креативно-діяльнісний компонент передбачає володіння навичками організаційної, навчально-виховної та творчо-пошукової видів діяльності.

Слід зазначити, що формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку, на наш погляд, може здійснюватись за такими етапами: орієнтувальним, на якому відбувається формування уявлень про зміст, мету, завдання та спрямованість вокально-хорової діяльності, засвоєння системи знань про саморозвиток особистості; виконавським, що передбачає підготовку до майбутньої вокально-хорової діяльності та саморозвитку в ній; контрольно-оцінним, що включає рефлексію власної вокально-хорової діяльності та самооцінку її результатів.

Таким чином, готовність студентів до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства, в нашому дослідженні, розглядається як здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до оперативного використання

набутих мистецько-педагогічних знань і вокально-виконавських і диригентсько-хорових умінь у процесі вивчення та виконання музичних творів на основі об'єктивних закономірностей образних емоційно-чуттєвих станів твору й індивідуально-суб'єктивного ставлення до них. Готовність студентів до саморозвитку в процесі вокально-хорової виконавської діяльності характеризується багатофункціональністю та структурованістю, оскільки відображає багатогранність вокально-хорової роботи. І лише дія взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів забезпечить досягнення якісного результату підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому аспекті (див. рис. 2.1).



Рис. 2.1. Компонентна структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства

У визначенні принципів, методів та компонентної формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства ми взяли за основу теоретичний та практичний досвід провідних діячів музичної культури й освіти: А.Авдієвського, Л.Байди, Л.Безбородової, А.Болгарського, Д.Болгарського, Л.Дмитрієва, І.Заболотного, С.Казачкова, Є.Савчука, Г.Сагайдака, В.Самаріна, В.Чижикової та ін. [5; 10; 22; 25; 31; 59; 60]; а також спирались досвід вокально-хорового виконавства та практичної роботи з навчальними вокально-хоровими колективами.

Формування готовності студентів до саморозвитку як навчально-виховний процес має на меті розв'язання цілого ряду навчальних, розвивальних і виховних завдань у системі вокально-хорової підготовки. Зокрема, серед навчальних завдань важливо виокремити такі: формування цілісних уявлень про сутність, види та жанри вокально-хорового мистецтва, особливості втілення художніх образів засобами вокально-хорового виконавства; засвоєння системи вокально-хорових знань, умінь і навичок (вокал, манера співу, співацький апарат, вокально-хоровий колектив, вокальний ансамбль, соліст, диригент, диригентський апарат, диригентський жест, концертмейстер, вокально-хорова партія, партитура, обробка, аранжування тощо); практичне засвоєння музичної грамоти засобами вокально-хорового виконавства; формування та розвиток навичок репетиційної та концертної роботи з вокально-хоровими колективами; засвоєння вмінь інтерпретувати репертуар відповідно до особливостей певного вокально-хорового колективу; формування вмінь вільно оперувати набутими вокально-хоровими знаннями, вміннями та навичками в процесі самостійної виконавсько-творчої роботи та мистецької самоосвіти.

Серед розвивальних завдань вокально-хорової підготовки важливими для саморозвитку студентів є такі: розвиток творчого потенціалу особистості засобами вокально-хорового виконавства; розширення та збагачення

художньо-естетичного досвіду; формування культури почуттів; активізація художньо-образного мислення студентів; розвиток у майбутніх фахівців загальних музичних здібностей і спеціальних вокально-хорових умінь і навичок (музичного слуху (внутрішнього, тембрового, звуковисотного, тонального, гармонічного), чуття ритму, музичної пам'яті, чистоти інтонування, навичок ансамблевого співу та співу в унісон тощо).

Необхідними для саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в галузі вокально-хорового виконавства є такі виховні завдання: виховання волевих якостей особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва; формування духовно-ціннісних орієнтирів, естетичних смаків на кращих зразках вокально-хорової музики; виховання потреби у вокально-хоровому виконавстві та творчості; виховання свого бачення образів вокально-хорової музики; виховання самодисципліни у керівництві вокально-хоровим колективом, ансамблем; виховання відповідальності за виконання спільної творчої справи; виховання навичок творчого спілкування у вокально-хоровому колективі; виховання артистизму та сценічної культури майбутнього фахівця.

## **2.2. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання**

Поряд з дотриманням провідних педагогічних принципів, розгляду структури означеного феномена у визначенні методичних основ формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку важливе значення має розробка належних *педагогічних умов*. У виявленні педагогічних умов сприяння вокально-хорового саморозвитку студентів ми орієнтувались на визначення умов як цілеспрямовано створених чи

використовуваних обставин мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності [46, 160].

У науковій літературі поняття «умова» трактується як сукупність причин, незалежних від явищ, які перетворюють сконцентровану в певній причині можливість перетворення її наслідків у дійсність. Дослідники [4; 26; 33; 46] визначають створення педагогічних умов як важливу сторону виховного, освітнього процесу.

З позиції категорії психології, умова – це особлива обставина, що впливає на розвиток особистості. Розкриваючи залежність розвитку особистості від наявних умов, психологи підкреслюють, що «зовнішні впливи дають певний психічний ефект, переломлюючись лише через психічний стан суб'єкта, через його думки та почуття» [36, 89]. Тим самим у психології визнається залежність розвитку особистості від створених умов, а разом з тим підкреслюється, що людина – не пасивний об'єкт впливу середовища, а активна діяльна істота, тому зовнішні впливи визначають її розвиток не прямо, а переломлюючись через її особистість, життєвий досвід, індивідуальні психічні особливості та діяльність.

Як категорія педагогіки, умова – це обставина, що зумовлює ефективність педагогічного процесу (Ю.Бабанський, В.Бутенко, К.Завалко, Ю.Конаржевський, Н.Кузьміна, О.Олексюк, О.Отіч, Г.Падалка, О.Ростовський, Г.Шевченко та ін). У визначенні педагогічних умов мистецького навчання Г.Падалка наголошує, що умови – це цілеспрямовано створені та використовувані обставини музичного навчання, які забезпечують його ефективність та результативність. Так вчена серед першочергових умов виділяє:

- створення позитивної атмосфери навчання;
- досягнення діалогових засад взаємодії вчителя і учня в навчальному процесі;
- забезпечення пріоритету практичної діяльності [46, 166].

Аналіз науково-педагогічних робіт останніх років показав, що науковці по-різному підходять до розробки педагогічних умов, що обумовлюється сутнісними характеристиками та особливостями досліджуваного феномена. Так основними педагогічними умовами вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України Цзінь Нань визначає: створення позитивної емоційної атмосфери вокального навчання у контексті діалогу культур; забезпечення фахової компетентності майбутніх учителів у здатності до творчого застосування набутих знань і вмінь на практиці; орієнтація спільної творчої навчальної діяльності викладача та студента на реалізацію опосередкованої або безпосередньої взаємодії за ходом якої реалізуються вокально-хорові інтереси кожної особистості [72, 76].

Провівши певні аналогії з ключовими положеннями дослідження Ши Цзюнь-бо [75], виносимо судження про те, що педагогічні умови виконавської підготовки з урахуванням можливостей саморозвитку студентів повинні спрямовуватися на формування мистецької компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у таких аспектах: забезпечення суб'єктивного ставлення студентів до об'єктивної мистецької інформації; залучення майбутніх учителів до аналізу та узагальнення художніх уявлень; спонукання студентів до визначення виражальних засобів у музичній інтерпретації та аргументації їх вибору; спонукання майбутніх учителів до діалогу в спілкуванні з мистецтвом; забезпечення усвідомлення студентами стильової класифікації вокально-хорового матеріалу, розуміння жанрових ознак музичних творів; спонукання майбутніх учителів до вербалізації змістових характеристик музичного твору на основі узагальнення знань та досвіду спілкування з мистецтвом; реалізація зв'язків інструментального та вокально-хорового виконавства у процесі фахової підготовки студентів; стимулювання студентів до варіативного опрацювання музичних творів; розвиток вмінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів; узгодження вокально-хорового репертуару студентів зі шкільними

програмами; організація вокально-хорової просвітницької діяльності студентів серед школярів.

Згідно досліджень У Іфан[68], педагогічні умови саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю мають створюватись з урахуванням особливостей полікультурного навчального середовища, зокрема: цілеспрямованого впровадження полікультурної музично-фольклорної проблематики у навчальний процес; стимулювання інтересу студентів до етнохудожньої проблематики та спрямованість музичного навчання на художньо-педагогічну діяльність за умов полікультурного середовища; активізації ігрової діяльності на основі групових організаційних форм навчання з урахуванням художнього діалогу та поглибленого усвідомлення художньо-ціннісної сутності народної музичної творчості.

У контексті формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства важливим є урахування педагогічних умов вокальної художньо-виконавської підготовки студентів Китаю та України, що визначені в роботах Чжан Яньфен [73, 175]. Автор доводить ефективність педагогічних умов вокальної художньо-виконавської підготовки у взаємозв'язку з: забезпеченням комплексності підходів і принципів, що сприяють інтенсифікації поліфункціональності вокальної підготовки; цілеспрямованим використанням художньо-педагогічного потенціалу вокального мистецтва як національно-культурного феномена; активізацією творчого самовираження на основі художнього діалогу.

Отже, педагогічні умови саморозвитку студентів у вокально-хоровому виконавстві передбачають: створення художньо-творчого середовища на засадах компетентнісного, особистісно-орієнтованого та розвивального навчання; використання проблемно-діалогічного спілкування в процесі формування музично-виконавських компетентностей майбутнього вчителя



музичного мистецтва; забезпечення пріоритету художньо-практичної діяльності, тощо.

Визначальним фактором у виявленні педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства є репертуар, зокрема, навчальний. Так, згідно положень Г. Падалки, навчальний репертуар (матеріал) є основою змісту мистецької освіти, саме якість, зміст, естетичність репертуару визначає успішність художнього розвитку особистості. Вчена, зокрема, зазначає, що суттєві особливості розвитку загальних художніх, спеціальних музичних і творчих здібностей, становлення естетичних якостей, смаків, ідеалів та поглядів студента (учня), багато в чому визначається тим, які твори він виконує [46, 112].

Вокально-хорова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті його саморозвитку передбачає вивчення такого важливого аспекту, як вибір навчального матеріалу. Саме поняття «репертуар» походить від французького «repertoire» та латинського «repertorium», що перекладаються, як список, перелік, і визначається як сукупність творів, виконуваних в концерті (у театрі). У музичному мистецтві означене поняття використовується для переліку сукупності творів, виконуваних музикантом, ансамблем, творчим колективом. Таким чином, поняття «репертуар» має вагомим значення формування готовності до саморозвитку студентів у вокально-хоровому виконавстві.

Потенціал навчального репертуару для саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлюється низкою педагогічних принципів, якими слід керуватись у процесі вокально-хорової підготовки студентів. Навчальний репертуар доцільно підпорядковувати розробленим методичним напрямкам, а саме: активізації оцінного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в мистецько-пізнавальній діяльності, збагачення досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській

практиці студентів, педагогічного проектування набутих у процесі виконавської підготовки знань і вмінь.

У виявленні педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства важливого значення набуває виконавська інтерпретація творів у процесі їх засвоєння. Робота над виконавською інтерпретацією музичних (вокально-хорових) творів передбачає наявність комплексу виконавських умінь, що складають вокально- та диригентсько-хорову техніку майбутнього вчителя музичного мистецтва. Ці уміння відображені у сформованості співацької постави, володіння основними навичками голосоутворення та голосоведіння, диригентською технікою, різними типами співацького дихання, атаки звуку (м'яка, тверда, придихова), чистотою інтонації, чіткістю дикції та співацької артикуляції, єдинорегістровим звучанням голосу, тембральним забарвленням, динамікою звуку, засобами вокально-хорової виразності, кантиленним і речитативним стилем виконання, рухливістю та кантилена голосоведення, співацький діапазон, володіння темброво-інтонаційними штрихами, навичками фразування, манерою звукоутворення та звуковедення, що забезпечують можливість виконавської інтерпретації вокально-хорового твору.

На основі вищевикладено нами розроблено педагогічні умови організації вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в аспекті їх саморозвитку, зокрема: *створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності; забезпечення діалогу музичних культур України та Китаю; забезпечення фахової компетентності майбутніх учителів у здатності до творчого застосування набутих знань і вмінь на практиці.*

*Перша педагогічна умова - створення позитивної атмосфери навчання* – є вкрай важливою для організації процесу формування готовності

майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровій діяльності. Педагогічна умова створення художньо-творчої атмосфери занять у процесі вокально-хорової підготовки студентів передбачає: активізацію пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення вокально-хорових творів; узагальнених прийомів відтворення художньо-музичних образів засобами вокального виконавства; стимулювання рефлексії та самовираження у процесі виконання музичних творів.

Створення художньо-творчої атмосфери занять має першочергове значення у процесі вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зокрема. Створення художньо-творчої атмосфери занять у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому виконавстві ґрунтується на індивідуальному підході до навчання студентів, передбачає урахування особливостей їх природних задатків і здібностей, інтересів і нахилів.

Означена педагогічна умова орієнтує на використання, передусім, проблемно-пошукових і творчих методів навчання, що активізують пізнавальну та творчу мотивацію як основу подальшого саморозвитку. Активізація пізнавальної і творчої мотивації обумовлюється внутрішніми особистісними рисами та зовнішніми умовами діяльності. Так, використання проблемно-пошукових методів, створення проблемних ситуацій у процесі вокально-хорового навчання, зокрема, виконавської інтерпретації вокально-хорових творів, активізують інтерес студентів до вивчення та виконавського тлумачення творів.

Створення художньо-творчої атмосфери занять орієнтує майбутніх учителів музичного мистецтва на інтенсифікацію культурологічних, естетичних, творчо-діяльнісних чинників, що сприяють вияву власної системи цінностей студента, ініціюють його духовну самотність, виявляють індивідуальні якості, відповідно до яких творчо опановує музичний матеріал через призму власного неповторного відчуття.

Підґрунтям створення художньо-творчої атмосфери занять є особистісно-орієнтований підхід до процесу вокально-хорової підготовки з урахуванням особливостей розвитку особистості студента, його творчого потенціалу. Означена умова також передбачає спрямованість навчального процесу на самопізнання, самореалізацію, що забезпечує дію внутрішніх механізмів формування особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, пізнавальної активності та мотивації у процесі засвоєння вокально-хорового репертуару.

Необхідною педагогічною умовою у процесі формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорового саморозвитку є друга педагогічна умова – *досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі*. Ця педагогічна умова щільно пов'язана з першою педагогічною умовою. Адже вона передбачає підвищення рівня особистісної активності не лише тих, хто вчиться, а й тих, хто навчає, тобто викладачів, розгляд навчального процесу як міжособистісної взаємодії і спілкування в системах «викладач – студент», організованого в напрямку досягнення мети, яка їх об'єднує: саморозвитку фахівця. Можливості формування у студентів готовності до саморозвитку створюються при використанні форм і методів активного навчання, у якому реалізуються принципи проблемності як у змісті вокально-хорової підготовки студента, так і у спільній діяльності творчого пошуку викладача і студента.

У педагогіці використання методів діалогу широко пропагувалося новою школою С.Френе, видатними педагогами Я.Корчаком, В.Сухомлинським, авторами ідеї розвивального навчання (В.Давидовим, Д.Ельконіним), педагогіки співробітництва (Ш.Амонашвілі, В.Шаталовим та ін.). У кожній з цих систем ключовим елементом є педагогічна взаємодія вчителя з учнями на основі рівноправного діалогу.

Діалог у мистецькому і, зокрема, вокально-хоровому навчанні, відхиляючи пряму авторитарну дію викладача, стимулює зворотній зв'язок, а

також самостійність і творчість студента. Саме діалог передбачає звернення до суб'єктивного досвіду викладача і студента, їх взаємообмін мистецькими враженнями, результатами мистецьких спостережень, емоційного переживання художніх образів музики у процесі їх інтерпретації, тим самим збагачуючи досвід тлумачення (або інтерпретації) музики як студента, так і викладача.

Завдяки діалогу встановлюється більш глибокий, творчий контакт викладача і студента. Рефлексивний діалог передбачає постійне осмислення взаємодії, власних думок, особливостей їх вираження для забезпечення плідної сумісної творчої роботи викладача і студента. Зміст діалогу (полілогу) визначається двостороннім (багатостороннім) обміном інформацією засобами розмови та спілкування між двома або декількома людьми у форматі запитань-відповідей. Традиції використання діалогу в навчанні сягають ще часів Стародавньої Греції. Так, широко відомі навчальні діалоги Сократа, коли шляхом питань і роздумів філософ допомагав учням вирішувати проблему, в результаті чого істина відкривалася не лише тим, хто вчиться, а й учителеві.

Третя педагогічна умова формування готовності учителів музичного мистецтва до саморозвитку – *забезпечення пріоритету практичної діяльності* – націлює майбутніх учителів на самостійну творчу музично-виконавську діяльність, і є визначальною у процесі формування готовності студентів до саморозвитку у вокально-хоровій роботі. Ця умова орієнтує на забезпечення пріоритету набуття особистісного художньо-практичного досвіду, усвідомлення власних переживань у процесі виконання музичних творів, рефлексивний аналіз виконавської інтерпретації сприяють ефективності формування досліджуваного феномена.

Педагогічна умова забезпечення пріоритету практичної діяльності сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі відтворення художніх образів у вокально-хоровій роботі, орієнтує на

активізацію пізнавальної та пошукової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової підготовки. Пізнання сутності створення яскравих художньо-музичних образів є необхідним для створення їх виконавської інтерпретації, відтворення у реальному звучанні. Ця умова спрямовується на поглиблення музичних і художньо-інтерпретаційних знань студентів, забезпечує усвідомлення взаємозв'язку емоційного та раціонального у їх виконавській інтерпретації, що у їх сукупності сприяє надійності у свідомому практичному відтворенні художніх образів музичних творів.

*Забезпечення діалогу музичних культур України та Китаю* є четвертою педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорової роботи. Ця педагогічна умова є вкрай важливою для фахового навчання саме іноземних студентів. Адже музична культура України та Китаю є полярною, і це треба враховувати у навчально-виховній діяльності. У процесі впровадження цієї педагогічної умови важливо знаходити близькі мистецькі паралелі, що сприятимуть кращій адаптації студентів з Китаю до музичного середовища України.

Враховуючи особливості вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно включати в навчальний процес синхронічний аналіз музичних творів у процесі вокально-хорового навчання, що передбачає зіставлення з іншими видами мистецтв у контексті різних стилів епохи та різних народів світу. При синхронічному аналізі важливу роль відіграє художній стиль як сукупність головних ідейно-художніх особливостей мистецтва певної епохи. Слід зазначити, що стиль музичного твору відображає як загальні закономірності мистецтва, так і оригінальні риси творця.

З цього приводу О.Олексюк зазначає, що застосовуючи синхронічний аналіз, слід спиратися на знання, здобуті в курсах історії музики та культури,

а також особистий досвід спілкування з різними мистецтвами [43, 123]. Синхронічний аналіз є близьким до художнього узагальнення, активізує творче мислення студента у пізнанні закономірностей естетики мистецтва певної доби, врахування типових рис, окреслення та відтворення у виконанні окремих типових деталей.

Педагогічна умова забезпечення діалогу музичних культур України та Китаю враховує використання узагальнених прийомів відтворення художньо-музичних образів засобами вокально-хорового виконавства на основі логіки інтерпретаційного процесу, що орієнтує майбутніх учителів музичного мистецтва на впровадження діалогічного підходу до навчального процесу. Ця умова передбачає:

- формування вокально-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі усвідомлення закономірностей художньо-інтерпретаційного процесу;
- набуття студентами виконавського досвіду, вмінь розпізнавання художньо-сміслових елементів музичних творів різних епох та народів;
- визначення узагальнених і контекстних значень втілення різноманітних художніх образів;
- розробка драматургії розвитку змістовних процесів у процесі створення художньо-музичних образів творів мистецтва;
- вибір художньо-доцільних засобів виконавської виразності у процесі виконання музичних творів різних епох та народів.

П'ятою педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровій роботі є *забезпечення фахової компетентності студентів у здатності до творчого застосування набутих знань і вмінь на практиці*. Вищезазначена педагогічна умова акцентує вокально-хорове навчання майбутніх учителів музичного мистецтва на здобуття мистецьких компетенцій у виконавській музично-педагогічній практиці студентів, на творчу реалізацію набутих у процесі

навчально-виконавської підготовки мистецьких знань, умінь та навичок на практиці, активізації творчого мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в мистецько-проектувальній діяльності.

З цієї позиції доречно підкреслити, що фахова компетентність включає знання, вміння, навички здійснення педагогічної діяльності (Е.Абдуллін, Н.Кульміна, Н.Тализіна, Л.Мітіна, Р.Шакуров, В.Шепель, О.Щербаков та ін.). На думку Л.Мітіної, в структурі педагогічної компетентності вчителя необхідно виділяти дві підструктури: дієву (знання, вміння, навички та засоби втілення педагогічної діяльності); комунікативну (знання, вміння, навички та засоби втілення діалогового педагогічного спілкування) як сукупність узагальнених принципів, які становлять нормативно-регулятивне підґрунтя професійної діяльності[41, 289]. Визначають компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва знання, вміння, досвід, теоретико-прикладна підготовленість до використання на практиці набутих знань.

Для розкриття важливості п'ятої педагогічної умови є осмислення фахової компетентності вчителя, що є одним з провідних спрямувань дослідницької діяльності науковців. Одним із загальноприйнятих визначень компетентності у науковій літературі є такі сталі її ознаки: наявність фахових знань для здійснення успішної професійної діяльності; розуміння значення фахових знань для успішного виконання практичної діяльності; набір операційних умінь та навичок; творчий підхід до виконання професійної роботи.

Отже, саме визначені нами педагогічні умови організації вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в аспекті їх саморозвитку (створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності; забезпечення діалогу музичних культур України та Китаю; забезпечення фахової компетентності



майбутніх учителів у здатності до творчого застосування набутих знань і вмінь на практиці) створюють можливість формування готовності студентів до саморозвитку у вокально-хоровій діяльності.

У розробці педагогічних умов формування готовності студентів до саморозвитку значну увагу доцільно приділятиме *методам вокально-хорового навчання*. Виходячи із загальнопедагогічного визначення поняття методів навчання як упорядкованих способів взаємопов'язаної діяльності педагога й учнів, спрямованих на розв'язання навчальних, розвивальних і виховних завдань, у контексті саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва додаємо й спрямованість на музично-розвивальні й музично-творчі завдання.

Відповідно до сучасних інтерпретацій методів навчання студент є активним суб'єктом у процесі здобування знань, умінь та навичок, що свідомо підходить до власного розвитку у вокально-хоровій діяльності. Дослідники проблеми саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва [10; 11; 26; 32; 44; 56; 58; 65; 70; 76] наголошують на взаємотворчості суб'єктів педагогічної взаємодії як оптимальної умови індивідуалізованої стратегії саморозвитку майбутнього вчителя. Акцентування зазначених «само» процесів розглядається вченими не як послаблення педагогічного впливу, а як тенденція творчо-партнерської педагогічної підтримки процесу розвитку творчого потенціалу студента як активного суб'єкта навчання та виховання (Е.Абдулін, В.Григор'єва, Н.Гузій, Л.Єрмолаєва-Томіна, А.Зайцева, І.Зязюн та ін.) [1; 20; 23; 29]. Тому під час взаємодії зі студентами доцільно використовувати індивідуальні, групові та змішані форми роботи, що передбачають застосування різних методів вокально-хорового навчання.

У контексті роботи над виконавською інтерпретацією вокально-хорових творів зі студентами важливим є застосування *репродуктивних методів* навчання (від лат. «reproduction» – копіювання, відтворення), що орієнтують на багаторазовість відпрацювання показаних способів виконання.

Для формування вмінь і навичок вокально-виконавської техніки, необхідним є відпрацювання студентом певних вокально-хорових технічних комплексів і вправ, що забезпечують чіткість і точність відтворення нотного тексту, певну виконавську свободу інтерпретатора музики. Для формування таких умінь необхідна копійка спільна робота викладача та студента, що включають *методи показу, пояснення, демонстрації* педагогом варіанта виконання музичного твору або його фрагменту, для повторення якого студенту не потрібні пошук і обґрунтування версій художньої інтерпретації. Такі методи є необхідними у відпрацюванні технічних виконавських навичок.

Репродуктивні методи навчання передбачають активне сприймання та запам'ятовування навчального матеріалу (творів вокально-хорового репертуару), який «трансліюється» педагогом та іншими джерелами інформації. При цьому використовуються традиційні в загальній педагогіці словесні, наочні і практичні методи навчання. В індивідуальних формах роботи найоптимальнішим є впровадження технології роботи зі студентом над музичним (вокально-хоровим) твором, застосування методів музично-творчих проєктів, варіативно-креативних завдань, імпровізацій тощо. Задля інтенсифікації індивідуальної творчої вокально-хорової роботи студентів над творами програмного репертуару використовуються такі методи (у їх адаптованих варіантах): уявне програвання хорової партитури (подумки) з метою виявлення загальної інтерпретаційної концепції конкретного твору; визначення ключових параметрів музичної форми, ладо-тонального співвідношення, темпу, ритмічної структури, штрихів, гармонічної мови тощо; знаходження інтонаційно-сміслових основ музики, проникнення в смисловий підтекст інтонацій, пошук образно-звукових аналогій, нових виразних відтінків звучання тощо; здійснення музично-теоретичного (інтонаційно-сміслового) та мистецько-історичного аналізу твору; створення пошукової ситуації для активізації художньо-образного мислення

студентів; установка на пошук художньо-образних аналогій музики в інших видах мистецтва (літературі, живописі, скульптурі, театрі, архітектурі тощо), знаходження можливих асоціацій та образних паралелей між ними; звернення до особистісно-значущих асоціацій у їх зв'язку з життєвим та музичним досвідом майбутнього вчителя музичного мистецтва, з явищами природи, оточуючою дійсністю тощо.

Методи індивідуальної роботи в класі постановки голосу та хорового диригування й хорового класу передбачають також слухання сприймання вокально-хорового твору студентами. Провідними у цьому контексті є *методи діяльнісного сприйняття вокально-хорової музики*. При цьому виявляються особистісно-значущі інтонації, відповідні до певного художньому образу, відшукуються технічні можливості їх вокального втілення. Слухання сприймання здійснюється різними способами: прослуховування аудіо- та відеозаписів творів, що вивчаються на різних етапах роботи створює можливості для порівнянь, підвищення власного рівня артистизму, виразності, художньої переконливості виконання, вокальної спроможності. Завданням викладача, при цьому, в ідеалі, має стати мотивування студентів через відчуття радості творчості та задоволення від виконавсько-творчого процесу, стимулювання потреби студентів у розкритті своєї індивідуальності засобами вокально-хорового мистецтва. Доречним у цьому зв'язку є вислів А.Корто про те, що художнє виконавство повинно відображати не лише особистість автора, а й особистість виконавця, його почуття, його уяву, тощо.

Сучасні технології створюють можливості для застосування методу аудіо- та відеозапису з метою подальшого сприйняття себе зі сторони, що допомагає якомога точніше підмітити сильні та слабкі сторони власного виконання, зробити об'єктивні критичні висновки щодо «достатності», емоційного «накалу», відчуття форми, темпу, технічності тощо. Таким чином майбутній учитель музичного мистецтва, за ходом слухання і порівняння

різних виконавських інтерпретацій одного й того ж самого вокально-хорового твору та співставленні їх із власним виконанням, закладає підґрунтя для саморозвитку в руслі асоціативного мислення та творчої уяви, досягнення співацької майстерності, реалізації власних творчих задумів.

Означені методи діяльнісного сприйняття музики спрямовані на збагачення музичних вражень і формування вокально-хорового тезаурусу як основи подальшого саморозвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва в галузі вокально-хорового виконавства. *Метод варіативно-креативних завдань* спонукає студентів до проявів власної індивідуальної творчості, активізує їхнє музично-творче мислення не тільки на спеціальних заняттях, а й за ходом педагогічної практики. Також студентам-практикантам пропонується самостійно розробляти серії творчих завдань для школярів. Саме здатність студента виконати такі завдання і характеризує ступінь його самостійності як основи саморозвитку.

Саморозвивальний зміст навчальної вокально-хорової інформації оновлено за рахунок *методів музично-педагогічного самоменеджменту*: вивчення механізмів фахової самодіагностики й оволодіння рефлексійно-оцінними вміннями; практичні методи творчого саморозвитку; вироблення власного творчого стилю майбутньої вокально-хорової діяльності відповідно до психофізіологічних можливостей, здібностей, цінностей в інноваційних культуротворчих умовах вищого навчального закладу.

Метод музично-педагогічного самоменеджменту майбутнього педагога-музиканта впроваджується за умов багаторівневого процесу навчальної самодіяльності студента, що передбачає перетворення його внутрішньо-особистісних якостей у фахово-важливі. Підготовка до саморозвитку у вокально-хоровій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва розкривається через самопізнання в процесі аналізу та формування особистісних цілей та мотивів, креативності, прогнозування перспектив самовдосконалення, самоорганізацію, самоконтроль тощо.

Можливості формування у студентів готовності до подальшого саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства створюються при використанні форм і *методів активного навчання*, у якому реалізуються принципи проблемності відповідно до змісту вокально-хорової підготовки студента та спільної діяльності творчого пошуку викладача та студента.

До методів активного навчання відносимо такі діалогічні методи, як обговорення, дискусія та діалог (полілог). *Обговорення* художньо-стильових засад виконання вокально-хорового твору, визначення особливо вагомих ключових моментів його музичної драматургії має поєднуватися із створенням проблемних ситуацій у виконанні та віднайдені необхідних виконавсько-виражальних засобів музики.

Пошукові методи у пізнанні авторського «бачення» музичного образу та відтворення художньо-образного змісту вокально-хорового твору неодмінно включає *метод дискусії*. Студент має самостійно відкривати для себе зміст мистецького твору, відчувати його і відстоювати свою власну думку у сприйнятті авторського задуму. Повага до особистості студента, його переконань, вимагає толерантності педагога. Однак, художній і педагогічний досвід викладача значно більший. Майстерність педагога, у таких ситуаціях, визначається його вміннями переконати студента, пояснити недоречність його підходу, спрямуванням думки до успішного розв'язання педагогічних та виконавсько-художніх завдань.

Активізація пізнавальної, творчої діяльності студента, його саморозвитку у вивченні авторського задуму, художнього напрямку, до якого належав композитор та його творчого кредо, стильових засад виконання певного твору, об'єктивних характеристик і соціально-культурних традицій написання твору, жанрових ознак і особливостей розгортання музичної драматургії передбачає застосування *евристичних методів*. Евристичні методи – це спеціальні методи аналізу, що стимулюють пізнавальну активність, базуються на використанні досвіду, інтуїції та творчого

мислення. Евристичні методи є універсальними, і їх застосовують у всіх сферах науки та практики. Їхня назва походить від слова «еврика», що тлумачиться як «знахідка», «винахід». Евристичні методи широко використовують у мистецькій освіті, протиставляючи формалізованим, що спираються на точний опис явищ. Їх сутність полягає у взаємодії викладача й студента на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і неможливістю застосувати його практично, з метою організації самостійної роботи студента щодо засвоєння змісту навчання за допомогою проблемно-пізнавальних завдань. Викладач, визначивши обсяг, рівень складності навчального матеріалу, викладає його у формі евристичної бесіди, дискусії чи дидактичної гри, поєднуючи часткове пояснення нового матеріалу з постановкою проблемних питань, пізнавальних завдань чи експерименту. Це спонукає студента до самостійної пошукової діяльності, активізації творчого мислення у вивченні та пізнанні сутності музичного образу. Сутність евристичних методів полягає в пошуку та створенні асоціацій та аналогій, здійсненні порівнянь і аналізу, складанні евристичних питань.

*Пошук і створення асоціацій та аналогій* передбачає активізацію, передусім, асоціативного мислення студента. Сутність цього методу полягає в тому, що нові ідеї та пропозиції виникають на основі зіставлення з іншими більш-менш аналогічними об'єктами. Так, проведення жанрових аналогій, асоціацій з художніми образами інших видів мистецтв, забезпечує більш глибоке сприйняття й усвідомлення сутності художнього відтворення дійсності. Вважаємо за ефективне проведення особистих аналогій, що дає можливість студенту ототожнювати себе з художнім образом музичного (вокально-хорового) твору, його емоційно переживати, оцінювати та зіставляти з власними суб'єктивними міркуваннями.

Методи пошуку та створення асоціацій та аналогій передбачають активізацію передусім асоціативного мислення у процесі роботи над

виконавською інтерпретацією музичних творів. Сутність цих методів полягає в тому, що нові ідеї відтворення образів музики виникають на основі зіставлення з іншими більш-менш аналогічними об'єктами. Особиста аналогія – прийом, за допомогою якого людина ототожнює себе з аналізованим об'єктом. Це дає можливість глибше зрозуміти завдання, що стоїть перед нею. Тож, у вивченні музики цей метод є важливим, оскільки виконавець-інтерпретатор має «пережити» ті почуття, що закладені в образному змісті музичного твору.

Вільні асоціації передбачають пошук нових суб'єктивних асоціацій, в результаті чого підвищується результативність творчої діяльності, народження нових ідей. У процесі зародження асоціацій встановлюються неординарні зв'язки між елементами вирішуваної проблеми і попередньо набутим досвідом особистості. *Складання евристичних питань* особливо розвивають інтуїцію та мислення, що є, безперечно, важливим для тлумачення та інтерпретації художнього змісту вокально-хорового твору, його виконавських особливостей.

До евристичних методів можна також віднести *метод діахронічного аналізу музичних творів* (О.Олексюк). Діахронічний аналіз музичного твору більш складний, адже він не пов'язаний з конкретним художнім стилем. Це зіставлення художніх образів музики з образами інших видів мистецтв на основі «полікультурних асоціацій». О.Олексюк наголошує, що оволодіваючи навичками діахронічного аналізу, треба знати, що чим ширшими є поліхудожні асоціації, тим цікавішим і змістовнішим буде виконання музичного твору [44, 76]. У процесі підготовки до саморозвитку у вокально-хоровому виконавстві можна, наприклад, порівняти «Вокаліз» Рахманінова із поезією Ліни Костенко, романси П.Чайковського з пейзажами І.Левітана тощо. Звернення до внутрішньої чутливості, емоційності, осмислення власних переживань, втілення власного суб'єктивного відчуття музичного образу у виконавській діяльності забезпечують методи інверсії, синектики, синестезії,

особистих асоціацій та самовираження. Ці методи активізують використання студентом власного досвіду спілкування з мистецтвом, художнього спілкування, мають катарсисний характер естетичних ставлень.

*Метод синектики* – комплексний метод стимулювання творчої діяльності, що використовує прийоми та принципи як методу пошуку та створення аналогій та асоціацій, так й інших евристичних методів. Слово “синектика” – це неологізм, що означає об'єднання різнорідних елементів. В основу методу покладено пошук потрібного рішення за рахунок подолання психологічної інерції, яка полягає в намаганні розв'язати проблему традиційним шляхом. Синектика уможлиблює вихід за межі будь-якого конкретного способу мислення (дії) та значно розширює діапазон пошуку нових ідей унаслідок зображення звичного у незвичному вигляді та навпаки. Прихильники цього методу вважають, що розумова діяльність людини є більш продуктивною в новому, незнайомому середовищі, або при формулюванні нетрадиційних запитань, створенні неочікуваних ситуацій тощо. Це дає змогу абстрагуватися від звичних стереотипів мислення.

Використання у процесі роботи над вокально-хоровими творами елементів синектики передбачають звернення до особистих аналогій (емпатії). За допомогою таких звернень людина подумки втілюється в образ музичного твору, що вивчається, тобто «ототожнює» себе із ним та аналізує відчуття, що виникають. Емпатія відіграє виключно важливу роль у цьому процесі.

*Метод інверсії*, як один із евристичних методів, є ефективним при пошуку нових ідей щодо розв'язання проблеми виконавської інтерпретації. Метод допускає зміну напрямку роботи чи пошуку шляхів розв'язання проблеми на протилежний, такий, що суперечить традиційним поглядам, які склалися, продиктованим логікою і здоровим глуздом. Нерідко, в ситуаціях, коли логічні прийоми, процедури мислення виявляються безплідними, найбільш оптимальною виявляється протилежна альтернатива рішення.



Метод базується на принципі дуалізму (подвійності), діалектичної єдності і оптимального використання протилежних (прямих і зворотних) процедур творчого мислення, діалектичного підходу до аналізу об'єкту дослідження.

Послідовне та цілеспрямоване використання вищезначених методів і технологій вокально-хорового навчання студентів сприяє їх самореалізації, розвитку творчого потенціалу, саморозвитку, становлення власного «Я» як фахівця своєї справи, концентрації управлінських самовпливів для успішного виконання фахової діяльності, самоорганізації в педагогічній діяльності, презентації себе як педагога і музиканта, розвитку самосвідомості у сукупності засобів, прийомів, процедур, алгоритмів форм переходу станів «студент – фахівець».

Таким чином досліджувані принципи, педагогічні умови та методи вокально-хорового навчання студентів можуть скласти методичні основи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства. З цього приводу С.Казачков підкреслював, що діяльність хорового диригента за своєю природою багатогранна. Диригент сам створює свій хор, навчає його, підтримує його виконавську форму, диригує на концертах. Він – і організатор, і вихователь, і хормейстер, і постановник і, що найважливіше, артист-виконавець, котрий доводить результати колективної роботи до публічного виконання в художньо-мистецькій формі [31, 179].

Систематична участь студента-музиканта як співака в роботі хорового класу, спостереження за творчою діяльністю керівника хору за ходом занять та концертних виступів, на практиці допомагають оволодівати засобами та методами вокально-хорової творчості.

Як зазначав С.Казачков, робота хормейстера поєднує у собі, крім хормейстерської, ще й організаційно-управлінську, педагогічну, музикознавчу, дослідницьку й інші види діяльності [31, 167]. На заняттях у студентів формуються навички орієнтації у загальній хоровій звучності,

здатність до її фахового аналізу. Саме вміння аналізувати та критично приймати хорове звучання сприяє розвитку в у майбутніх учителів музичного мистецтва почуття творчого мислення, творчої активності, інтересу до практичної діяльності за фахом як основи їх саморозвитку. Спів у хорі розвиває у майбутніх учителів музичного мистецтва почуття колективізму, організованості, свідомого ставлення до процесу навчання, емоційність, художній смак, музичні здібності, вокальні навички у специфічних умовах хорового строю й ансамблю, а також формує вокально-хорову виконавську культуру і майстерність.

Спираючись на вищезазначене, нами розроблено критерії готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання в єдності трьох взаємообумовлених компонентів(мотиваційно-вольового, когнітивно-інтелектуального та креативно-діяльнісного).

*Критерієм* мотиваційно-вольового компонента нами визначено міру особистісної спрямованості на пізнання вокально-хорової діяльності(показники: вираження особистісного ставлення до вокально-хорового мистецтва; вияв професійних інтересів та потреб студентів; спрямованість на загальнолюдські та музично-педагогічні цінності).

*Критерієм* когнітивно-інтелектуального компонента нами визначено ступінь оволодіння знаннями, уміннями та навичками вокально-хорового мистецтва (показники: наявність теоретичних знань для аналізу та інтерпретації музичних творів; вокально-хорова майстерність (практичні вміння); потреба у самостійній роботі над змістом музичного твору).

*Критерієм* креативно-діяльнісного компонента нами визначено міру художньо-образного виконання музичних творів (показники: уміння донести виконуваний твір до слухачької аудиторії; уміння здійснювати рефлексивний аналіз діяльності, здатність до самоконтролю) (див. таблицю 2.1 на с. 107).

**Критеріально-показникова система оцінювання готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровій діяльності**

<i><b>Компоненти</b></i>	<i><b>Критерії</b></i>	<i><b>Показники</b></i>
<i><b>Мотиваційно-вольовий</b></i>	<i>міра особистісної спрямованості на пізнання вокально-хорової діяльності</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вираження особистісного ставлення до вокально-хорового мистецтва;</li> <li>- вияв професійних інтересів та потреб студентів;</li> <li>- спрямованість на загальнолюдські та музично-педагогічні цінності</li> </ul>
<i><b>когнітивно-інтелектуальний</b></i>	<i>ступінь оволодіння знаннями, уміннями та навичками вокально-хорового мистецтва</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наявність теоретичних знань для аналізу та інтерпретації музичних творів;</li> <li>- вокально-хорова майстерність (практичні вміння); потреба у самостійній роботі над змістом музичного твору);</li> <li>- потреба у самостійній роботі над змістом музичного твору</li> </ul>
<i><b>креативно-діяльнісний</b></i>	<i>міра художньо-образного виконання музичних творів</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння донести виконуваний твір до слухацької аудиторії;</li> <li>- уміння здійснювати рефлексивний аналіз діяльності, здатність до самоконтролю</li> </ul>

Визначаючи важливість саморозвитку диригента, І.Мусін зазначає, що його необхідні творчі якості формуються та виявляються в процесі розвитку диригентської мануальної техніки та інтерпретації музичних творів, в репетиційній практиці та концертній діяльності. Кожен з цих напрямів діяльності хормейстера він розглядає структурно, тобто, подає їх як сукупність якостей, необхідних для підвищення їх ефективності. Він підкреслює, що диригенту в його подальшій діяльності, крім здібностей, загальних для всіх музикантів, необхідно мати спеціальні теоретичні знання та володіти цілим комплексом специфічних диригентських якостей. Серед них – високорозвинена слухова увага (диригентське бачення) вокально-хорового твору, відчуття образності руху музичного полотна, розуміння драматургії твору, волюві якості, вміння спілкуватися з колективом формі [42, 289]. Студент, працюючи з хоровим колективом як його керівник, набуває навичок диригента-виконавця. У нього розвиваються організаторські здібності, воля, тактовність, почуття міри, вміння підтримувати психологічний творчий контакт з окремими учасниками хору і колективом у цілому.

Визначаючи особливості формування готовності студентів до саморозвитку, К.Птиця визначав важливість специфічних диригентських якостей хормейстера як складно структурованих індивідуально-психофізичних особливостей диригента-хормейстера, що необхідні для визначення ступеню його обдарованості, спроможності витримувати значну динамічну й емоційну напругу. Вчений виділяє два важливих, на його думку, технологічних елементи диригентсько-хорової діяльності: диригентську майстерність і внутрішній зміст індивіда, причому останньому віддається перевага, як визначному чиннику реалізації особистісних якостей і розкриття потенційних можливостей диригента, його саморозвитку[53, 287].

Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства визначається за ходом навчальної та

виконавсько-творчої роботи студентів у хоровому класі, класах постановки голосу та хорового диригування в рамках навчального процесу. Враховуючи особливості вокально-хорового виконавства за умов фахової діяльності учителя музичного мистецтва, готовність студентів до саморозвитку в означеному різновиді виконавства визначається як сукупність необхідних елементів: психологічно-емоційних, технічно-виконавських та творчо-інтелектуальних. Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає вміння працювати з хором колективом; прагнення до психологічної взаємодії з колективом; розвиток музично-виконавської волі; вміння планувати самостійну вокально-хорову діяльність; правне володіння методами та прийомами роботи з хором тощо. Однією з найважливіших характеристик готовності студента до саморозвитку у вокально-хоровому виконавстві вважаємо позитивну психологічну установку на роботу з колективом, фахову компетентність, адекватну самооцінку, тощо.

Визначення ключових фахових якостей особистості вчителя музичного мистецтва та компонентної структури його готовності до саморозвитку у вокально-хоровому виконавстві враховує всі аспекти не лише вокально-хорової, а й педагогічної, психологічної та організаційної аспектів діяльності, і має як мистецтвознавче, так і соціально значуще підґрунтя.

Методична модель готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання включає: мету дослідження, наукові підходи (системний, аксіологічний, особистісний, діалоговий, компетентнісний, рефлексивний, творчий); основні принципи (індивідуалізації, естетичної спрямованості, культуровідповідності, рефлексії та цілісності й міцності знань); структуру означеного феномена (мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний та креативно-діяльнісний компоненти); педагогічні умови (створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної

діяльності; забезпечення діалогу музичних культур України та Китаю; забезпечення фахової компетентності майбутніх учителів у здатності до творчого застосування набутих знань і вмінь на практиці) та етапи педагогічної роботи, а саме: пізнавально-оцінювальний, конструктивно-розвивальний, творчо-виконавський. Очікуваним результатом визначено сформованість готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорової роботи.

### **Висновки до другого розділу**

Аналіз методичних основ формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства дозволив дійти таких висновків:

- визначено основні принципи роботи студентів над вокально-хоровими творами, а саме: індивідуалізації, естетичної спрямованості, культуровідповідності, рефлексії та цілісності й міцності знань.

Принцип індивідуалізації обумовлено впровадженням особистісно-орієнтованого підходу у навчально-виховний процес. Даний принцип орієнтує на виявлення та підтримку індивідуальної емоційно-оцінної реакції у сприйнятті та засвоєнні змісту музичних образів. Принцип естетичної спрямованості орієнтує на визнання естетичної цінності художніх творів; розвиток здатності студентів до естетичного сприймання мистецтва, почуття прекрасного; формування художнього світогляду, високих естетичних ідеалів. Принцип передбачає змістове наповнення процесу вивчення музичних образів, яке узгоджується із завданнями естетичного розвитку особистості студента, його художнього світогляду, здатності до естетичного сприйняття мистецтва. Принцип культуровідповідності передбачає змістове наповнення процесу навчання музики у контексті розвитку культури, орієнтацію на її цінності, засвоєння їх, формування та розвиток культури учня. Принцип орієнтує на широке ознайомлення студентів зі світом

мистецтва, пізнання різних художніх напрямків, розширення досвіду спілкування з мистецтвом та формування і розвиток культури майбутніх учителів. Принцип рефлексії передбачає спонукання студента до самопізнання, самоаналізу мистецьких вражень; забезпечення процесу заглиблення у світ власних почуттів і зіставленні їх зі змістом художнього образу; усвідомлення цінностей внутрішнього життя відповідно до морально-світоглядних позицій, відтворених у мистецтві. Цей принцип орієнтує на усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні з переживаннями, відтвореними у художньому образі, на осмислення студентом досвіду власної виконавської діяльності. Принцип цілісності й міцності передбачає, щоб знання, уміння, навички, світоглядні та інші ідеї були осмислені, добре засвоєні, тривалий час зберігалися в пам'яті та були логічно вибудовані;

- методична робота зорієнтована на реалізацію просвітницької функції вокально-хорового мистецтва, що виявляється в: активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вокально-хорової підготовки (пізнання жанрів, стилів, методично-технологічного забезпечення співу тощо); розширенні художнього світогляду у суміжних галузях мистецтва, розумінні інтонаційно-виражальних та жанрово-стильових особливостей різновидів музики через інтерпретацію вокально-хорових творів; розвитку пізнавальної сфери проектування вокально-хорових образів у сферу життєвих реалій; активізації оцінного ставлення до вокально-хорового виконавства через формування уявлень про ідеали художньо-естетичного виконавства; формуванні уявлень про художні традиції виконавства та вокально-хорових шкіл у контексті «діалогу культур» (Схід-Захід); ознайомленні з народними традиціями та художніми образами різних народів; спонуканні до художніх узагальнень вокально-хорової культури;

- дослідження особистісних, фахово значущих якостей особистості вчителя музичного мистецтва, важливих для успішного здійснення ним

вокально-хорової діяльності, посприяло визначенню структури готовності майбутніх учителів музики до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання в єдності трьох взаємообумовлених компонентів: мотиваційно-вольового, когнітивно-інтелектуального та креативно-діяльнісного;

- визначено критерії та показники означеного феномена. Критерієм мотиваційно-вольового компонента нами визначено міру особистісної спрямованості на пізнання вокально-хорової діяльності (показники: вираження особистісного ставлення до вокально-хорового мистецтва; вияв професійних інтересів та потреб студентів; спрямованість на загальнолюдські та музично-педагогічні цінності). Критерієм когнітивно-інтелектуального компонента нами визначено ступінь оволодіння знаннями, вміннями та навичками вокально-хорового мистецтва (показники: наявність теоретичних знань для аналізу та інтерпретації музичних творів; вокально-хорова майстерність (практичні вміння); потреба у самостійній роботі над змістом музичного твору). Критерієм креативно-діяльнісного компонента нами визначено міру художньо-образного виконання музичних творів (показники: вміння донести виконуваний твір до слухацької аудиторії; вміння здійснювати рефлексивний аналіз, здатність до самоконтролю);

- розроблено педагогічні умови організації вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в аспекті їх саморозвитку, зокрема: створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності; забезпечення діалогу музичних культур України та Китаю; забезпечення фахової компетентності майбутніх учителів у здатності до творчого застосування набутих знань і вмінь на практиці;

- розроблена методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання, що націлена на орієнтацію спільної творчої навчальної діяльності



викладача та студента з реалізацію опосередкованої або безпосередньої взаємодії за ходом якої реалізуються вокально-хорові інтереси кожної особистості; забезпечення суб'єктивного ставлення студентів до об'єктивної мистецької інформації; залучення майбутніх учителів до аналізу та узагальнення художніх уявлень; спонукання студентів до визначення виражальних засобів у музичній інтерпретації та аргументації їх вибору; спонукання майбутніх учителів до діалогу в спілкуванні з мистецтвом; забезпечення усвідомлення студентами стильової класифікації вокально-хорового матеріалу, розуміння жанрових ознак музичних творів; реалізація зв'язків інструментального та вокально-хорового виконавства у процесі фахової підготовки студентів; спонукання майбутніх учителів до вербалізації змістових характеристик музичного твору на основі узагальнення знань та досвіду спілкування з мистецтвом; стимулювання студентів до варіативного опрацювання музичних творів; розвиток умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів; узгодження вокально-хорового репертуару студентів зі шкільними програмами; організація вокально-хорової просвітницької діяльності студентів серед школярів; саморозвиток майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю з урахуванням особливостей полікультурного навчального середовища; забезпечення комплексності підходів і принципів, що сприяють інтенсифікації поліфункціональності вокально-хорової підготовки; цілеспрямоване використання художньо-педагогічного потенціалу вокального мистецтва як національно-культурного феномена; активізація творчого самовираження на основі художнього полілогу; створення художньо-творчого середовища на засадах компетентнісного, особистісно-орієнтованого та розвивального навчання; використання проблемно-діалогічного спілкування в процесі формування музично-виконавських компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва; використання індивідуально-диференційованого та варіативного підходів до процесу формування художньо-інтерпретаційних

вмінь майбутнього вчителя музичного мистецтва; забезпечення пріоритету художньо-практичної діяльності; поетапність процесу музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва; виконавська інтерпретація вокально-хорового репертуару;

- визначено методи вокально-хорового навчання студентів з урахуванням можливостей їх саморозвитку, а саме: репродуктивні; індивідуальної роботи над вокально-хоровими творами (музично-творчі проекти, варіативно-креативні завдання, імпровізації); діяльнісного сприйняття вокально-хорової музики; музично-педагогічного самоменеджменту; активного навчання (обговорення, дискусія, діалог – полілог); евристичні (пошук і створення асоціацій та аналогій, складання евристичних питань, синхронічний та діахронічний аналіз музичного твору, застосування елементів синектики, метод інверсії);

- розроблена методична модель готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання включає: мету дослідження, наукові підходи (системний, аксіологічний, особистісний, діалоговий, компетентнісний, рефлексивний, творчий); основні принципи (індивідуалізації, естетичної спрямованості, культуровідповідності, рефлексії та цілісності й міцності знань); структуру означеного феномена (мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний та креативно-діяльнісний компоненти); педагогічні умови (створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності; забезпечення діалогу музичних культур України та Китаю; забезпечення фахової компетентності майбутніх учителів у здатності до творчого застосування набутих знань і вмінь на практиці) та етапи педагогічної роботи, а саме: пізнавально-оцінювальний, конструктивно-розвивальний, творчо-виконавський. Очікуваним результатом визначено

сформованість готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорової роботи;

- уточнено поняття готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні як цілісну інтегровану якість, що характеризує сформовану потребу і здатність до своєї професійної компетентності, зокрема до оперативного використання набутих мистецько-педагогічних знань, вокально-виконавських і диригентсько-хорових умінь у процесі вивчення, виконання музичних творів та управління хоровим співом школярів.

### **Список використаних джерел до II розділу**

1. Абдуллин Э.Б. Методика музыкального образования. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. зав. / Э.Б. Абдуллин, Е. Николаева. – М.: Музыка, 2006. – 336 с.
2. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю /Віктор Петрович Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804, [3] с.
3. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник / В.Г. Антонюк. – К.: Віпол, 2007. – 174 с.
4. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя. – Москва: Просвещение, 1984. – 111 с.
5. Безбородова Л.А. Дирижирование. Учеб. пос. для пед. институтов и училищ. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
6. Беспалько В.П. Персонализация образования и обучения как естественная организация просвещения // Магистр. – 1998. – № 6. – С.48-61.
7. Бі Цзінчен. Особливості формування готовності до саморозвитку майбутнього учителя музики у процесі вокально-хорового навчання /Бі Цзінчен //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти:

- зб. наук. праць. – Вип. 16 (21), Ч. II. – К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. - С. 99-104.
8. Бі Цзінчен. Основні принципи формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-хорового саморозвитку /Бі Цзінчен. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки: зб. наук. праць [за ред. проф. Т.Степанової. – № 4 (59). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. - С. 174-178.
  9. Бі Цзінчен. Здатність до саморозвитку майбутніх учителів музики на диригентсько-хорових заняттях /Бі Цзінчен. //Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: зб. матеріалів всеукр. науково-практ. конф. [заг. ред. проф. А.В. Козир; доц. К.О. Щедролошевої. – Херсон: ХДУ, 2016. – С. 225-228.
  10. Болгарський А. Хоровий клас і практика роботи з хором. Навч. пос. для муз.-пед. відділень пед. училищ / А. Болгарський, Г. Сагайдак. – К.: Музична Україна. – 1987. – С. 21-36.
  11. Бондаренко Л.А. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя музики: наукові підходи до сутнісної характеристики поняття / Л.А. Бондаренко // Вища освіта України. – 2010. – № 1. – Т. 1. – С. 13–20.
  12. Бурська О.П. Виконавська інтерпретація музики: психолого-педагогічний дискурс / О.П. Бурська // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наукових праць / Ред. колегія: О.П. Щолокова та ін. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 4. – С. 23 – 29.
  13. Ван Лей. Педагогічна підготовка майбутнього вчителя музики в класі постановки голосу з урахуванням методичних засад китайської та європейської вокальних шкіл // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв: Щоквартальний науковий журнал. – 2008. - № 3. – С. 69-73.

14. Васильєв В.А. Очерки о дирижерско-хоровом образовании /В.А. Васильєв. – Л., 1991. – 117 с.
15. Гавриш Н. Інтегровані заняття: Методика проведення. – К., 2007. – 127 с.
16. Ген Цзінхен. Система вокальних умінь як основа професійної підготовки майбутнього вчителя музики // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2014. – Вип. 16 (21), Ч.1. – С. 68-71.
17. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278с.
18. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
19. Горюнова Л.В. Развитие художественно-образного мышления детей на уроках музыки /Л.В. Горюнова, Л.В. Школяр //Музыка в школе. – 1991. – Вип. I. – С. 30-33.
20. Григор'єва В.В. Готовність майбутнього вчителя музики до виконавської диригентсько-хорової діяльності // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 10 (269). – Ч. I. – 2013. – С. 151-156.
21. Гусейнова Л.В. Інструментально-виконавська творчість як засіб професійної підготовки педагога-музиканта / Л.В. Гусейнова // Наукові записки Ніжинського педагогічного університету імені Миколи Гоголя: Серія: Психолого-педагогічні науки. – № 1. – Ніжин : НДПУ, 2002. – С. 103–105.
22. Дмитриев Л.Б. Интуиция и сознание в творчестве и вокальной педагогике/ Вопросы вокальной педагогики. Сб. статей. – Вып 7. – М.: Музыка, 1984. – 214 с. – С. 135 – 156.

23. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект: Культура, 2005. – 304 с.
24. Живов В. Исполнительский анализ хорового произведения. – М.: Музыка, 1987. – 95 с.
25. Заболотний І.П. Педагогічна проблема розвитку творчої індивідуальності вчителя музичного мистецтва // Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: наук.-пед. журнал / Сумський держ. пед. ун-т імені А.С. Макаренка. – Суми, 2013. – № 2. – С. 86-89.
26. Завалко К.В. Теоретичні аспекти підготовки майбутнього вчителя музики до інноваційної педагогічної діяльності / К.В. Завалко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. – Вип. 12 (22). – К.: НПУ, 2010. – С. 126–130.
27. Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практич. коментар / за заг. ред. Кременя В.Г. – К.: СДМ-студіо, 2002. – 323 с.
28. Зеленецька І. Розучування пісенно-хорового репертуару з учнями // Мистецтво та освіта. – 1998. – №4. – С. 23-25.
29. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали та реалії: наук.-метод. посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
30. Каган М.С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – С. 128–132.
31. Казачков С. От урока к концерту / С. Казачков. – Казань: Издательство Казанского университета, 1990. – 343 с.
32. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В.Козир. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.
33. Козир А.В. Структурно-змістовий аналіз концептуальних підходів до формування професійної майстерності викладачів мистецьких

- дисциплін /А.В.Козир //Академічне народно-інструментальне мистецтво та вокальні школи Львівщини. – Дрогобич: Коло, 2005. – С. 127-132.
34. Кондрашова Л.В. Концепція взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму / Л.В. Кондрашова // Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд. – Кривий Ріг, 2006. – С. 6–34.
35. Кондрашова Л.В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 56 с.
36. Крутецкий В.А. Психология: Учеб. пос. для учащихся пед. училищ /В.Крутецкий. – 255 с.
37. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. /Н.Кузьмина. – Л., 1970. – С. 25-45.
38. Кузьмінська Л. Музично-виконавська діяльність в Україні: соціокультурне значення та проблеми / Л. Кузьмінська // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 3. – С. 12–15.
39. Лінь Хай. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України: Автореф. дис... канд. пед. наук. Спец. 13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 21с.
40. Митина Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности. – М.: Изд-во МППСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – 400 с.
41. Москаленко В.Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации /В.Г. Москаленко. – К.: Муз. Україна, 1994. – 205 с.
42. Мусин И.А. Техника дирижирования. /И.А. Мусин. – М.-Л.: Музыка, 1967. – 352 с.
43. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник /Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. – К.: Знання України, 2004. – 264с.

- 44.Олексюк О.М. Сучасна музична освіта: інноваційний аспект / О.М. Олексюк // Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць. Сер. Педагогіка. – Вип. 5. – 2001. – С. 73–80.
- 45.Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1984. – 160 с.
- 46.Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 247 с.
- 47.Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Курлянд З.Н., Хмелюк Р.І., Семенова А.В. та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. –2-ге вид. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
- 48.Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис... д. пед. наук: 13.00.04. / О.М. Пехота. – К., 2002. – 41 с.
- 49.Пигров К.К. Руководство хором /К.Пигров – М.: Музыка, 1964. – 220 с.
- 50.Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – “Теорія методика навчання музики і музичного виховання”. – Київ, НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 19 с.
- 51.Психологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За редакцією Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2005. – 558 с.
- 52.Психологія: Навч.посіб. / О.В. Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнецов, В.Л. Зливков та ін.; За ред. О.В. Винославської. – К.: ІНКОС, 2009. – 390 с.
- 53.Птица К.Б. О хоровом дирижировании / К.Б. Птица // Работа в хоре / под ред. Д. Л. Локшина. – 2-е изд. – Москва : Профиздат, 1964. – С. 226-287.
- 54.Реброва О.Є. Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти / О.Є. Реброва // Ментальні цінності мистецької освіти. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – С. 36–38.



- 55.Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис... д. пед. н.: спец. 13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти / Л.С. Рибалко. – Харків, 2008. – 42 с.
- 56.Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
- 57.Рубинштейн С.Л. Человек и мир. /А.Рубинштейн. – М., 1997.
- 58.Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: Навч. пос. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
- 59.Самарин В. Методика работы с детским вокально-хоровым коллективом / В. Осеннева, В. Самарин, Л. Уколова. – М., 1999. – С. 19-34.
- 60.Самарин В. Хоровой класс и практическая работа с хором /В. Самарин, М. Осеннева. – М., 2003. – С. 15-45.
- 61.Сластенин В.А. Педагогика. Учеб. пос. для студ. высш. учеб. зав. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
- 62.Сластенин В.А. Формирование социально-активной личности учителя / В.А. Сластенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76-84.
- 63.Смирнова Т.А. Хорознавство (історія, теорія, методика): Навч. пос. – Харків, 2000. – 180 с.
- 64.Соколова А.В. Науково-педагогічне обґрунтування сутності й структури дитячої хорової культури [Електронний ресурс]. – Режим доступу в мережі Інтернет: <http://www.stattionline.org.ua>
- 65.Стрительевич Т.М. Компоненти та критерії сформованості здатності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / Т.М. Стрительевич // Наукові записки. Серія: Педагогічні

- науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – Вип. 74. – С. 149–154.
- 66.Ткач М.М. Становлення художнього світовідношення майбутнього музичного педагога у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» /М.М. Ткач. – К., 2004. – 21с.
- 67.Узнадзе Д.Н. Теорія установки // Введення в процесію “психолог” / І.В. Вачков, І.Б. Гріншпун, Н.С. Пряжников. – 2004. – С. 15-23.
- 68.У Іфан. Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2012. – 21 с.
- 69.Философский энциклопедический словарь / Ред-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Королева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 576 с.
- 70.Харченко П.В. Саморозвиток як фактор професійного становлення майбутнього педагога // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2001. – Вип. 6. – С. 75-83.
- 71.Харченко П.В. До проблеми професійного саморозвитку педагога-музиканта // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць. – К.: НТУ ХП, 2003. – С. 512-519.
- 72.Цзінь Нань. Вокальна педагогіка в Китаї: до проблеми формування творчої індивідуальності співака // Вісник державної академії керівних кадрів культури і мистецтв: Щоквартальний науковий журнал. – 2008. - № 3. – С. 73-76.
- 73.Чжан Яньшен. Художньо-виконавська підготовка вокаліста як проблема музичної педагогіки Китаю // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 6 (193), Ч. II, 2010. – С. 174-181.

74. Чижикова В. Дирижерско-хоровая подготовка учителя музыки / В. Чижикова, И. Курченко. – Саратов, 2012. – 59 с.
75. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2007. – 20 с.
76. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей // Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2007. – Вип. 4 (9). – С. 11-15.
77. Ярова М.В. Підготовка майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності // Педагогічний дискурс. – Вип. 11. – 2012. – С. 370-374.
78. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian/Pod red. J.Sarana – Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. – 413s.
79. Ireland 2003 /Structures of Edukation, Vokational Training and Adult Education Systems in Europe – Dublin; [Brussels]: [EURYDICE, CEDEFOR, ETF], 2003. – P. 1-33.
80. SengeP. TheFifthDiscipline, NewYork, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.

## ІІІ РОЗДІЛ

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО САМОРОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ

#### 1.3. Констатувальний етап експериментальної роботи з формування готовності майбутнього вчителя музики до саморозвитку в процесі вокально-хорової діяльності

Вивчення, аналіз і узагальнення теорії і практики з проблеми, яка досліджується, дозволили експериментально перевірити критерії діагностики рівнів сформованості майбутнього вчителя музики до саморозвитку у процесі вокально-хорового виконавства. Метою проведення констатувального експерименту було обрано визначення рівнів готовності майбутнього вчителя музики до саморозвитку у процесі вокально-хорового виконавства.

В експериментальному дослідженні нами розглянуто й перевірено *готовність* майбутнього вчителя музики до саморозвитку в процесі вокально-хорового виконавства як складне багаторівневе утворення, яке містить у собі мотиваційну сформованість до саморозвитку, розвинуті вокально-хорові виконавські вміння, наявність теоретичних знань для аналізу та інтерпретації музичних творів, вміння проводити самоаналіз, самооцінку та самоконтроль. Готовність до професійного саморозвитку характеризується також здібностями особистості, її духовним та інтелектуальним потенціалом, інтересами, переконаннями та прагненнями і проявляється в активній, творчій позиції щодо пізнання навколишнього світу.

У констатувальному етапі експерименту брали участь 453 майбутніх вчителів музичного мистецтва. Виходячи з того, що одним із завдань дослідження визначено з'ясування рівнів розвитку *мотиваційно-вольового компонента* готовності майбутнього вчителя музики до саморозвитку у

процесі вокально-хорового виконавства, то важливо визначити основний зміст поняття «мотивація». Під мотивацією розуміємо сукупність мотивів, що викликають активність індивіда та визначають його активність. Тобто система факторів, які детермінують поведінку [12]. На діагностичному етапі експериментального дослідження необхідно було виявити, якою мірою сформована мотивація до саморозвитку в майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового виконавства.

За критерієм (міра особистісної спрямованості на пізнання вокально-хорової діяльності) визначалося усвідомлення значимості процесу саморозвитку для розвитку професійних та особистісних якостей. З метою визначення рівнів даного критерію було проведено анкетування. Аналіз результатів анкетування дозволив встановити, що рівень усвідомлення значення саморозвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва складає: високий – 7 %, середній – 50 %, низький – 43 %.

Важливим для нас було встановити спрямованість майбутніх учителів музики на загальнолюдські та музично-педагогічні цінності. З цією метою ми запропонували найбільш розповсюджену методику вивчення ціннісних орієнтацій М.Рокича[23]. У даній методиці виокремлено два види цінностей: термінальні цінності – цілі – впевненість у тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути, і інструментальні цінності – засоби – впевненість у тому, що певна поведінка або властивість особистості є переважною в будь-якій ситуації. Майбутні вчителі мали проранжувати цінності (перелік термінальних цінностей за вказаною методикою М.Рокича).

Домінуюча спрямованість ціннісних орієнтацій людини фіксується як займана ним життєва позиція, яка визначається за критеріями рівня залучення в сферу праці, в сімейно-побутову та досугову активність. Якісний аналіз результатів дослідження дає можливість оцінити життєві ідеали, ієрархію життєвих цілей, цінностей, властивостей і уявлень про норми

поведінки, які людина розглядає як еталон. Аналізуючи ієрархію цінностей, звертали увагу на їх угруповання випробуваням в змістовні блоки на тих чи інших підставах.

Таблиця 3.1

**Загальні результати ранжування цінностей в ЕГ та КГ за методикою М. Рокіча**

<b>Конкретні цінності</b>	<b>Місце в житті</b>	<b>Абстрактні цінності</b>	<b>Місце в житті</b>
<i><b>Здоров'я</b></i>	34.8% (на першому місці); 30.2% (на другому місці) <b>(65% всього)</b>	<i><b>Свобода</b></i>	По 6.9% (перше, друге, третє місце) – це становить 20.7%; 11.6% – четверте місце <b>(32.3%- всього)</b>
<i><b>Активна діяльність</b></i>	16,2% (на першому місці)	<i><b>Розвиток</b></i>	11.6% (друге місце); 9.3% 11.6% (четверте місце) <b>(32.5% всього)</b>
<i><b>Наявність вірних друзів</b></i>	11.6% (на третьому місці) 11.6% (на четвертому місці)	<i><b>Творчість</b></i>	4.6% – (перше місце); 13.9% - (третє місце) <b>(18.5% всього)</b>
<i><b>Щасливе сімейне життя</b></i>	20.9% (на першому місці); по 11.6% - (2,3,4 місце) (34.8%) <b>(55.7% - всього)</b>	<i><b>Впевненість в собі</b></i>	9.3% (друге місце)
<i><b>Розваги</b></i>	На першому місці– 32.2%; на 2,3,4 – 16.3% <b>(50,8%)</b>		

Як бачимо з таблиці 1.1 на перших позиціях у респондентів наступні цінності: здоров'я та розваги, а творчість та розвиток займають значно нижчі позиції. Оскільки потреби визначають інтенсивність і спрямованість розвитку особистості, то наявність у майбутнього вчителя професійних інтересів і потреб є чинником, що впливає на розвиток його готовності саморозвитку.

Тестування професійно-педагогічних потреб майбутніх учителів музики показало, що високий рівень мають 25 % респондентів (професійні потреби), 47 % респондентів мають середній рівень (функціональні інтереси та зацікавленість), 32 % мають низький рівень (епізодичне, поверхове зацікавлення або байдужість).

Наявність у вчителя *професійних інтересів* є чинником, що впливає на розвиток готовності до саморозвитку, тобто формує професійні потреби. Інтерес – форма прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особи на усвідомлення цілей діяльності і тим самим сприяє на орієнтування, ознайомлення з новими фактами, повнішому і глибшому відображенню дійсності. Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному тоні, який набуває процесу пізнання, в увазі до об'єкта інтересу. Задоволення інтересу не веде до його згасання, а викликає нові інтереси, що відповідають вищому рівню.

У пізнавальній діяльності інтерес у динаміці свого розвитку може перетворюватися на схильність. Розрізняють безпосередній інтерес, що викликається привабливістю об'єкта, і опосередкований інтерес до об'єкта як засобу досягнення цілей діяльності. Стійкість інтересу виражається в тривалості його збереження і в його інтенсивності. Про стійкість інтересу свідчить подолання труднощів у здійсненні діяльності, яка сама собою інтересу не викликає, але виконання якої є умовою здійснення діяльності, що цікавить людину. Оцінка широти або вузькості інтересу врешті решт визначається його змістовністю і значущістю для особи [19, 111].

Діагностуючи професійні інтереси студентів ми звернули увагу на підбір ними вокально-хорового репертуару. На практиці навчальний репертуар, як правило, не зорієнтований на загальнопедагогічну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, на формування їхньої готовності до використання розвивального потенціалу вокально-хорової музики подальшій музично-педагогічній роботі. Особливо важливим у такому

контексті є питання вокально-хорової підготовки студентів з Китаю. Їхня педагогічна практика в школах КНР спрямована на підготовку та проведення уроків музики як уроків співу на основі китайської пісенної культури. Тому у вокально-хоровій роботі з китайськими студентами особливо важливо використовувати народнопісенний матеріал. На цьому наголошують китайські дослідники вокальної педагогіки Ван Лей, Ван Шань Ху, Ін Юе, Тао Сяо-Вей, Цзіннь Нань та ін.

Професійні інтереси – елементи мотиваційно потребнісної сфери, обернені на різні види професійної діяльності, спонукають до оволодіння ними. Опанування технологій інтегрованого навчання потребує вмотивованості вчителя саме до професійного розвитку, адже для навчання інтегрованих курсів необхідно збагатити свій професійний досвід, змінити докорінно методи навчання, можливо, навіть стиль навчання. Тому для ефективного формування готовності до інтегрованого навчання мистецьких дисциплін важливою є сформованість у вчителя *професійних інтересів, а на їх основі – професійних потреб*.

Виявлення професійних інтересів розглядалося нами на певних рівнях (див. додаток Б). Низьким визначався рівень, якщо в учитель виявляв потребу у вивченні конкретних виконавських вмій. На констатувальному етапі експерименту такий рівень мали 53,1 % майбутніх учителів; середній рівень - майбутніх учителів цікавить коло проблем, що потребує вивчення питань теорії та методики, педагогіки, психології предмета – виявили 39,2 %, високий рівень виявили 7,7 % майбутніх учителів. На цьому рівні поєднуються питання середнього рівня з питаннями методології, на засадах якої синтезуються знання.

Наступним показником виявлення мотиваційно-вольового компонента для набуття готовності до навчання інтегрованих мистецьких курсів є наявність професійно-педагогічних потреб. У процесі життя в людини постійно виникають нужди, задоволення яких необхідне для



розвитку організму й особистості. Ці нужди і називаються потребами. Потреба – це нужда в будь-чому, яку людина переживає і усвідомлює. Наприклад, це може бути відчуття дискомфорту, втрата рівноваги організму, а точніше особистості. Відома велика кількість класифікацій потреб.

Потреби можуть бути природні (біологічні) і соціальні, їхня роль і походження не однакові. Природні потреби виникають у процесі взаємодії людини з природним середовищем, вони є вродженими і передаються генетично. До природних потреб відносять: голод, спрагу, сон, розмноження, потребу в орієнтуванні. Розрізняючи біологічні і соціальні потреби, варто мати на увазі, що потреби людини є соціалізованими, оскільки всі вони переломлюються через конкретний рівень культури, стосунки між людьми. Задоволення біологічних потреб виступає основною умовою збереження організму й виду.

Потреби різних людей у різний час не є однаковими. Свідомість людини накладає відбиток на спосіб їх задоволення, який, у свою чергу, залежить від рівня розвитку соціальних потреб. Із соціальними потребами людина не народжується. Їх становлення відбувається в процесі розвитку людини як особистості під впливом двох факторів: середовища і виховання.

Для нашого дослідження актуальними ми визначаємо такі потреби: професійні потреби та потреба в саморозвитку. Для ефективного формування готовності до саморозвитку важливим для майбутніх учителів музичного мистецтва є сформованість професійних потреб. Потреба в саморозвитку – вказує якою мірою вчитель готовий до самовдосконалення. Рівень підготовленості вчителів мистецьких дисциплін до самоосвіти ми досліджували, використовуючи методикау Л.Бережнкової (див. додаток В). Нами було встановлено, що високий рівень підготовленості до самоосвіти мають майбутні вчителі музичного мистецтва, які отримали за даною методикою від 11 балів, середній – 6-9 балів, низький менше 6-ти балів (див. таблицю 3.2).

**Відповідність рівнів інтерпретації балів  
за методикою Л. Бережної**

<b>Інтерпретація значення балів за Л. Бережною</b>	<b>Рівні підготовленості до самоосвіти</b>
15-14 балів – спрямованість на професійну самоосвіту 13-11 – достатній рівень для самоосвіти	високий рівень
10- 9 – є перспективи для самоосвіти 7-6 – невизначена оцінка, скоріше як неперспективність до самоосвіти	середній рівень
5 – неперспективність у самоосвіті	низький рівень

Таким чином, на високому рівні перебувають 14,1 % майбутніх вчителів музики, на середньому – 39,7 %, на низькому 46,2 % студентів – учасників констатувального етапу дослідження. Як ми бачимо з результатів тестування, саме професійні потреби сформовані лише у 25 % респондентів. Результати опитування засвідчили, що одним із найвагомим аспектів у формуванні готовності майбутніх учителів музики до інтегрованого навчання мистецьких дисциплін є самоосвіта. Під час навчання в ППО вчитель отримує знання та уміння, які повинен самостійно відпрацювати, поглиблювати, розширяти.

Рівень сформованості когнітивно-інтелектуального компонента готовності студентів ми досліджували встановлюючи теоретичну обізнаність в сфері вокально-хорового виконавства. Обізнаність у теоретичних питаннях мистецької освіти ми визначали методом тестування. Було розроблено спеціальний тест (див. додаток Г), який дозволив визначити теоретичний рівень підготовки майбутніх учителів музики за критерієм ступінь оволодіння знаннями, вміннями, навичками вокально-хорового мистецтва. Кожна правильна відповідь в тесті дорівнювалася одному балу, інтерпретація результатів представлена в таблиці 3.3 на с. 131.

**Інтерпретація результатів тесту з метою виявлення обізнаності  
з теоретичних питань вокально-хорового виконавства**

<b>Кількість балів</b>	<b>Рівні</b>
10 - 12 балів	Низький
13 - 17 балів	середній
18 - 24 бали	високий

Результати тестування виявилися наступними: високий рівень когнітивно-інтелектуального компонента професійної компетентності показали 22 % респондентів, середній рівень – 35 % респондентів, низький рівень – 23 %.

Креативно-діяльнісний компонент діагностувався нами за такими показниками, як уміння донести виконуваний твір до слухацької аудиторії та умінням здійснювати рефлексивний аналіз діяльності, здатність до самоконтролю. Психологи зазначають, що цінність людини не стільки в її знаннях і здібностях, скільки в навичках працювати над собою, здатності самовдосконалюватися. Відомо, що процес саморозвитку починається з самопізнання.

У гуманістичній педагогіці та психології самопізнання розглядається як необхідність саморозвитку особистості. Проблема саморозвитку, на думку науковців, пов'язана зі сформованістю позитивної або негативної Я-концепції особистості. «Я-концепція» – це не лише констатація, опис якостей власної особистості, але й «уся сукупність оціночних характеристик і пов'язаних з ними переживань» [20, 134]. Психологи відзначають складність вимірювання характеристик «Я-концепції». Для нашого дослідження важливо зупинитись на таких показниках, як самооцінка та рефлексія особистості. Доречно зазначити, що Р. Бернс розглядає рефлексію як здатність людини до самоаналізу, самоосмислення та переосмислення, що стимулює

процеси самосвідомості, є важливим механізмом формування професійного менталітету. Універсальність дії механізму рефлексії представлена процесами самосвідомості, що забезпечує цілісність і динамізм внутрішнього духовного світу людини. За допомогою рефлексії можна зрозуміти спосіб вирішення завдань іншою людиною, осмислити їх, внести певні корективи і стимулювати нові рішення.

Щоб дати адекватну самооцінку ми виходимо із сукупності установок «на себе», або з «Я – концепції», що складається із: реального «я» – уявлення про те який я насправді; ідеального «я» – уявлення про те, яким я хотів би бути; дзеркального «я» – уявлення про те, як мене сприймають інші та яким я сам себе бачу. Люди різняться між собою тим, наскільки вони самостійні. «Впевненість у своїх силах визначається ступенем автономності особи. Наскільки людина віддалена і стриманіша, настільки вона здатна чинити по своєму, наскільки вона є ближчою до інших, настільки сильніше відчуває потребу пристосовуватися до їхніх поглядів... Між тим люди більшою мірою, ніж їм хотілося б, залежать від того, що говорять і що думають про них інші» [33, 142].

Результати проведеного нами тестування (див. додаток Е) виявили, що 49 % респондентів виявили занижений рівень самооцінки; 35 % виявили середній нормативний рівень самооцінки, 16 % мають завищену самооцінку. Урахування загальноприйнятих у психолого-педагогічній науці підходів до трактування рівнів самооцінки дозволило дійти наступних висновків. Ми виходимо з того, що ефективність саморозвитку майбутнього вчителя залежить від того, якою мірою він володіє засобами самоаналізу професійної діяльності та педагогічною рефлексією.

Загальна якість рефлексивності – здатність до самосприйняття, аналізу власних вчинків та здатність розуміти вчинки інших. Педагогічна рефлексія – здатність вчителя розуміти вчинки, почуття, думки як свої, так і учнів та колег, з якими співпрацює. Ці прояви професійної діяльності вчителя також

ґрунтуються на «Я-концепції». Отже, розуміння «Я-концепції» є однією з особистісно-психологічних передумов педагогічної майстерності вчителя й викладача. Саме для того, щоб досягти позитивної «Я-концепції» (коли відсутня перша, обов'язково виникає її протилежність – негативна концепція) важливо виявляти рефлексію.

Структура будь-якої теоретичної моделі професійної діяльності неможлива без такого складника, як професійна рефлексія. В успішного вчителя цей процес проходить перманентно, сягаючи різного рівня глибини, залежно від індивідуально-особистісних характеристик, особистої зрілості, практичного досвіду, загальної культури, професійної ерудованості. Професійна рефлексія складається з: усвідомлення і розуміння всієї структури системи власних відносин та взаємовідносин з усіма суб'єктами освітнього процесу; усвідомлення особливостей взаємовідносин всіх суб'єктів освітнього процесу; усвідомлення міри своєї професійної компетентності, враховуючи рівень знань, а також комунікативних, методичних і загальнопедагогічних умінь та навичок. У цілому професійна рефлексія є психологічним механізмом, завдяки якому педагог постійно визначає рівень узгодженості між власною думкою щодо ефективного та успішного викладача в цілому, та реальною ситуацією.

Для визначення рефлексивності студентів ми використовували методику А.Карпова (див. додаток Ж). Учений зазначає, що рефлексивність як психічна властивість є однією з основних граней тієї інтеграційної психічної реальності, яка співвідноситься з рефлексією в цілому. Двома іншими її модусами є рефлексія в її процесуальному статусі й рефлексування як особливий психічний стан. Ці три модуси найтіснішим чином взаємозв'язані й взаємодетермінують одне одного, утворюючи на рівні їх синтезу якісну визначеність, що означається поняттям «рефлексія». У силу цього, методика, що розробляється, повинна орієнтуватися не лише безпосередньо на рефлексивність як психічну властивість, але також і

опосередковано враховувати її прояви в двох інших зазначених модусах. Звідси витікає, що ті поведінкові й інтроспективні індикатори, в яких конкретизується теоретичний конструкт, а також самі питання методики повинні враховувати і рефлексивність як психічну властивість, і рефлексію як процес, і рефлектування як стан. Результати тестування засвідчили, що 68 % респондентів перебувають на низькому рівні рефлексивності, високий рівень становить 32 %. Зазначимо, що відповідно до стратегії нашого дослідження, виявлення результатів як на високому рівні, так і на низькому ми сприймаємо як умову, яка заважає вчителю мистецьких дисциплін у професійній діяльності.

Ми виходимо з того, що оптимальним є середній рівень рефлексивності, адже низький рівень зумовлює те, що майбутній вчитель погано буде розуміти учнів та колег, буде нездатний поставити себе на їхнє місце, уявити себе в подібній ситуації, прийняти інших такими, якими вони є; також це впливає й на те, що вчитель не завжди аналізує власні дії, що гальмує процес його самовдосконалення та професійне зростання. Проте, рефлексивність високого рівня також суттєво шкодить майбутньому учителю, оскільки провокує його педагогічне вигорання, зумовлює невміння розслабитись, переключитись на інший вид діяльності, навіть може вплинути негативно на формування позитивної професійної «Я-концепції». Таким чином, саме середній рівень рефлексивності має найнижчі негативні наслідки.

Усе зазначене вказує на необхідність розвитку в майбутніх учителів музики рефлексивності, яка б сприяла професійному зростанню, не шкодила нервовій системі та забезпечувала б формування позитивної професійної концепції, що в сукупності можна вважати підґрунтям підготовки цієї категорії педагогів до саморозвитку.

Проаналізувавши результати, отримані в ході констатувального експерименту, ми визначили рівні готовності майбутніх вчителів до саморозвитку у процесі вокально-хорового виконавства.

*Високий рівень* готовності до професійного саморозвитку характеризується високою музичною ерудованістю, наявністю знань, що сприяють здійсненню критичного аналізу існуючих тлумачень музичних творів, високими показниками творчого мислення, широким тезаурусом у галузі музичного мистецтва, високим рівнем знань з теорії музики; необхідними його складовими постають також усвідомлена та проявлена на достатньому рівні схильність до творчої діяльності, вміння здійснення самостійних творчих пошуків, що реалізуються у виконанні завдань інтерпретаційної діяльності, наявність інтересу до тлумачення змісту музики, розвинених вмінь вербалізації музичних образів, сформованість навичок вокально-хорового виконання. Важливими ознаками даного рівня виступають високі показники прагнення особистості до самопізнання, потреба у самовиявленні, особистісно-зацікавлене ставлення до виникаючих в роботі художніх асоціацій, образів, адекватна самооцінка та значна чутливість до сутності музичних образів.

*Середній рівень* характеризується середніми показниками розвиненості творчого мислення, рівня тезаурусу, музичної ерудованості, необхідних для здійснення музичного аналізу теоретичних знань, незначним проявленням самостійності в роботі над інтерпретацією музики та схильності до творчої діяльності. Характерними є невисокі показники інтересу до інтерпретаційної діяльності у галузі музичного мистецтва, середній рівень вокально-хорових вмінь, недостатня особистісно-зацікавлене відношення до виникаючих в процесі роботи над музичним матеріалом образів, вміння їх вербалізації, чутливості до їх сутності, змістовного наповнення, прагнення до самопізнання, потреби у самовиявленні, самооцінка у професійній діяльності з тенденцією до зниження.

*Низький рівень* готовності до професійного саморозвитку може бути охарактеризований наявністю пасивної позиції інтерпретатора музичного твору в його професійній роботі - низька самооцінка, недостатній рівень креативності музичного мислення, відсутність інтересу до самопізнання, потреби самовиявлення в діяльності, неспроможність вести самостійні творчі пошуки, низька музична ерудованість, невисокий рівень тезаурусу, відсутність вмінь вербалізації художнього змісту музичних образів, низька чутливість до їх інформаційного наповнення, незначний або повна відсутність інтересу до інтерпретаційної діяльності, низький рівень сформованих вокально-хорових вмінь.

Результати, представлені в таблиці 3.4, висвітлюють стан готовності майбутніх учителів музики до саморозвитку. Як видно з цієї таблиці, 23,6 % майбутніх учителів музики мають високий рівень готовності до саморозвитку, а 43,8 % майбутніх учителів музики перебувають на низькому рівні.

Таблиця 3.4

**Стан готовності майбутніх учителів до саморозвитку у процесі вокально-хорового виконавства за результати констатувального етапу експерименту (кількість у %)**

Рівні сформованості готовності	Критерії готовності за компонентами			Середнє значення
	Мотиваційно-вольовий	когнітивно-інтелектуальний	креативно-діяльнісний	
низький	27,3	36,1	68,1	43,8
середній	46,4	46,2	–	30,9
високий	26,3	13,7	31,9	23,6



Отже, аналіз отриманих у ході констатувального експерименту результатів дає підстави для висновку, що більшість майбутніх вчителів музики мають недостатній рівень готовності до саморозвитку у процесі вокально-хорового виконавства. З огляду на те, що за результатами діагностичного етапу експерименту встановлені рівні не повністю відображали якість визначених показників, у подальшій роботі необхідно використовувати наступний розподіл за рівнями, а саме: високий, достатній, середній, низький.

Результати констатувального експерименту вказують на необхідність розробки педагогічної технології підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового виконавства.

### **3.2. Формувальний етап експериментальної роботи та результати проведення експерименту з формування готовності майбутнього вчителя музики до саморозвитку в процесі вокально-хорової діяльності**

В основу побудови експериментальної методики готовності майбутнього вчителя музики до саморозвитку у процесі вокально-хорового виконавства покладено системний, особистісний, синергетичний, рефлексивний, діяльнісний, творчий підходи, що забезпечують цілісність і ефективність вказаного процесу.

Основними завданнями формувального експерименту виступають: здійснення педагогічного впливу на процеси створення студентами їх власної музично-інтерпретації у процесі вокально-хорової діяльності, формування потреби у самостійній роботі над змістом музичних творів; сприяння розвитку вміння здійснювати самооцінку та рефлексію; створення умов для творчого самовираження: вміння висловлювати особистісні судження, підвищення музичної ерудованості, прояву самостійності, прагнення до самопізнання та потреби у самовиявленні в музично-інтерпретаційній діяльності у процесі вокально-хорової діяльності.

У підготовці майбутніх учителів музики важливо використовувати як репродуктивні, так і продуктивні методи навчання та виховання, взаємодія яких створює сприяє розкрити індивідуальність студентів. Тому в ході експериментальної роботи передбачалося використання таких методів та прийомів навчання, як вербальні (розповідь, пояснення, коментар, бесіда, групове обговорення, роз'яснення), практичні (показ, навчальні ігри, технічні вправи), наочні (аудіовізуальні, відеовізуальні, презентації, репродуктивні – демонстрація прийомів художньо-виконавської роботи), опорно-ілюстративні (самостійний пошук інтерпретації музичних творів), евристичні (відкриття варіативних можливостей тлумачення вокально-хорових текстів, створення образних характеристик головних тем твору), проблемно-пошукові (організація диспутів, дискусій, використання проектних методів).

Розроблена методика формування готовності майбутніх учителів музики до саморозвитку має варіативний і корекційний характер. Передбачено гнучкість освітнього процесу, що відповідає потребам особистості. Важливою умовою є формування у молоді передумови до освіти протягом усього життя, що передбачає їх різнобічний інтелектуальний і творчий розвиток, формування гнучких здатностей до фахового саморозвитку.

У ході формувального експерименту студенти приходять до усвідомлення необхідності фахового саморозвитку, оволодіння формами, методами і засобами їхнього рішення, побудові індивідуальної стратегії процесу та його реалізації. Удосконалення зазначених методик ґрунтувалось на інтеграційних зв'язках змісту навчальних дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Психологія», «Вокал» «Хоровий спів», у якому з урахуванням особливостей мистецького навчання акцент зроблено на мотивацію до фахового саморозвитку; модифікації курсу «Методики музичної освіти» та педагогічної практики, завданням якої є самоусвідомлення між «Я реальним» та «Я - майбутній вчитель», науково-дослідній, самостійній роботі студентів, що забезпечить фаховий саморозвиток.

При здійсненні міжпредметних зв'язків, ми прагнули не тільки до узагальнення, а й диференціації знань студентів. Визначимо етапи формування здатності до професійного саморозвитку, які дозволили б реалізувати зазначені цілі відповідно до окреслених у попередньому розділі компонентів формування здатності до професійного саморозвитку: початковий (пізнавальний-оцінювальний), формувальний (конструктивно-розвивальний), рефлексивний (творчо-виконавський).

*Початковий (пізнавальний-оцінювальний) етап експерименту.* Це етап професійного самопізнання (студент пізнає себе як майбутнього професіонала) стимуляції мотиваційної установки студентів на процес професійного саморозвитку; порівняння особистісно-професійних якостей з вимогами, що висуваються до студента як до майбутнього вчителя музики.

Для підвищення рівня вмотивованості студентів до саморозвитку в експериментальних групах впроваджувались форми та методи роботи, що ведуть до усвідомлення студентами необхідності самовдосконалення, постановки цілей цього процесу. Цей етап був реалізований через навчальний курс «Пропедевтика», (навчальна програму в додатку), покликаною сприяти усвідомленню майбутніми вчителями музики змісту та організації професійно-педагогічної освіти на факультеті, значущості педагогічної професії, особистої та професійної самореалізації в педагогічній і мистецькій сферах професійної діяльності; розглянути особливості освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього вчителя музики, ознайомити з навчальним планом спеціальності, розкрити уявлення про права та обов'язки студентів; розкрити професійні та особистісні якості й здібності майбутнього вчителя музики, дію самоосвіти, саморозвитку, самореалізації та самовиховання у процесі становлення педагога професіонала.

Відповідно до зазначеної мети при вивченні курсу ставляться такі завдання: розвиток інтересу студентів до професійно-педагогічної діяльності; усвідомлення її особистої та соціальної значущості на сучасному етапі

розвитку суспільства; розвиток у студентів мотивації, адекватної цінностям професійної освіти та мистецької й педагогічної діяльності; активізація процесу особистісно-професійного самопізнання, саморозвитку, самореалізації та самовиховання у ході набуття педагогічної професії у вищому навчальному закладі; формування образу сучасного вчителя музики.

Запропонована лекція «Теоретичні основи проблем саморозвитку художньо-творчого потенціалу» розкрила такі категоріальні поняття, як «професійний саморозвиток», «професіонал», «вчитель музики», «потенціал», «художньо-творчий потенціал». На даному етапі студенти актуалізувала та оновили знання з даної теми. Важливим поступом в опануванні темою було проведення семінарського заняття мета якого полягала в прийнятті спільного варіанту визначення досліджуваного поняття «саморозвиток». В основу семінару був покладений один з способів організації діяльності студентів – педагогічні майстерня: постановка проблеми (мозковий штурм) – об'єднання в групи для вирішення проблем (жеребкування) – індивідуальне висловлювання в групі з даної проблеми, формулювання гіпотези – вибір гіпотези – висування та відстоювання свого варіанта групою [27, 211]. Для ефективності даного методу, важливою умовою є визнання усіх думок, які пропонують студенти, використовуючи безоціночне ставлення. Це є ефективним чинником для формування у студентів активної позиції, створення атмосфери успіху, формування позитивної Я-концепції майбутнього вчителя музики.

Учасникам було запропоновано змінити групи та виконати нове завдання: графічно представити визначення поняття «самореалізація». Кожна з груп представила цікаве зображення, кольорова гама зображень свідчила про те, що в групах панує позитивний настрій у учасників. Обрані: червоний, жовтий, білий, синій кольори за тестом М.Люшера відповідають людям, що добре та впевнено почуваються у товаристві собі подібних, легко вирішують конфліктні ситуації, допитливі, легко пристосовуюся як до людей так і

обставин [28, 98].

Наступна лекція «Мотивація саморозвитку майбутніх учителів музики» розкриває сутність мотиваційних процесів, їх впливів на особистість загалом і саморозвиток зокрема.

Важливим аспектом є активізувати внутрішні мотиви. Заплановане семінарське заняття передбачало актуалізацію в студентів позитивних внутрішніх мотивів. Розпочато було заняття з вправи «Відкритий кулак»: група ділиться на пари, де один з учасників стискає руку в кулак, інший намагається зробити так, аби його партнер розігнув пальці. Через дві хвилини учасники міняються ролями, після закінчення учасники діляться своїми враженнями. Ця гра дає студентам усвідомлення того, що зробити щось можна лише тоді, коли ти хочеш це зробити, або є стимули це зробити, а не тому, що хтось тисне на тебе. Зміни мають початися з середини на найнижчому рівні, тобто йти від бажання особистості їх розпочати – від внутрішньої стійкої мотивації. Далі було проведено опитування, під час якого у індивідуальному зверненні до учасників експериментальної групи було задано такі запитання: «У вас у житті є мета?», «Ваша мета пов'язана з професійною діяльністю вчителя музики?», «Ви б хотіли, щоб ваш учень відчував красу мистецтва, як відчуваєте її ви?», «Ви знаєте, на що ви здатні?», «Ви знаєте свої творчі можливості?», «Ви колись замислювались над своїм професійним майбутнім?» та ін. Це експрес-опитування не передбачало розгорнутої відповіді респондентів; відсутність відповіді теж мала значення, тому що запитання були спрямовані на внутрішній світ особистості студента, його самосвідомість, цільові орієнтири, установки, цінності, тобто до тих особистісних характеристик, які вироблені вибірково ставленням самої особистості студента до навколишнього середовища. За допомогою запитань відбувався вплив на мотиваційну сферу респондентів, стимулювання пізнавального інтересу майбутнього вчителя музики, наявності особистісного інтересу до проблеми професійної саморозвитку

майбутнього учителя, значущої мети. Далі ми встановлювали та класифікували мотиви студентів стосовно майбутнього процесу професійного саморозвитку. Установка студентів на навчання у вищому навчальному закладі може мати різне мотиваційне забарвлення: домінантно-конструктивне (орієнтація на зміст професійної діяльності, творчість у ній, активність і саморозвиток у професійній сфері) або ситуативно-споживче (залежність від обставин, орієнтація на зовнішні фактори, заробіток та ін.). Для підтримки і стимулювання установки студентів на процес професійного саморозвитку на заняттях використовувався професійно-значущий матеріал і спеціально організовані форми роботи, що дозволили активізувати такі мотиви професійної діяльності: мотиви розуміння призначення професії, орієнтацію на процес (результат) професійної діяльності, мотиви професійного спілкування і самореалізації особистості в професії.

Як етап узагальнення та закріплення понять запропоновано тренінг «Постановка професійних цілей з метою саморозвитку». Мета тренінгу полягала в розвитку усвідомлення студентом власних потреб і цілей навчання на мистецькому факультеті, засвоєння методики визначення професійних цілей вчителем музики, опанування технології визначення оптимальної кількості навчально-професійних цілей, кількості дій і необхідних засобів.

Серед видів практичної діяльності: використання вправи «вільні асоціації», «дерево професійних цілей», мозковий штурм «Складові досягнення мети». Для підвищення та розуміння суспільної та особистісної значущості діяльності вчителя музики ми знову вбачаємо доцільним звернутися до методики «мозкового штурму». Він корисний тим, що розвиває здібності до самоорганізації, саморегуляції, самоконтролю, самостимулювання, вміння працювати в колективі тощо. Основний принцип даного методу – не заважати висуненню будь-якої гіпотези, навіть найабсурднішої. Цей принцип обов'язковий на етапі генерування ідей. Група

критики пізніше вже має право брати під сумнів гіпотези, перевіряючи їх на життєздатність і раціональність. У результаті обговорення виробляються найбільш оптимальні рішення даного творчого завдання. Ми об'єднуємо студентів на 4 групи: перша – генерування ідей, друга – критики, третя – захисту, четверта – оцінки ідей і дій 2 та 3 груп. Групи виконували ці функції по черзі (з різними професійно-орієнтованими завданнями, наприклад, нестандартне застосування звичайних предметів професійної діяльності або оригінальні визначення професійних термінів), щоб усі студенти пройшли через різні рольові стани. Для процесу професійного саморозвитку особливого значення набуває діяльність четвертої групи, яка інтенсифікує оцінні здібності особистості, що прямо відображається на здібностях до самопізнання і самоорганізації, а також педагогічних здібностях студентів. Були запропоновані та проаналізовані питання: «Які професійні можливості є в учителя музики?» та «Як учитель музики може змінити себе та суспільство?» «Яке місце в діяльності вчителя музики посідають його особистісно-професійні цінності?». Відповіді, запропоновані групами, реально обґрунтували розуміння суспільної та особистісної значущості педагогічної діяльності з музичного мистецтва.

Таким чином, на цьому етапі відбувається: мотивація важливості самопізнання, надання студентам знань щодо особистісно-педагогічної моделі вчителя музики; знайомство студентів з технологіями особистісно-професійного самопізнання.

*Формувальний (конструктивно-розвивальний) етап експерименту.*

Мета: оволодіння знаннями, уміннями та навичками, суспільним досвідом, включення студентів в організацію процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до саморозвитку у процесі вокально-хорового виконавства. Етап професійного самопізнання є важливим, бо студент пізнає себе як майбутнього професіонала. Це важливий етап, на якому відбувається повноцінний професійний саморозвиток студентів, завдяки цьому іду не

лише зовнішнє формування майбутнього педагога, а й розвиток професійно-значущих якостей. На даному етапі самими студентами здійснювалася попередня фіксація основних освітніх орієнтирів з метою визначення предмета подальшого професійного саморозвитку; вироблялася система особистісного ставлення до майбутньої діяльності; виявлялися разом з викладачем пріоритети і сфери своєї уваги, визначалися форми і методи здійснення даної роботи, тактичні та стратегічні цілі. Для цього на заняттях студенти знайомилися із сутністю і змістом процесу фахового саморозвитку, з особливостями його реалізації, специфічними формами і методами роботи.

Для вирішення висунутих провідними формами були психолого-педагогічний тренінг, самостійна навчально-професійна діяльність студентів, педагогічний практикум у безпосередній педагогічній практиці студентів, індивідуальні співбесіди, робота у малих групах, семінар. На цьому етапі з експериментальною групою був проведений психолого-педагогічний тренінг професійного розвитку та самоактуалізації, в якому ми використовували модифіковані методики тренінгу особистісного зростання педагогів [23].

У разі спрямування курсу «Методика викладання музики у школі» (загальний обсяг годин – 162, з яких 18 год. – лекцій, 44 год. – лабораторних занять, 96 год. – самостійної роботи) на формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку, переорієнтовуються цілі і методи викладання курсу і передбачуваний результат навчання. Зміст збагачується і структурно змінюється (Табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Порівняння підходів до вивчення курсу методики викладання  
музики

<i>Компоненти курсу</i>	<i>Традиційний курс методики викладання музики</i>	<i>Експериментальна методика викладання музики спрямований на формування готовності до саморозвитку</i>
-------------------------	--	---



Мета курсу	Формування знань, умінь і навичок для успішного викладання музики	Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку
Зміст	Методика викладання музики; знання психофізіологічних особливостей розвитку дітей їх можливості у музичній діяльності; розуміння художньо-виразні музичні засоби та естетичні якості дитячої художньої творчості.	+ особистісно-професійна модель та структура професійної діяльності вчителя музики, зміст і методи саморегуляційної моделі професійної діяльності
Методи навчання	Предметно-орієнтовані	Особистісно-орієнтовані
Результат навчання	Майбутній учитель – об'єкт професійної діяльності	Майбутній учитель – суб'єкт професійної діяльності та професійного саморозвитку.

Методи навчання у викладанні музики добираються в такий спосіб, щоб поступово формувати професійну компетентність майбутнього учителя: враховуючи необхідність розвивати життєві компетентності зокрема - особистісну (важливим є розвивати у майбутніх учителів спрямованість на власну особистість, особистість дитини, на продуктивну взаємодію з учнями). Ми дотримуємось розуміння педагогічної спрямованості як професійно-значимої якості, що посідає провідне місце в структурі особистості вчителя, обумовлює його індивідуальну й типову своєрідність і є мотиваційним компонентом готовності майбутнього учителя до саморозвитку. На цьому етапі треба зазначити, що структурні компоненти

готовності до саморозвитку, визначені нами в попередньому розділі, можуть формуватися на кожному етапі методики формування готовності майбутнього вчителя музики до саморозвитку у процесі вокально-хорового виконавства.

Важливим стає для майбутніх учителів усвідомлення, що професійна діяльність – це суб'єктивний процес, багатоскладовий і спіралеподібний: на кожному етапі відбувається нове розуміння ролі особистості. Спочатку студенти пізнають власне Я, а потім приходить усвідомлення неповторності особистості дитини, від самоповаги до поваги учнів. При цьому йде активний процес набуття професійних компетентностей майбутнього вчителя, які стають його особистісною характеристикою, необхідною умовою професійного саморозвитку.

Переорієнтація цілей курсу методики викладання музики вимагає збагачення його змісту, спрямованого на формування здатності до професійного саморозвитку, в основу якого покладено положення особистісно-діяльнісного підходу до навчання. І якщо методи особистісно-діяльнісного підходу впливають на мотивацію студента, активізують його пізнавальну діяльність, роблять її особистісно значимою (тобто є засобом навчання), то орієнтовані технології одночасно стають предметом вивчення в курсі методики викладання музики. Рефлексія на заняттях допомагає оцінити власну навчальну діяльність і діяльність викладача, студент набуває досвіду особистісно орієнтованої освіти.

Особистісно-орієнтовані форми роботи зі студентами на цьому етапі формувального експерименту є такими:

1. *Діалогічно-проблемні лекції.* Методика проведення такої лекції полягає в обговоренні тексту лекції (викладач заздалегідь складає матеріал згідно технологією проблемного навчання). Студенти долучаються до дискусій, висловлюють свої думки, таким чином у процесі читання і після проведення лекції доопрацьовують тему, яку вивчають.

2. *Активні форми проведення практичних занять, що спрямовані на моделювання: міні-лекції, мозковий штурм, круглий стіл.*

3. *Індивідуальні завдання, орієнтовані на формування навичок дослідницької діяльності: дослідження проблемних питань курсу методики викладання музики.*

4. *Індивідуальні завдання, спрямовані на формування навичок саморегуляційної діяльності: складання професійного портфоліо, індивідуальної карти професійного саморозвитку, проведення самооцінки рівня професійних знань, умінь, навичок.*

Після вивчення курсу майбутній вчитель музики стає суб'єктом професійної діяльності. Зовнішнім результатом є розроблена професійна Я-концепція, у якій описані «Я-реальне професійне» і «Я-ідеальне професійне», а також програма власного професійного саморозвитку. «Я-професійне» (реальне й ідеальне) відображає рівні розвитку особистісно-професійних якостей, рівень професійних знань, умінь та навичок, здатність майбутнього учителя до професійного саморозвитку.

Важливо приділяти увагу розвитку здатності самопізнання у студентів, задля цього варто широко використовувати спеціально підібрані вправи. Одним із завдань формувального експерименту, яке виконувалось студентами самостійно в позанавчальний час, було складання індивідуальної карти суб'єктивного досвіду за визначеними параметрами та критеріальними ознаками вчителя музики, що розглянуті у теоретичному розділі. При складанні цієї карти ми використовували метод ретроспективного самоаналізу, за допомогою якого студенти отримали інформацію, що не тільки узагальнила їх досвід, але й виявила аспекти, котрі вимагали розвитку та вдосконалення. Таким чином, індивідуальна карта суб'єктивного досвіду виконувала функцію інформації його стимулу професійного саморозвитку.

Важливим є також розвинути у студентів позитивне ставлення до професії вчителя музики загальноосвітньої школи, яке ґрунтується на

компетентному уявленні про особливості майбутньої професійної діяльності, професійні функції вчителя музики; розвитку умінь професійного цілепокладання, яке відповідає гуманістичній спрямованій стратегії професійної самореалізації майбутнього вчителя музики; активізації потреби у професійно-педагогічному самовдосконаленні та саморозвитку. Період самопізнання продовжується в період першої педагогічної практики, де студенти набувають свій неоцінений практичний досвід викладання музики. Вивчаючи та аналізуючи досвід роботи вчителя музики, спостерігаючи за його професійно-особистісними якостями, студенти намагаються виявити найхарактерніше в його педагогічній та музичній діяльності, тобто намагаються наповнити змістовно індивідуальну карту суб'єктивного досвіду.

У ході практичних занять з методики музичної освіти пропонується впроваджувати тренінгові вправи, модифіковані тренінги та тренінги зокрема для найкращого розуміння, закріплення, самоаналізу знань. На даному етапі завдання тренінгу полягає в розвитку адекватного розуміння власної індивідуальності; здійсненні корекції самооцінки “Я – майбутній вчитель”; підвищенні позитивного самосприйняття; заглибленні в усвідомлення життєвих планів і визначенні в них місця професійних цілей, формуванні плану індивідуально-професійного самовдосконалення; актуалізації прагнення до професійного саморозвитку у педагогічній діяльності вчителя загальноосвітньої школи; розвитку цілепокладання і самоорганізації.

Структура кожного тренінгу складалась із: взаємного привітання всіх членів групи; оголошення теми тренінгу; основної частини (діагностичні вправи, спеціальні вправи, рольові ігри, групові дискусії, творчі завдання); підсумкової частини (індивідуальний самозвіт реципієнта, груповий аналіз тренінгу).

Тематичний план психолого-педагогічного тренінгу особистісного і професійного розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя: Тренінг: “ Я - можу бути... ”.

Завдання: оволодіння методами професійного самодослідження, виявлення рівня сформованості професійної «Я-концепції».

Види практичної діяльності: визначення рівня самооцінки, рівня домагань, вправа “Я - можу бути!»

Тренінг: «Підвищення професійної самооцінки». Завдання: ознайомлення з технологією формування позитивної професійної самооцінки й готовності нести відповідальність за професійне майбутнє; розвиток умінь виявляти сильні сторони своєї особистості і спиратись на них у професійній діяльності.

Види практичної діяльності: вправи «мої властивості, які можуть сприяти успіху в професійній діяльності», «мої слабкі сторони, які можуть заважати досягненню успіху в професійній діяльності», «що я хочу робити в процесі оволодіння основами педагогічної діяльності і що я можу робити?».

Тренінг: «Планування стратегії професійного саморозвитку». Завдання: розробка проекту особистого професійного шляху, засвоєння методики визначення проблем професійного розвитку, формування цілеспрямованості й впевненості в досягненні гуманістично спрямованих цілей професійної діяльності.

Види практичної діяльності: вправа «творчий проект професійного майбутнього вчителя музики», складання плану особистісного і професійного саморозвитку.

Тренінг: «Розвиток індивідуального професійного потенціалу». Завдання: опанування технікою творчого самопочуття, самодігностика творчого потенціалу.

Види практичної діяльності: вправа «ланцюг», «трамплін», групова дискусія за питаннями «Професійний потенціал учителя музики», «Які

особистісні характеристики є найбільш важливими для творчої діяльності вчителя музики?», тест «Який ваш творчий потенціал?».

Як бачимо назва кожного тренінгу відповідає його меті.

Підсумковим на цьому етапі формувального експерименту був спецсеминар, в рамках настановчої конференції до першої педагогічної практики, проведений у формі «круглого столу» і присвячений визначенню шляхом діалогової взаємодії найсуттєвіших характеристик вчителя музики, який прагне до професійного саморозвитку. Результатом загальногрупової рефлексії було створення моделі індивідуального професійного потенціалу, який визначає успішність самоздійснення в педагогічній діяльності. Зазначимо, що її створення здійснювалось завдяки використаним формам і методам, які були адекватні поставленим на цьому етапі завданням, та сприяло переходу навчання в самонавчання, виховання в самовиховання, управління в самоуправління.

Усі вищезазначені види роботи були проведені до активної педагогічної практики студентів. На другій педагогічній практиці студенти відпрацьовували й закріплювали отримані знання та вміння. Ця практика відрізняється від першої більшою самостійністю у доборі методичних прийомів пояснення і закріплення навчального матеріалу. У виділенні самостійної навчально-професійної діяльності студентів, ще одного періоду на даному етапі, ми виходили з того, що головною метою самостійної роботи студента як специфічного виду діяльності є формування самостійності як властивості особистості.

Процес професійного саморозвитку майбутнього вчителя потребує сформованості умінь самостійної творчої професійної діяльності. Тому в предметно-методичній підготовці їй приділяємо значну увагу. За умов особистісно-діяльнісного підходу вона має суб'єктивний характер, стає особистісно значимою для кожного студента.

Отже, на другому етапі формувального експерименту самостійна робота студентів використовувалася не як самоціль, а була засобом формування визначальної для професійного саморозвитку якості – самостійності особистості, суб'єктності. До того ж самостійна робота студента виступала автономним дидактичним принципом і заходом реалізації індивідуально-творчого підходу у вирішенні висунутих на цьому етапі завдань.

Таким чином, для розвитку вмінь професійного (педагогічного) самонавчання, активізації потреб у педагогічному саморозвитку учасникам експериментальної групи для самостійного вивчення була запропонована тема: «Основи успішного професійного саморозвитку вчителя музики». Упродовж педагогічної практики студенти мали розкрити сутність та зміст даної теми, використовуючи індивідуально підібрані методи роботи. Відповідно до зазначеної теми учасникам експериментальної групи було надано список літератури для самостійного опрацювання методичні рекомендації з практичного використання конспектів попередніх лекцій та проведена консультація з роботи над науково-методичною, періодичними джерелами. Ще одним аспектом самостійної роботи з вивчення зазначеної теми стало виокремлення проблемних ситуацій під час спостереження в ході педагогічної практики і підготовка усного аналізу використаної вчителем музики стратегії професійної діяльності.

Підсумковим був проведений семінар-дебати, в рамках підсумкової конференції з педагогічної практики, з метою визначити, наскільки вдалося студентам самостійна робота. Майбутні педагоги висвітлювали різні погляди сучасних науковців на зазначену проблему та висловлювали власні судження. Під час дискусій студенти дійшли висновку, що основи успішності професійного саморозвитку вчителя музики визначають цілі, інтереси, ідеали, цінності вчителя, що впливають на його предметну, особистісну спрямованість, сприяє отриманню педагогічного авторитету, на розвиток

дитини. Гуманістичний напрямок - поєднання ціннісного ставлення до себе як носія цінної культурно-розвиваючої інформації, до учня як суб'єкту педагогічної взаємодії, до предмету "Музичне мистецтво" як об'єкту співпраці, співтворчості й засобу взаєморозвитку.

Необхідний та дієвий вид роботи - обговорення проблемних ситуацій, зафіксованих студентами під час проходження педагогічної практики. Під час такої взаємодії відбувався розвиток бачення можливостей використання отриманих результатів самостійної роботи, зміцнення та закріплення теоретичних знань з їх практичним застосуванням. У процесі вирішення проблемних ситуацій відбувався розвиток специфічних умінь, які характеризують творчу діяльність учителя музики і впливають на розвиток його професійного потенціалу, спрямовуючи останній на виявлення власної індивідуальності у професійній діяльності: вміння проаналізувати конкретну педагогічну ситуацію; класифікувати педагогічні факти на більш і менш суттєві; визначати особливості спрямованості вчителя музики, формулювати та реалізувати завдання для професійного саморозвитку.

Проаналізувавши роботу студентів, ми констатували, що педагогічна практика суттєво вплинула на розвиток у студентів реального Я образу майбутньої професійної діяльності, ставлення до неї, інтегрувала знання, які були отримані з теоретичного вивчення матеріалу з досвідом, який був набуто у процесі професійного спостереження за педагогічною діяльністю учителів. Такі форми роботи спонукали до розвитку компетентного уявлення про особливості майбутньої професійної діяльності, навчально-виховні, професійні функції вчителя музики.

На формульовальному етапі продовжується й поглиблюється оволодіння студентами знаннями про специфіку самостійної діяльності, самоосвіти, саморозвитку, професійного саморозвитку та акцент робиться на опануванні різними типами альтернативних інноваційних технологій, з різноманітними способами, методами і педагогічними прийомами розвитку і саморозвитку



необхідних якостей і здібностей. Різноманітність на практичних заняттях цікавих творчих і розвивальних вправ, тренінгів, організаційно-дієвих, професійно-ділових ігор не лише підсилює мотивацію студентів до професійно-творчого саморозвитку, але і має реальний результат у вигляді збільшення відповідних здібностей до здійснення цього процесу.

По мірі засвоєння технологічних процедур, студент (при необхідності за допомогою викладача) виступає як організатор власного професійно-творчого розвитку: формулює мету, обирає напрям, прогнозує кінцеві результати, складає план роботи, вибирає відповідні засоби і способи діяльності, розробляє систему самоконтролю. Тут перевіряються і виховуються самоорганізаційні якості особистості, що будуть виступати основою і стимулом самостійної активності студента на наступному етапі.

Становлення справжнього професіонала і його професіоналізму завжди пов'язане з індивідуально-професійним розвитком. Індивідуально-професійний розвиток – це процес формування особистості, що здійснюється у саморозвитку, професійній діяльності та професійних взаємодіях. Одним з засобів індивідуально-професійного розвитку є науково-дослідна робота, що передбачала написання курсових робіт, роботу над дипломними та активну участь студентів у науковому гуртку «Сучасні аспекти професійного саморозвитку».

Підкреслимо значення систематичного впровадження в рамках курсу «Методика викладання музики у школі» дидактичних та творчих вправ, ігор, тестів, що мають на меті підвищення рівня інтелектуальних здібностей, нестандартності мислення, пам'яті, творчості, уяви, акторської майстерності, самоосвіти, інтуїції.

Студенти також ознайомлюються з різними методиками визначення рівня інтелектуальних здібностей. Корисно використовувати валідні тести, які пройшли суттєву апробацію. Найбільш цікаві на наш погляд і думку студентів тести ми проводили кількісно оцінюючи рівень розвитку їхнього

інтелекту, стиль мислення, відповідність обраної професії. Попутно здійснювався порівняльний аналіз тестів, обговорювався ступінь їхньої надійності.

Відомо, що інтелектуальні тести широко застосовуються в усьому світі в різних галузях для добору і визначення професійної орієнтації. При цьому досліджуваний повинен мати певну мотивацію і досвід проходження тестових перевірок. Студенти з інтересом брали участь у тестуванні, тому ми більше зосереджувалися на розв'язанні другого завдання. Практика показує, що при рішенні тестових завдань виявляється ефект тренування. Таким чином, якщо деякий тест впливає на всю подальшу професійну кар'єру людини (а такі ситуації виникають дедалі частіше при нинішній моді на професійні тести), виникає явна несправедливість стосовно тих, хто ніколи не працював над аналогічними тестами. За інших рівних умов головну роль уже відіграє просто навичка проходження тесту, а не професійні знання і здібності.

Таким чином, крім мотиваційного і діагностичного навантаження цей блок сприяв підвищенню теоретичної (вивчення сутності процесу) і технологічної (в інтелектуальному плані) здатності студентів до процесу професійного саморозвитку. Варіанти вправ (за Г.Айзенком)[1, 54], пропоновані студентам для ознайомлення з основними завданнями інтелектуальних тестів (студенти виконували повні варіанти інтелектуальних методик):

1. Вставте слово, яке б служило закінченням першого слова і початком іншого (крапками позначено кількість букв у пропущеному слові).

ЗВИ(...)КА                      КОНТР(...)ИВ

2. Продовжити ряд чисел:

18	10	6	4	?
1	8	27	?	
6	11	?	27	

3. Вставте пропущене число:

12(56)16    148(110)368

17(?)21            243(?)397

Крім цього, студентам демонструвалися графічні й образно-ілюстративні вправи (у тому числі, у комп'ютерному варіанті).

Приклади самостійних завдань:

1. Вирішіть різноманітні тестові завдання в декількох варіантах: індивідуальні, підвищеного рівня складності, за бажанням.

2. Придумайте свої приклади тестових вправ за зразками попереднього завдання плюс ще один вид, яким, на вашу думку, варто доповнити дану сукупність. (Це завдання виконується на окремому аркуші, не підписується, до нього прикладаються відповіді та коментарі, оскільки завдання роздаються знову наприкінці наступного заняття таким чином, щоб нікому не потрапив власний варіант. Студенти повинні виконати завдання своїх товаришів).

Доречно, що власні приклади тестових вправ студенти придумували, як правило, на порядок складніше, ніж оригінальні тести. Відбувався своєрідний ефект змагання: хто складніше придумає, і хто пройде тест. Словесні вправи, крім всього іншого, подавали додаткову інформацію про захоплення студентів: вони зашифровували професійні терміни, імена літературних персонажів та ін. Ми використовували завдання, що вимагають творчого підходу (наприклад, давні математичні парадокси чи софізми). Вони розвивають гнучке професійно-математичне мислення, сприяючи становленню творчого фахівця. Для початку студентам пропонувалися наочні завдання розвивального плану. Наприклад:

1. Закресліть шість літер так, щоб залишилось слово з шести літер ШБІАСНТЬЛАІТНЕИР.

2. З'єднайте чотири точки трьома лініями так, щоб Ви повернулись у ту саму точку з якої почали.

Нестандартність мислення, прогностичні здібності вимагаються при плануванні індивідуального шляху професійного саморозвитку, має важливе значення для становлення студентів як майбутніх педагогів. Зараз у практиці домінують випадки, коли викладач ставить перед студентами вже готове, правильно сформульоване завдання, тим часом, як діяльність з того моменту, коли студент “помітив” протиріччя, до моменту формулювання завдання є найбільш важким і творчим процесом, що вимагає високого рівня розвитку творчих здібностей, інтелекту, самоорганізації. Студенти переконалися, що на результат тестування фахівця можуть уплинути когнітивні здібності, а саме рівень володіння професійною термінологією та техніками. (Це сприяло актуалізації у свідомості студентів значення занять, присвячених розвитку вербальних здібностей, зокрема професійно-семантичного розуміння).

Студенти, з метою розвитку творчих здібностей, отримували також завдання для самостійного виконання такого типу:

1. Імпровізація (вокальна чи інструментальна) на задану тему народної української пісні.

2. Створення власної музичної композиції. Були також запропоновані самостійні роботи, щодо поглиблення знань, умінь, навичок безпосередньо з курсів «Постанова голосу», «Хоровий спів», «Засоби музичної виразності», «Інтерпретація та аналіз музичних творів». Переважно це творчі роботи для пошуку сучасних методів, форм, репертуару.

З огляду на більшу спроможність образної пам'яті і той факт, що легше запам'ятовуються пов'язані слова, давали студентам такі рекомендації: бажано навчитися складати з пропонованих слів розповідь, нехай не дуже логічну, але зв'язну (на більше немає часу), по можливості підкріплюючи його відповідними зоровими образами (уявним “мультфільмом”). Числа також можна запам'ятовувати за допомогою асоціативних образів.

Шкали якісної оцінки моторної, тактильної, смакової, нюхової пам'яті будувалися аналогічно шкалі зорової пам'яті, спираючись на суб'єктивні враження.

Практичні заняття мали максимально самостійний характер: викладач рекомендував лише набір необхідних вправ, студенти самі визначали вид пам'яті, який ці вправи розвивають, організовували відповідну діяльність, пропонували варіанти ускладнення й удосконалення завдань, підключаючи інші види пам'яті, тобто демонстрували педагогічну активність.

Таким чином, активні форми проведення практичних занять дозволяють формувати в майбутніх учителів музики системність і цілеспрямованість професійних знань (фактичного матеріалу, загальнопедагогічних і дидактичних); конструктивні і проєктувальні уміння (структурування і планування уроку, урахування часу); організаційні уміння (організація діяльності учнів на уроці), комунікативні уміння (уміння вести діалог, ставити запитання, стежити за правильністю промовляння тощо).

Виконання даних вправ мало також яскраво виражене педагогічне значення. Дали можливість збільшити словниковий запас професійних термінів, створили надійний фундамент для переходу на наступний третій етап процесу професійного саморозвитку, для здійснення самоосвітньої діяльності. По-друге, за ступенем самостійної активності студентів в удосконаленні своєї пам'яті визначали рівень значущості для них усього процесу професійного саморозвитку. Опанувавши теоретичні знання про сутність, механізми і внутрішню структуру процесу, вони усвідомили, що значення й образна пам'ять є обов'язковими стадіями, що їхній саморозвиток - необхідна складова частина сучасної, інноваційної підготовки до здійснення даного процесу. Діагностика початкового стану розвитку пам'яті студентів і демонстрацією комплексу розвивальних вправ актуалізувало у студентів, що знаходяться на досить свідомому рівні сформованості професійного саморозвитку, необхідність подальшого

самостійного удосконалення пам'яті, користаючись запропонованими методиками. Якщо ж при черговій оцінці рівня сформованості досліджуваного процесу було виявлено збільшення мнемонічних здібностей, то було констатовано, що значущість для студента цього процесу є високою, а це означає, що був у достатній мірі розкритий перший компонент – мотиваційний (створення відповідної установки).

Отже, протягом другого, власне формувального, етапу студент навчається аналізувати елементи власної професійної діяльності, виявляти суперечності між «Я-реальним професійним» та «Я-ідеальним професійним», виявляти недоліки індивідуального розвитку, з'ясовувати шляхи їх виправлення. Уміння і навички, сформовані на даному етапі, закріплюються на другій педагогічній практиці. Готуючи конспекти уроків, студент аналізує його етапи, методи і форми проведення, відповідність цілей уроку його результатам. Цей вид роботи (аналіз майбутнього уроку) ми називаємо прогностичним самоаналізом. Виконуючи її, студент з'ясовує, наскільки повним є обсяг тих його професійних знань, умінь та навичок, які необхідні для проведення уроку, а також наскільки форми проведення уроку відповідають його індивідуально-особистісним властивостям. Після проведення уроку самоаналіз продовжується (етап результативного самоаналізу). Студент визначає, що вдалося і не вдалося на уроці, наскільки досягнуто запланований результат, співвідносить самооцінку з оцінкою методиста, планує шляхи подальшого удосконалення своєї навчально-професійної діяльності.

Тож, на другому етапі формування готовності до професійного саморозвитку на практичних заняттях й педагогічній практиці студентів вмотивовуємо до самоаналізу та рефлексії навчально-педагогічної й музичної діяльності; надаються знання щодо основних методик проведення та критерії оцінювання навчально-виховних занять з музичного мистецтва; відпрацьовуються методики проведення прогностичного та результативного

самоаналізу. Після реалізації даного етапу студент чітко окреслює суперечність між об'єктивним баченням професійної діяльності вчителя музики і суб'єктивним способом пізнання цієї діяльності.

Рефлексивний (творчо-виконавський) етап. Професійно-орієнтована мета даного етапу (і процесу в цілому) - не передача знань для завчання, а постійне збагачення досвідом творчості, формування механізму самореалізації особистості кожного студента як майбутнього професіонала, тобто збільшення питомої ваги творчих завдань і вправ, підвищення пріоритету рефлексивних, творчих форм роботи у педагогічному вищому навчальному закладі, що сприяє підвищенню ефективності процесу професійного саморозвитку студентів.

Третім, творчо-виконавським етапом, є етап формування вмінь саморегуляційної діяльності в особистісно-професійному аспекті. Протягом лекційного і практичного курсу методики, викладання музичного мистецтва, викладач знайомить студентів з предметно й особистісно-орієнтованими технологіями навчання музики, елементами рівневої і профільної диференціації цього курсу. Завдання студента ознайомитися з сучасними технологіями, визначити своє ставлення до них, практично опанувати, погодитися чи не погодитися з їхнім застосуванням. На даному етапі важливим є не тільки теоретична ознайомлення майбутніх учителів з педагогічними технологіями, а й практичне застосування певного різноманіття. Це досягається шляхом виконання студентами творчих домашніх завдань, індивідуальних завдань дослідницького характеру.

Семінарські заняття з курсу «Методика викладання музики у школі» спрямовувалися на розвиток творчої самостійності, поглиблення інтересу до науки і наукових досліджень, виховання педагогічного такту, вмінь та навичок публічних виступів, участі у дискусії, регулювання власного емоційного стану у кризових ситуаціях. Зокрема, предметом спостереження на семінарських заняттях була ефективність використання прикладів

рефлексивного відображення (вчителями, викладачами, митцями, науковцями у суміжних галузях) різних аспектів своєї професійної діяльності. З цією метою наводилися висловлювання відомих педагогів, їх рекомендації і спогади про них, описи процесу і результатів художньо-педагогічної діяльності, засобів, які вони застосовували, і аналіз досягнень. Було використано обговорення вражень від спілкування з мистецтвом та оточенням. У результаті спостережень були внесені корективи у зміст і форму, занять, поводився відбір ефективних методів. Так, зокрема, був значно скорочений час на лекційні заняття і значно збільшена кількість годин на проведення психолого-педагогічних тренінгів рефлексивної дії.

Навчальний процес з усіх курсів і педагогічної практики був направлений на спрямувати студентів на осмислення професійно-творчого саморозвитку, визначити та усвідомити зміни у своїх творчих, інтелектуальних здібностях і здатності до саморозвитку.

Третій етап експериментальної методики формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів музики є проявом описаного у попередньому розділі креативно-діяльнісного компонента. Мета рефлексивного етапу – оцінка і самооцінка реалізації процесу професійного саморозвитку студентів, аналіз результатів формувального експерименту.

Рефлексивний (творчо-виконавський) етап дає можливість продемонструвати кожному студенту свої результати у професійному саморозвитку, брати активну участь у колективному обговоренні, аналізувати, порівнювати свої досягнення з професійними досягненнями одногрупників. Комплекс рефлексивних і діагностуючих вправ спрямований на виявлення ступеня особистісного і професійного зросту; сукупності набутих професійних якостей і здібностей, оцінку рівня їхньої виразності. Акцентуємо увагу студентів на важливості засвоєння форм, методів і способів самостійної освітньої діяльності. На цьому етапі визначається рівень креативності їхнього застосування (репродуктивно запозичені чи



творчо освоєні чи навіть утворені). Спільно зі студентами проводиться аналіз отриманих результатів експерименту, які (результати) співвідносяться з індивідуальними і колективними програмними цілями, персонально оцінюється ступінь цієї відповідності, повнота досягнення професійних цілей і питома вага самостійного внеску. Визначається підсумковий рівень сформованості професійно-творчого саморозвитку студентів, зміни зіставляються з початковим положенням, виявляються умови їхньої появи. До рефлексії вищого рівня відносимо вміння студентом формувати об'ємну модель досліджуваного процесу, куди включаються індивідуально-творча і колективна професійна діяльність, траєкторія руху, результати і продукти власної діяльності на кожному етапі та створення моделі «Я-вчитель».

Важливим маркером успішності в процесі самореалізації та саморозвитку є позааудиторна робота студентів. Для студентів позааудиторна діяльність є автономною. Вона спонукається та регулюється як внутрішніми проблемами, так й інтересами особистості студента, коли самостійно визначаються цілі самоосвіти, обсяг та способи здобуття знань, форми самоконтролю. Також вона збагачує студентами й додаткове володіння довільними уявленнями про особистісні показники як власного розвитку, так і своїх колег на основ існуючих вимог сьогодення.

Аналізуючи трактування різними дослідниками позааудиторної діяльності, представляємо її як сукупність форм та методів, які забезпечують цілеспрямованість, систематичність, послідовність, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентів. Це цілісний процес, у якому удосконалюються та видозмінюються всі учасники цієї діяльності. Тобто, позааудиторна діяльність виступає середовищем створення умов для творчого, психічного, духовного та мистецького розвитку студентської молоді. Цей вид діяльності дозволяє надати процесу набуття професії особистісного забарвлення, адже вона містить необхідні умови, які забезпечують удосконалення загальної педагогічної підготовки майбутніх

учителів музичного мистецтва, і при правильній її організації студенти отримують: практичний досвід; можливості для самостійних дій та пошуку власного педагогічного стилю у практичній діяльності.

На цьому етапі відбувалася мотивація особистого ставлення до педагогічних технологій навчання музиці, знайомство студентів з структурою та методами саморегуляційної діяльності (самоактуалізації, самоорганізації, самодетермінації, самореалізації, самоаналізу), формування усвідомлених вмінь цієї діяльності (під час самостійної діяльності). Позитивними наслідками роботи, проведеної на даному етапі, є поява передумов для системного осмислення студентом професії вчителя музики, бачення себе в обраній професії. Це виражається в усвідомленій необхідності створення професійної Я-концепції майбутнього вчителя музики, яка відображає його уявлення про себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Я-концепція репрезентує знання студента про себе (Я-реальне професійне), прагнення до певного рівня професійних досягнень (Я-ідеальне професійне), шляхи і засоби роботи над собою задля професійного саморозвитку.

Тож, можна зробити висновок, що на основі запропонованої системи форм та методів послідовність етапів методики формування здатності до професійного саморозвитку проводить студента через основні елементи самоосвітньої діяльності: мотивація, постановка цілей (самоактуалізація) → самодіагностика → планування (самоорганізація) → вибір методів, форм та засобів (самодетермінація) → реалізація діяльності (самореалізація) → самоаналіз, самокорекція, самооцінка → професійний саморозвиток.

Зміст методики формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокально-хорової роботи відображений у таблиці 3.6, де розглядаються етапи формувального експерименту, що подані у вигляді послідовно сформованих умінь щодо професійної діяльності саморозвитку студентів й їхнього відображення у

визначеній нами компонентній структурі готовності до фахового саморозвитку.

Таблиця 3.6

*Зміст етапів формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів музики*

Етапи формування готовності до професійного саморозвитку	Компоненти готовності до саморозвитку		
	Мотиваційно-вольовий	Когнітивно-інтелектуальний	Креативно-діяльнісний
I етап – початковий Пізнавально-оцінювальний	Формування мотивів самопізнання, визначення власних професійно-особистісних якостей	Формування знань щодо особистісно-професійних якостей учителя музики	Формування вмінь самопізнання
II етап – формувальний Конструктивно-розвивальний	Формування мотивів самоаналізу своєї діяльності, визначення причин та шляхів виправлення недоліків	Формування знань з методики викладання музики, критеріїв аналізу професійної діяльності	Формування навичок предметної діяльності, методів аналізу та самоаналізу
III етап – рефлексивний Творчовиконаський	Формування мотивів само регуляційної (у особистісно-професійному плані) діяльності	Формування системи особистісно-засвоєних знань	Формування у студентів умінь застосовувати особистісно орієнтовані методи предметної діяльності, умінь

			педагогічної рефлексії та само регуляційної діяльності
--	--	--	---

Отже, наведені процесуальні характеристики етапів формувального експерименту відображають впровадження у навчально-виховний процес експериментальної методики з формування здатності майбутніх учителів музики до професійного саморозвитку, що ґрунтується на засадах особистісно-орієнтованої освіти.

У результаті проведення формувального експерименту який охопив багато складових (міжпредметні зв'язки, навчальні курси, «Вступ до спеціальності», «Методика викладання музики», педагогічну практику, науково-дослідну, самостійну роботу та позааудиторну діяльність). Під час проходження майбутнім вчителем музикискупності педагогічних умов та етапів, що забезпечують його професійний саморозвиток протягом навчально-виховного процесу у педагогічному університеті, відбувається формування здатності до професійного саморозвитку (її мотиваційного, змістовного, рефлексивного компонентів). Отже, впровадження запропонованої нами методики забезпечує:

- реконструювання студентами власного змісту цілей та цінностей професійної підготовки і навчально-пізнавальної діяльності;

- збагачення гуманістичним змістом особистісних настанов майбутнього вчителя, скерованих: на дитину, педагогічну діяльність, педагогічну професію, власний професійний розвиток;

- орієнтацію студента та викладача на готовності майбутнього вчителя музики до саморозвитку у процесі вокально-хорового виконавства протягом професійної підготовки, і в подальшому – на постійне збагачення духовної та професійної культури протягом усього шляху професійної діяльності;

- активну позицію студента стосовно свого саморозвитку у процесі вокально-хорового виконавства, формування чіткості, системності та

послідовності у будь-якій професійній діяльності, що стає само розвинутою, якщо складається з таких дій, як самоактуалізація, самоорганізація, самодетермінація, самореалізація та самоаналіз;

- складання цілісної програми свого професійного зростання й самовдосконалення за допомогою первісного самодослідження, самообґрунтування та постійної рефлексії що сприяє готовності саморозвиватися у процесі вокально-хорового виконавства.

Під час проведення формувального експерименту ми керувалися методологічними та теоретичними положеннями, які доцільно застосовувати для педагогічного експерименту згідно вимог до його організації та методики проведення, збору та статистичної обробки емпіричних даних, їх кількісного та якісного аналізу, узагальнення тощо.

Метою аналізу експериментального дослідження було визначення результатів практичного впровадження розробленої методики формування готовності майбутнього вчителя музики до саморозвитку в процесі вокально-хорової діяльності, з'ясування її впливу на якість професійної педагогічної підготовки майбутніх вчителів музики.

Нами було виокремлено наступні напрямки дослідження:

Визначення рівня сформованості готовності майбутніх вчителів музики до саморозвитку в експериментальній групі та їх порівняння з відповідними результатами у контрольній групі, чия підготовка перебігала у традиційному навчально-виховному процесі.

Спостереження за динамікою особистого та професійного розвитку студентів експериментальної групи у процесі формування готовності до саморозвитку та ефективності використаної експериментальної методики.

Здійснюючи організацію експериментальної роботи, нами проведений розподіл студентів на дві групи: контрольну та експериментальну. У контрольній і експериментальній групах студенти брали участь у навчальному процесі згідно з чинними навчальними планами, програми. В

експериментальній групі запроваджувалась авторська методика формування готовності до саморозвитку майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання.

При проведенні дослідження ми намагалися не лише спостерігати динаміку формування готовності до саморозвитку майбутніх учителів музики, а й взаємодію компонентів. У ході експериментального дослідження ми дійшли до висновку, що мотиваційно-ціннісний, змістовно-процесуальний, рефлексивно-діяльнісний компоненти, незважаючи на те, що кожен з них має свої особливості, взаємодоповнює один одного.

Для діагностики ми використовували аналогічні методики, які було запроваджено нами на констатувальному етапі дослідження.

По завершенню експерименту нами здійснено повторне діагностування студентів контрольної та експериментальної груп, з метою визначення динаміки якісних та кількісних змін відповідно до кожного визначених критеріїв та професійного саморозвитку взагалі.

На основі аналізу результатів діагностики мотиваційно-вольового компонента за визначеними показниками за допомогою t- критерію Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}; \quad C = n_1 + n_2 - 2,$$

визначено, що від початку експерименту до його закінчення рівень показників, в експериментальній групі суттєво перевищує показники контрольної групи. Провівши порівняльний аналіз результатів дослідження, бачимо, що в експериментальній групі середньогрупове значення в середньому на 0,4 бали вище контрольної групи при  $P < 0,05$ .

Аналіз результатів дає можливість констатувати позитивні зміни показників у контрольній та експериментальній групах від початку до кінця дослідження. У контрольній групі вдзначаємо покращення бальної оцінки в середньому на 0,2 бали ( $P > 0,05$ ), порівнянно з початком дослідження в експериментальній групі – на 0,6 бали ( $P < 0,05$ ). Це факт вказує на позитивний вплив запропонованої методики формування готовності до саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Експериментальна перевірка розробленої методики формування готовності до саморозвитку вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорової роботи вказує на динаміку розвитку в студентів умінь самоорганізації. Це вплинуло на пропорційне співвідношення двох інших компонентів.

Отже, правильно враховані особливості творчої співацької взаємодії майбутніми вчителями музичного мистецтва з позиції моделювання цього процесу (включаючи мотивацію особистості), своєрідне поєднання та осмислення навчально-виховного процесу загалом, дозволяють визначити співвідношення основних видів (орієнтувальної, прогностичної, виконавської, креативної, контрольної) діяльності творчого рівня майбутнього вчителя музичного мистецтва як провідних у подальшій продуктивній роботі керівника шкільного хорового колективу в умовах загальноосвітньої школи.

Теоретична обізнаність у сфері вокально-хорової діяльності, а також творчий потенціал та розвиток креативних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва перевірявся за допомогою тесту модифікованого Н.Вишнякової «Ваш творчий потенціал». Студентам було запропоновано 80 запитань, на кожне з яких потрібно було дати конкретну позитивну «+», чи негативну «-» відповіді. Згідно до ключа тесту, ми визначали рівень креативних якостей особистості таких як творче мислення, допитливість, оригінальність, уява, інтуїція, емоційність, почуття гумору, творче ставлення до професії. Для уникнення дисбалансу в зведенні результатів дослідження, нами модифіковано шкалу оцінок результатів.

Так, 0 – 2,4 – низький рівень;

2,5 – 4,9 – середній рівень;

5 – 7,4 – достатній рівень;

7,5 – 10 – високий рівень.

Див. рис. 3.1, на якому позначений розвиток креативних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва.



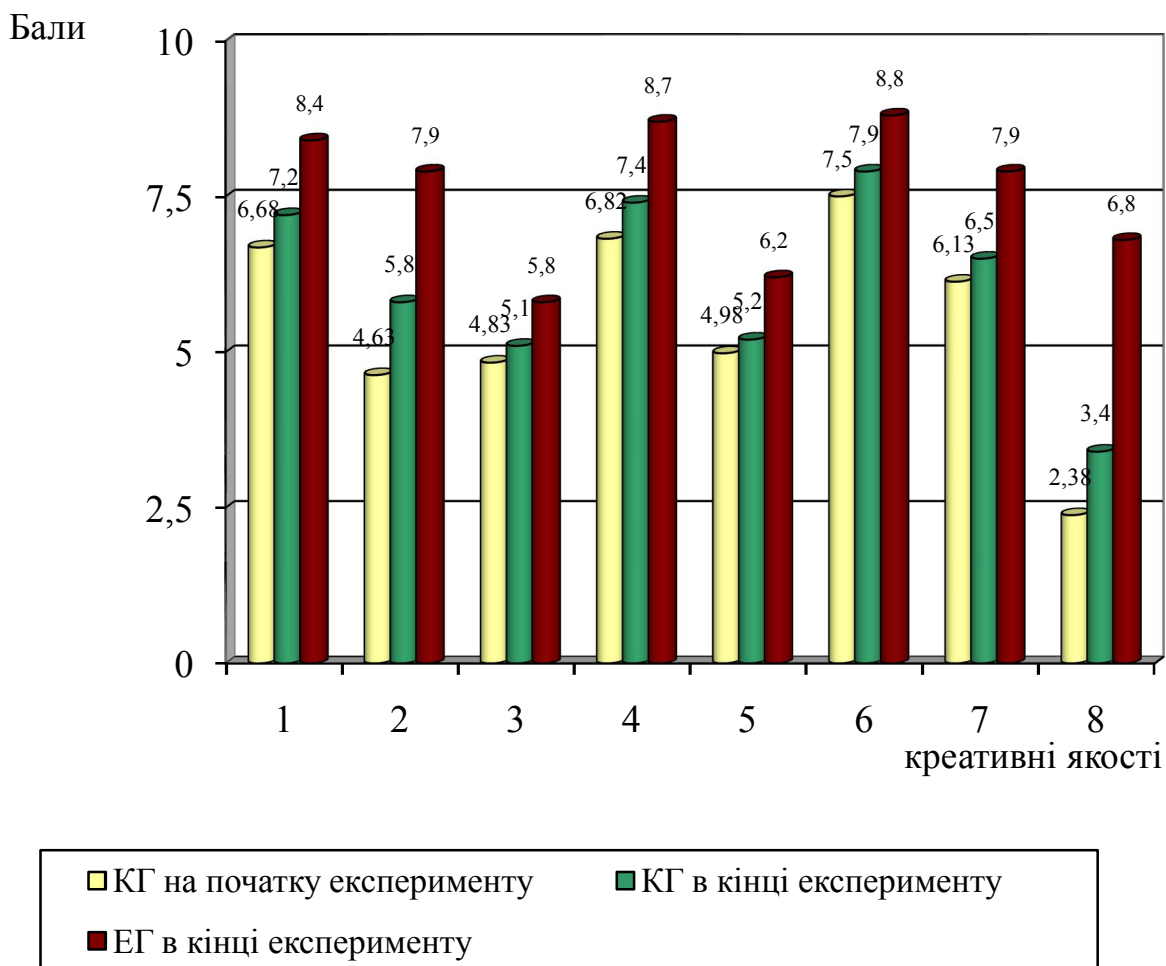


Рис. 3.1. Рівні сформованості креативних якостей у майбутніх учителів музики

Впроваджена методика формування здатності до фахового саморозвитку майбутніх учителів музики сприяла розвитку особистісних креативних якостей, які визначають успішність у професійній діяльності. Так, навчально-педагогічна діяльність у експериментальній групі позитивно сприяли поєднанню теоретичного та практичного досвіду, що є необхідних для успішної самореалізації в педагогічній діяльності та формуванню професійних та ключових компетентностей, які розвивалися під час самостійної роботи та вдосконаленню під час педагогічної практики, що позначилося на ефективності опанування майбутніми вчителями музики методики формування здатності до саморозвитку.

За результатами показників рівня творчого потенціалу у 8% досліджувальних КГ в кінці експерименту виявили його низьким; у 37,8% - середнім, у 52,4% - достатнім і лише у 1,8% - високим.

У ЕГ результати розподілились наступним чином: 3,4% - з низьким показником, 35,2% - з середнім показником, 58,2% - із достатнім та 3,2% - з високим. Порівняльний аналіз показників контрольної та експериментальної групи свідчить про кращі результати експериментальної групи в середньому на 3,6%.

Результати визначених показників рівня творчого потенціалу групи наочно представлені на рисунку 3.2.

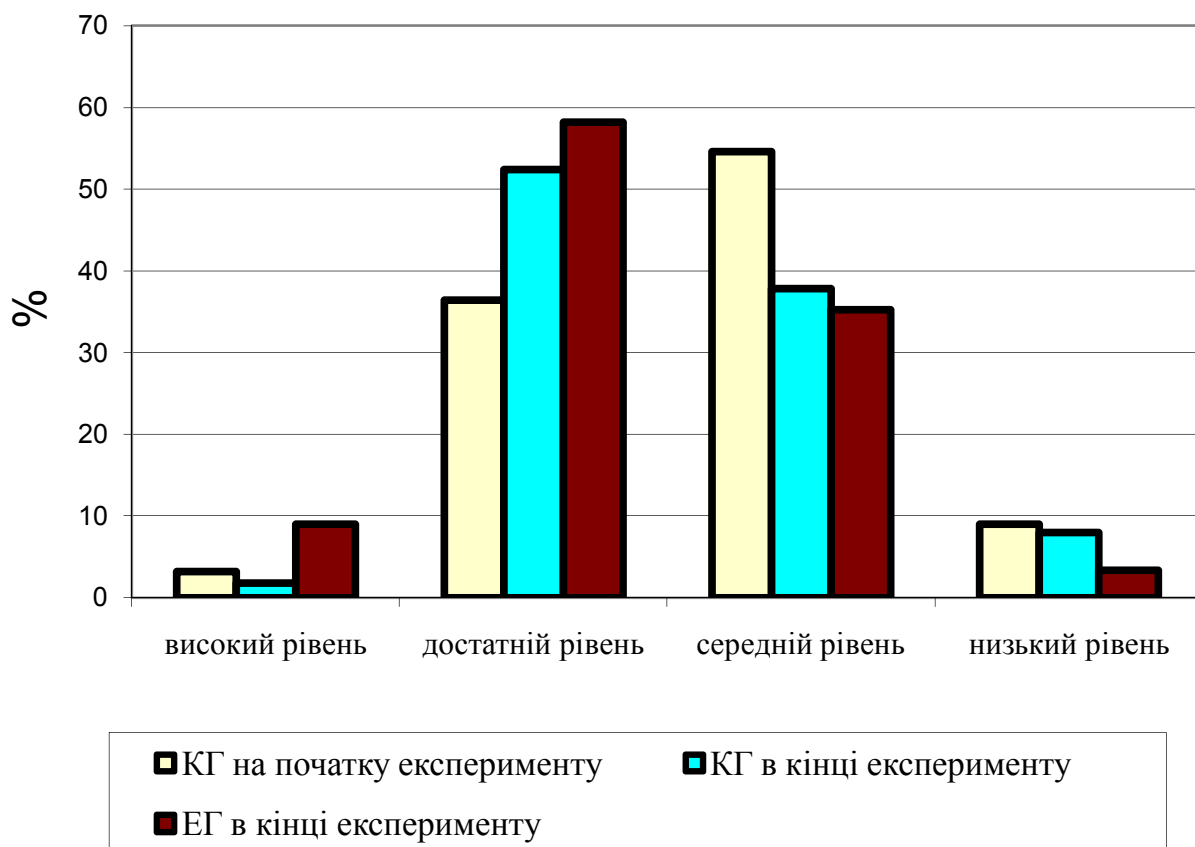


Рис. 3.2. Динаміка розподілу показників рівня творчого потенціалу майбутніх учителів музики

Досягнутий результат встановлено завдяки оволодінню студентами експериментальної групи новими для них формами та методами самостійної

роботи. Кількісні позитивні зміни, зокрема в розвитку творчого потенціалу студентів, фаховій освіченості та готовності до виконання продуктивної діяльності набули достатньо високого рівня.

Маємо зазначити, що нами була встановлена проявлена студентами ініціатива втілення власних мистецьких та педагогічних задумів на уроках музики під час педагогічної практики, що є наслідком і певним позитивним результатом цілеспрямованої роботи з ними упродовж поетапного формування здатності до фахового саморозвитку. Творча активність майбутніх учителів музики під час самостійної підготовки до проведення уроків відображала їх особистісну зацікавленість цим процесом і прагнення досягти успіху, відчутти результати власного індивідуального внеску в співацький розвиток учнів, реалізувати у цьому процесі власні особистісні якості та набуті під час формувального експерименту необхідні практичні знання та вміння. У час проведення експериментальної роботи був зафіксований розвиток розумових, емоційних, моральних, вольових якостей студентів, їх професійних здібностей, поглиблювалися професійні знання, з'являвся досвід діалогового спілкування з учнями, проведення репетицій з вокальними ансамблями та хоровими колективами. Це суттєво наближало майбутніх учителів музичного мистецтва до ефективного виконання професійної діяльності.

У процесі проведення формувального експерименту зафіксовано достатнє підвищення середнього рівня творчого потенціалу експериментальної групи майбутніх учителів музики і становлено, що

- в експериментальній групі 7,73 бали, що відповідає високому рівню сформованості готовності до саморозвитку;
- у контрольній – 6,52 бали (Табл. 3.7).

Достовірність відмінностей визначалась за t- критерієм Стьюдента (формула зазначена вище).

*Динаміка результатів показника рівня творчого потенціалу майбутніх  
учителів музики*

Показник	$\frac{\bar{X} \pm \sigma}{n}; V$			1	2	3
	Початок експерименту	Контрольна група	Експериментальна група			
Творчий потенціал (середній бал)	$\frac{6,33 \pm 2,1}{0,49; 2,0}$ 1%	$\frac{6,52 \pm 1,1}{0,51; 2,11}$	$\frac{7,73 \pm 0,95}{0,3; 1,27\%}$			

Примітки:

1. «\*» – достовірні відмінності при  $P < 0,05$ .

2. «-» – не достовірні відмінності  $P > 0,05$ .

3. Відмінність розрізень показників відповідно:

P1 – між контрольною та експериментальною групами;

P2 – між початком експерименту і контрольною групою;

P3 – між початком експерименту і експериментальною групою.

Наприкінці формувального етапу експерименту були проведені контрольні зрізи самооцінки рівня творчих можливостей майбутніх учителів музики.

Так, за результатами дослідження, більшість респондентів контрольної групи вважають власний рівень творчих можливостей достатнім (51,4 %); середнім - 38,6%; 8% і 2% – як низький та високий відповідно. В

експериментальній групі результати розподілилися таким чином: високим власний рівень творчих можливостей вважають 8% респондентів, достатнім – 62,8% опитаних. На думку 23,2% майбутніх учителів музики, він є середнім і лише 3% вважають його низьким (таблиця 3.8). Результати проведеного за методикою констатувального експерименту контрольного зрізу вказують на те, що в процесі підготовки майбутніх учителів музики до фахового саморозвитку значно підвищився рівень самооцінки, що вказує на здатність аналізувати проблеми власного професійного розвитку і виробляти план особистісно-професійного самовдосконалення.

Таблиця 3.8.

*Динаміка самооцінки рівня сформованості творчих можливостей  
майбутніх учителів музики*

Показник		Рівні							
		Низький %		Середній %		Достатній %		Високий %	
Творчий потенціал	Початок експерименту	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
				16,6	16	51	52	28,4	27
Творчий потенціал	Кінець експерименту	8	3	38,6	23,2	51,4	65,8	2	8

Порівняльний аналіз між контрольною та експериментальною групами свідчить, що в експериментальній показників високого рівня на 6% більше, ніж в контрольній групі; достатнього на 14,4%. За результатами середнього і низького рівнів спостерігаємо протилежну тенденцію. Так, в експериментальній групі кількість респондентів, що визначили власний рівень творчих можливостей як середній – на 15,4 % менша, ніж у контрольній групі, низький – на 5%. У контрольній групі - низького рівня на 8,6%, середнього – на 12,4%, достатнього – на 23 %. Винятком є лише результати високого рівня, де відзначаємо незначне зниження на 2%. В експериментальній групі покращення становить: низький рівень – на 13, 6%, середній – на 27,8%, достатній – на 37,4%, високий – на 4%. Динаміку розподілу показників самооцінки сформованості творчих можливостей майбутніх учителів музики подано на рисунку 3.3.

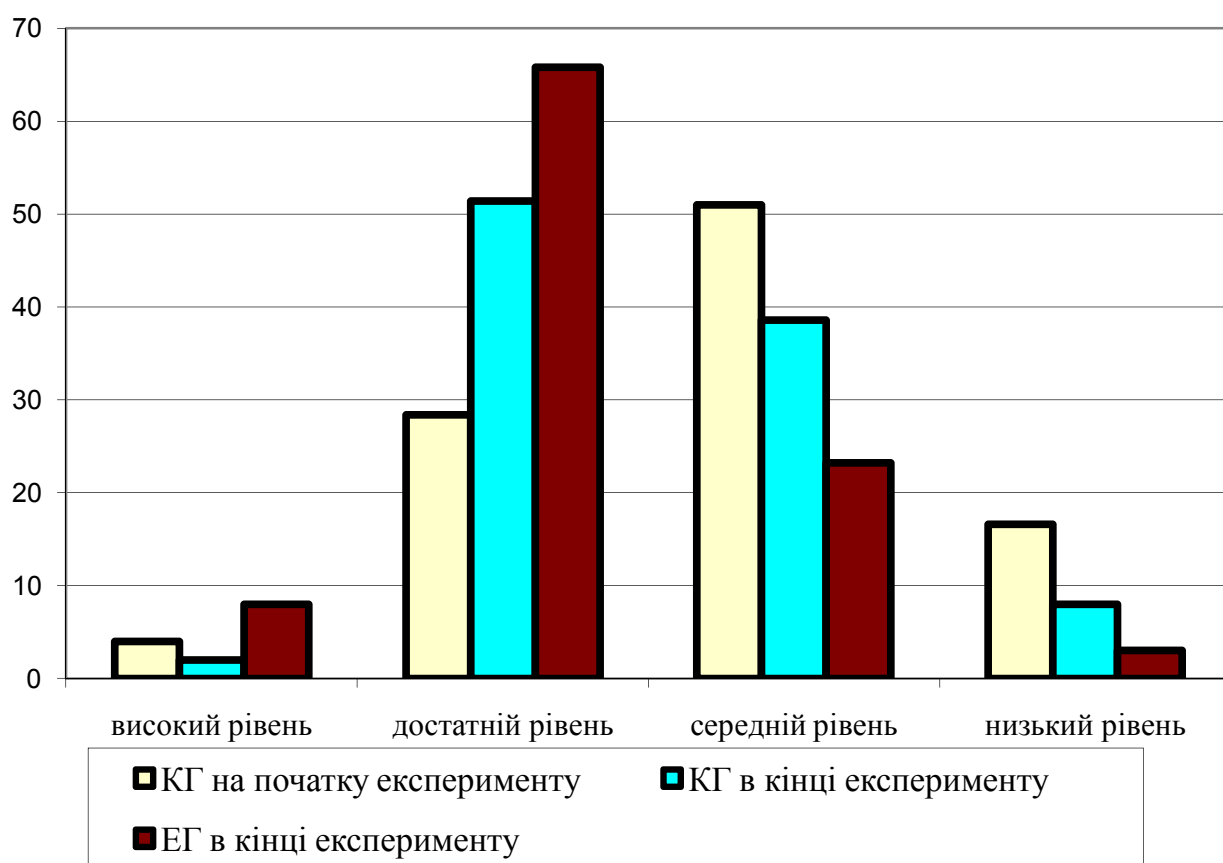


Рис. 3.3. Динаміка розподілу показників самооцінки сформованості творчих можливостей майбутніх учителів музики

Для визначення змін показника сформованості ступіню оволодіння рефлексивними вміннями (самоаналіз, самооцінка, самоконтроль) Зважаючи на те, що проведена діагностика в ході констатувального експерименту засвідчила достовірність запропонованого нами тесту, розбіжності між результатом самооцінки та експертною оцінкою були не суттєві, то на даному етапі ми використали тест (див. додаток Д). результати якого висвітлені в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

*Розподіл респондентів за рівнем сформованості готовності до фахового саморозвитку майбутніх учителів музики*

з\ч	Рівні	Контрольна група n = 172		Експериментальна група n = 172	
		Абс.	%	Абс.	%
1.	Високий	9	5,3	16	9,3
2.	Достатній	57	33,4	83	48,2
3.	Середній	81	47	60	34,9
4.	Низький	25	14,3	13	7,6

Отримані результати свідчать, що в 14,3% (25) досліджувальних контрольної групи він є низьким; у 47% (81) – середнім; у 33,4 % (57) – достатнім; у 5,3 (9) – високим. В експериментальній групі ці показники становлять відповідно 7,6 % (13), 34,9 %(60), 48,2 (83) та 9,3% (16). Як

бачимо показники сформованості здатності до професійного саморозвитку в експериментальній групі виявились вищими в середньому на 9,7%.

Динаміка змін рівня сформованості готовності до фахового саморозвитку майбутнього вчителя музики у вокально-хоровому навчанні наочно представлена на рисунку 3.4.

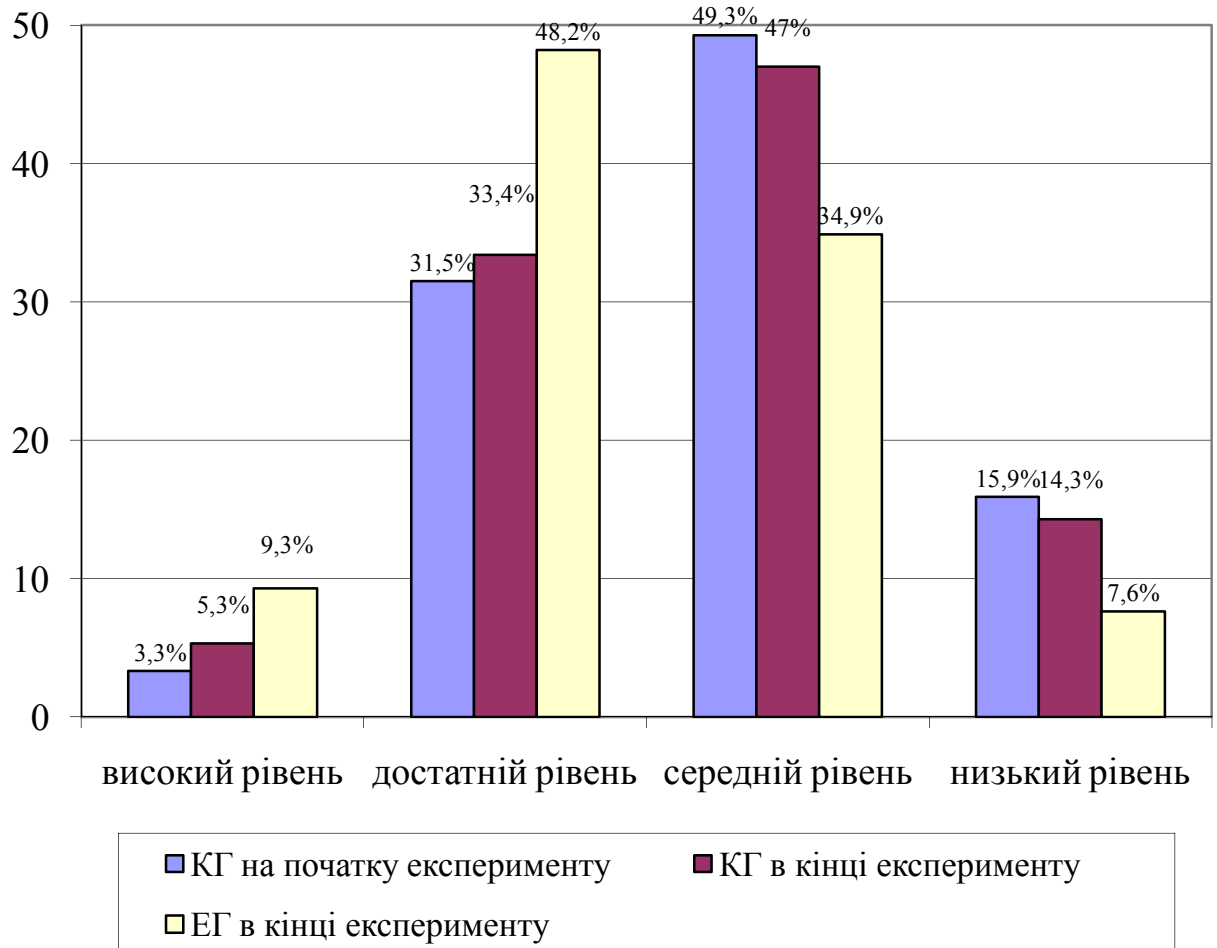


Рис. 3.4. Динаміка змін рівня сформованості готовності до фахового саморозвитку майбутнього вчителя музики

Отже, якісні зміни особистої та педагогічної рефлексії, самоорганізації, суб'єктивності, ми пов'язуємо безпосередньо з впровадженням концептуальних положень особистісно-орієнтованої освіти. Важливим для розвитку рефлексивного компоненту мали заняття в експериментальній групі, спрямовані на оволодіння методами самооцінки, розвитку уміння виявляти особливості власного особистісного і професійного потенціалу та



вміння використовувати його в професійній діяльності.

У результаті діагностування структурних компонентів формування готовності до фахового саморозвитку майбутніх учителів музики у вокально-хоровому навчанні зауважимо, що кількісні показники значно підвищились за кожним критерієм.

Аналіз динаміки змін показників сформованості готовності до саморозвитку вказує на покращення в контрольній та експериментальній групах від початку до кінця дослідження. Так, у контрольній групі, порівнянно з початком дослідження, покращення становить 1,6 % – низький рівень, 2,3 % – середній рівень, 1,9% – достатній рівень та 2% – високий рівень.

Відсоток студентів контрольної групи на низькому рівні, з одного боку, значно зменшується, але не лише з переходом на більш високі рівні, а внаслідок відрахування студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів з різних причин, з іншого боку, – поповнюється за рахунок студентів, що визначили межі власного розвитку та не бажають одержувати знання в обсязі більшому, ніж потрібно. Причини цього різні – зміни уявлень про майбутню професію, складні навчальні програми, занижена самооцінка, особистісні особливості (лінощі, байдужість та ін.), – але результат наявний: низький рівень сформованості здатності до професійного саморозвитку. Відбувається своєрідне «перетікання» між низьким, середнім та достатнім рівнями професійно-творчого саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перерозподіл, загалом, виявляється на користь достатнього рівня сформованості у студентів готовності до саморозвитку в вокально-хоровому навчанні (відповідний відсоток не набагато збільшується), але при цьому знижується середній бал оцінки фахового саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва цього рівня, що вказує на падіння якості при зростанні кількості.

На цьому етапі високому рівні з'являється певна кількість студентів:

вони досягають цього рівня в результаті самостійної діяльності, непродуктивно, але завзято нарощуючи свій потенціал, починаючи від збільшення частки самостійної роботи в навчальному процесі та закінчуючи навчанням за індивідуальними планами. При цьому вони однострійно усвідомлюють недостатню ефективність власних зусиль, виділяючи відсутність відповідних методик самоосвіти і своє незнання принципів, правил і методів подібної діяльності.

На жаль, значна частина респондентів, які мають на початку навчання перевагу, не досягає високого рівня, зупиняючись у власному розвитку чи навіть відкочуючись назад. Це особливо небезпечно для дуже здібних студентів (наприклад, випускників спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій): багато дослідників зазначають, що талановиті студенти, маючи знання на порядок вище, ніж в однолітків, перші рік-два у педагогічному вищому навчальному закладі часто «обходяться» ними, практично не прирощуючи нічого у своєму розвитку. Якщо ця тенденція зберігається, то студенти закінчують вищий навчальний заклад з тим же потенціалом, що й у момент вступу, найчастіше поступаючись менш здібним, але більш завзятим і працьовитим.

В експериментальній групі від початку до кінця дослідження покращення стану сформованості готовності до саморозвитку в вокально-хоровій роботі більш суттєве і становить:

- 8,3 % (низький рівень);
- 14,7 % (середній рівень);
- 16,7 % (достатній рівень);
- 6 % (високий рівень).

Для додаткового підтвердження ефективності запропонованої нами методики формування здатності до фахового саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва у контрольній та експериментальній групах нами оброблено відповіді респондентів на питання №14 тестів (див.: додаток В).

Передбачалося, що при впровадженні в різні форми занять методики формування здатності до професійного саморозвитку в експериментальній групі буде ефективнішим, ніж у контрольній групі. Відповіді на запитання ідентифікувалися за трьома категоріями: «так», «ні», «не знаю». Розподіл відповідей подано в табл. 3.10.

Таблиця 3.10

*Розподіл студентів у залежності від відповідей на питання № 14*

Групи	Так	Ні	Не знаю
Експериментальна (n = 172)	E <sub>1</sub> = 69	E <sub>2</sub> = 60	E <sub>3</sub> = 43
Контрольна (n = 172)	K <sub>1</sub> = 42	K <sub>2</sub> = 78	K <sub>3</sub> = 52

Перевірка гіпотези здійснювалася за допомогою критерію хі-квадрат ( $\chi^2$ ). На основі даних таблиці підраховувалися значення статистичного (того, за яким спостерігаємо) критерію за формулою (3.3):

$$\chi^2 = \frac{1}{n_e \cdot n_k} \sum_{i=1}^c \frac{(n_e \cdot k_i - n_k \cdot E)^2}{E_i + K_i} \quad (3.3)$$

Підставляючи наведені вище дані формального експерименту, отримали:

$$\begin{aligned} & \frac{1}{n_e \cdot n_k} \cdot \left[ \frac{(n_e \cdot K_1 - n_k \cdot E_1)^2}{E_1 + K_1} + \frac{(n_e \cdot K_2 - n_k \cdot E_2)^2}{E_2 + K_2} + \frac{(n_e \cdot K_3 - n_k \cdot E_3)^2}{E_3 + K_3} \right] = \\ & = \frac{1}{172 \cdot 172} \cdot \left[ \frac{(172 \cdot 43 - 172 \cdot 69)^2}{69 + 42} + \frac{(172 \cdot 78 - 172 \cdot 60)^2}{60 + 78} + \frac{(172 \cdot 52 - 172 \cdot 42)^2}{42 + 52} \right] = 9,97. \end{aligned}$$

За таблицею розподілу  $\chi^2$  (за Н. Бейлі) визначили критичне значення ( $\chi^2_{\text{крит.}}$ ) для числа ступенів свободи  $V = C - 1 = 3 - 1 = 2$  при п'ятивідсотковому рівні значимості. Воно дорівнює 5,99, що є менше того, за яким спостерігали (9,97). Звідси вірно:

$$\chi^2_{\text{спост.}} > \chi^2_{\text{крит.}} \quad (9,97 > 5,99),$$

що свідчить про достовірність відмінностей між відповідями респондентів експериментальної та контрольної груп, а відтак, немає підстав для відхилення нульової гіпотези. Отже, формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх музики у експериментальній групі, при впровадженні експериментальної методики, буде ефективнішим, ніж у контрольній.

Таким чином, зазначимо, що впродовж формувального експерименту ми не ставили за мету виокремлення певної ознаки фахового саморозвитку майбутнього вчителя музики, тому, не зважаючи на цільові акценти кожного етапу експериментальної підготовки, ми прагнули дотримуватись принципу цілісного розвитку індивідуального професійного потенціалу майбутніх учителів музики.

Впроваджена методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до фахового саморозвитку та обґрунтовані педагогічні умови ними впровадженні не на певному етапі формувального експерименту, а їх комплексний характер супроводжував увесь процес дослідницько-експериментальної роботи зі студентами, наслідком чого стали позитивні зміни за всіма показниками, що засвідчено результатами підсумкового контрольного зрізу.

Підбиваючи підсумок, можна сказати, що результати дослідження підтвердили ефективність формування готовності до фахового саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання. Це стає можливим за впровадження умов, якщо в процесі їх підготовки здійснювати:

- взаємодію та взаємозв'язок загальної системи формування

майбутнього педагога з процесом спеціальної та методичної підготовки вчителя музики;

- забезпечити єдність загальнопедагогічної, спеціальної та методичної підготовки вчителя музики;

- забезпечити щільну взаємодію процесів розвитку педагогічного мислення та спеціальних знань, умінь та навичок майбутнього вчителя музики;

- формувати позитивну мотивацію студентів до активної участі у фаховому саморозвитку;

- здійснювати розвиток здібностей та здатностей, які орієнтують майбутніх учителів музичного мистецтва на креативність, рефлексію, самоактуалізацію, самонавчання, самоорганізацію, самопроекування, самопрезентування, самодіагностику, самооцінку, й загалом саморозвиток у фаховій діяльності;

- організовувати навчально-виховний процес з використанням форм та методів навчання, що сприяють саморозвиваючій діяльності та формують здатність до фахового саморозвитку;

- націлювати спрямованість формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва вмій самоконтролю щодо фахового саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання, набувати навички щодо складання власної програми фахового саморозвитку на будь-якому етапі його професійної діяльності.

Зіставляючи показники рівнів сформованості готовності до саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва, можна зробити висновок, що розроблена в нашому дослідженні методика, виявилася досить ефективною, а запропоновані педагогічні умови вплинули на розвиток природних механізмів досліджуваного явища. Істотна різниця, яку можна побачити в зафіксованих числових показниках, свідчить про ефективність її застосування.

## Висновки до третього розділу

Результати проведення дослідно-експериментальної роботи з формування готовності до саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання дозволили дійти таких висновків:

- зміст та хід дослідно-експериментальної роботи на констатувальному етапі експерименту дозволив визначити рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні, а саме: *високий, достатній, середній, низький*;

- застосування на етапі діагностики комплексної оцінки рівнів сформованості даного феномена дозволило засвідчити, що більшість студентів не досягали високого рівня, а зайняли позиції на достатньому, середньому та низькому рівнях. Це дало підстави для застосування спеціально розробленої поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні;

- розроблена нами методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні орієнтована на впровадження у фахову підготовку майбутніх учителів музики системи, що складається з трьох етапів педагогічної роботи: *пізнавально-оцінювального, конструктивно-розвивального, творчо-виконавського*. Розроблена методика формування готовності майбутніх учителів музики до саморозвитку має варіативний і корекційний характер. Передбачено гнучкість освітнього процесу, що відповідає потребам особистості. Важливою умовою є сформувати у молоді передумови до постійної освіти протягом усього життя. Це передбачає різнобічний інтелектуальний і творчий розвиток студентів, формування у них гнучких якостей, здібностей до фахового саморозвитку.

Перший етап - *пізнавально-оцінювальний* - спрямований на фахове самопізнання студентів, на розуміння суспільної та особистісної значущості діяльності вчителя музичного мистецтва. На цьому етапі ми розвивали здібності до самоорганізації, самостимуляції, самоконтролю, уміння працювати в колективі. З цією метою використовували методи: творчі завдання, проектування, тестування, методи особистісно-професійного самопізнання, міні-бесіди, мозковий штурм та ін.

Другий етап - *конструктивно-розвивальний* - передбачає безпосереднє оволодіння вокально-хоровими навичками, формування готовності до виконання музичних творів, саморегуляцію виконавської діяльності. Основними формами роботи на цьому етапі були психолого-педагогічний тренінг, самостійна навчально-професійна діяльність студентів, педагогічний практикум (в рамках проведення педагогічної практики), індивідуальні співбесіди, метод портфолію, робота в малих групах, диспути, семінари, тести.

Третій етап - *творчо-виконавський* - передбачає збагачення студентів досвідом творчості, формування механізму самореалізації кожного студента як майбутнього професіонала. На цьому етапі відбуваються рефлексивні процеси, проводиться аналіз, визначається, що вдалося досягти учневі, які навички слід удосконалювати, і які методи і форми роботи доцільно застосувати для подальшого професійного розвитку. Цей етап був спрямований на вирішення творчих завдань і вправ, підвищення пріоритету рефлексивних, творчих форм роботи, що сприяє підвищенню ефективності процесу професійного саморозвитку, застосування набутих вокальних умінь і навичок на практиці, узагальнення і закріплення досвіду вокального виконавства;

- за результатами формувального експерименту впровадження в різні форми занять методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання в експериментальній групі є ефективнішим, ніж у контрольній групі;

- загалом, впровадження експериментальної методики забезпечило істотні позитивні динамічні зрушення в рівнях сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання. Якісні та кількісні результати дослідно-експериментальної роботи довели ефективність розробленої експериментальної поетапної методики, а статистична обробка отриманих даних підтвердила достовірність результатів дисертаційного дослідження.

### **Список використаних джерел до третього розділу**

1. Айзенк Г. Ю. Проверьте свои способности / Ганс Юрген Айзенк; [пер.з англ. — М.: Педагогика, Пресс, 1992. — 176с.
2. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю /Віктор Петрович Андрущенко. — К.: Знання України, 2004. — 804, [3] с.
3. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник / В.Г. Антонюк. — К.: Віпол, 2007. — 174 с.
4. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя. – Москва: Просвещение, 1984. – 111 с.
5. Бі Цзінчен. Особливості формування готовності до саморозвитку майбутнього учителя музики у процесі вокально-хорового навчання /Бі Цзінчен //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 16 (21), Ч. II. – К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. - С. 99-104.
6. Бі Цзінчен. Рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорового саморозвитку /Бі Цзінчен. //Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наукових праць [за заг. ред. проф. В.І.Сипченка. – Вип. 3 (83). – Слов'янськ: ДДПУ, 2017. – С. 12-19.
7. Бі Цзінчен. Формування готовності до саморозвитку майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання /Бі Цзінчен



- //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 16 (21), Ч. II. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. - С. 59-64.
8. Бі Цзінчен. Здатність до саморозвитку майбутніх учителів музики на диригентсько-хорових заняттях /Бі Цзінчен. //Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: зб. матеріалів всеукр. науково-практ. конф. [заг. ред. проф. А.В. Козир; доц. К.О. Щедролоєвої. – Херсон: ХДУ, 2016. – С. 225-228.
  9. Болгарський А. Хоровий клас і практика роботи з хором. Навч. пос. для муз.-пед. відділень пед. училищ / А. Болгарський, Г. Сагайдак. – К.: Музична Україна. – 1987. – С. 21-36.
  10. Бурська О.П. Виконавська інтерпретація музики: психолого-педагогічний дискурс / О.П. Бурська // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наукових праць /Ред. колегія: О.П. Щолокова та ін. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 4. – С. 23 – 29.
  11. Гавриш Н. Інтегровані заняття: Методика проведення. – К., 2007. – 127 с.
  12. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
  13. Григор'єва В.В. Готовність майбутнього вчителя музики до виконавської диригентсько-хорової діяльності // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 10 (269). – Ч. I. – 2013. – С. 151-156.
  14. Живов В. Исполнительский анализ хорового произведения. – М.: Музыка, 1987. – 95 с.
  15. Заболотний І.П. Педагогічна проблема розвитку творчої індивідуальності вчителя музичного мистецтва // Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: наук.-пед. журнал /Сумський держ. пед. ун-т імені А.С. Макаренка. – Суми, 2013. – № 2. – С. 86-89.

16. Зеленецька І. Розучування пісенно-хорового репертуару з учнями // Мистецтво та освіта. – 1998. – №4. – С. 23-25.
17. Казачков С. От урока к концерту / С. Казачков. – Казань: Издательство Казанского университета, 1990. – 343 с.
18. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В.Козир. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.
19. Кузьміна Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970. – С. 23-56.
20. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. / Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. – К.: Знання України, 2004. – 264с.
21. Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1984. – 160 с.
22. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 247 с.
23. Психологические тесты для профессионалов /авт. и сост. Н.Ф.Гребень. – Минск: Современ. школа, 2007. – 496 с.
24. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
25. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: Навч. пос. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
26. Самарин В. Хоровой класс и практическая работа с хором /В. Самарин, М. Осеннева. – М., 2003. – С. 11-17.
27. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: [учебное пособие] / Селевко Г. К. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
28. Туріщева Л. В. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект / Туріщева Л. В. – Х.: Основа, 2006. – 144с.

29. Чжан Яньшен. Художньо-виконавська підготовка вокаліста як проблема музичної педагогіки Китаю // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 6 (193), Ч. II, 2010. – С. 174-181.
30. Чижикова В. Дирижерсько-хоровая підготовка учителя музики /В. Чижикова, И. Курченко. – Саратов, 2012. – 59 с.
31. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian/Pod red. J.Sarana – Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. – 413s.
32. Ireland 2003 /Structures of Edukation, Vokational Training and Adult Education Systems in Europe – Dublin; [Brussels]: [EURYDICE, CEDEFOR, ETF], 2003. – P. 1-33.
33. Senge P. TheFifthDiscipline, NewYork, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.

## ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та нового вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку на вокально-хорових заняттях, що дозволило дійти таких висновків.

1. Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що сучасні освітні концепції саморозвитку особистості висвітлюють системно об'єднані наукові позиції щодо ролі суб'єктності, досягнення самостійності та індивідуалізації навчання студентів. Проте, врахування специфіки музичного, зокрема, вокально-хорового навчання, потребує спеціального дослідження проблеми формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до саморозвитку.

2. Проведена аналітична робота дозволила уточнити поняття готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні. Готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку у процесі вокально-хорового навчання визначається в дослідженні як цілісна інтегрована його якість, що характеризує сформовану потребу і здатність до удосконалення своєї професійної компетентності, зокрема, до оперативного використання набутих мистецько-педагогічних знань, вокально-виконавських і диригентсько-хорових умінь у процесі вивчення, виконання музичних творів та управління хоровим співом школярів.

2. У результаті дослідження визначено провідні наукові підходи, що становлять підґрунтя формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні, а саме: системний, аксіологічний, особистісний, діалоговий, компетентнісний, творчий. Системний підхід сприяє розвитку особистості як системи необхідних взаємно пов'язаних складників, що забезпечують готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-

хоровому навчанні. Аксіологічний підхід обумовлює ціннісно-орієнтаційне спрямування змісту, форм і методів навчання на саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні. Особистісний підхід передбачає розвиток суб'єктивного ставлення до навколишнього світу, визначає послідовне формування професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. Діалоговий підхід передбачає перетворення позицій вчителя та учня в особистісно-рівноправні. Позиція вчителя, що не виховує, а активізує, стимулює намагання, формує мотиви учня до саморозвитку, створює умови для саморуку. Компетентнісний підхід забезпечує розвиток фахових компетентностей особистості, що засновані на принципах саморозвитку й самореалізації. Рефлексивний підхід визначається спроможністю майбутніх учителів музичного мистецтва до мистецької рефлексії, до самоконтролю за прийняттям власних рішень, до самопізнання у вокально-хоровій діяльності. Творчий підхід виражає здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до досягнення інновацій у вокально-хоровій роботі, до трансформації їх у кожній конкретній педагогічній ситуації.

3. Дослідження особистісних, фахово значущих якостей вчителя музичного мистецтва, важливих для успішного здійснення ним вокально-хорової діяльності, посприяло визначенню структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання в єдності трьох взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-вольового, когнітивно-інтелектуального та креативно-діяльнісного.

4. Критеріями сформованої готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчаннінами визначено: міру особистісної спрямованості на пізнання вокально-хорової діяльності (показники: вираження особистісного ставлення до вокально-хорового мистецтва; вияв професійних інтересів та потреб студентів; спрямованість на загальнолюдські та музично-педагогічні цінності); ступінь оволодіння знаннями, уміннями та навичками у галузі вокально-хорового мистецтва

(показники: наявність теоретичних знань для аналізу та інтерпретації музичних творів; вокально-хорова майстерність (практичні вміння); потреба у самостійній роботі над змістом музичного твору) та міру здатності студентів до художньо-образного виконання музичних творів (показники: уміння донести виконуваний твір до слухацької аудиторії; уміння здійснювати рефлексивний аналіз, здатність до самоконтролю).

Встановлено рівні готовності до саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні, а саме: низький, середній, достатній, високий, що відрізняються ступенем вмотивованості майбутніх учителів до вокально-хорової діяльності в школі, наявністю фахових знань і умінь, а також здатністю до творчого втілення естетичних цінностей вокально-хорового мистецтва у роботі з учнями.

4. Обґрунтовано основні принципи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання, а саме: індивідуалізації, естетичної спрямованості, культуровідповідності, рефлексії та цілісності. Принцип індивідуалізації передбачає актуалізацію особистісних якостей студентів, зокрема, орієнтує на виявлення та підтримку індивідуального ставлення до музичних образів у процесі їх сприйняття, художнього опрацювання та творчого втілення у процесі диригентського управління хором співом. Принцип естетичної спрямованості орієнтує студентів на сприймання хорівих творів як художньої цінності, активізацію у них почуття прекрасного; уважне ставлення до формування високих естетичних ідеалів та художніх смаків майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання. Принцип культуровідповідності передбачає узгодження змісту вокально-хорового навчання із провідними напрямками розвитку культури, а також спрямування підготовки на особистісне засвоєння студентами її цінностей шляхом широкого ознайомлення зі світом мистецтва. Принцип рефлексії передбачає спонукання студента до самопізнання, до самоаналізу мистецьких вражень; до заглиблення у світ власних почуттів і зіставлення їх зі змістом художнього

образу; усвідомлення цінностей внутрішнього життя відповідно до морально-світоглядних позицій, відтворених у мистецтві. Цей принцип спрямовано на спонукання студентів до усвідомлення власних психічних станів у процесі зіставлення з переживаннями, відтвореними у художньому образі, на осмислення студентом досвіду власної виконавської діяльності. Принцип цілісності й міцності передбачає, щоб знання, уміння, навички, світоглядні та інші ідеї були осмислені, добре засвоєні, тривалий час зберігалися в пам'яті та були логічно вибудовані.

Визначено педагогічні умови організації вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в аспекті формування їхньої готовності до саморозвитку, а саме: створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії викладача і студента в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності; забезпечення діалогу музичних культур України та Китаю; систематичне спонукання майбутніх учителів до творчого застосування набутих знань і вмінь на практиці.

5. Розроблено методику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні, спрямовану на різнобічний інтелектуальний і творчий розвиток студентів, формування у них здатності до постійної самоосвіти протягом усього життя. Означена методика складається з трьох етапів: пізнавально-оцінювального, конструктивно-розвивального, творчо-виконавського, що носять варіативний характер. Перший етап - пізнавально-оцінювальний - спрямований на професійне самопізнання студентів, на розуміння суспільної та особистісної значущості діяльності вчителя музики. На цьому етапі слід розвивати розвивали здібності до самоорганізації, самостимуляції, самоконтролю, уміння працювати в колективі. З цією метою використовуються творчі завдання, методи проектування, тестування, методи особистісно-професійного самопізнання, міні-бесіди, мозковий штурм та ін.

Другий етап - конструктивно-розвивальний - передбачає безпосереднє оволодіння студентами вокально-хоровими навичками, формування у них готовності до самостійного планування інтерпретації музичних творів та саморегуляції виконавської діяльності. Основними формами роботи на цьому етапі має стати психолого-педагогічний тренінг, педагогічний практикум, індивідуальні співбесіди, метод портфоліо, робота в малих групах, диспути, семінари.

Третій етап - творчо-виконавський - передбачає збагачення студентів досвідом творчості, формування здатності кожного студента до самореалізації як майбутнього професіонала. На цьому етапі актуалізуються рефлексивні процеси, проводиться аналіз, визначається, що вдалося досягти учневі, які навички слід удосконалювати, і які методи і форми роботи доцільно застосувати для подальшого професійного розвитку. Цей етап спрямований на підвищення пріоритету творчо-рефлексивних форм роботи та самоаналізу професійного саморозвитку, а також творчому застосуванню набутих вокально-хорових умінь і навичок на практиці, їх узагальненню і закріпленню.

Впровадження експериментальної методики забезпечило істотні позитивні динамічні зрушення в рівнях сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання. Якісні та кількісні результати дослідно-експериментальної роботи довели ефективність розробленої експериментальної методики, а статистична обробка отриманих даних підтвердила достовірність результатів дисертаційного дослідження.

Проведене дослідження не вичерпує всі аспекти проблеми формування готовності майбутнього вчителя музики до саморозвитку. Перспективи подальших досліджень мають бути зорієнтовані на удосконалення змісту вокально-хорової підготовки, визначення її потенціалу в формуванні у студентів установки на мистецький саморозвиток протягом усього життя; активізації здатності майбутнього вчителя до самостійного планування



художньо-виховної роботи в школі, визначення шляхів творчого саморозвитку особистості у мистецькій діяльності.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Діагностика здатності до фахового саморозвитку майбутніх учителів музики

Дайте відповідь на всі 25 запитань, вибираючи тільки один з запропонованих варіантів відповіді.

Питальник.

1. Чим Ви найбільше любите займатися, коли у Вас з'являється вільний час?
  - А) – займатись улюбленою справою;
  - Б) – читати;
  - В) – проводити час з друзями;
  - Г) – за обставинами;
  - Д) – займатись самоосвітою;
2. Якою буде Ваша позиція стосовно реалізації навчально-виховного проекту?
  - А) – генератор ідеї;
  - Б) - організатор;
  - В) - виконавець;
  - Г) – критик;
  - Д) - точно не знаю;
3. Які особисто Ваші типові труднощі у наданні кваліфікованої допомоги з власної спеціальності?
  - А) - маючи досвід труднощів не відчуваю;
  - Б) – не ставив перед собою за мету аналізувати труднощі;
  - В) – недостатньо методичного досвіду;
  - Г) – нестача власного досвіду;

Д) – точно не знаю;

4. Яка з нищезазначених сфер для Вас останнім часом становить пізнавальний інтерес?

А) – методичні знання;

Б) – теоретичні знання;

В) – інноваційна педагогічна діяльність;

Г) – знання мистецького курсу;

Д) - точно не знаю;

5. Який педагогічний досвід Ви хотіли б набути?

А) – як вчитель музики;

Б) – як вчитель музичної школи;

В) – як керівник гуртка;

Г) – як класний керівник;

Д) – точно не знаю;

6. Мистецько-творча діяльність, на Вашу думку, реалізується як:

А) – особиста участь у концертах;

Б) – участь у заходах мистецького спрямування, музичного зокрема;

В) – праця для особистого задоволення;

Г) – реалізація творчих ідей;

Д) – точно не знаю;

7. На Вашу думку художньо-естетична освіченість це:

А) – художньо-естетичне сприйняття творів мистецтва;

Б) – аналіз творів мистецтва;

В) – формування художньої концепції;

Г) – потреба ствердження смаку;

Д) – точно не знаю;

8. На Вашу думку професійне самопізнання це:

А) – самоаналіз цілей власної професійної підготовки;

Б) – самооцінка професійних знань, умінь, навичок;

- В) – самоспостереження за динамікою власного професійного розвитку;
- Г) – всі пункти одразу;
- Д) – точно не знаю;
9. На основі порівняльної самооцінки, яка характеристика Вам найбільше підходить?
- А) – цілеспрямований;
- Б) – працелюбний;
- В) – дисциплінований;
- Г) – поступливий;
- Д) – точно не знаю;
10. Якби виникла нагода поїхати в іншу країну на стажування Вашою особистою метою було б :
- А) – отримання нових знань;
- Б) – подивитись світ;
- В) – набути нові зв'язки;
- Г) – просто відпочили;
- Д) – не можу визначитись;
11. Щоб набути глибокі й міцні знання потрібно:
- А) – мати певні умови;
- Б) – внутрішню потребу;
- В) – зовнішні стимули;
- Г) – силу волі;
12. Вам важливо у навчанні:
- А) – виконувати педагогічні вимоги;
- Б) – досягнути схвалення викладачів, батьків;
- В) – уникнути осуду та покарання за погане навчання;
- Г) – бути взірцем для однокурсників;
- Д) – точно не знаю;
13. У чому Ви могли б себе максимально реалізувати?
- А) – у мистецькому проекті;

Б) – у новому педагогічному проекті;

В) – у проекті, який мені буде цікавим;

Г) – у виключно соціальному проекті;

Д) – точно не знаю;

14. У Вас сформована здатність до професійного саморозвитку?

А) – так;

Б) – скоріше так, чим ні;

В) – скоріше ні, чим так;

Г) – ні;

Д) – не можу відповісти;

15. Чи часто Ви проводите аналіз, оцінку власної діяльності?

А) – так, постійно;

Б) – оцінка ззовні реальніша;

В) – інколи, коли стосується важливих питань;

Г) – «зробив та забув»;

Д) – ніколи над цим не замислювався;

16. Чи складаєте Ви власну програму професійного саморозвитку?

А) – так;

Б) – скоріше так, чим ні;

В) – скоріше ні, чим так;

Г) – ні;

Д) – не можу відповісти;

17. На Вашу думку професія, що Ви обрали, більш значуща для кого?

А) – для себе;

Б) – для батьків;

В) – для суспільства;

Г) – для мого гаманця;

Д) – точно не знаю;

18. Що Вам найбільше заважає стати висококваліфікованим спеціалістом?

- А) – брак часу;
- Б) – відсутність умов;
- В) – не вистачає інформаційних джерел, літератури;
- Г) – не вистачає сили волі та наполегливості;
- Д) – точно не знаю;

19. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить?

- А) – рішучий;
- Б) – кмітливий;
- В) – допитливий;
- Г) – відповідальний;
- Д) – точно не знаю;

20. При прийнятті важливого рішення Ви прислухаєтесь:

- А) – до думки батьків;
- Б) – до думки друзів;
- В) - дієте за обставинами;
- Г) - до власної інтуїції;
- Д) – точно не знаю;

21. Що Вас може привабити у новому мистецькому проекті:

- А) – те, що ідею схвалюють інші;
- Б) – нові можливості самореалізації;
- В) – просто цікаво;
- Г) – набуття досвіду;
- Д) – не можу відповісти на питання;

22. Що Вас може привабити у педагогічній діяльності?

- А) – робота з підростаючим поколінням;
- Б) – передача набутого досвіду;
- В) – впровадження нових педагогічних ідей;
- Г) – набуття досвіду;
- Д) – не можу відповісти на питання;

23. По закінченню навчання Ви станете висококваліфікованим спеціалістом?

- А) – думаю, що так;
- Б) – як пощастить;
- В) – все залежить від мене;
- Г) – скоріше ні чим так;
- Д) – не можу відповісти на питання;

24. Вам подобається бути взірцем для однокурсників?

- А) – так, безперечно;
- Б) – не має різниці, я на це не зважаю;
- В) – дивлячись в якій ситуації;
- Г) – ні;
- Д) – точно не знаю;

25. Якою може бути Ваша позиція в новому мистецькому проекті?

- А) – генератор ідеї;
- Б) – організатор;
- В) – критик;
- Г) – учасник.
- Д) – точно не знаю;

Обробка.

За результатами тестування визначаються рівні прагнення до саморозвитку. Відповіді на запитання тесту оцінюються в такий спосіб:

Питання	Оцінні бали відповідей
1	А - 2; Б - 3; В - 1 ; Г - 0 ; Д - 4
2	А - 4; Б - 3; В - 2; Г - 1; Д - 0
3	А - 3; Б - 2; В - 1; Г - 4; Д - 0
4	А - 1; Б - 2; В - 4; Г - 3; Д - 1

5	A - 4; Б - 3; В - 2; Г - 1; Д - 0
6	A - 3; Б - 2; В - 1; Г - 4; Д - 0
7	A - 3; Б - 2; В - 4; Г - 1; Д - 0
8	A - 2; Б - 1; В - 3; Г - 4; Д - 0
9	A - 4; Б - 2; В - 3; Г - 1; Д - 0
10	A - 4; Б - 3; В - 2; Г - 1; Д - 0
11	A - 2; Б - 4; В - 1; Г - 3; Д - 0
12	A - 4; Б - 3; В - 1; Г - 2; Д - 0
13	A - 3; Б - 4; В - 2; Г - 1; Д - 0
14	A - 4; Б - 3; В - 2; Г - 1; Д - 0
15	A - 4; Б - 2; В - 3; Г - 1; Д - 0
16	A - 4; Б - 3; В - 2; Г - 1; Д - 0
17	A - 4; Б - 2; В - 3; Г - 1; Д - 0
18	A - 1; Б - 3; В - 2; Г - 4; Д - 0
19	A - 1; Б - 3; В - 4; Г - 2; Д - 0
20	A - 2; Б - 1; В - 3; Г - 4; Д - 0
21	A - 1; Б - 4; В - 2; Г - 3; Д - 0
22	A - 1; Б - 2; В - 3; Г - 4; Д - 0
23	A - 3; Б - 2; В - 4; Г - 1; Д - 0
24	A - 2; Б - 4; В - 3; Г - 1; Д - 0
25	A - 4; Б - 2; В - 1; Г - 3; Д - 0

Сумарне число балів розподіляється в такому порядку:

Сумарне число балів	Рівень здатності до професійного саморозвитку
0-24,9	Низький
25-49,9	Достатній
50-74,9	Середній
75-100	Високий



## Додаток Б

**Анкета  
на виявлення професійних інтересів студентів**

Шановний майбутній вчитель музики, звертаємося до Вас з проханням відповісти на питання, з метою виявлення ваших професійних інтересів

1. Яким з перерахованих навичок вчитель володіє вільно:

- Самоаналіз педагогічної діяльності;
- Проектування завдань навчання, виховання, розвиток учнів;
- Організація індивідуальної діяльності з учнями;
- Керівництво групової діяльності.
- Ваш варіант:

---

---

---

2. Що для вас становить труднощі у педагогічній практиці:

- Впровадження в практику досягнень психології і педагогіки;
- Оптимальний вибір форм і методів;
- Педагогічна співпраця з батьками учнів;
- Вивчення, аналіз, впровадження перспективного педагогічного досвіду;
- Впровадження в навчальний процес сучасних перспективних інноваційних педагогічних технологій навчання.

3. Чи доцільно студентам дати для роботи одну з тем (якщо так то які саме):

- Використання інноваційних технологій на уроках музики;
- Інформаційні технології викладання предметів мистецького циклу;

- Моделювання музичних уроків;
- Впровадження інтерактивних технологій в викладанні мистецьких дисциплін;
- Методика викладання предмету музики;
- Методика викладання вокального співу;
- Робота з хором

4. З якого з перерахованих нижче питань у вас сформований позитивний досвід:

- тематичний контроль та оцінювання початкових досягнень учнів;
- активізація розумової діяльності учнів;
- формування у учнів естетичного світогляду;
- формування у учнів уявлення;
- розвиток креативного мислення учнів;
- розвиток критичного мислення в учнів
- Ваш варіант:

---

---

---

5. Які питання на вашу думку необхідно включити у плани підготовки студентів

**Тест****«Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л. Н. Бережнова)»**

«Инструкция. Ответьте на все 18 вопросов, выбирая только один из предложенных вариантов ответа. Для этого после каждого вопроса нужно обвести букву а, б или в.

**Опросник**

1. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:

- а) целеустремленный;
- б) трудолюбивый;
- в) дисциплинированный.

2. За что вас ценят коллеги?

- а) за то, что я ответственный;
- б) зато, что отстаиваю свою позицию и не меняю решений;
- в) за то, что я эрудированный, интересный собеседник.

3. Как вы относитесь к идее педагогической поддержки?

- а) думаю, что это пустая трата времени;
- б) глубоко не вникал в проблему;
- в) положительно, активно включаюсь в проект.

4. Что вам больше всего мешает профессионально самосовершенствоваться?

- а) недостаточно времени;
- б) нет подходящей литературы и условий;
- в) не хватает силы воли и упорства.

5. Каковы лично ваши типичные затруднения в осуществлении педагогической поддержки?

- а) не ставил перед собой задачу анализировать затруднения;
- б) имея большой опыт, затруднений не испытываю;
- в) точно не знаю.

6. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:

- а) требовательный;
- б) настойчивый;
- в) снисходительный.

7. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:

- а) решительный;
- б) сообразительный;
- в) любознательный.

8. Какова ваша позиция в проекте педагогической поддержки?

- а) генератор идей;
- б) критик;
- в) организатор.

9. На основе сравнительной самооценки выберите, какие качества у вас развиты в большей степени:

- а) сила воли;
- б) упорство;
- в) обязательность.

10. Что вы чаще всего делаете, когда у вас появляется свободное время?

- а) занимаюсь любимым делом;
- б) читаю;
- в) провожу время с друзьями.

11. Какая из нижеприведенных сфер для вас в последнее время представляет познавательный интерес?

- а) методические знания;
- б) теоретические знания;
- а) инновационная педагогическая деятельность.

12. В чем вы могли бы себя максимально реализовать?

- а) если бы работал так, как и прежде;
- б) считаю, что в новом проекте педагогической поддержки;
- в) не знаю.

13. Каким вас чаще всего считают ваши друзья?

- а) справедливым;
- б) доброжелательным;
- в) отзывчивым.

14. Какой из трех принципов вам ближе всего и какого вы придерживаетесь чаще всего?

- а) жить надо так, чтобы не было мучительно больно за бесцельно прожитые годы;
- б) в жизни всегда есть место самосовершенствованию;
- в) наслаждение жизнью в творчестве.

15. Кто ближе всего к вашему идеалу?

- а) человек сильный духом и крепкой воли;
- б) человек творческий, много знающий и умеющий;
- в) человек независимый и уверенный в себе.

16. Удастся ли вам в профессиональном плане добиться того, о чем вы мечтаете?

- а) думаю, что да;
- б) скорее всего да;
- в) как повезет.

17. Что вас больше привлекает в проекте педагогической поддержки?

- а) то, что большинство учителей одобряют идею педагогической поддержки;
- б) не знаю еще;
- в) новые возможности преподавательской деятельности и перспектива самореализация.

18. Представьте, что вы стали миллиардером. Что бы вы предпочли?

- а) путешествовал бы по всему миру;
- б) построил бы частную школу и занимался любимым делом;
- в) улучшил бы свои бытовые условия и жил в свое удовольствие.

### **Обработка и интерпретация результатов теста**

Ключ к тесту

Вопрос	Оценочные баллы ответов	Вопрос	Оценочные баллы ответов
1	a – 3; b – 2; c – 1	10	a – 2; b – 3; c – 1

2	$a - 2; b - 1; c - 3$	11	$a - 1; b - 2; c - 3$
3	$a - 1; b - 2; c - 3$	12	$a - 1; b - 3; c - 2$
4	$a - 3; b - 2; c - 1$	13	$a - 3; b - 2; c - 1$
5	$a - 2; b - 3; c - 1$	14	$a - 1; b - 3; c - 2$
6	$a - 3; b - 2; c - 1$	15	$a - 1; b - 3; c - 2$
7	$a - 2; b - 3; c - 1$	16	$a - 3; b - 2; c - 1$
8	$a - 3; b - 2; c - 1$	17	$a - 2; b - 1; c - 3$
9	$a - 2; b - 3; c - 1$	18	$a - 2; b - 3; c - 1$

Суммарное число баллов Оценка проекта педагогической поддержки

15-14 Как возможности профессиональной самореализации.

13-11 Как необходимого и достаточного для самореализации.

10-9 Скорее как перспективного для самореализации.

7-6 Неопределенная оценка, скорее как неперспективного для самореализации.

5 Как недостойного внимания в плане самореализации».

## Додаток Е

### Тест на діагностику здатності до самооцінювання професійного саморозвитку майбутніх учителів музики

Дайте відповідь на запитання, вибираючи лише один з запропонованих варіантів відповіді.

Питальник.

1. Які особистісні інтереси дознає Вам притаманні?
  - А) – диригентсько-хорові знання;
  - Б) – теоретичні знання;
  - В) – інноваційна педагогічна діяльність;
  - Г) – знання мистецького курсу;
  - Д) – не знаю;
  
2. Який педагогічний чи виконавський досвід Ви хотіли б набути?
  - А) – музично-педагогічний;
  - Б) – виконавський;
  - В) – як керівник гурткової співацької діяльності школярів;
  - Г) – як вчитель музичного мистецтва;
  - Д) – точно не знаю;
  
3. У процесі самооцінювання, яка характеристика Вам найбільше підходить?
  - А) – цілеспрямований;
  - Б) – працелюбний;
  - В) – дисциплінований;
  - Г) – поступливий;
  - Д) – не знаю.

Сумарне число балів розподіляється в такому порядку:

Сумарне число балів	Рівень здатності до професійного саморозвитку
0-25,9	Низький
26-50,9	Достатній
51-75,9	Середній
76-100	Високий



## ДОДАТОК Ж

### *Індивідуальна карта суб'єктивного досвіду майбутнього вчителя музики (модифікована методика Карпова)*

У процесі ознайомлення з параметрами індивідуальної карти суб'єктивного досвіду студент визначається щодо наявності досвіду з виокремлених параметрів за такими критеріями: а) не маю досвіду (з якої причини?); б) маю деякий досвід; в) маю досвід (який?)

#### **Професійне самопізнання:**

1. Психолого-педагогічне само діагностування.
2. Самооцінка професійних знань, умінь, навичок.
3. Самоаналіз цілей власної професійної підготовки.
4. Самоспостереження за динамікою власного професійного розвитку.

#### **Художньо-естетична освіченість:**

1. Художньо-естетичне сприйняття музичних творів.
2. Аналіз творів музичних творів.
3. Формування художньої концепції.
4. Розвиток творчих здібностей.
5. Потреба ствердження свого смаку.

#### **Майстерність:**

1. Наявність евристичного підходу до діяльності.
2. Залучення чуттєвої та інтелектуальної інтуїції.
3. Сформоване художньо-образне мислення.
4. Вільне володіння музичними засобами.
5. Неперервність музичної освіти.

#### **Психолого-педагогічна культура:**

1. Здатність визначати педагогічну проблему.
2. Виховання волі та цілеспрямованості.
3. Самоорганізація та вміння управляти собою.

**Професійне самовдосконалення :**

1. Саморозвиток якостей особистості, необхідних у майбутній професійній діяльності.
2. Проектування професійного майбутнього.
3. Мистецько-творче самовдосконалення;
4. Визначення проблем власного професійного розвитку і шляхів їх подолання

**Досвід педагогічної діяльності:**

1. Вчитель музики.
2. Керівник гуртка (співи, хор, вокальні ансамблі тощо).
3. Педагогічна діяльність у загальноосвітній школі.
4. Активна педагогічна практика у вищому навчальному закладі.

**Мистецько-творча діяльність:**

1. Концертна діяльність (сольне виконавство та участь у ансамблях, хорах)
2. Колективна участь у мистецьких заходах.

## Додаток К

Тематичний план наукового гуртка

### «Сучасні аспекти професійного саморозвитку»

№ з\с	Тематика	Години
1.	Професіонал – вимога сучасності чи особистісна потреба?	2
2.	Особистість вчителя музики на сучасному етапі розвитку суспільства.	2
3.	Творчість та професійна діяльність.	2
4.	Професійні якості музиканта-педагога	2
5.	Діагностика та самодіагностика в системі саморозвитку.	2
6.	Практика – перша сходинка до професіоналізму	2
7.	Самореалізація як фактор вияву творчих можливостей.	2
8.	Структурні компоненти саморозвитку: доцільність вияву та переваги.	2
9.	Саморозвиток та самовдосконалення: мета, процес, шляхи реалізації.	2
10.	Мотивація навчального та творчого процесів – засіб саморозвитку.	2
11.	Творче самовираження як основа творчості.	2
12.	Функції, можливості та роль вчителя музики.	2
13.	Модель сучасного вчителя музики.	2
14.	Психологічні аспекти професійного саморозвитку.	2
15.	Формування якісного інтелектуального ресурсу засобами мистецтва.	2
16.	Реалізація концепції художньо-естетичного виховання в дозвілевій діяльності.	2
17.	Розвиток інтуїції засобами різних видів мистецтва	2
18.	Лідерські якості у процесі саморозвитку особистості майбутнього вчителя	2
	Всього:	36год.

## Додаток Л

### ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ

#### ПРОГРАМА ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

#### ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Сучасне розуміння сутності художньо-педагогічної підготовки вчителів музики, здатних на високому рівні виконувати соціальне замовлення суспільства щодо художньо-естетичного виховання підростаючого покоління відповідно до культурно-духовних цінностей, зумовлює й відповідну організацію змісту художньо-педагогічної освіти. У зв'язку з цим значно зростає роль вчителя музики, його знань, його культури мислення, системи цінностей і професіоналізму.

Змістом художньо-педагогічної освіти на мистецьких факультетах повинні стати не тільки предметні знання та вміння, способи вирішення типових завдань, але й способи, механізми самопізнання, саморозвитку особистості, її здатність творчо реалізовувати набутий досвід і підвищувати рівень професійного вміння в системі педагогічної діяльності. У процесі підготовки фахівців необхідно формувати й розвивати професійні якості майбутнього вчителя та наповнювати конкретним змістом опанування його професії, педагогічної компетенції. Для розв'язання цього завдання важливим постає не тільки прагматичний результат, але насамперед сам процес руху до цього результату, у ході якого, під час засвоєння знань і вмінь, необхідно розвивати психологічні механізми самореалізації та самопізнання, мотивацію до професійного учіння та самовдосконалення.

Зважаючи на те, що зі вступом у вищий навчальний заклад процес професійного самовизначення не зупиняється й відбувається протягом усіх років навчання, але при цьому має свої вершини та «точки росту», то самим важливим є перший рік навчання. В цей період відбуваються значні зміни ідеальних уявлень про професію, її цільових та змістових складових. Вихідною точкою ознайомлення з професією є курс «Вступ до спеціальності».

Мета курсу:

- Сприяти усвідомленню майбутніми вчителями музики змісту та організації професійно-педагогічної освіти на факультеті, значущості педагогічної професії, особистої та професійної самореалізації у педагогічній та мистецькій сфері професійної діяльності.
- Розглянути особливості освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього вчителя музики, ознайомити з навчальним планом спеціальності, розкрити уявлення про права та обов'язки студентів.

- Розкрити професійні та особистісні якості й здібності вчителя музики, дію самоосвіти, саморозвитку, самореалізації та самовиховання у процесі становлення педагога професіонала.

Відповідно до зазначеної мети при вивченні курсу ставляться такі завдання:

- розвиток інтересу студентів до професійно-педагогічної діяльності, усвідомленню її особистої та соціальної значущості на сучасному етапі розвитку суспільства;
- розвиток у студентів мотивації, адекватної цінностям професійної освіти та мистецької й педагогічної діяльності;
- активізація процесу особистісно-професійного самопізнання, саморозвитку, самореалізації та самовиховання у ході набуття педагогічної професії у вузі;
- утворення іміджу сучасного вчителя музики;

Лекційний курс, що складається з 12 годин розкриває питання розробки та реалізації уявлень про особливості й специфіку вчителя музики.

Практичні (семінарські) заняття (22 години) включають ряд задач, пов'язаних з особистісно-професійним самоусвідомленням студентів у контексті професійно-педагогічної діяльності. Самостійна робота студентів складає 20 годин.

Зміст навчального матеріалу орієнтовано на особистісно-професійного становлення майбутніх учителів музики, що сприятиме успішному наступному вивченню педагогічних дисциплін. Процес реалізації програми передбачає активне включення студентів у процес навчання, усвідомлення ними значущості обраної професії, особистої та професійної самореалізації у педагогічній та мистецькій сфері професійної діяльності.

## ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ТА ЗМІСТ ПРОГРАМИ

№ з\с	ТЕМАТИКА	Модуль	Години		
			Лекції	Практичні та семінарські	Самостійна робота
	<b>Система вищої освіти та кадрове забезпечення галузі музичного мистецтва.</b>	<b>I</b>	<b>4</b>		

1.	Структура вищої освіти в Україні. Структура вищого навчального закладу. Програмно-нормативні засади галузі музичного мистецтва. Теоретичний екскурс дисциплін.		2		
2.	Організація навчального процесу у вищому навчальному закладі. Науково-дослідна робота студентів. Права та обов'язки студентів. Організація побуту та відпочинку студентів.		2		
	<b>Музичне мистецтво як суспільне явище та галузь діяльності.</b>	<b>II</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	
3.	Сутність, зміст та специфіка педагогічної діяльності вчителя музики.		2		
3.1	Характеристика професійної діяльності вчителя музики.			2	2
3.2	Аналіз змістовних характеристик та специфіка професійної діяльності педагога, диригента, вокаліста, педагога-музиканта.			2	2
	<b>Загальні відомості з бібліотечної справи</b>	<b>III</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	
4.	Бібліотеки, їх довідковий апарат та діяльність.		2		
4.1	Бібліографія, каталог, пошук інформації.			2	2
	<b>Професійний саморозвиток вчителя музики.</b>	<b>IV</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	
5.	Сутність професійного саморозвитку музики.		2		

5.1	Ідентифікація сучасного вчителя музики			2	2
6.	Мотивація професійного саморозвитку майбутнього педагога.		2		
6.1	Мотивація та мета навчально-професійної діяльності.			2	2
6.2	Актуалізація особистісних мотивів та цінностей у контексті майбутньої професійної діяльності.			2	2
6.3	Рефлексія як засіб особистого та професійного зростання. Самоідентифікація.			2	2
6.4	Діагностика здатностей та здібностей до професійно-педагогічної, творчої діяльності.			4	2
6.5	«Я – образ» у контексті художньо-педагогічної освіти.			2	4
6.6	Індивідуально-професійний план професійного саморозвитку.			2	
	<b>Всього за курс:</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>22</b>	<b>20</b>

## ПРОГРАМНИЙ МАТЕРІАЛ ДО ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ»

### **МОДУЛЬ I. Система вищої освіти та кадрове забезпечення галузі музичного мистецтва**

**Лекція 1. Структура вищої освіти в Україні. Структура вищого навчального закладу. Програмно-нормативні засади галузі музичного мистецтва. Теоретичний екскурс дисциплін.**

Структура вищої освіти в Україні. Вищі навчальні заклади України. Ієрархічна структура вищого начального закладу. Права та обов'язки

студентів. Типові правила внутрішнього розпорядку у вищих начальних закладах.

Законодавча база розвитку музичного мистецтва в Україні. Основні напрями впровадження музичного мистецтва. Нормативні вимоги. Державні та комплексні програми з музики. Ознайомлення з предметними курсами даної спеціальності, основні цикли навчальних дисциплін.

**Лекція 2. Організація навчального процесу у вищому навчальному закладі. Науково-дослідна робота студентів. Права та обов'язки студентів. Організація побуту та дозвілля.**

Спрямованість навчального процесу у закладах вищої освіти. Науково-методичне забезпечення навчального процесу. Державні стандарти вищої освіти. Види та форми організації навчальних занять у вищій школі. Форми та методи контролю. Курсові та дипломні роботи. Види педагогічної практики. Консультації. Основи самостійної та позааудиторної роботи. Педагогічна спрямованість освіти. Психолого-педагогічні основи оптимізації навчально-виховного процесу на факультеті. Ознайомлення студентів з принципами та методами наукового дослідження. Організація науково-дослідної роботи студентів. Права та обов'язки студентів. Організація побуту та дозвілля.

**МОДУЛЬ II. Музичне мистецтво як суспільне явище та галузь діяльності.**

**Лекція 3. Сутність, зміст та специфіка педагогічної діяльності вчителя музики.**

Складові частини професійної програми вчителя музики. Зміст моделі вчителя музики. Функції та вимоги до сучасного вчителя. Гуманістична спрямованість вчителя. Педагогічна та художня майстерність вчителя музики. Теоретичні умови професійно-педагогічної підготовки вчителя музики. Сфери діяльності вчителя музики.

**Семінарське заняття 3.1. (2 год.)**

*Тема:* Характеристика професійної діяльності вчителя музики.

Аналіз професіограми вчителя музики. Компоненти професіограми: властивості, риси, які визначають світоглядну, професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість педагога. Основи та теоретичний зміст педагогічної практики.

*Мета:* Розглянути освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівця з музичного мистецтва. Психолого-педагогічні особливості, здатності та здібності вчителя музики.

*Питання для самостійного опрацювання:*

Місце вчителя музики у історичні періоди.

Кваліфікаційні вимоги до фахівця музичного мистецтва.

Педагогічна діяльність вчителя музики на сучасному етапі розвитку суспільства (мета, зміст, результат, значення у житті сучасної людини, суспільства).



### **Семінарське заняття 3.2. (2 год.)**

*Тема:* Аналіз змістовних характеристик та специфіка професійної діяльності педагога, диригента, вокаліста, педагога-музиканта.

Функції та вимоги до сучасного вчителя музики. Педагогічна та художня майстерність вчителя музики.

*Мета:* Проаналізувати, співставити специфіку професійної діяльності педагога, художника, художника-педагога. Визначити зміст та основні характеристики педагогічної та художньої майстерності.

*Питання для самостійного опрацювання:*

Аналіз понять «майстерність», «педагогічна майстерність», «музична майстерність».

Зміст понять «педагог», «диригент», «вокаліст», «педагог-музикант»

Шляхи оволодіння професією.

### **МОДУЛЬ III. Загальні відомості з бібліотечної справи.**

#### **Лекція 4. Бібліотеки, їх довідковий апарат та діяльність.**

Бібліотеки в системі закладів освіти, науки та культури. Основні типи бібліотек, їх особливості та взаємодія. Організація вузівських бібліотек. Книжні фонди.

Правила користування бібліотеками, технологія отримання літератури. Міжбібліотечний абонемент. Довідково-інформаційний фонд.

Довідковий апарат бібліотеки. Його роль в організації довідково-інформаційного обслуговування:

- довідкова література (енциклопедії, словники тощо);
- алфавітний каталог, його значення, структура та принципи організації;
- системний каталог, його значення, структура та принципи організації. Бібліотечні класифікації. Алфавітно-предметний показник до системного каталогу;
- предметний каталог, його значення, структура та принципи організації;
- електронний каталог;
- довідкові картотеки. Головна довідкова картотека, її значення. Спеціальні картотеки, тематичні картотеки, фактографічні картотеки.

Організація довідково-інформаційного обслуговування в вузівській бібліотеці.

#### **Семінарське заняття 4.1. (2 год.)**

*Тема:* Бібліографія, каталог, пошук інформації.

Види бібліографії. Типи та структура бібліографічних посібників.

Організація та ведення бібліографічної картотеки. Правила опису джерел інформації. Відбір та розміщення матеріалів в картотеці.

*Мета:* Використання та пошук необхідних бібліографічних та інформаційних джерел.

*Питання для самостійного опрацювання:*

Аналіз інформаційних джерел музичної тематики.  
Складання картотеки періодичних видань музичної тематики.

#### **МОДУЛЬ IV. Професійний саморозвиток вчителя музики.**

##### **Лекція 5. Сутність професійного саморозвитку вчителя музики.**

Категоріальні поняття: «професіонал», «професійний», «саморозвиток», «вчитель музики» та «педагог-музикант». Розкрити професійні та особистісні якості й здібності вчителя музики, дію самоосвіти, саморозвитку, самореалізації у процесі становлення педагога.

##### **Семінарське заняття 5.1. (2 год.)**

*Тема:* Ідентифікація сучасного вчителя музики.

Професійні та особистісні якості й здібності вчителя музики. Вимоги до сучасного вчителя та його функції у професійній та суспільній діяльності.

*Мета:* Утворення іміджу сучасного вчителя музики.

*Питання для самостійного опрацювання:*

Аналіз понять «професія», «спеціальність», «професіонал».

Особистісні та професійні якості вчителя музики.

Вчитель музики як носій педагогічної та художньої культури.

##### **Лекція 6. Мотивація професійного саморозвитку майбутнього педагога.**

Сутність мотиваційних процесів їх основ та впливів на особистість та саморозвиток у особистісно-професійній діяльності. Потреби, мотиви, переконання, цілі, інтереси, їхній вплив на становлення вчителя-професіонала.

##### **Семінарське заняття 6.1. (2 год.)**

*Тема:* Мотивація та мета навчально-професійної діяльності.

Взаємозалежність становлення вчителя музики та мотивів, потреб, переконань, цілей, інтересів. Диференціація зовнішніх та внутрішніх мотивів у процесі усвідомлення особистої та суспільної значущості вчителя музики.

*Мета:* Розвиток інтересу до професійно-педагогічної діяльності. Усвідомлення особистої та соціальної значущості професійно-педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства.

*Питання для самостійного опрацювання:*

Складання іміджу професії – вчитель музики у контексті сучасної соціокультурної ситуації розвитку суспільства.

Самореалізація вчителя музики.

##### **Семінарське заняття 6.2. (2 год.)**

*Тема:* Актуалізація особистісних мотивів та цінностей у контексті майбутньої професійної діяльності.

Рівень, показники мотивів та цінностей до професійного навчання та саморозвитку. Диференціація цілей, шляхи досягнення. Саморозвиток професійної діяльності.

*Мета:* Усвідомлення студентами власних потреб і цілей навчання на мистецькому факультеті. Засвоєння методики визначення професійних цілей вчителем музики, визначення оптимальної кількості навчально-професійних цілей, кількість дій та необхідних засобів.

*Питання для самостійного опрацювання:*

Сукупність факторів, які стимулюють та спрямовують навчальну діяльність. Процеси, методи, засоби спонукання до професійного саморозвитку.

Емоційно-вольовий компонент професійного саморозвитку.

### **Семінарське заняття 6.3. (2 год.)**

*Тема:* Рефлексія як засіб особистого та професійного зростання. Само ідентифікація.

Зміст та дія самоосвіти, самоусконалення, самореалізації у процесі становлення педагога та його професійного саморозвитку.

*Мета:* Активізація процесу особистісно-професійного самопізнання, саморозвитку, самореалізації, самооцінки. Стимулювання розвитку професійних професійно-значущих якостей.

*Питання для самостійного опрацювання:*

Рефлексія та самоіндефікація художніх образів педагогічної професії вчителя музики.

Розробка діагностичного комплексу для самовираження та самоаналізу професійно-значимих якостей вчителя музики.

### **Семінарське заняття 6.4. (4 год.)**

*Тема:* Діагностика здатностей та здібностей до професійно-педагогічної, творчої діяльності.

Діагностика вихідного рівня здатностей та здібностей до професійно-педагогічної, творчої діяльності. Психолого-педагогічні тести, анкети, запитальники. Діагностика рівня суб'єктивного контролю.

*Мета:* Продіагностувати особистий рівень здатності до професійного саморозвитку, творчих здібностей, вольової організації особистості, рівень автономності – залежності, навчальних мотивів, самооцінки.

*Питання для самостійного опрацювання:*

Складання проекту діагностики для абітурієнтів мистецького факультету.

Розробка картотеки різнобічних способів розвитку здатностей та здібностей до вдосконалення, саморозвитку професійно-педагогічної діяльності.

### **Семінарське заняття 6.5. (2 год.)**

*Тема:* «Я – образ» у контексті художньо-педагогічної освіти.

Засади та успішність професійного саморозвитку вчителя музики. Усвідомлення необхідності створення професійної «Я-концепції» вчителя музики, яка відображає його уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності.

*Мета:* Складання образу «Я – вчитель», «Я – музикант», співвідношення «Я – реальне професійне» та «Я – ідеальне професійне».

*Питання для самостійного опрацювання:*

Підготовка асоціативного словника професійної педагогічної діяльності вчителя музики.

Складання іміджу сучасного вчителя музики.

### **Семінарське заняття 6.6. (2 год.)**

*Тема:* Індивідуально-професійний план професійного саморозвитку.

Структурні компоненти професійного саморозвитку. Індивідуальна карта суб'єктивного досвіду вчителя музики.

*Мета:* Складання індивідуально плану професійного саморозвитку та заповнення індивідуальної карти суб'єктивного досвіду майбутнього вчителя музики.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб., 2000 (главы 4, 5).
2. Введение в педагогическую деятельность / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева и др. М., 2000.
3. Вайніленко Тетяна Віталіївна. Підготовка майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: Метод. рекомендації / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Кафедра педагогічної творчості. — К., 2005. — 40с.
4. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/Під. заг. ред. О.В. Овчарук . – К.: «К.І.С.», 2004. – 112с Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
6. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию. М., 1999.
7. Митина Л.М. Психология профессионального роста учителя. М., 1998.
8. Радул В.В., Кравцов В.О., Михайличенко М.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя. Навчальний посібник. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД», 2007. – 252с.
9. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посіб. – К.: ТОВ Інтерпроф, 2002. – 270 с.

## Додаток М

### Тематика курсових робіт

1. Історичні аспекти становлення вчителя музики.
2. Методика розвитку творчих здібностей учнів початкової та середньої школи.
3. Особливості формування мотиваційних процесів до музичної діяльності у учнів середньої школи.
4. Єдність навчання та творчості у навчально-виховному процесі вивчення музики.
5. Активні форми та методи навчання на заняттях музики.
6. Функції сучасного вчителя: долаймо традиційні стереотипи .
7. Творчі завдання в системі навчального процесу.
8. Діагностика та самодіагностика у навчально-виховному процесі.
9. Планування навчально-виховної та творчої роботи з музики.
10. Професіограма вчителя музики.
11. Методика розвитку музичних здібностей у учнів різних вікових категорій.
12. Художня та педагогічна діяльність: єдність та протиріччя.

## Додаток Н

## ПЕРЕЛІК ОСНОВНИХ ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

1. Бі Цзінчен. Особливості формування готовності до саморозвитку майбутнього учителя музики у процесі вокально-хорового навчання /Бі Цзінчен //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 16 (21), Ч. II. – К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. - С. 99-104.
2. Бі Цзінчен. Саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва як важлива складова розвитку особистості в процесі вокально-хорового навчання /Бі Цзінчен //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 18 (23). – К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. - С. 213-217.
3. Бі Цзінчен. Рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорового саморозвитку /Бі Цзінчен. //Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць [за заг. ред. проф. В.І.Сипченка. – Вип. 3 (83). – Слов'янськ: ДДПУ, 2017. – С. 12-19.
4. Бі Цзінчен. Основні принципи формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-хорового саморозвитку /Бі Цзінчен. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки: зб. наук. праць [за ред. проф. Т.Степанової. – № 4 (59). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. - С. 174-178.
5. Бі Цзінчен. Формування готовності до саморозвитку майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання /Бі Цзінчен //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 16 (21), Ч. II. – К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. - С. 59-64.
6. Би Цзинчен. Значение педагогических условий в формировании готовности к саморазвитию будущих учителей музыки /Би Цзинчен //Серия «Педагогика и методика». – Пекин: PEDAGOGY, 05. 2015. (Китай). – С. 39.
7. Бі Цзінчен. Здатність до саморозвитку майбутніх учителів музики на диригентсько-хорових заняттях /Бі Цзінчен. //Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: зб. матеріалів всеукр. науково-практ. конф.[заг. ред. проф. А.В. Козир; доц. К.О. Щедролоєвої. – Херсон: ХДУ, 2016. – С. 225-228.