

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет
Імені М.П. Драгоманова

Бондаренко Дмитро Володимирович

**ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
ДО ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор
А. В. Козир

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО- ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ.....	13
1.1. Сутність і зміст адаптації майбутніх учителів музики до фахової діяльності.....	13
1.2. Специфіка адаптивної готовності студентів інститутів мистецтв, педагогічних університетів до диригентсько-хорового навчання.....	38
Висновки до першого розділу	57
РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ – ДО ДИРИГЕНТСЬКО- ХОРОВОГО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ.....	61
2.1. Структура адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько- хорового навчання	61
2.2. Педагогічні умови формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі	82
Висновки до другого розділу.....	107
РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПЕРЕВІРКИ ТЕХНОЛОГІЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН	110
3.1. Діагностика розвиненості адаптивної готовності майбутніх учителів музики	110

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності	133
3.3. Аналіз результатів формувального експерименту	178
Висновки до третього розділу	186
ВИСНОВКИ	189
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	192
ДОДАТКИ.....	224
Додаток А.1.	224
Додаток А.2.	225
Додаток А.3.	226
Додаток А.4.	228
Додаток А.5.	229
Додаток А.6.	231
Додаток А.7.	233
Додаток Б.1.	234
Додаток Б.2.	236
Додаток Б.3.	239
Додаток В.....	241
Додаток Г	244
Додаток Д.1.....	245
Додаток Д.2.....	247
Додаток Ж.1.....	248
Додаток Ж.2.....	249
Додаток Ж.3.....	250

Додаток З.1.....	251
Додаток З.2.....	252
Додаток К.1.....	253
Додаток К.2.....	254
Додаток К.3.....	255
Додаток К.4.....	256

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Модернізація вищої музично-педагогічної освіти передбачає впровадження нових наукових концепцій та ефективних розробок до процесу підготовки фахівців. Концептуальні положення визначено у провідному державному освітньому документі Закон України «Про вищу освіту». У цих положеннях враховуються умови прогресу сучасної інформаційної техніки, а також потреби в підвищенні духовності підростаючого покоління засобами мистецького впливу.

У цьому контексті в наукових працях В. Андрушенка, А. Алексюка, В. Бондаря, Р. Вернидуба, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя, І. Лернера, С. Мельничука, Н. Ничкало, А. Хуторського визначається значимість учителя для суспільства, а також розглядаються шляхи підвищення ефективності процесу підготовки вчителя. Спираючись на це, такі відомі дослідники як О. Олексюк, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова та ін. у своїх дослідженнях зазначають про особливу роль учителя музичного мистецтва, що через мистецтво, як суспільно-культурний феномен, впливає на культурний розвиток молодого покоління, залучає його до глибинного духовного надбання українського народу.

Ментальність українського народу пов'язана саме з хоромим співом. Тому, в системі фахового навчання майбутніх учителів музики важливе місце займає саме диригентсько-хорова підготовка, що вбирає особливості традицій хорового мистецтва. Концептуальні засади фахової підготовки майбутніх учителів музики розроблено в працях таких учених як Є. Абдулін, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, Т. Пляченко, О. Рудницька, О. Ростовський, О. Щолокова. Науковці пов'язують питання підвищення якості фахового навчання на підґрунті визначених загально-культурологічних та мистецтвознавчих основ фахової підготовки хорових диригентів. Це стало предметом дослідження А. Авдієвського, Г. Єржемського, В. Живова, Л. Іконнікової, С. Казачкова, Ю. Кузнецова,

А. Лащенко, В. Семенюк.

Диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музики у ВНЗ передбачає їх адаптацію до умов фахової діяльності вчителя музики загальноосвітньої школи. Питання готовності особистості до фахової діяльності розглядається в наукових дослідженнях Ф. Басіна, І. Ісаєва, А. Пуні, В. Сластьоніна, Є. Шиянова, А. Щербакова. Такими дослідниками як Л. Арчажникова, А. Болгарський, Л. Куненко, П. Ковалик, А. Мартинюк, Т. Смирнова, В. Самарина розглядається проблема диригентсько-хорової підготовки до практичної диригентсько-виконавської педагогічної діяльності.

Водночас у педагогічній науці недостатньо розглянуто питання теоретичного обґрунтування й апробації на практиці технології організації тьютором процесу адаптації майбутніх учителів музики. Аналіз досвіду роботи викладачів вищого навчального педагогічного закладу засвідчив, що психолого-педагогічна допомога в процесі адаптації студентів до диригентсько-хорової діяльності надається на індивідуальних заняттях із дисципліни «Хорове диригування» переважно епізодично, без належного наукового обґрунтування. Визначені недоліки педагогічної теорії та практики породжують суперечності: між потребою застосування технологій тьюторства в якості дієвого інструменту процесу адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності, і недостатністю теоретичних і практичних розробок щодо застосування групової форми роботи студентів під керівництвом тьютора; між визначенням необхідності організації процесу адаптації студентів до диригентсько-хорової діяльності, і недостатньою розробленістю інструментарію організації цього процесу з урахуванням специфіки диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики; між потребою в науково-методичній підготовці майбутніх учителів музики до застосування набутих фахових знань, умінь і навичок у навчальному процесі загальноосвітньої школи, і недостатній методичній розробці практичного застосування технології тьюторства у процесі підготовки студентів до самовиявлення в майбутній фаховій діяльності.

Отже, виникає потреба впровадження технології тьюторства в процес організації адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності, що веде до зміни її форм і методів. Для майбутніх учителів музики це є особливо важливим, оскільки в подальшій фаховій діяльності вони мають інтенсивно використовувати набуті у вищому навчальному закладі фахові знання, вміння, навички. Професія вчитель музики пройшла еволюційний шлях удосконалення, і сьогодні набуває нових якісних ознак.

Гуманістична спрямованість сучасної освіти передбачає нову організацію виховання підростаючого покоління. Хорове мистецтво, як вид музичного мистецтва, має ціннісне значення для формування духовно розвинутих особистостей. Тому, готовність компетентних учителів музики нести цінності мистецтва з метою збагачення духовного світу молодого покоління нашої держави є виправданою, значимою.

Враховуючи актуальність зазначеної проблеми, необхідність подолання певних суперечностей і вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики нами обрано тему дослідження: «Формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності».

Зв'язок роботи з науковими планами й 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». Тему дисертації затверджено вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 4 від 25.11.2011 р.) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 9 від 26.11.2013 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці методики формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності.

Об'єктом дослідження є процес диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах мистецької освіти.

Предмет дослідження – методика формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності.

Завдання дослідження визначено відповідно до об'єкту, предмету та мети:

1. На основі аналізу науково-педагогічної, мистецтвознавчої і мистецької літератури розкрити сутність поняття «адаптивна готовність майбутнього вчителя музики» й визначити його характерні особливості.

2. Сформулювати принципи, обумовити комплекс методів формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності.

3. Розробити компонентну структуру, критерії, показники та рівні сформованості адаптивної готовності майбутніх учителів музики, виокремити основні функції підготовки фахівців мистецької освіти.

4. Розробити педагогічні умови формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності.

5. Розробити та експериментально перевірити ефективність розробленої методики формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності.

6. Розробити методичні рекомендації та спецкурс для студентів і викладачів із проблеми підготовки майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності засобами сучасних педагогічних технологій.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: ідеї філософії та методології освіти щодо значимості вчителя для суспільства, та ролі вчителя музичного мистецтва у процесі культурного розвитку молодого покоління (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лупай, Н. Кузьміна та ін.); методологія загальної мистецької освіти, що обґрунтовує комплексний вплив різних видів мистецтва на збагачення духовного світу та навчального досвіду

особистості (Л. Виготський, О. Рудницька, Г. Падалка, І. Туманов, О. Шевнюк, О. Щолокова); наукові положення в яких мистецька освіта розглядається як невід'ємна складова загальноосвітнього комплексу (Б. Лихачов та ін.); психолого-педагогічні концепції організації навчальної взаємодії (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, Л. Виготський, В. Михайлець, Ю. Соколовський); наукові праці з фахової підготовки майбутніх учителів музики (Е. Абдуллін, А. Болгарський, А. Козир, Л. Куненко, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань застосовано комплекс **методів:** *теоретичних* – аналіз психолого-педагогічної, музикознавчої та навчально-методичної літератури з проблеми дослідження; синтез, порівняння, узагальнення, систематизацію; *емпіричних* – педагогічне спостереження, анкетування, тестову діагностику, рейтинг, педагогічний експеримент для перевірки ефективності певних педагогічних умов; методи активізації пізнавально-самостійної діяльності з використанням мультимедійних технологій; *статистичних* – методи математичної обробки даних.

Дослідження проводилось автором на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова протягом 2008–2014 р. у три етапи.

На першому етапі (2008–2009 рр.) здійснювався аналіз наукової літератури і визначалися теоретико-методичні основи формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки. Конкретизовано основні поняття досліджуваної проблеми, визначено особливості процесу адаптації студентів до диригентсько-хорового навчання та розроблено певну технологію організації цього процесу.

На другому етапі (2009–2011 рр.) визначено компонентну структуру, критерії, показники та рівні сформованості адаптивної готовності майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Розробка програм констатувального та формувального експериментів включала перевірку ефективності розробленої технології адаптації майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

На третьому етапі (2011–2014 рр.) проведено апробацію дослідно-експериментальних матеріалів роботи, розроблено методичні рекомендації для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів з упровадження в педагогічний процес запропонованої технології адаптації майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Проведено статистичну обробку експериментальних даних, що засвідчили динаміку формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності.

Наукова новизна дослідження:

Вперше: актуалізовано проблему формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності; уведено в науковий обіг поняття «адаптивна готовність майбутнього вчителя музики»; визначено зміст адаптивної готовності до диригентсько-хорового навчання; розроблено компонентну структуру, виявлено критерії, показники оцінювання сформованості адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності; науково обґрунтовано педагогічні умови і методичну модель формування досліджуваного феномену; розроблено поетапну методику формування адаптивної готовності до диригентсько-хорової діяльності і технології її реалізації у педагогічному університеті.

Уточнено: сутність поняття «адаптація», «соціальна активність студента», «адаптація до диригентсько-хорового навчання», «адаптивна готовність» у контексті досліджуваної проблеми.

Удосконалено: комплекс методів: психолого-педагогічного супроводу, активізації інтересу до музичного навчання, індивідуально-освітнього проектування розвитку студентів, формування адаптивної готовності, самопроектування.

Подальшого розвитку набули: дослідження процесу адаптації студентів

до навчання у мистецьких інститутах, факультетах університетів; процесу адаптації вчителя музики до диригентсько-хорової діяльності; аналіз специфіки музичного навчання в контексті досліджуваного феномену.

Практичне значення дослідження визначається можливістю використання його матеріалів та висновків у розробці навчальних і методичних вказівок та рекомендацій з питань адаптації студентів вищих мистецько-педагогічних закладів освіти до фахової діяльності. Практичне значення отриманих результатів полягає в розробці та впровадженні спецкурсу «Методика використання сучасних технологій підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної діяльності», спрямованого на подолання труднощів у студентів у процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін, викликаних процесом адаптації до умов вищого педагогічного навчального закладу.

Вірогідність та аргументованість результатів дослідження забезпечені: використанням методів у дослідженні, що відповідають його об'єкту, предмету, меті та завданням; апробацією здобутих результатів; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; поєднанням кількісного та якісного аналізу отриманих даних; позитивними результатами формувального експерименту.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на, I Міжнародній науково-практичній конференції «Хорове мистецтво України та його подвижники» (Дрогобич, 2011), міжнародній науково-практичній конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2013), міжнародній науково-методичній конференції «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014); всеукраїнських науково-практичних конференціях «Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології) – 2009» (Кривий Ріг, 2009), «Психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів» (Кривий Ріг, 2010), «Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти» (Луганськ, 2011), I Всеукраїнській

науково-практичній конференції «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Запоріжжя, 2012), звітних наукових конференціях аспірантів та викладачів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (2009–2011); на засіданнях кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» та кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Матеріали дослідження впроваджено в навчальний процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/768 від 10 квітня 2015 року); Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського (довідка № 268/1 від 11 березня 2015 року); Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (довідка № 02/15-1/02-274/3 від 12 березня 2015 року); Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 644/01 від 03 березня 2015 року).

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження, його теоретичні й практичні результати викладено в методичних рекомендаціях та в 15 одноосібних публікаціях, з яких 6 – у провідних наукових фахових виданнях з педагогіки, 2 – у міжнародних виданнях та методичних рекомендаціях.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів основної частини, відповідно структурованих, висновків, списку використаних джерел, що містить 296 найменувань (з них 4 – іноземними мовами). Основний зміст роботи викладений на 191 сторінці, загальний обсяг дисертації – 260 сторінок. Робота містить 20 таблиць та 6 рисунків, що разом із додатками становить на 45 сторінок.

РОЗДІЛ І.
ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ АДАПТАЦІЇ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ

1.1. Сутність і зміст адаптації майбутніх учителів музики до фахової діяльності

Сенсом сучасної вищої освіти є становлення компетентного фахівця. Це згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті передбачає створення умов для особистісного розвитку й творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління здатного навчатися впродовж життя, а також створення й розвитку цінностей громадянського суспільства [81].

Поряд із тим, гуманістичне спрямування в мистецькій освіті визначає тенденцію до створення нових сприятливих умов фахового навчання студентів для підвищення ефективності результатів їх навчально-пізнавальної діяльності, проектуванню подальшого розвитку індивідуальних здібностей. Якість сучасної вищої освіти передбачає врахування сучасного мислення студентської молоді, останніх досягнень інформаційної техніки, нагальних потреб на сучасному ринку праці. Це, безумовно, впливає на об'єм освітніх вимог необхідних для плідної навчальної роботи студента, що є гнучкими та передумовляють готовність до певних змін. Тому навчання, що засноване на автоматичному здійсненні навчальних операцій вже не відповідає вимогам сьогодення щодо позитивного результату певної навчальної діяльності. Центральним постає здатність особистості вчитися у ВНЗ усвідомлюючи визначену навчальну мету гармонійно поєднуючи свої навчальні й громадські обов'язки [193; 213].

Необхідність усвідомлення процесу пристосування людини до змін буття позначалося ще в далекій давнині. У філософії Давнього Сходу найвищий сенс

життя вбачається в усвідомленні, досягненні брахмана (тлумачення навколишнього світу і буття) як сутності, що перебуває у всьому. Релігійні закони Джайнізму поєднані з філософськими поглядами, розкривають можливість людини за допомогою духовної сутності керувати матеріальною сутністю. Тобто пристосування особистості до буття відбувається через її свідомий контроль над ситуацією. Вчення буддизму повідомляє про вічну змінність буття, при якому засвоєння істини потребує «правильної» зосередженості. Далі, представники даосизму в цьому процесі розуміють власну творчу силу «де» людини, що за твердженням Чжуан-Цзи розкривається в єдності людини й світу. Конфуцій розуміючи людину як провідника соціальної функції розглядав її як особистість для суспільства [92].

Антична філософія в особах видатних представників таких як Сократ, Платон, Аристотель специфічною рисою життєдіяльності людини визначає відповідність філософському способу життя. Згодом Д. Юм, І. Кант відобразили адаптацію у своїх системах, де доводять думку про існування речей поза свідомістю людини, що здатна пізнавати лише явища набуваючи досвід відчуттів. І. Фролов зазначає, що більшість дослідників вивчаючи адаптацію з філософської точки зору розглядають це як процес пристосування системи до умов внутрішнього та зовнішнього середовища, що пов'язане з реактивною поведінкою особистості [263, 10].

З психологічної точки зору розглядаються такі види адаптивних процесів людини як психічна, психологічна та соціально-психологічна адаптація. У наукових дослідженнях психологів (Ф. Березін, Н. Калініна, М. Некіпелов, М. Пейсахов, Р. Солсо та інші) адаптація розглядається як особистісна якість людини, що охарактеризовує її стійкість до умов певного середовища, та визначається рівнем пристосованості до нього [29; 200; 248; 277].

Разом із історичною ходою розвивалась і педагогічна думка щодо проблеми адаптивного навчання учнів (Д. Дідро, Я. Коменський, А. Макаренко, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський), а також розглядається можливість створення педагогічних умов для розвитку

особистості. У своїх педагогічних дослідженнях Ф. Дістерверг зазначав: «Навчання, впливаючи на розум, почуття і волю, гармонійно виховує цілісну людину» [96, 39]. Згодом, проблему адаптивного навчання було науково обумовлено в 60-70 р. ХХ ст. при спробі введення до навчання принципів кібернетики. Це вбачалося як можливість пристосування навчальної системи до особливостей певного процесу навчання учнів з метою оптимізації, але не дістало бажаного результату [93, 110].

Подальше вивчення в педагогіці проблеми адаптивного навчання студентів у ВНЗ вбирало розуміння поняття «адаптація» (від лат. *adapto* – пристосовую), що постає як пристосування організмів до умов існування [290, 29]. Дослідники радянської епохи такі як Г. Медведєв, В. Рубін, Ю. Колесніков та ін. виокремлювали два аспекти розгляду цієї проблеми: соціальна й фахова адаптація. Це знайшло відображення в наукових розробках дослідників В. Сластьоніна, Є. Шиянова, А. Маркової та інших. Ці дослідники адаптацію розглядають як спосіб диференціації та індивідуалізації освіти за рахунок зміни її структури, змісту, організації процесу. Такий підхід на думку В. Кременя призводить до того, що «людина, оволодівши технологією прийняття рішень, свободою вибору, буде здатна адаптуватись в умовах постійних змін» [54, 6], [243, 274].

Питання щодо розвитку музично-педагогічної освіти як складової системи освіти України розглядали такі дослідники як О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін. [181; 221; 226]. З точки зору цих праць, музично-педагогічна освіта постає сферою суб'єктно-об'єктних і міжсуб'єктних відносин, де викладач, студенти й музика взаємодіють у єдиному творчому процесі сходження до музично-педагогічних цінностей.

Розуміння сутності процесу адаптації студентів до фахового навчання потребує визначення поняття «фахової підготовки», що за енциклопедичним словником професійної освіти визначається як «сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, практичного досвіду і норм поведінки, які

забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, а також як процес відповідних знань» [291]. Виходячи з цього, доцільно визначити сутність фахової підготовки вчителя. Останнє в науковій літературі розглядається дослідниками як суб'єкт, що відображає свій внутрішній світ через фахові якості у виконанні фахово-специфічної ролі та функцій. В. Буряк розглядаючи постать учителя в культурному і науковому планах зазначає, що він має бути вищий за розвитком, ніж сьогоденний розвиток суспільства за аналогічними процесами [45, 28]. Водночас Л. Безбородова вчителя музики визначає як високоосвічену особистість, що розуміє нагальні потреби музичного мистецтва, та усвідомлює свою роль у суспільстві [20, 17; 63, 341; 118, 3-11; 162, 217-225].

Зазначимо, що процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики включає диригентсько-хорове навчання майбутніх учителів музики. Під традиційним музично-мистецьким навчанням ми розуміємо процес прищеплення студентам тих найкращих форм, методів навчальної діяльності, що були вироблені й перевірені провідними викладачами, – хоровими диригентами упродовж періоду розвитку диригентського мистецтва. Цей процес постає як цілісна система, що включає оволодіння студентами мануально-технічними, аналітично-проектувальними, співацько-виконавськими, хормейстерськими навичками та вміннями, формує артистизм, культуру сценічної поведінки, створює умови для здобуття риторичного, режисерського, менеджерського досвіду. Така спрямованість сприяє формуванню й розвитку фахової компетентності майбутнього вчителя музики як суб'єкта навчального процесу, що висвітлено в працях А. Болгарського, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та інших науковців які розглядають загальні питання фахової підготовки студентів у педагогічних університетах. «Процес музичного розвитку розглядаємо як послідовну зміну якості і рівнів усвідомлення музичних явищ, а також творчого самовияву особистості у мистецькій діяльності» [182, 21].

У ході аналізу науково-педагогічної літератури процес адаптації студентів до навчально-пізнавальної діяльності розглядається як тривалий, динамічний, багаторівневий що інтегрує навчальну, позанавчальну діяльність студентів, і навчальну практику. Мова йде про цілісну систему яка формує уклад навчально-пізнавальної діяльності студентів. При цьому, особлива увага приділяється актуалізації адаптивних аспектів у змісті навчання зумовлених рівнем розвитку студента, груп, колективу. Практично будь-яка навчальна тема несе інформаційно вагоме адаптивне навантаження, що легко продемонструвати на прикладі дисциплін загально-фахового блоку, а також індивідуальних дисциплін. Вивчення даних дисциплін передбачає навчальну роботу з різними видами текстів, їх адаптація постає як внесення змін відповідно до навчальних можливостей студентів [187, 44; 95, 247].

Т. Антропова, С. Гапонова, О. Нагоркіна, І. Нікітіна, П. Федорова та ін. вважають, що в основі адаптивної готовності постає адаптація студентів до умов фахового навчання. Спираючись на це А. Балицька, В. Покалюк зазначають, що в ході адаптації студентів до навчально-пізнавальної діяльності має місце взаємодія двох різновидів адаптації, а саме внутрішня що спрямована на вирішення внутрішніх протиріч і проблем особистості, а також зовнішня в ході пристосування особистості до умов зовнішнього середовища. Водночас дослідники в галузі психофізіології експериментальним шляхом визначають причинність дій людини як апріорі біологічного, а вже потім соціального об'єкту системи. До вказаних видів адаптації В. Соколов додає такі: фронтальна та індивідуальна; адаптація як реабілітація чи компенсація відсутніх якостей того, хто навчається; адаптація як природний безперервний процес; як спосіб функціонування системи при змінних обставинах; як детальне регулювання навчальних впливів, параметрів елементів системи на основі даних про об'єкт навчання; як створення спектра можливостей для самостійного вибору; самоадаптація як додання невизначеності [15, 382; 243, 111-112; 248].

Доцільно зазначити, що вміння студента адаптуватися до навчального

процесу ВНЗ є ланкою до розвитку вміння адаптуватися до диригентсько-хорового навчання.

На цій підставі, ми розглядаємо адаптацію майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорового навчання як соціально-психологічний процес пристосування особистості до певного фаху, умов навчальної діяльності. Тому, за спрямованістю виокремлюємо два аспекти:

1) соціально-психологічний, що полягає в пристосуванні студента до визначених правил поведінки в певній соціально-навчальній групі, ознайомлення з навчальною метою і завданням щодо розвитку колективу, його відносинами, традиціями;

2) фаховий, який передбачає оволодіння диригентсько-хоровими знаннями, вміннями та навичками.

У процесі формування навичок адаптації у студентів до процесу вивчення диригентсько-хорових дисциплін важливим постає розвиток їх компенсаторних психологічних можливостей. Мова йде про ймовірність надзвичайно широкої компенсації одних навичок іншими, внаслідок чого відносна недорозвиненість певної навички не виключає можливості успішного виконання видів навчальної діяльності оскільки відсутня навичка може бути компенсована іншими. Це потребує розгляду поняття «компенсація» (від лат. *compensatio* – відшкодування), що постає як поповнення нерозвинутої, чи порушеної функції шляхом використання функцій збереження, або перебудови функцій із включенням збереження ланок замість порушених. При цьому, висока пластичність нервової системи людини постає основою компенсації, що є результатом пристосувальної активності особистості [188; 290].

Враховуючи це необхідно зазначити, що момент вступу студента до ВНЗ є початком його адаптації до процесу навчання в певному освітньому середовищі. Останнє О. Зуброва розглядає як підвид освітнього середовища і називає «середовищем вищого навчального закладу» [86, 357]. Це постає як сукупність емоційно-психологічних, духовних, матеріальних умов, за якими

здійснюється навчально-виховний процес і відбувається формування особистості за заданим зразком [216].

У зв'язку з цим необхідно зазначити, що становлення особистості, як студента ВНЗ, впливає із загальної теорії становлення індивіда, за якою головною цінністю є людська особистість. Я. Романчук зазначає, що поняття «становлення», як філософська категорія, відображає «процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого, тобто відображає етап взаємоперетворення протилежних, і разом із тим взаємопов'язаних моментів розвитку» [217, 137]. У цьому ракурсі певне становище є складним і багатовимірним явищем перетворення особистості.

Для розгляду процесу адаптації студентів до диригентсько-хорового навчання в цьому процесі необхідним постане дослідження психологічної адаптації, як складової певного процесу, за яким до студентів молодших курсів входять особи різні за віком (Ф. Березін, Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Калініна, М. Некіпелов, М. Пейсахов та інші) [21; 57; 60]. Тому студентство в педагогічному та психологічному відношеннях розглядається дослідниками за двома напрямками. Так, одні вчені не відносять студентство до особливого етапу розвитку людини, але розглядають його як психічний розвиток особистості у якому вона проходить низку послідовних стадій на підґрунті вже закладеного в шкільному віці. Це підтверджує в своїх дослідженнях Л. Виготський який зазначає, що коли в ході внутрішнього розвитку особистості завершується певний цикл, то перехід до наступного циклу обов'язково постане як переломний, а саме як криза розвитку особистості [58, 384]. Тимчасом, інші вчені розглядають студентство за категорією дорослих людей. Так Л. Жихарева, Е. Емирсанова зазначають, що особистість у зрілому віці не має якісних змін щодо розвитку психологічних процесів [77, 300; 189]. Однак, ця особистість здатна навчатись і піддається педагогічному впливу в навчально-виховному процесі, що здійснюється з урахуванням емоційно-психологічних, духовних і матеріальних умов. Так П. Гальперін навчання розглядає як управління психологічною діяльністю

особистості при засвоєнні нею орієнтирів навчальної діяльності [60]. Це особливо важливим постає для студентів першого року навчання у ВНЗ, де процес їх психологічної адаптації до фахового навчання потребує психолого-педагогічної підтримки з боку викладачів, студентського колективу. Спираючись на це, Н. Зеленкова наголошує на необхідності створення нових форм «гуманної взаємодії суб'єктів освітньої спільноти, орієнтованої на особистісний саморозвиток студента» [82,16].

Оскільки студент першокурсник досить невиразно уявляє межі своїх можливостей у навчанні, а межі пізнання диригентсько-хорового мистецтва зовсім йому не відомі, тому при здійсненні планування процесу навчання та виховання студентів важливим є не допустити розбіжностей між очікуваннями студентів-першокурсників і реальними навчальними умовами. Це на думку О. Зубрової, М. Москалець «негативно впливає на відношення майбутніх фахівців до навчально-виховного процесу, гальмуючи процеси їх професійного та особистісного становлення» [86, 359; 169, 146]. Тому, вкрай необхідним, на першому році навчання студента постає здійснення педагогічним колективом психолого-педагогічної підтримки спрямованої на становлення суб'єктивності студента, вплив на його ставлення до процесу навчання. Таке ставлення студента В. Шапар розглядає як «обумовлене особистими поглядами, інтересами або смаками суб'єкта» [277, 513]. Це пов'язане з процесом самосприйняття особистістю себе не тільки як студента-першокурсника, а як майбутнього вчителя музики, що навчається у вищому педагогічному закладі освіти. Цьому сприяє визначений рівень акредитації даного освітнього закладу, матеріальна база, будова системи навчання, досягнення випускників, висвітлення перспектив подальшого працевлаштування. Таке самосприйняття особистості, на думку А. Зінченко, «відбувається завдяки порівнянню себе з іншими людьми, спостереженню власних внутрішніх станів, і безпосередньому сприйняттю свого зовнішнього вигляду» [85, 30].

Це необхідно враховувати в процесі здійснення психолого-педагогічної

підтримки майбутніх учителів музики в ході диригентсько-хорового навчання та потребує включення у взаємодію поняття «поведінка», що за психологічним словником постає як «притаманна живим істотам взаємодія з довкіллям, опосередкована їхньою зовнішньою (руховою) і внутрішньою (психологічною) активністю» [204, 343]. Оскільки ми розглядаємо особистість майбутнього вчителя музики як активний суб'єкт навчального процесу, тому поняття «поведінка» ми пов'язуємо з поняттям «поведінка особистості». З психологічної точки зору дане поняття досліджували Б. Бічаєв, Л. Виготський, В. Мільман, І. Рожанська, С. Рубінштейн розглядаючи його як зовнішній прояв психологічної діяльності особистості, що пов'язана з її психічними особливостями. Це потребує корекційних дій з боку викладача, а саме корегувальний процес ходи адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання необхідно розглядати як психолого-педагогічну допомогу студентам у процесі організації їх навчальної діяльності [66, 243; 101, 96; 158; 161, 194; 219, 262]. Така допомога здійснюється в навчальному процесі порівняно з інформаційною стороною, передбачає чіткого визначення навчальної мети й завдань, та ґрунтується на домінуючих мотивах. Останнє за Б. Ломовим утворює «своєрідний вектор» навчальної діяльності студентів, який обумовлює її напрямок, а також міру зусиль суб'єкта під час її виконання. Цей вектор виступає в ролі системоутворювального фактору, що організовує всю систему психічних процесів і станів, які формуються в процесі діяльності» [148, 205-206]. Задіяння психологічних механізмів мотивації майбутніх учителів музики в процесі адаптації до диригентсько-хорового навчання обумовлено необхідністю актуалізації у студентів мотивів фахової діяльності, що включають аксіологічну спрямованість. Останнє в педагогічному процесі передбачає визначеність щодо кола цінностей, які необхідно прищеплювати студентам, і пов'язане з перспективою їх фахового розвитку. Так І. Зязюн підкреслює важливість процесу формування цінностей у студентів, оскільки цінність визначає як внутрішній, естетичний засвоєний суб'єктом орієнтир,

за яким він життя сприймає як власну духовну інтенцію [88, 18]. Це потребує визначення мистецьких цінностей з подальшим з'ясуванням їх змісту й життєвого призначення. Важливим є спрямування студента до поступового визначення ієрархії певних цінностей. Для становлення власної системи цінностей майбутнього вчителя музики необхідним постає здійснення розподілу по групах визначених цінностей. Така спільна навчальна робота студента й викладача спрямована на визначення ними напрямку щодо повної комплектації даних груп, встановлення їх зв'язків і особливостей функціонування певної системи. Це передбачає здійснення моделювання навчальних ситуацій методом дедукції для пізнання студентом загальноновизначених положень з урахуванням особистісного. Набута студентом система цінностей виражається в його навчальній діяльності, й впливає на його успішність.

Так М. Боришевський, Б. Братусь, І. Зязюн, М. Каган, Є. Шиянов та інші процес формування ціннісних орієнтацій студента одностайно визначають одним із важливих елементів педагогічної діяльності викладача вузу [40, 31-32; 88; 97, 259]. Водночас дослідники музичної підготовки студентів у ВНЗ такі як І. Арановська, І. Кочуровська, С. Ніколаєв, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Смікал, М. Ткач, Г. Щербакова та ін. розглядають музику як вид мистецтва, що сприяє вибудові власної системи цінностей особистості. «Унікальним потенціалом для формування творчої особистості є загальнолюдські цінності втілені в музичному мистецтві» [125, 103].

На підставі вище зазначеного підкреслимо, що ціннісні орієнтації майбутніх учителів музики постають як система їх стійких відношень до диригентсько-хорового навчання, що формуються на основі усвідомлення загальнолюдських і педагогічних цінностей, і втілюються у процес їх навчальної діяльності. Оскільки певні відношення виявляються через навчальну діяльність студентів, тому необхідним постає вплив на процес формування їх відношення до фахового навчання через розвиток почуття відповідальності. Ми погоджуємося з Н. Басюк, Л. Петько, О. Поляновською,

В. Тернопільською що одностайно визначають почуття відповідальності, як інтегральне особистісне новоутворення, що на підґрунті об'єктивного сприйняття навколишньої дійсності виявляється як здатність студента свідомо брати на себе навчальні зобов'язання через добровільне застосування вольових зусиль щодо їх практичної реалізації, та передбачати наслідки власних навчальних дій [18; 192, 180].

Необхідно зазначити, що фахове становлення майбутнього вчителя музики значною мірою пов'язане з особливостями певного навчального середовища. На думку Т. Білоус, Т. Герлянд, І. Єгорової, В. Сараніна, О. Степанова, О. Щербініної система навчання є одним із компонентів більш загальної системи пов'язаної з трансляванням соціального досвіду, за яким суб'єктивний світ особистості студента обов'язково повинен об'єктивізуватися у стосунках із соціумом [24, 6; 61; 76, 68; 205,11; 230; 258, 166; 287, 196]. У цьому процесі студент поступово входить до певного соціального співтовариства, і виявляє свою соціальну сутність. У цьому процесі особистість разом із набуттям певного соціального статусу засвоює певні очікування рольової поведінки, виконує соціальні ролі, налагоджує й підтримує соціальні контакти, накопичує соціальний досвід, прагне до самореалізації, самоствердження. Цей процес пристосування індивіда до певного соціального середовища дослідники називають соціальною адаптацією до процесу навчання, та визначають як поступовий процес пристосування студента до навчальної діяльності, що пов'язане з процесом успадкування ним соціального досвіду.

З філософської точки зору адаптація соціальна постає механізмом соціалізації особи на етапі формування соціальної активності засвоєння моральних норм і цінностей оточення. Адаптація соціальна розглядається як вид взаємодії окремої особистості або соціальної спільноти з середовищем, під час якої узгоджуються вимоги та очікування учасників. Головним дієвим компонентом постає погодження самооцінок і домагань суб'єкта з можливостями та вимогами соціального середовища, що вбирає існуючий

рівень та потенційні тенденції розвитку суб'єкта й оточення. Динамічна зміна соціальних ситуацій змушує особистість пристосовуватись до цих змін [117; 265].

До того ж Л. Анциферова, В. Муляр, О. Нікуліна, А. Козир, О. Отич розглядаючи процес соціалізації особистості під час фахового розвитку зазначають, що фахове формування цієї особистості, як суб'єкта навчального процесу, передбачає сукупність засобів соціального впливу, що спрямовані на виховання цінностей, соціально-психологічних якостей. «Взаємодіючи з навколишнім світом, що як складна система складається із взаємопроникаючих елементів «біо-соціо-дух», суб'єкт освіти одночасно бере участь в існуючих компонентах діяльності: предметної (праця), комунікативної (спілкування), розумової (теоретичної). При їх гармонійному сполученні уможлиблюється якісне виконання студентами навчальної діяльності» [9; 110, 207; 170; 177, 52-57].

При цьому, показниками соціальної адаптації студента є його активна навчальна діяльність, а також взаємодія з іншими суб'єктами навчального процесу. Останнє пов'язане з поняттям «комунікація», що постає як передача інформації від однієї особи до іншої [130, 175]. Розглядаючи цей процес А. Макаренко, С. Шацький наголошували на розумінні особистості учня в контексті освітнього середовища, та можливість педагогічного впливу на розвиток відношень у взаємодії суб'єктів навчального процесу [92, 232-236; 151, 14]. Це в процесі адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання уможлиблюється шляхом моделювання фрагментів реальної навчальної діяльності. Таке відтворення навчальних ситуацій на думку В. Асєєва, Л. Гапоненко, А. Зінченко, Н. Козарь передбачає необхідність набуття студентом уміння «користуватися вербальними, невербальними засобами для здійснення комунікативних функцій, варіювати ними в процесі комунікації у зв'язку зі зміною ситуації і умов спілкування» [10; 85, 34; 108].

Ми знаходимось в руслі теорії відповідності (Н. Андерсон, Д. Картрайт,

Ф. Хайдер, Ф. Харрі), що демонструє вплив на зміну орієнтації майбутніх учителів музики за умов міжособистісних стосунків. Так дослідження О. Плохотнюк щодо зміни орієнтації вихованців підтверджує що «справжнє ставлення особистості до оцінювального явища є сумарним» [196, 132]. Тобто в процесі адаптації майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорового навчання його реальне ставлення включає як особистісне, так і ставлення інших учасників цього процесу. Порівняно з цим, відбувається зовнішнє сприйняття особистості студента іншими суб'єктами навчального процесу, що базується на взаєморозумінні, взаємосприйнятті через зіставлення результатів навчальної діяльності, спостереження щодо відповідальності зовнішнього вигляду й психічного стану щодо певних норм даного освітнього середовища [85, 31; 191, 20-23].

Педагогічні надбання пов'язані з поглядами Є. Білозерцева, Ю. Майнулова, Р. Чумічева, С. Шацького та інших, які визначають необхідним включення соціальної підтримки для налагодження комунікативних зв'язків, зниження нервово-психічного напруження суб'єктів певного освітнього середовища. Спираючись на це Ф. Зімбардо, М. Ляйпе досліджуючи систему підготовки вчителів визначають важливу роль соціальної підтримки при становленні особистісної моделі поведінки студентів-першокурсників. Така підтримка складається з психологічного, організаційного та методичного компонентів, де зовнішні фактори комунікативної взаємодії відіграють виключну роль у перетворенні внутрішніх як іманентних. Тобто певну стадію адаптації проходять всі суб'єкти навчального процесу через інтеграцію емпатії та ідентифікації [83].

У процесі комунікативної взаємодії кожен суб'єкт визначає людину, яка є для нього авторитетною. Таке визначення в процесі музичного розвитку студента частіше відбувається після творчих зустрічей на яких викладачі та студенти старших курсів творчо виявляють себе [19, 41; 85,32]. При цьому належність емоційного зв'язку особистості з іншим суб'єктом свідчить про її бажання до ототожнення з ним у навчальній ситуації. З іншого боку, коли

участь у таких зустрічах приймає студент-першокурсник, інші студенти відчують прагнення до самовдосконалення, а викладач шукає неординарні шляхи індивідуального розвитку такого студента. Педагогічний вплив у процесі адаптації студентів до диригентсько-хорового навчання постає в об'єднанні студентів для пошуку спільних засобів відновлення комунікативних зв'язків на підґрунті взаємоповаги. На думку О. Бодальова, Т. Гаврилової, Г. Дьяконова, А. Козир, О. Мудрик, В. Семиченко спонукання викладачем студентів до розуміння співчуття сприяє такій взаєморегуляції, яка дозволяє розкрити заблоковані канали комунікативної взаємодії в процесі фахового навчання.

Враховуючи основні вимоги до професійної підготовки студентів у ВНЗ І. Доброскок, І. Зязюн, В. Кручек, О. Лисевич, Г. Сагач та інші зазначають, що адаптація особистості постає як умова соціальної активності, що сприяє оволодінню ним таких комунікативних умінь як уміння слухати й чути іншого, керувати собою і власною поведінкою, що виявляються в процесі спілкування. Останні дослідники визначають як процес взаємодії учасників навчального процесу при добровільному виявленні ними прагнення до пошуку спільного, а саме інтересів, характерів, здібностей тощо [72, 12; 89, 177; 129, 7; 143, 190]. Оскільки фахова підготовка майбутніх учителів музики у вищому педагогічному закладі передбачає фаховий розвиток вчителів музики як музичних виконавців, така специфіка передбачає змагальний характер фахового навчання, що вбирає комунікативний аспект. Це, на думку Т. Рейзенкінд, передбачає спілкування між учасниками навчального процесу і «може бути кооперацією або ж конкуренцією» [214, 160]. Оскільки, неврегульованість цього процесу може привести до недоброзичливих стосунків між студентами, а також до заниження їх самооцінки, виявлення низьких показників навчальної діяльності через апатичне відношення до учасників навчального процесу. Тому важливим у процесі регуляції ходи адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання постає педагогічний вплив викладача, що передбачає створення

конкурентоспроможних груп студентів за однаковими показниками у навчанні, схожістю за здібностями. Це потребує здійснення психолого-педагогічного аналізу відомостей щодо певних студентів. Встановлена доброзичлива атмосфера в кожній створеній групі студентів позитивно впливає на їх навчальну діяльність. Також це передбачає спрямування студентів до систематичного здійснення самостійної роботи, прийняття участі в творчих концертах, а також на досягнення високих результатів у навчанні. Неправильне врегулювання процесом адаптації призводить до виявлення дезадаптованих студентів. Такі студенти виявляють низький рівень успішності в навчальній діяльності, а змістовий бар'єр приводить до виникнення непорозуміння й конфліктів. Серед причин які породжують відхилення на початковому етапі адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання постають: відсутність чіткого усвідомлення навчальної мети, емоційна напруга, пасивне ставлення до навчання, невміння використовувати навчальний досвід. Не останнім у процесі врегулювання ходи адаптивного періоду постане співпраця викладача й сім'ї студента. «Серед різних соціальних інститутів і соціальних груп, які впливають на формування особистості, сім'я посідає важливе місце» [251, 545].

Водночас у навчальному процесі може виникнути таке явище як соціальна реадаптація (лат. re – префікс, що означає зворотну або повторну дію, adapto – пристосовую) що визначається як процес повторного включення індивіда в соціальний контекст із формуванням у нього компенсаторних соціальних навичок комунікації після перенесеної тяжкої хвороби, академічної відпустки, поновлення після відрахування що призвело до порушення раніше утворених соціальних контактів [205, 294]. Це може вплинути на появу у студентів-першокурсників комплексу ІОНИ (Jonah complex), що характеризується як страх особистості, її сумнів щодо здатності досягти самоактуалізації [278, 206]. Здійснення соціальної підтримки особистості передбачає спонукання її до активної соціальної взаємодії в навчальному процесі.

Розглядаючи зміст адаптації майбутніх учителів музики ми спирались на дослідження адаптації на соціально-педагогічному рівнях В. Брудного, О. Кузнєцової, В. Лісовського, І. Мілославової, В. Скрипник та інших. Сутність соціальної активності особистості визначається дослідниками як характерна риса її способу життєдіяльності як соціального суб'єкта, при якій відбувається налагодження зв'язку з певним соціальним середовищем [249, 8-9]. Прояв соціальної активності особистості при входженні до освітнього середовища ВНЗ дослідники В. Киричук, А. Коба, Т. Мальковська, Ш. Надірашвілі розглядають як процес самовиявлення [103, 67; 106, 11; 153, 70; 173, 77]. Спираючись на це, ми розглядаємо соціальну активність студента в процесі адаптації до диригентсько-хорового навчання як ініціативну діяльність майбутнього вчителя музики, що передбачає виявлення ним комплексу особистісних якостей у взаємодії з іншими суб'єктами навчального процесу, а також у процесі виконання навчальної роботи з метою підвищення індивідуального рівня фахового розвитку. Важливим у цьому процесі постає педагогічний вплив щодо спрямування студента до виявлення активної позиції. Дослідники Є. Ісаєва, Л. Кондрашова, С. Касарицький, В. Слободников розглядають активну позицію індивіда до оточуючого світу, і стосовно самого себе, як умову фахового становлення. На думку Л. Кондрашової певна позиція характеризується «домінуванням ініціативності над реактивністю у пізнанні особливостей внутрішнього всесвіту» [119, 82]. Отже, успішна реалізація регуляційного процесу адаптації майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорового навчання взаємопов'язана з активізацією його адаптивних ресурсів, і потребує формування в нього комплексу адаптивних умінь. Розвиток здатності студента адаптуватися до умов навчального процесу впливає на його здатність виявляти себе як активна творча особистість під час фахового навчання.

Оскільки основними системоутворювальними сферами цілісного розвитку особистості є її духовний, фізичний, психічний і соціальний

розвиток що перебувають у діалектичній єдності. Тому, якість розвитку однієї сфери створює відповідні умови для розвитку решти. Важливого значення набувають пошуки принципово нових механізмів взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу. Перед сучасною школою стоїть проблема музичної підготовки особистості готової до активного студентського життя, розвиток її природних здібностей у ході фахового навчання. На нашу думку, адаптований до умов диригентсько-хорового навчання студент є особистістю, що здатна до повноцінного розвитку, самовиявлення, самовираження як інтелектуальної, креативної, компетентної. Вміння самостійно ставити завдання щодо запобігання конфліктних навчальних ситуацій, керуючись глибоким розумінням специфіки диригентсько-хорової підготовки і навчально-пізнавальної діяльності. Внаслідок цього, ми визначаємо адаптованість майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорового навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, як наявність певного рівня прийняття ним визначених норм даного освітнього середовища, ціннісних орієнтацій викладацького колективу, традицій диригентсько-хорового мистецтва, а також високого рівня успішності в навчанні. Це є безперервним процесом активного пристосування майбутнього вчителя музики до умов диригентсько-хорового навчання у ВНЗ за всіма його етапами.

Враховуючи вище зазначене, ми маємо змогу визначити адаптацію студентів до диригентсько-хорового навчання як *складний багатоаспектний, багатофункціональний процес, сутність якого полягає у планомірному розвитку в майбутніх учителів музики музично-педагогічних здібностей необхідних для здійснення диригентсько-хорового навчання, і формування на цій основі фахових навичок за умов психологічного комфорту та соціальної активності студентів у процесі навчання.*

Визначені нами положення уможливили обрання комплексу наукових підходів, а саме: системний, ідіоматичний, когнітивний, змістовно-процесуальний, практиологічно-компетентісний. На нашу думку, дані підходи

ефективно сприяють адаптації майбутніх учителів музики до реальних навчальних умов ВНЗ, і підвищують якість їх навчальної діяльності.

Системний підхід, на думку К. Платонова, є «методологічним зняряддям вивчення інтегрованих об'єктів та інтегрованих залежностей та взаємодій» [194]. Спираючись на це, ми розглядали формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності як методологічний засіб, що передбачає таку стратегію фахового навчання студентів, яка дозволяє поєднати психолого-педагогічні, соціально-психологічні та організаційно-методичні напрями. Значимість системного підходу постає в тому, що він уможливорює представлення навчального процесу в єдності та взаємозв'язку всіх ланок і компонентів, дозволяє визначити взаємообумовленість між різними рівнями та змістовними складниками під час організації навчання. Спрямовує навчальний процес на досягнення мети щодо підготовки майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорової діяльності [276].

Цей підхід передбачає усвідомлення цілісності та інтегративності диригентсько-хорового навчання майбутніх учителів музики, що розглядаємо як складноструктуровану систему, в якій важливими є як зовнішні, так і внутрішні зв'язки, що проявляються в різних формах і на різних рівнях організації цього навчання. Системний підхід сприяє інтеграції знань, умінь і навичок, засвоєних студентами під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін, на взаємообумовленості технічного та художнього компонентів змісту диригентсько-хорового навчання. Так, процес формування диригентсько-хорових навичок постає підґрунтям для художнього висловлення музичного твору, їх сформованість входить до основи оперування даними в процесі визначення трактовки щодо художнього виконання хорового твору.

Системний підхід до диригентсько-хорового навчання забезпечує вирішення проблеми залучення майбутнього вчителя музики до творчої роботи над хоровим твором, усвідомлення своїх творчих можливостей, що

сприяє вмінню планувати навчальну роботу з хоровим колективом, а також умінню налагоджувати стосунки зі співаками певної вікової категорії. Така інтелектуальна діяльність потребує розвитку художнього мислення майбутнього вчителя музики, що містить сенсорно-перцептивний, абстрактно-логічний, емоційно-інтуїтивний складники. Завдяки їх діалектичній єдності та взаємодії виникають музично-художні образи, музично-художні уявлення, розуміння сутності художньо-образної змістовності музичних уявлень [285].

З цієї точки зору реалізація системних зв'язків найбільш ефективно реалізується на основі ідіоматичного підходу. *Ідіоматичний підхід* (від грец. *idioma* – своєрідний вияв) розуміється як комплекс, пов'язаний з вивченням окремо взятої особистості студента в усій багатогранності її проявів під час диригентсько-хорового навчання. М. Богданов визначає описовий характер даного підходу, що уможливорює не лише створення правдивої характеристики студента, а й визначення шляхів щодо його подальшого фахового розвитку [25, 11-12]. Завдяки впровадженню цього підходу до процесу диригентсько-хорового навчання майбутніх учителів музики, викладення навчального матеріалу передбачає передачу мистецького досвіду щодо правильного виконання музичних творів із дотриманням загальноприйнятих норм виконання. Це сприяє розвитку нових якостей особистості – самостійна діяльність, самопізнання, музичне відчуття, а також розвиток музичних здібностей. Цей підхід сприяє інтеграції індивідуально-психологічних особливостей студента, а також особливостей даного навчального середовища з урахуванням соціальних інтересів. Наявність акценту соціокультурного складника в даній системі навчання розширює можливість залучення кожного студента в культурному і громадському житті для творчого самовиявлення. За рахунок такої інтеграції, а також завдяки створенню проблемних і творчо-пошукових ситуацій, поглиблюється пізнання студентом особливостей навчального процесу, стимулюється його навчальна діяльність. Ідіоматичний підхід виступає як реалізація суб'єктно-

об'єктних відносин. Основними його ознаками є глибоке розуміння індивідуально-психологічних особливостей студента, його навчальних потреб та інтересів, а також необхідності здійснення педагогічного впливу в процесі утвердження ним своєї ролі й значення в даному освітньому середовищі. Це уможливорює визначення основних складових певної інтеграції у контексті ідіоматичного підходу, а саме: розуміння особистістю інших учасників навчального процесу (уміння бачити потреби даного соціального середовища, констатація навчальної дійсності, розуміння ідей і почуттів); контрольована взаємодія (розуміння навчальної мети і завдань, уміння планувати і здійснювати навчальну діяльність на якісному рівні); виклад ідей та демонстрація творчих умінь, самовираження в творчих заходах певного навчального закладу.

Використання ідіоматичного підходу в процесі фахового розвитку майбутніх учителів музики передбачає спрямування педагогічної діяльності викладача на дослідження характерологічних, емоційних, мотиваційних, комунікативних якостей кожної особистості. Таке дослідження включає аналіз як зовнішніх проявів студента, так і внутрішніх станів його ціннісно-смыслових переживань, особливостей навчального буття. Така педагогічна робота проводиться викладачем із метою допомогти кожному студенту укріпити віру в свої навчальні сили, пробудити бажання до вияву здібностей і нахилів під час виконання навчальних завдань. Необхідним у цьому процесі постає також звернення до навчального досвіду студента для створення перспектив фахового розвитку.

Фахова підготовка майбутніх учителів музики передбачає їх забезпечення фахово необхідними знаннями. Їх введення в навчальний процес передбачає інтегративне вирішення виховних, дидактичних і розвивальних цілей, ефективне планування та управління процесом індивідуального розвитку кожного студента. *Когнітивний підхід* стимулює реалізацію навчальних можливостей студентів та сприятливо впливає на результати навчання. Сутність когнітивного підходу полягає в тому, щоб залучити майбутнього вчителя

музики до активної навчально-пізнавальної діяльності, а також до планування перспективи щодо подальшого застосування в навчальному процесі набутих знань. Завданням викладача у даному контексті постає використання свого педагогічного досвіду, наочності й певних педагогічних технологій для того, щоб не тільки донести знання до студентів, а й сприяти оволодінню ними способами розширення знань. У цьому процесі викладач залучає студента до використання власного емоційного досвіду у процесі стимулювання асоціативного запам'ятовування ним даних.

Зазначимо, що когнітивний підхід передбачає встановлення емоційного контакту між викладачем і студентом під час навчальної роботи над музичним твором. Серед умов, що сприяють встановленню такого контакту визначаємо налагодження викладачем партнерських взаємовідносин із студентом, що ґрунтуються на довірі, та передбачають врахування психологічних особливостей студента. Це пов'язане з необхідністю зацікавлення студента процесом навчальної роботи над музичним твором, його технічними труднощами, запам'ятовування виконавських дій, створення художнього задуму. Виявлення викладачем живого інтересу до музичного твору, елементів його технічного виконання, особливостей його структури, зазвичай, переконливо впливає на емоційну сферу студента, викликаючи емоційне захоплення даним видом діяльності. Таке емоційне захоплення спонукає студента до самостійного пошуку необхідних диригентських прийомів для висловлення характерних особливостей поданого художнього образу, вдосконалення техніки диригування, пошуку необхідних даних тощо. Наступною умовою встановлення емоційного контакту між викладачем і студентом постає розкриття його можливостей самовиявлення у диригуванні хорового твору, де важливим є виконання таких його складових як технічна та художня. Це обумовлюється тим, що невід'ємною складовою процесу набуття студентом фахових компетентостей є пошук способу самовираження, що дозволяє поєднати теорію з реаліями навчання, педагогічної практики.

Змістовно-процесуальний підхід забезпечує дослідження процесу фахового навчання майбутніх учителів музики у ВНЗ як такого, що потребує гармонізації між процесуальною та змістовною складовими. Аналізуючи цей підхід Л. Кондрашова визначає його необхідним для організації ходи фахового навчання, що вбирає спрямування студентів до досягнення процесуальної, дієвої сторони фахових знань [121, 9]. Останнє потребує організації стрункої системи, що вбирає закономірності диригентсько-хорового мистецтва. Це уможливує використання студентами фахових знань у якості інструменту в процесі набуття фахових умінь, і позитивно впливає на їх фахове становлення.

Згідно з сучасними вимогами зміст фахового навчання майбутніх учителів музики у ВНЗ повинен мати виразну цілісність, що передбачає оптимізацію відношень усіх компонентів фахового навчання. Це передбачає поєднання змістовності диригентсько-хорового навчання, і видів фахової діяльності для забезпечення процесу накопичення студентами навчального досвіду. Ефективність педагогічної роботи суттєво зростає за умов такого наповнення навчального процесу, в результаті якого диригентсько-хорове навчання сприймається як таке, що містить цінні здобутки, які сформувались протягом певних етапів розвитку диригентсько-хорового мистецтва. Оволодіння студентом певним етапом фахового розвитку передбачає застосування ним вже набутих навчальних умінь, а також набуття нових. Д. Ельконін визначає навчання як діяльність, що спрямована на засвоєння та придбання особистістю навчального досвіду [288]. Це в процесі адаптації студентів до диригентсько-хорового навчання, що характеризується високою інформаційною насиченістю, уможливує вибір ними способів навчальних дій, та застосування власної позиції під час взаємодії з іншими суб'єктами навчального процесу.

Запровадження змістовно-процесуального підходу до процесу адаптації майбутніх учителів музики під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів

диригентсько-хорового навчання на гармонійний фаховий розвиток кожної особистості. Цей підхід визначає й специфіку організації цього процесу як такого, що дозволяє вироблення індивідуального стилю організації навчальної діяльності, а також підвести майбутніх учителів музики до оволодіння системою самоуправління навчальною діяльністю. Педагогічна робота викладачів передбачає зорієнтування мети, змісту, форм і методів диригентсько-хорового навчання на фахове зростання майбутніх учителів музики. Створення умов для вироблення у студентів умінь планувати, організовувати, аналізувати й оцінювати результативність власної навчальної діяльності дозволить, у свою чергу, усвідомлювати практичну необхідність підвищення індивідуального рівня розвитку. Це спонукає студентів до розвитку навчального потенціалу для здійснення навчальних дій, використовуючи в цьому процесі інтелектуальні вміння, музичні здібності, музичне мислення, здатність педагогічної роботи зі школярами різних вікових груп в умовах непередбачувальності практики музично-естетичного розвитку школярів загальноосвітньої школи.

Використання в практиці підготовки кадрів мистецького фаху *праксіологічно-компетентного* підходу уможливорює гармонізацію процесу адаптації майбутніх учителів музики до фахової діяльності. Навчання майбутнього вчителя музики передбачає врахування його життєвого досвіду, а також знань отриманих ним раніше. Об'єктом навчання є фахова діяльність. Кінцевою метою навчання є формування і розвиток фахових компетенцій як діяльнісних характеристик майбутнього фахівця, тобто готовність і здатність студента до практичного виявлення набутих фахових знань, умінь і навичок. Така практична зорієнтованість фахового навчання дозволяє студенту розв'язувати навчальні проблеми, а також проектувати свої дії.

Враховуючи те, що праксіологічне припускає рефлексію, та передбачає звернення до суб'єктивного навчального досвіду студента, доцільним постає визначення шляхів вирішення існуючих навчальних проблем, встановлення їх ієрархії. Це вимагає від викладача здійснення педагогічного аналізу на

основі проведених спостережень за студентом як під час навчальної діяльності, так і в позааудиторний час, що передбачає емпатійне відчуття внутрішнього світу особистості даного студента. Фіксація вже пережитих навчальних ситуацій, де студент виявив свою самість уможливорює переосмислення викладачем педагогічних дій з метою попередження виникнення наступної небажаної навчальної ситуації. Далі, необхідним постає спрямування студента до самопізнання, вироблення потреби врегулювання ходи навчальної діяльності. Набуття студентом фахово-необхідних компетенцій передбачає його певну активність яка вирішується, насамперед, особистою позицією студента, і його вмінням використовувати свій життєвий та навчальний досвід. Особистісну позицію студента розглядаємо: як якість що потребує розвитку; характеризує ціннісне, ініціативне, відповідальне ставлення до навчальної діяльності, її змісту, завдань і результатів; виявляється в умінні виявляти музичні здібності в навчальній діяльності, бажанні здійснювати самоаналіз, створювати умови для саморозвитку, оцінювати свої навчальні досягнення; проявляється в різних видах навчальної діяльності; є передумовою фахової компетентності.

Однак, упровадження компетентісно-праксіологічного підходу до фахового навчання майбутніх учителів музики у вищій школі, зовсім не означає нівелювання процесів, що відбуваються в теперішньому часі. Навпаки, запланована проекція щодо навчання зі спиранням на навчальний досвід значно збагачує та розширює навчальні можливості студента, а його навчальна діяльність набуває нових рис. З цієї позиції, все більшого значення набувають для студента мистецькі цінності, що відбиваються у взірцях світової музики, що своєю довершеністю спонукають студента до самовдосконалення.

Для нашого дослідження вирішальним є те, що в контексті праксіологічно-компетентісного підходу увага концентрується на: важливості накопичення майбутнім учителем музики навчального досвіду, потребі пошуку даних, та їх перетворення; формуванні нових понять

відповідно специфіці диригентсько-хорового навчання, що полягає в залученні українського фольклору, музичного доробку композиторів минулого та сучасності з багатим ціннісно-смісловим змістом, різноманітністю форм, розвивальним значенням. Процес навчальної роботи студента над різноманітними музичними творами, передбачає творчий характер цієї діяльності. Особливого виховного значення для розвитку диригентсько-хорових умінь студента має використання фрагментів із опер, кантат, ораторій, реквієму тощо. Це передбачає залучення студента до комплексного вивчення особливостей інших видів виконавського мистецтва, а також уможливорює розуміння складних музичних форм, інтонаційних вирішень, емоційно-чуттєвої сфери музичної образності тощо. Останнє глибоко впливає на особистість студента, спонукаючи його до поглиблення комплексу фахових знань, що існують у формі наукових понять, і виконують функцію носія і транслятора мистецьких цінностей.

У контексті компетентісно-практиологічного підходу до фахового розвитку майбутніх учителів музики у ВНЗ завдання є такими: по-перше, управління процесом адаптації – це означає вирішувати діагностичні педагогічні завдання в контексті індивідуального розвитку студента. Ці завдання включають розробку прогностичної карти навчання кожного студента, на основі вивчення його психолого-фізіологічних особливостей в умовах фахового навчання. По-перше, дозволяють спостерігання за характером змін адаптивного процесу, динамікою просування студента в фаховому розвитку; по-друге, проектувати й організовувати рівномірне включення всіх видів навчальної діяльності для гармонізації процесу адаптації студента до диригентсько-хорового навчання; по-третє, інтегративність диригентсько-хорових дисциплін дозволяє цілісно впливати на індивідуальний фаховий розвиток студента, унаслідок чого він має змогу оволодіти низкою взаємопов'язаних фахових знань, а також переносити їх із однієї дисципліни до іншої; по-четверте, створювати атмосферу співтворчості, взаємоповаги, доброзичливості для ініціювання процесу

самоствердження студента як творчої особистості. Спільне проектування зміни чи ствердження ролі в групі, факультеті; по-п'яте, через активізацію індивідуальних навчальних можливостей студента здійснювати набуття ним фахових компетенцій необхідних для подальшої педагогічної діяльності, як вчителя музики загальноосвітньої школи.

1.2. Специфіка адаптивної готовності студентів інститутів мистецтв, педагогічних університетів до диригентсько-хорового навчання

Стрімкі зміни в розвитку суспільства у XXI столітті пов'язані з інформатизацією, проникненням інформаційних технологій у всі сфери діяльності людини, потребують від сучасної освіти постановки нових завдань. Одна з головних причин зміни парадигми освіти пов'язана з рівнем соціальної зрілості суспільства, де середовище навчання розуміється як соціальне середовище, що сприяє не тільки пристосуванню особистості до умов навчання, але й здатності певного суспільства до змін відповідно потребам особистості. Свідома перебудова усталених особистісних структур і формування нових здійснюється задля досягнення стабільної адаптивної готовності особистості як до соціального буття, так і до фахової діяльності.

З цієї позиції розгляд поняття «адаптивна готовність майбутнього вчителя музики» та його обґрунтування, ми вбачаємо в послідовному визначенні його змістовної сутності, окресленні структури, у виявленні його якісних характеристик у процесі формування певної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання. Спираючись на проведений аналіз проблеми адаптації зазначимо, що адаптивна готовність до фахової діяльності предметом дослідження науковців не з'являлась, і зміст названої готовності не висвітлено, тому визначення змісту та структурних компонентів ми здійснювали на підґрунті виявлених теоретико-методологічних засад проведення аналізу проблеми готовності й специфіки підготовки кадрів мистецького фаху.

Виходячи з того, що нагальним завданням вищої музично-педагогічної

освіти є якісна підготовка творчої особистості до фахової діяльності (Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, А. Козир, В. Крицький, М. Михаськова, Л. Пушкар, О. Реброва, Л. Рапацька, О. Ростовський, Н. Цюлюпа, О. Щолокова та інші) Г. Падалка розглядаючи завдання щодо удосконалення музичної освіти зазначає, що вони «йдуть пліч-о-пліч з поліпшенням підготовки майбутнього вчителя музики, щільно стикаються, зумовлюють одне одне» [182, 45]. Це відповідно передбачає розвиток у студентів готовності до здійснення своїх професійних обов'язків на високому рівні (А. Ліненко, О. Павлик) під час їх фахової підготовки у ВНЗ [146, 128; 179, 145].

У зв'язку з цим, необхідним постає визначення поняття «готовність». За визначенням В. Даля готовою є та людина, що приготувалась і зібралась, пристосувалась до чогось, яка бажає та може виконувати; готуватися, збиратися, налаштуватися на щось; готовність – стан чи властивість людини [71, 955-956]. У тлумачному словнику української мови вказується два визначення поняття «готовність», а саме: схильність до чого-небудь; стан, при якому все зроблено для чого-небудь [49, 194].

Аналіз досліджуваного феномена в педагогічному аспекті виявив численні види готовності. Визначення цього поняття спирається на розгалужену спадщину видатних педагогів Д. Дідро, Я. Коменського, К. Ушинського що у своїх працях розглядали проблему професійної підготовки педагогів. Так Я. Коменський визначаючи сутність педагогічної діяльності висуває певні вимоги до майстерності педагога до яких студент має бути готовим. На думку К. Ушинського, майбутній учитель має бути готовий до вмілого використання в практичній діяльності теоретичних педагогічних положень для результативного впливу на дитячий розум, і тому зазначав, що лише «особистість може впливати на розвиток особистості, лише характер може впливати на характер» [259, 18].

Подальший розгляд проблеми готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності проводиться у працях М. Васильєвої, Л. Григоренко,

О. Кретової, О. Мороза, Л. Савченко, В. Сластьоніна, Л. Харченко, Г. Щербакової та ін. [228; 237; 284]. Так, дослідники процес адаптації студента розуміють як явище індивідуального характеру, і досить природне для особистості, що потрапляє в нові умови, і повинна бути готовою до здійснення нового виду діяльності, виконуючи нові дії. До того ж, спостерігається взаємозв'язок між слабкою вмотивованістю студентів, невмінням на практиці здійснювати якісно навчальні дії, знаходити оптимальні способи подолання виникаючих труднощів, і низькими показниками індивідуального рівня фахового розвитку. Л. Савченко вважає, що процес набуття студентами фахово необхідних компетенцій для розвитку готовності до фахової діяльності передбачає розвиток «професійно-значущих якостей, здатності до високоефективної інноваційної діяльності, прояву нестандартного мислення, імпровізації, інтуїції, майстерності» [228, 289].

Процес становлення психологічної готовності студентів до фахового навчання дослідники А. Войченко, М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Кондратюк, Л. Розборова та ін. розглядають як перший рівень соціальної зрілості студентів, що потребує педагогічного впливу. Останнє спрямоване на досягнення студентами в навчанні визначеного результату. Такий напрямок педагогічної роботи передбачає забезпечення студентів певними стереотипами навчальної поведінки, що потребує здійснення моделювання навчальних ситуацій з подальшим їх аналізом. Це має вбирати інформованість студентів щодо існуючих навчальних норм у даному ВНЗ, усвідомлення яких уможливорює планування та прогнозування студентами цілей навчання. О. Довгань враховуючи в цьому процесі випадковість соціальних і психологічних чинників, наголошує на необхідності забезпечення викладацьким складом ВНЗ мінімального впливу на особистість майбутнього вчителя музики стихійних негативних умов [73].

На цьому тлі уможливлюється формування психологічної готовності студента до фахової діяльності, що ґрунтується на підсиленні мотивації до виконання функцій педагога. Це, разом із створенням умов для набуття

особистістю спеціальних умінь і навичок, потребує розвитку певних педагогічних здібностей із закладанням фундаменту для подальшого вироблення особистістю індивідуального стилю педагогічної діяльності. На думку Я. Романчук, сформована психологічна готовність студента передбачає «свідоме ставлення до діяльності відповідно до власних здібностей і можливостей» [217, 136]. Поряд із тим, розглядаючи проблему морально-психологічної готовності особистості С. Гордієнко, Л. Кондрашова визначають необхідність врегулювання міжособистісних відносин студентів у процесі фахового навчання, що передбачає спонукування їх до усвідомлення фахового «Я» за трьома аспектами: в системі фахової діяльності, системі педагогічного спілкування та системі особистої індивідуальності [65, 242; 118, 4-5]. Такі відносини Р. Шахмуратов розглядає як комунікативну основу взаємозв'язку певного співтовариства та особистості, що уможливорює досягнення навчальної мети [279].

У багатьох педагогічних дослідженнях можна зустріти злиття понять «готовність», «компетентність», «професіоналізм». На взаємозв'язок, що існує між цими поняттями вказують у своїх працях Л. Алексєєва, О. Вербицький, Л. Кондрашова, А. Маркова, Н. Шаболдина та ін. які доводять, що це логічно призводить до необхідності забезпечувати в процесі фахового розвитку студентів «єдність його теоретичної й практичної готовності до педагогічної діяльності» [120, 98]. Тобто, адаптивна готовність має комплексний характер, і передбачає одночасний розвиток у студентів фахових компетенцій, музичного мислення, педагогічної культури для формування нової інтегративної якості особистості, а саме адаптивної готовності до фахової діяльності. Зорієнтованість на досягнення студентами найвищого рівня фахової підготовки, на думку А. Козир, передбачає формування їх професійної майстерності [110]. Це передбачає розвиток у студентів потреби до систематично здійснювати навчальну роботу як в аудиторний, так і в позааудиторний навчальний час для набуття фахових знань і вдосконалення фахових навичок, а також розвивати комунікативні вміння для опанування

соціальною позицією. Завдяки цьому, кожен студент досягає такого ступеня індивідуального розвитку, що здатен брати активну участь у процесі фахового навчання. Це передумовлює його здатність до вільного самовиявлення як неповторної особистості, що має право до висловлення власної думки та внесення корективів до змісту навчально-пізнавальної діяльності. Інформаційна озброєність студента щодо змістовності диригентсько-хорових дисциплін сприяє його готовності до цілеспрямованого їх засвоєння. У цьому процесі забезпечення студента навчальною наочністю передбачає творче застосування її можливостей. Це, на думку А. Бондаренко, також передбачає використання засобів мультимедіа для розвитку фахових знань, умінь, творчих можливостей майбутнього вчителя музики в процесі пізнавальної самостійної діяльності [31].

На нашу думку, врахування специфіки диригентсько-хорового навчання, функцій, які закладено при їх застосуванні в навчальному процесі, засвоєння фахових знань, умінь і навичок, розвиток методичних, комунікативних, музичних, творчих та інших здібностей учителя музики – все це сприятиме формуванню адаптивної готовності майбутніх учителів музики до фахової діяльності. Це має відбуватись за етапами процесу фахового навчання студентів, і передбачає пізнання змісту фахової діяльності через порівняння, співвіднесення явищ і понять музичного мистецтва. Послідовність і безперервність в опануванні студентами блоків знань і вмінь при вивченні циклу диригентсько-хорових дисциплін, має бути спрямована на поступове накопичення ними елементів готовності до педагогічної діяльності. Це уможлиблюється завдяки забезпеченню студентів навчальними завданнями. На думку О. Жук, такі навчальні завдання повинні бути різні за ступенем складності, застосовуватись відповідно рівню адаптивної готовності студентів до фахового навчання, а також із урахуванням індивідуального рівня розвитку кожного студента [296, 69].

Оскільки визначення сутності та структури адаптивної готовності майбутніх учителів музики до фахової діяльності обумовлене специфікою

цієї діяльності, тому доречно згадати такі визначення.

1. Навчальна вправа (НВ) – вправа призначена для вироблення й закріплення певного фахового вміння; функційне призначення НВ – забезпечити студента можливістю правильного оволодіння фахово необхідним умінням, спрямовувати навчання з урахуванням його психолого-фізіологічних особливостей. Як правило, НВ припускають засвоєння нових навчальних дій на основі наявних фахових знань.

2. Музичний твір навчального призначення визначається нами як МТ, що постає наочністю, потребує розробки певної технології застосування до процесу фахового розвитку даного студента. МТ за навчальною програмою звичайно призначається для використання під час фахового розвитку майбутніх учителів музики як ознайомчий, навчально-цільовий, конкурсний.

У контексті приведених визначень під підготовкою майбутніх учителів музики до використання певного кола музичних творів у процесі педагогічної практики, ми розуміємо цілісний процес засвоєння навчальних вправ, що постають необхідними для оволодіння диригентсько-хоровими прийомами, а також розвитку фахових умінь. Навчальна робота зі студентами з дисципліни «Хоровий клас» спрямована на розширення кола вивчення музичних творів. «Майбутні керівники хорових колективів за час навчання в хорі повинні ознайомитись з хоровою музикою різних стилів, епох, оволодіти різними художньо-виконавськими навичками. Тому керівник зобов'язаний постійно збагачувати свій репертуарний запас, знайомитись з новими творами, вивчаючи найкраще, що існує в жанрі хорового виконавства» [59, 10]. На індивідуальних заняттях, що входять до циклу диригентсько-хорових дисциплін уможлиблюється застосування навчальних вправ, спрямованих на розвиток уміння студентів здійснювати музично-теоретичний аналіз музичних творів. Способи такої роботи розглядає Д. Андросова, що шляхом аналізу змістовної структури кожного музичного твору виділяє базові стильові показники професійної та популярної музики творчості різних авторів [7].

Необхідно зазначити, що в умовах інститутів мистецтв педагогічних університетів уможлиблюється розвиток особистісних якостей майбутнього вчителя музики (М. Бахтін, А. Ліненко, Л. Масол, С. Шип та інші) необхідних для здійснення ним у подальшому фахової діяльності. Цей процес, на думку І. Парфентьєвої, передбачає створення сприятливих умов із урахуванням психофізіологічних особливостей даного студента [186]. А. Ліненко зазначає, що готовність «розвивається разом із професійною працездатністю, як потенціалом основної діяльності» [146, 128]. Поряд із тим, В. Буряк безперервну педагогічну практику визначає «органічною частиною навчально-виховного процесу в педагогічних інститутах і університетах, важливою формою безпосереднього залучення студентів до досвіду професійної педагогічної діяльності, яка спрямована на пізнання системи, закономірностей, принципів професійної діяльності вчителя» [45, 36].

Розвиток професійної готовності майбутніх учителів музики до фахової діяльності передбачає вироблення в нього активної позиції, а також спонукання до співпраці з іншими суб'єктами навчального процесу в різних видах навчальної діяльності. Завдяки наближенню фахового навчання до умов педагогічної діяльності вчителя музики уможлиблює: визначення недоліків індивідуального рівня розвитку студента; впровадження певної моделі поведінки; розвиток здатності діяти в нестандартних ситуаціях. «Розвиток професійної готовності вчителя відбувається інтенсивніше при реалізації контекстного навчання. Суть його виражається в тому, що основною одиницею роботи викладача і студента є не порція інформації, а спеціальна ситуація» [199, 326]. Саме від готовності майбутнього вчителя музики до фахової діяльності повною мірою залежить ефективність упровадження технологій музично-естетичного розвитку школярів у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи. Чжай Хуань розглядаючи проблему творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики зі школярами наголошує на необхідності використання сучасних педагогічних технологій, що призводить до позитивних зрушень у цьому процесі [275].

Зазначимо, що рівень адаптивної готовності студента має відповідати його індивідуальному рівню розвитку, та передбачає певний ступінь психологічної зрілості, морально-вольової якості, завдяки чому студент може виконувати розумові навчальні навантаження. До того ж, суттєвого значення має соціальний досвід студента, набуті навички музичної навчальної діяльності, рівень оволодіння музичним інструментом і музичною грамотою, широта набутого виконавського досвіду. Ми припускаємо, що фаховий розвиток майбутнього вчителя музики в процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін буде ефективним, і вплине на формування його адаптивної готовності до фахової діяльності якщо:

- зміст, цілі, завдання, процес викладення диригентсько-хорових дисциплін, форми організації фахового розвитку студентів у вузі націлені на гармонійний розвиток особистості;

- у процесі засвоєння майбутніми вчителями музики циклу диригентсько-хорових дисциплін забезпечувати їх відомостями про: особливості педагогічної роботи вчителя музики, їх ознаки, класифікацію; особливості організації музично-творчої роботи в процесі музично-естетичного розвитку школярів; характерні особливості розвитку голосового апарату дитини. Це допоможе майбутнім учителям музики усвідомити важливість і необхідність оволодіння фаховими знаннями та вміннями для застосування в подальшій фаховій діяльності;

- включити в план фахової підготовки майбутніх учителів музики спецкурс, що зорієнтовано на формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності;

- формувати потребу до оволодіння фаховими знаннями та вміннями щодо творчої роботи з дитячим хоровим колективом, створенню суб'єкт-суб'єктних відносин під час музично-естетичного розвитку школярів, атмосфери доброзичливості, взаємної підтримки;

- під час проходження студентами педагогічної практики орієнтувати її цілі й мотиви на саморозвиток цих студентів, створювати сприятливі умови

для їх творчого самовираження, а також спрямувати до створення суб'єкт-суб'єктних відносин. Введення до плану педагогічної практики аналітичних завдань, підбору навчально-методичної наочності, розбору педагогічних ситуацій організації і проведення уроків музики;

- спонукати студентів до розширення різновікового репертуару шкільних пісень, активного знайомства з творчістю сучасних композиторів, які створюють пісні для дітей із застосуванням цього в навчальній, практичній діяльності, при написанні курсових, бакалаврських, магістерських робіт;

- стимулювати потребу студентів у творчому самовиявленні в навчальному процесі залучаючи їх комунікативні вміння для творчої співпраці з іншими суб'єктами, нарощуванні виконавської майстерності, вдосконаленні фахових умінь і навичок у цьому процесі;

- сформувати вміння пристосовувати набуті фахові знання, в процесі проходження педагогічної практики, відповідно психологічним особливостям дитячого мислення, а також уміння застосовувати педагогічні технології, наочні засоби, наочний матеріал для активізації школярів у процесі їх навчально-пізнавальної діяльності.

Ці дані слугують достатньою підставою для визначення адаптивної готовності як особистісної якості, що проявляється в морально-психологічній і природній здатності студента до якісного здійснення навчальних дій під час фахового розвитку, та передбачає спрямованість на фахову діяльність у загальноосвітній школі. Формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до фахової діяльності, ми розуміємо як динамічний процес позитивних змін особистості майбутнього вчителя музики, за яким висока результативність постає фактом його завершеності. Цілеспрямоване формування певної готовності постає важливою складовою фахової підготовки кадрів мистецького фаху. Отже, під адаптивною готовністю майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорової діяльності ми розуміємо *складну інтегративну особистісну якість, що характеризується*

стійкою фаховою спрямованістю на здійснення педагогічної роботи, позитивним ставленням до музично-естетичного розвитку школярів, наявністю фахово-необхідних знань, умінь і навичок, певного практичного досвіду роботи з хором колективом, що дозволяє успішне творче самовиявлення.

Процес адаптивної готовності забезпечує комплекс принципів які складають певну систему вихідних, головних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його достатню ефективність [190]. Так, студенти оволодівають практичними навичками під час співу в навчальному хоровому колективі, застосовуючи знання з хорознавства, хорового аранжування тощо. У логічній єдності з загально-педагогічними принципами навчання студентів вищої школи нами визначено й охарактеризовано специфічні принципи адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання, що здійснено з метою ефективною реалізації потенціалу циклу диригентсько-хорових дисциплін, а саме: принцип цілісності; принцип забезпечення розвиваючого навчання; принцип емоційності диригентсько-хорового навчання; принцип опори на особистісно-фаховий розвиток; принцип спонукання до творчого самовираження, та самореалізації у практичній діяльності.

Принцип цілісності сприяє ефективному конструюванню та реалізації змісту мистецької освіти. На думку Г. Падалки досягнення цілісності навчального процесу у ВНЗ ґрунтується на взаємодії трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного та виконавського розвитку фахівців. Це уможлиблюється завдяки спрямованості змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня [183]. Це у безперервному та цілісному навчальному процесі виступає одиницею, що містить дисципліни державного освітнього стандарту. Процес фахової підготовки майбутніх учителів музики підпорядкований певним законам і закономірностям. Перш за все, в цьому процесі виявляються спільні закони музичного мистецтва та буття, що вироблені часом та

сформульовані мистецтвознавцями. До того ж, діють виявлені педагогічною наукою закономірності фахового навчання. Поряд із тим, А. Козир в процесі інтегративної підготовки студентів визначає деяку «розпорошеність предметів фахового циклу» [110, 186].

Цілісність змісту фахового навчання майбутніх учителів музики уможливорює здійснення його реалізації в процесі вищого навчального закладу в залежності від рівня сформованості знань, умінь і навичок студентів, їх навчальних потреб, інтересів. Як комплекс педагогічних впливів на майбутніх учителів музики це передбачає створення умов для активізації їх навчальної діяльності. Суть цього принципу полягає в тому, щоб застосування педагогічного впливу в процесі адаптації студентів здійснювалось відповідно до музично-профільної спеціалізації навчання, де центральним завданням є усвідомлення студентом навчальних вимог.

Необхідно зазначити, що процес адаптації майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорового навчання передбачає засвоєння студентом навчального досвіду інших суб'єктів навчального процесу. На основі розвитку суб'єктних стосунків навчальна діяльність майбутнього вчителя музики набуває особистісних рис. До того ж, цей процес супроводжується тим, що студент намагається довести свій вибір щодо фаху, знайти сприятливі шляхи для задоволення своїх навчальних потреб, розширити свої фахові знання, оволодіти вміннями та навичками.

На думку Л. Горюнової, 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» [68]. До того ж, це передбачає спрямування зусиль на об'єднання й упорядкування окремих частин навчального матеріалу. Завдяки визначенню міжпредметних зв'язків, і забезпеченню міжпредметних підходів уможливується взаємопроникнення між певними темами циклу диригентсько-хорових дисциплін, що сприяє більш повному, різнобічному

викладенню навчального матеріалу [13]. Завдяки цьому, студенти мають можливість як цілісно, так і детально проникати в сутність навчального матеріалу. Так, наприклад, вивчення майбутнім учителем музики такої дисципліни як «Хорознавство» дозволяє на занятті з дисципліни «Хорове диригування» здійснювати музично-теоретичний аналіз музичного твору за навчальним планом. Тобто, завдяки використанню педагогічних технологій і педагогічних засобів досягається спрямованість змісту певних форм і методів навчальної роботи на особистісно-художній розвиток студента. При цьому, певна впорядкованість елементів фахового навчання забезпечує підґрунтя для побудови індивідуальної стратегії розвитку студентів у процесі їх адаптації до диригентсько-хорового навчання. Це уможлиблює внесення змін, здійснення прогнозу результатів фахового навчання, а також розуміння студентами цього процесу як явища, що містить величезний потенціал для їх фахового розвитку.

Принцип забезпечення розвиваючого навчання орієнтований на дотримання ідеї розвитку в процесі адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання. О. Крупський зазначає, що навчання у вищій школі традиційно передбачає досягнення студентом разом із професорсько-викладавчим складом ВНЗ визначених цілей і завдань [128, 112]. Це доводить тезу про те, що тільки розвинена особистість педагога може виховати висококваліфікованого фахівця.

Разом із тим, такі дослідники як Л. Анциферова, Л. Арчажникова, К. Брайан, Б. Брилін, Л. Єрмолаєва-Томіна, Н. Мартинович, В. Ражніков, Р. Хмелюк та ін. розглядали педагога ВНЗ з позиції наставника, керівника, авторитетного фахівця, репетитора, режисера-постановника музично-педагогічного репертуару тощо, педагогічні дії якого спрямовані на здійснення оперативної допомоги студенту. Водночас В. Ражніков застерігає, що така позиція педагога частіше приводить до розділення навчання та виховання, й не може сприяти організації продуктивного діалогу музиканта-учня з музикантом-учителем [209].

Реалізація цього принципу у значній мірі залежить від поетапного розвитку кожної особистості шляхом поступового накопичення нею обумовлених навчальною програмою знань і вмінь, як елементів готовності до наступного сприйняття й вивчення навчального матеріалу вищого за рівнем складності. Важливим у цьому процесі є врахування наявного індивідуального рівня розвитку кожного студента як відправної точки для досягнення мети розвиваючого навчання. Останнє передбачає забезпечення майбутнього вчителя музики такими навчальними завданнями, що на основі комунікативного спілкування між викладачем і студентом підвищують якість його навчальної діяльності, через планування та послідовне виконання навчальних дій. Так, навчальні завдання постають важливою формою організації навчальної діяльності майбутніх учителів музики, де обов'язковим є визначення часу для навчальної роботи студента з певним навчальним завданням, що вбирає години самостійної роботи студента. Такі розвиваючі завдання передбачають залучення певного кола музичних творів, або фрагментів із музичних творів з урахуванням рівня їх виконавської складності. Застосування такого комплексу постає як динамічний процес, що ґрунтується на впливі даних музичних образів на підсвідомість студента для корекції процесу його фахового розвитку. Відповідність визначеного комплексу навчальним потребам даного студента, а також його навчальним можливостям сприяє створенню, та удосконаленню нових адаптивних механізмів його навчальної діяльності. Кількість залучених творів встановлюється доцільністю їх використання, та підлягає корекції в ході диригентсько-хорового навчання залежно від характеру його протікання. Головним виступає якість отриманого навчального результату, як необхідної складової розвивального навчання. Систематичний характер останнього слугує гарантом закріплення досягнутого студентом навчального результату, а також виявляється в цілісності диригентсько-хорового навчання, що складається з окремих дисциплін як взаємопов'язаних елементів.

Принцип емоційності диригентсько-хорового навчання містить ідею

гармонійного, емоційного розвитку майбутніх учителів музики в процесі адаптації. Цей принцип передбачає гуманістичну позицію викладача щодо взаємостосунків зі студентами, а також використання взірців мистецтва, як найбільш оптимальних і своєчасних психолого-педагогічних впливів на процес формування у майбутніх учителів музики фахових умінь і навичок. І. Бех зазначає, що це зумовлюється емоційною природою процесу пізнання музичного мистецтва. Особистість у процесі переживання, розуміння й оцінювання змістовної сутності даного музичного твору, разом із поданим комплексом подразників, здатна до особистісного емоційного забарвлення, що впливає на формування певного ставлення як результату емоційних утворень. В. Вергунова специфікою емоційних утворень вважає «здійснення двох важливих функцій: оцінної та мотиваційної, що виявляється, з одного боку, у переживанні цінності об'єкта, з іншого – бажанні діяти» [50, 233].

Враховуючи те, що емоції функціонують у структурі навчальної діяльності зазначимо, що роль емоцій у процесі оволодіння майбутнім учителем музики фахових умінь і навичок виявляється значною. Відомо, що процес навчальної роботи над музичним твором потребує емоційного відгуку студента. Перше прослуховування музичного твору викликає в студентів ситуативний емоційний стан, що пов'язаний із психологічним настроєм в даний момент, фізичним самопочуттям студента, навчальними умовами. Далі, завдяки глибокому вивченню студентом змістовної сутності даного музичного твору, що уможливорюється завдяки здійсненню ним музично-теоретичного аналізу, відбувається розвиток його емоційної сфери, як перехід до вироблення в нього стійких почуттів. Також ми враховували той факт, що у кожного студента емоції у цьому процесі проявляються по різному. В одному випадку, коли емоційна оцінка студента щодо змістовності даного музичного твору співвідноситься з його навчальними потребами, це сприяє активізації його навчальної діяльності. У процесі виконання даного музичного твору це уможливорює яскраве емоційне висловлення студентом палітри своїх відчуттів. У іншому, коли особистість

отримує ззовні інформаційний сигнал, що не співвідноситься з її потребами, або перешкоджає задоволенню. Це залишає особистість байдужою до музичного твору, або викликає негативні емоції [65, 178].

Спираючись на думку В. Сухомлинського про необхідність застосування в навчальному процесі єдності емоціонального та інтелектуального, вважаємо за необхідне трактувати це як успішність взаємодії студента з освітнім середовищем, та його явищами. Така взаємодія, на думку М. Челнокової, визначається рівнем розвитку емоціонального інтелекту особистості [272, 239–241]. Останнє, на нашу думку, потребує психолого-педагогічного впливу на особистість майбутнього вчителя музики, що має відбуватись поступово, за етапами: розуміння психологічних особливостей студента, що здатен здійснювати навчальні дії відповідно до своїх відчуттів і бажань; використання фрагментів музичного твору за навчальною програмою, сприймання яких репрезентується в емоціях особистості; спрямовувати до здійснення інтелектуального аналізу й синтезу; розвиток вміння студента самостійно управляти емоційною сферою в процесі взаємодії з творами музичного мистецтва.

Т. Рейзенкінд розглядаючи сутність впливу сугестивних технологій на емоційну сферу особистості наполягає на необхідності використання певного позитивного відгуку студента для подальшого поглиблення фахових знань у контексті сучасних підходів [213, 62–63]. Так, методична робота викладача постає не тільки у використанні емоційного досвіду студента щодо вивчення попередніх музичних творів за навчальною програмою, але й у залученні фрагментів інших музичних творів для розвитку емоційної сфери даного студента. У цьому процесі викладач створює певні навчальні ситуації для активізації ініціативи студента, створення сприятливої атмосфери для здійснення ним навчальної діяльності. О. Рудницька ситуацію розуміє як «одиницю аналізу діяльності, що дає можливість прослідкувати взаємозалежність зовнішніх обставин та зумовленої і опосередкованої поведінки людини, а також внутрішніх станів самої особистості, які

спричиняють її наступні дії» [225, 431].

При цьому Л. Соколова вважає, що розвиток емоційного інтелекту студента пов'язаний із процесом формування емоційної культури, який забезпечує здатність до: адекватного вияву цим студентом власних емоцій, а також реакції на емоції інших; управління власним емоційним станом, емоційними реакціями на подразники; регулювання процесами витрати нервової енергії [246, 33].

Необхідно зазначити, що в процесі оволодіння майбутніми вчителями музики фаховими вміннями важливого значення мають як позитивні, так і негативні емоції. Це пов'язане з характерними особливостями художнього образу поданого композитором у музичному творі. До того ж, наявні фахові знання в цьому процесі сприяють формуванню особистісних переконань майбутнього вчителя музики щодо естетичної краси даного музичного твору, особливостей його змістовної структури, засобів художньої виразності тощо.

Четвертий принцип, на якому потрібно зупинитися, – це *принцип опори на особистісний фаховий розвиток студентів*. Зміст цього принципу відображає сучасні тенденції реформи освіти: врахування психолого-педагогічних основ особистісно-зорієнтованого підходу до фахового навчання студентів; добровільність у виборі наочності в процесі здійснення самостійної діяльності; передбачає організацію творчих концертів для самовиявлення студентів як музикантів-виконавців; наявність робочих стосунків із загальноосвітніми школами для проходження майбутніми вчителями музики педагогічної практики. Необхідність проектування особистісно-фахового розвитку студента вимагає врахування результатів його попередньої навчальної діяльності в музичних закладах освіти: рівня сформованості навичок гри на музичному інструменті, співу; якості знань і вмінь, отриманих при вивченні різних музичних дисциплін; ступеня розвиненості музичного мислення; виконавські навички.

Важливого значення в процесі особистісно-фахового розвитку студента має місце, яке він посідає в системі суспільних відносин даного освітнього

середовища. Реалізація можливостей майбутнього вчителя музики щодо розширення взаємин із музикантами-педагогами, виконавцями, вчителями музики загальноосвітніх шкіл постає стимулом для його подальшого фахового розвитку. Відомо, що розвиваюче навчання майбутніх учителів музики передбачає взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього. Процес вдосконалення диригентсько-хорових навичок потребує розвитку інтелектуальних навичок, музичного мислення, набуття глибоких музично-теоретичних знань. Фізичний розвиток майбутнього вчителя музики в процесі набуття фахових навичок виявляється у процесі асиміляції, під час якого особистість відтворює рухи подібні до сформованої уяви щодо музичного звучання даного музичного твору. Водночас особистість здатна до дисиміляції під час здійснення навчальних дій з нотним текстом музичного твору. Тобто, спираючись на музично-теоретичний аналіз музичного твору студент може виявляти певні суперечності, та висловлювати думку, що є супротивною щодо вказівок композитора в нотному тексті. Таке виявлення студентом активності спрямованої на творче самовиявлення в процесі навчальної діяльності.

Поряд із тим, фаховий розвиток особистості майбутнього вчителя музики виявляється в становленні художнього мислення як одного з аспектів його психологічного життя. С. Рубінштейн зазначає, що загальні закономірності мислення реалізуються в «спеціалізованій системі операцій мислення», а саме специфічне мислення дослідник розглядає як систему операцій загального мислення для вирішення «завдань специфічного змісту» [224]. У процесі розвитку художнього мислення майбутнього вчителя музики, що передбачає залучення взірців мистецтва, відбувається художнє пізнання твору мистецтва як об'єкту дійсності. Це потребує розвитку інтелектуальних умінь студента для подальшого вироблення ним способів навчальної роботи з даними.

В основі особистісно-фахового розвитку студента необхідним виступає організована самостійна навчальна діяльність майбутнього вчителя музики.

Так, С. Сисоєва розглядаючи проблему розвитку особистості в умовах постіндустріального суспільства, останнє охарактеризовує як «більшою мірою зацікавлене в особистостях, здатних самостійно і активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до змінних умов життя» [236, 395].

Зазначимо, що потреба студента в активному самовиявленні під час фахового навчання може трансформуватись у позитивний результат, за умов забезпечення процесу розвитку мотиваційних аспектів випереджального характеру. Важливим постає з'ясування питань, а саме: якого фахового рівня прагне досягти студент, чи володіє він способами здійснення навчальних дій і здатністю до вироблення нових у зв'язку з практичною необхідністю, вмінням узагальнювати прийоми розумової діяльності. Водночас, оволодіння студентом новими фаховими знаннями та вміннями сприяє виробленню в нього таких навчальних потреб, як виконання складного за змістом музичного твору, прийняття участі в конкурсах і фестивалях тощо. Це також потребує спонукання студента до виявлення мобільності в навчанні, як особистісної якісної дії в процесі фахового розвитку. До того ж мобільність, як здібність до швидкої навчальної дії, передбачає активну участь студента в навчальному житті даного навчального закладу, а саме: участь у студентських конференціях, конкурсах, концертах. Розвиток цієї здібності передбачає процес особистісного самовдосконалення, що призводить до якісних змін процесу здійснення навчальної діяльності, завдяки самоорганізації студентом навчального режиму, концентрації на виконанні навчального завдання при застосуванні інтелектуальних умінь у цьому процесі.

Принцип спонукання до творчого самовираження, та самореалізації у практичній діяльності особистості обумовлює необхідність розвитку музично-творчих здібностей майбутнього вчителя музики, як необхідної складової його фахової компетентності. Цей принцип сприяє усвідомленню студентом єдності і взаємозв'язку між набутими фаховими знаннями і вміннями, та творчою самореалізацією в навчальному процесі; формуванню готовності студента до

творчого самовираження; розумінню студентом місця й ролі творчої особистості вчителя музики в навчальному процесі загальноосвітньої школи [226]. Змістовна ефективність даного принципу реалізується на основі творчої взаємодії викладача та студента, як рівноправних суб'єктів творчого процесу навчальної роботи над музичним твором за навчальною програмою. Така тісна творча взаємодія передбачає виявлення цими суб'єктами високого рівня активності їхнього творчого потенціалу, та набутих фахових знань і вмінь. Так, забезпечуючи встановлений стандарт освіти, викладач сприяє самореалізації майбутнього вчителя музики з урахуванням його навчальних можливостей. Однак, творчого педагога й творчого учня об'єднують не лише навчальні норми, яких вони дотримуються, а й навчальна мета, заради якої вони здійснюють свої дії в очікуванні отримати якісний результат. При цьому Л. Виготський, С. Рубінштейн, підкреслюють суб'єктивну значущість результатів творчості [57, 66].

У дослідженнях таких науковців як Г. Батищев, А. Зайцева, Б. Новіков, С. Спіркін, В. Шинкарук творчість розглядається як «адаптивний механізм», що сприяє самореалізації особистості в навчальній діяльності [80, 166–167]. Останнє, на нашу думку, передбачає: формування, насамперед, активної позиції студента в процесі творчого розвитку; диференційований підхід до підбору музичних творів за навчальною програмою; виявлення причин відсторонення студента від творчої навчальної роботи; вчасне реагування на творчі потреби студента; спонукання студента до використання зі свого виконавчого репертуару тих музичних творів, що найбільш відповідають тематиці певного концерту. На практичному рівні складовою творчого самовираження студента в процесі навчальної діяльності постає впевненість в успішності цієї діяльності. Це, на думку А. Козир, становить «позитивний досвід аналогічної діяльності. Тому мобілізуючи студентів на виконання навчально-пізнавальних дій, викладачу варто зміцнити їхні своєрідні «типові позиції» шляхом видачі спрощених завдань індивідуального характеру» [110, 210]. Природним виявляється факт розкиданості можливих опорних пунктів

самого процесу фахового розвитку майбутнього вчителя музики, що здійснюється із залученням музичних творів. Кожен обраний такий пункт не є остаточним, проте їх певна визначеність уможлиблює наближення до досягнення визначеної навчальної мети.

Важливим є спрямування творчого розвитку студента до подальшої самореалізації у фаховій діяльності, як вчителя музики загальноосвітньої школи. Останнє пронизує творчий компонент, як продуктивно-художній вид педагогічної діяльності вчителя музики зі школярами, що передбачає розвиток їх творчих здібностей і творчого мислення. Така педагогічна спрямованість вчителя музики, який знається на сучасних технологіях навчання, розвитку творчої особистості, вміє використовувати сучасну інформаційну техніку та електронні музичні інструменти сприяє залученню школярів до спільної навчально-творчої діяльності в процесі їх музично-естетичного розвитку. Це передбачає залучення вчителем музики до уроку ефективних творчих методик і методів, а також вироблення й використання наочності. Так В. Федорішин зазначає, що творчий пошук спонукає вчителів музики до постійного пошуку такого музичного твору, виконання якого задовольнило б творчу потребу в самовиявленні, як творчої особистості [260]. Отже, творчий розвиток студента у ВНЗ як майбутнього вчителя музики починається з пізнавальної, вольової дії яка в кінцевому результаті призведе його до творчого самовираження в подальшій фаховій діяльності.

Висновки до першого розділу

1. Ментальність українського народу пов'язана саме з хорovým співом. Диригентсько-хорова підготовка, що вбирає особливості традицій хорového мистецтва, займає важливе місце в системі фахового навчання майбутніх учителів музики. Якість фахової підготовки студентів у вищій школі залежить від гармонійності протікання процесу їх адаптації до фахового навчання. Адаптацію розуміють як тривалий, динамічний, багаторівневий процес, що інтегрує навчальну, позанавчальну діяльність студентів, і навчальну практику. У цьому процесі соціально-психологічного характеру

важливою є позитивна вмотивованість студента до процесу навчання, а також сформованість комунікативних умінь, ціннісних орієнтацій. Процес адаптації передбачає необхідність регуляції на всіх її етапах.

2. Аналіз літературних джерел і практики у вищому навчальному закладі освіти дав змогу сформулювати робоче поняття адаптації студентів до диригентсько-хорового навчання. Так, адаптація студентів до диригентсько-хорового навчання – це складний, багатоаспектний, багатофункціональний процес, сутність якого полягає у планомірному розвитку в майбутнього вчителя музики здатностей до диригентсько-хорового навчання, і формування на цій основі навчальних навичок при соціалізації, що передбачає стабільність і психологічний комфорт студента у процесі навчання.

3. Такий ракурс розгляду адаптації з позиції диригентсько-хорового навчання майбутніх учителів музики, забезпечує взаємозв'язок системного, ідіоматичного, когнітивного, змістовно-процесуального, праксіологічно-компетентісного підходів. *Системний підхід* за своїм змістовним наповненням передбачає вивчення явищ у їх цілності, неподільності й комплексності, завдяки цьому орієнтує на єдність формування якостей особистості майбутнього вчителя музики. Це уможлиблює побудову такої стратегії диригентсько-хорового навчання, що дозволяє поєднати психолого-педагогічні, соціально-психологічні та організаційно-методичні напрями. *Ідіоматичний підхід* полягає у комплексному вивченні якостей особистості студента для розвитку нових, необхідних для якісного здійснення навчальної діяльності. Цей підхід сприяє інтеграції індивідуально-психологічних особливостей студента й навчального середовища, та сприяє реалізації суб'єктно-об'єктних відносин у цьому процесі. *Когнітивний підхід* передбачає опору фахової підготовки майбутніх учителів музики на знання, що уможлиблюють набуття ними фахових умінь і навичок. Відповідно, успішне використання студентами знань у навчальній діяльності є результатом педагогічної роботи викладачів циклу диригентсько-хорових дисциплін. *Змістовно-процесуальний підхід* забезпечує дослідження процесу

фахового навчання для гармонізації між процесуальною та змістовною складовими. Цей підхід передбачає оптимізацію відношень усіх компонентів фахового навчання, а також поєднання змістовності диригентсько-хорового навчання та видів фахової діяльності. *Практично-компетентний підхід* передбачає звернення до суб'єктивного навчального досвіду студента з метою накопичення ним навчальних умінь у процесі набуття фахових компетенцій. Практична зорієнтованість цього підходу дозволяє спрямувати майбутнього вчителя музики до розв'язання навчальних проблем у процесі адаптації до фахового навчання, а також проектувати свої дії.

4. При організації процесу адаптації студентів до фахового навчання особливої уваги треба надавати розвитку їх готовності, що потребує психолого-педагогічної підтримки з боку викладача. Психологічна готовність, як перший рівень соціальної зрілості студентів, формується під контролем викладача. За умови високоякісної організації процесу адаптації уможлиблюється розвиток у студентів готовності до здійснення своїх професійних обов'язків на високому рівні. Це слугує підставою для визначення адаптивної готовності майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорової діяльності, як складної інтегративної особистісної якості, що характеризується стійкою фаховою спрямованістю на здійснення педагогічної роботи, позитивним ставленням до музично-естетичного розвитку школярів, наявністю фахово-необхідних знань, умінь і навичок, певного практичного досвіду роботи з хоровим колективом, що дозволяє успішне творче самовиявлення.

5. Виокремлено основні принципи адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання. *Принцип цілісності* сприяє ефективному конструюванню та реалізації змісту мистецької освіти. Цей принцип передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток студентів. *Принцип забезпечення розвиваючого навчання* зорієнтований на дотримання ідеї розвитку в процесі адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання. Реалізація

цього принципу у значній мірі залежить від поетапного розвитку кожної особистості, що передбачає систематичний характер із залученням до цього процесу ефективних педагогічних технологій, творів музичного мистецтва, а також мистецьких цінностей. *Принцип емоційності диригентсько-хорового навчання* передбачає дотримання ідеї гармонійного, емоційного розвитку майбутніх учителів музики в процесі адаптації до диригентсько-хорового навчання. Єдність емоційного та інтелектуального в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики пов'язана з процесом формування емоційної культури фахівця під час взаємодії з іншими суб'єктами, сприйняття відомостей, самостійної роботи над музичним твором, художнього висловлення музичного твору. Процес особистісно-фахового розвитку студентів у системі суспільних відносин даного освітнього середовища має підживлюватись результатом саморуку. Організована самостійна навчальна діяльність студентів сприяє їх активному самовиявленню в навчальному процесі, розвитку такої здібності як мобільність. З цієї позиції у ході фахової підготовки студентів важливим є *принцип опори на особистісно-фаховий розвиток. Принцип спонукання до творчого самовираження, та самореалізації у практичній діяльності* реалізується на основі творчої взаємодії студента з іншими суб'єктами, зорієнтованої на застосування ним певних умінь у подальшій фаховій діяльності.

6. Під адаптивною готовністю майбутнього вчителя музики до фахової діяльності ми розуміємо *складну інтегративну особистісну якість, що характеризується стійкою фаховою спрямованістю на здійснення педагогічної роботи, позитивним ставленням до музично-естетичного розвитку школярів, наявністю фахово-необхідних знань, умінь і навичок, певного практичного досвіду роботи з хоровим колективом, що дозволяє успішне творче самовиявлення.*

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [33], [34],[35], [36].

РОЗДІЛ II.
МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЇ
СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ –
ДО ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ

2.1. Структура адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання

Формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності є необхідним у процесі їх фахової підготовки у ВНЗ. Основною метою такої підготовки є розвиток фахівця-професіонала, творчої особистості, що володіє певним обсягом компетенцій, що уможлиблює підвищення рівня індивідуального фахового розвитку в подальшій фаховій діяльності. Якість підготовки майбутніх фахівців до діяльності в сфері музичного мистецтва, особливо музично-педагогічного висвітлено в працях Л. Арчажникової, Л. Коваль, А. Козир, Л. Куненко, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, Г. Побережної, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Танько, В. Шульгіної, О. Щолокової [110; 183; 220; 225].

Проведене дослідження стосовно напрямів здійснення, функціонування й результатів процесу адаптації студентів до диригентсько-хорового навчання, дозволяє визначити основні чинники формування даного феномену в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, й розглянути дане, як взаємозалежні складові компонентної структури адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності. У процесі цього дослідження ми спирались на той факт, що функціонування зазначеного феномену залежить від сформованості в майбутніх учителів музики системи навчальних мотивів, музично-педагогічних цінностей (мотиваційно-ціннісний компонент), наявності диригентсько-хорових знань, умінь і навичок, спрямованості до саморефлексії (когнітивно-рефлексивний компонент), активного ставлення студентів до вирішення навчальних

творчих завдань, їх потреби до продуктивної творчої діяльності з використанням власних творчих здібностей (діяльнісно-творчий компонент).

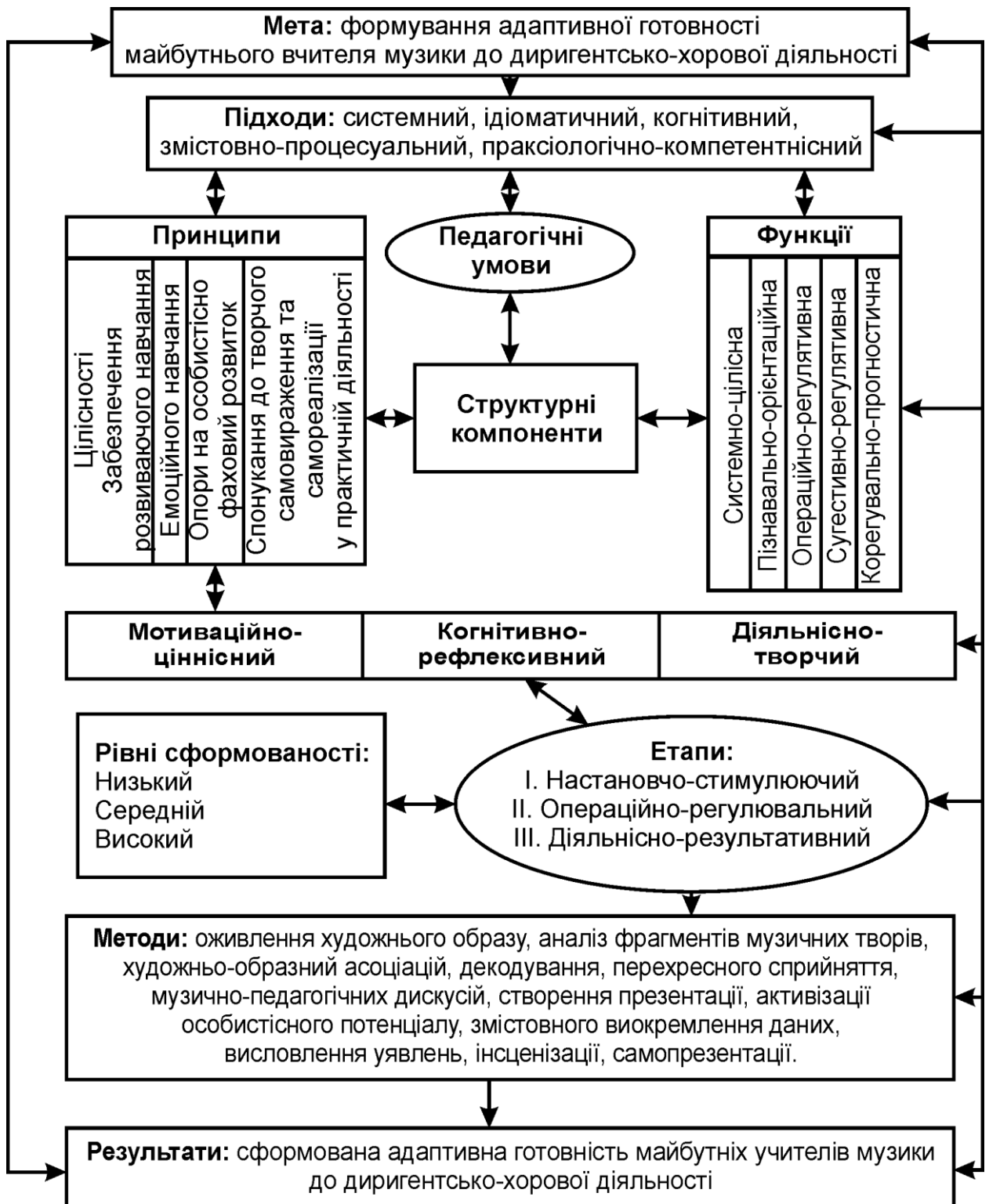


Рис. 2.1. Модель формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності

Мотиваційно-ціннісний компонент адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності виражає усвідомлене ставлення студента до процесу музично-естетичного розвитку школярів, ролі вчителя музичного мистецтва у розв'язанні навчальних проблем. Студент є стрижнем, що поступово набуває якостей вчителя музичного мистецтва як фахівця. Оскільки від того, чим мотивує майбутній фахівець свою готовність до фахової діяльності, залежать характер його участі в навчальному процесі, досягнуті результати в навчанні та подальшій фаховій діяльності. Тому, важливою складовою змісту фахового навчання є розвиток мотивації до здійснення навчальних дій, усвідомлення необхідності виявлення активності, ініціативи, розуміння мистецьких законів.

Фахову підготовку майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності необхідно починати з формування в них мотиваційно-ціннісного ставлення до фахового навчання. З перших днів перебування у вищій школі студенти повинні засвоювати наукові (психолого-педагогічні, музично-педагогічні) обґрунтування значущості педагогічної праці вчителя музичного мистецтва. Вже на першому курсі майбутній учитель музики повинен знати всі чинники й умови, що перешкоджають систематичному здійсненню навчальної діяльності, занижують індивідуальний рівень фахового розвитку, призупиняють розвиток музичних здібностей. Майбутній вчитель музики повинен чітко усвідомлювати з якою метою він навчається у ВНЗ, який із талантів буде використаний у фаховій діяльності ефективніше, яке значення має кожна дисципліна з диригентсько-хорового циклу, як організувати свою самостійну навчальну діяльність, активно приймати участь у творчому житті ВНЗ, налагодити комунікативні зв'язки з іншими суб'єктами навчального процесу сприяючи педагогічній діяльності викладацького складу ВНЗ.

Цей компонент включає систему навчальних мотивів, що є адекватними цілям і завданням фахового навчання. Ця система включає дві групи мотивів, що складають певну ієрархію. З одного боку, це мотиви, які визначають певне ставлення студента до фахового навчання, і відображають навчальний

досвід його задоволення від навчальної діяльності в процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін. Ці мотиви утворюють загальний смисловий контекст процесу набуття студентом фахових компетенцій. З іншого боку, ці мотиви є діяльними, функція яких пов'язана з пошуком можливостей самореалізації в навчальній діяльності.

Мотив за В. Далем – «(франц.) спонукальна причина, мотивувати – підкріпити доказами, підтвердити і пояснити доводами» [71, 352].

І. Зимня зазначає, що «в загальному вигляді мотив – це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до виконання будь-якої дії» [84, 217].

Зміст мотиваційно-ціннісного компонента відображає позитивне ставлення майбутнього вчителя музики до фахової діяльності, та передбачає його активну участь у процесі фахової підготовки. Водночас О. Бугрій підкреслює той факт, що «студент зазнає впливу багатьох факторів, які спонукають його до навчання, підвищують або зменшують мотивацію (перешкоджають успішному навчанню)» [42, 299–306]. Тому, постає необхідність підвищення позитивної мотивації майбутніх учителів музики до навчання. Певній проблемі приділяли увагу в своїх дослідженнях М. Алексеєва, Л. Божович, В. Вілюнас, О. Дусавицький, І. Зимня, Є. Ільїн, А. Маркова, Н. Никереев, С. Рубінштейн та інші [3; 84; 224], що розглядали можливість формування позитивної мотивації студентів до набуття фахових компетенцій на основі осмислення значення фахового навчання. Отже, сформована система навчальних мотивів: спонукає студента до свідомого здійснення навчальної діяльності з урахуванням специфіки диригентсько-хорової роботи зі школярами загальноосвітньої школи; забезпечує збагачення спектру його профорієнтаційних інтересів; сприяє усвідомленню фахових якостей учителя музики, з подальшим проектуванням майбутньої диригентсько-хорової діяльності.

Велику роль у процесі формування адаптивної готовності майбутнього вчителя музики відіграє вироблена система цінностей. Дослідники В. Анненков, І. Бех, Б. Бітінас, І. Ващенко, О. Вишневський, П. Ігнатенко,

І. Наумова, Н. Павлик, Е. Помиткин, Б. Чижевський розглядаючи ціннісну систему односпайно розуміють її як підгрунття для самовизначення особистості в суспільному оточенні. Ця система визначає ставлення особистості до себе, як до майбутнього вчителя музики, до викладачів ВНЗ, обраного фаху, до своїх навчальних обов'язків. Дослідники В. Караковський, Н. Никандров, Л. Новикова, З. Равкіна, Н. Щуркова та ін. односпайно підкреслюють, що таке ставлення студента може бути як позитивного, так і негативного характеру. Тому, на процес певного ставлення має впливати тьютор, завдяки створенню сприятливих навчальних умов для гармонійного протікання процесу адаптації студентів до диригентсько-хорових дисциплін. Результатом такої педагогічної роботи постає вироблене в студента певне ставлення, що проявляється в його особистій причетності й відповідальності за протікання процесу фахової підготовки, розвитку музичних здібностей, розширення фахово необхідних знань. Це відбувається завдяки розвитку здатності майбутнього вчителя музики встановлювати зв'язок між знаннями та цінностями, застосування ним уміння щодо самоорганізації, при усвідомленні наявних навчальних проблем і необхідності їх вирішення.

Проблема педагогічного впливу на формування цінностей і переконань студентів у процесі вузівської підготовки досліджувалась у працях Т. Бутківської, М. Васильєвої, В. Гриньової, П. Ігнатенка, В. Лозової, С. Рибіна, Б. Целковнікова, Є. Шиянова, Г. Щербакової та ін. На думку Г. Щербакової, формування цінностей в музично-педагогічному процесі забезпечує майбутнім учителям музики основу для особистісного музично-педагогічного простору, у вигляді вироблених переконань та ідеалів [284]. Цьому передуює необхідність вироблення у студентів системи музично-педагогічних цінностей на основі загальнолюдських цінностей, розвитку любові до своєї спеціальності, а також ціннісного відношення до музичного розвитку школярів. Для наповнення цього процесу особистісним смислом, тьютор спонукає студентів до вибору важливих ціннісних орієнтацій. Останнє визначає спрямованість студента до вироблення певних цінностей,

що характеризують його здатність сприймати й переживати явища музичного мистецтва, здійснювати оцінювання музичних творів на основі вмотивованого усвідомлення їх аксіологічної сутності, самостійно виявляти цінність музичного твору у процесі художнього виконання, відстоювати свої музично-естетичні переконання (М. Арановський, Л. Казанцева, В. Холопова).

Таким чином, **критерієм мотиваційно-ціннісного компонента** адаптивної готовності виступає *міра особистісної спрямованості майбутніх учителів музики на диригентсько-хорову роботу*. Для розкриття даного критерію необхідне розуміння поняття «критерій». В енциклопедичному словнику поняття «критерій» (від грецького *kriterion* – засіб для судження, мірило) пояснюється як «...ознака, за допомогою якої оцінюється, визначається чи класифікується що-небудь. Критерій виступає і як мірило оцінки при характеристиці сутності того чи іншого явища, процесу чи поняття, яке розглядається. Він виражає не тільки норму, але й виступає головним чином, як ідеальний еталон, який задає вищий, довершений рівень явища чи процесу, що вивчається» [30, 654].

Закономірно, що в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики необхідно спиратися на етапи їх фахового становлення й розвитку. Для цього розглянемо деякі. У початковий період фахового навчання студент перебуває у стані психологічної залежності від певного соціального середовища, оскільки він тільки знайомиться зі встановленими у ВНЗ правилами та навчальними нормами, особливостями фаху, та набуває необхідних навчальних умінь. Особливо необхідним на цьому етапі адаптації студентів до фахового навчання постає розкриття їх навчального потенціалу для подальшого спрямування до самопрезентації як гідного, відповідального студента. Відповідно педагогічна діяльність викладачів спрямована на створення у студентів відповідної настроєності позитивного характеру на здійснення навчально-пізнавальної діяльності. «Установка – це внутрішній цілісний стан готовності людини певним чином сприймати й оцінювати

явища дійсності, діяти стосовно до них» [220, 131]. Розглядаючи даний вид педагогічної діяльності ми виходили з того, що установка сприяє протіканню процесу адаптації студентів до умов фахового навчання. Завдяки здійсненню викладачами вищого навчального закладу систематичного контролю за процесом індивідуального фахового розвитку кожного студента забезпечується спрямованість першокурсників до якісного здійснення навчальної діяльності «оскільки змінюється позиція особистості від учня старшокласника до студента, як активного суб'єкта особистої життєдіяльності при поступовому «відриві від батьківських коренів» [278, 295]. О. Рудницька, як і більшість дослідників, підтверджує думку, що установки мають ознаки константності, стабільності і зберігаються як алгоритм діяльності суб'єкта, чим сприяють збереженню його неповторно-індивідуальних рис [226, 79].

Позитивне ставлення студентів до навчальної діяльності, установка та готовність до набуття фахових компетенцій, стійким способом поведінки в процесі навчання, що базується на відповідальності, потребі у саморозвитку сприяє виробленню активної навчальної позиції. Останнє визначається тим, наскільки студент чітко розуміє свої навчальні обов'язки. Це потребує зорієнтування кожного студента на активну навчальну діяльність, результативність якої залежить від його бажання домогтися успіху. У зв'язку з цим Л. Кондрашова зазначає, що «успіх учителя визначається його накопиченим досвідом і проявляється в різних видах: соціальному, пізнавальному, творчому, комунікативному, особистісному та ін.» [122, 4].

Таке бажання особистості досягти успіху в фаховій діяльності визначається дослідниками як навчальна потреба, і розглядається як енергійне джерело навчальної діяльності, що уможливорює прагнення студента реалізувати свої навчальні можливості [141, 146]. Серед навчальних потреб майбутнього вчителя музики можна виокремити наступні: потреба в розвитку музичних здібностей; оволодінні фаховими знаннями та вміннями; потреби щодо сприймання та виконання музичних творів; засвоєнні

цінностей музичних творів; у процесі музичної діяльності; у самостійній діяльності. Педагогічний вплив постає в забезпеченні студентів методами та прийомами саморегуляції, у процесі формування навчальних потреб.

Зазначимо, що на основі навчальних потреб у студентів видозмінюється коло інтересів. Про важливість врегулювання цього процесу під час фахового навчання студентів зазначають І. Бех, І. Зязюн, І. Єрмаков, Н. Макаренко, Л. Сохань та ін., що підкреслюють значимість глибини та стійкості інтересів студентів до фахової діяльності. Оскільки це відбувається в період адаптації, що відноситься дослідниками до розряду стресогенних, тому студентів необхідно забезпечити великими резервами самоконтролю та саморегуляції для того, щоб сформувати стабільність їх поведінки. Ця стабільність потребує прояву волі особистості для врегулювання власних емоцій, а також трансформації стану підвищеного емоційного збудження в будь-яких навчальних ситуаціях. Спираючись на дослідження Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Маслоу, Р. Немова, С. Рубінштейна та ін. щодо гармонізації інтелектуального та емоційного аспектів у процесі навчання студентів зазначимо, що педагогічна діяльність викладачів циклу диригентсько-хорових дисциплін має бути спрямована також на розвиток емоційної стійкості майбутніх учителів музики. На основі здійснення аналізу навчальної ситуації, врахування ймовірного виявлення студентом емоцій та почуттів, а також навчальних факторів, викладач може сприяти досягненню оптимальної рівноваги емоційного стану студента. Це А. Зінченко визначає як емпатія, що виступає як «осягнення емоційних станів іншої людини у формі співпереживання» [85, 32]. Водночас, певна модель поведінки передбачає співпереживання, як основну форму емпатії, що відбувається двобічно. Тобто, кожен суб'єкт навчального процесу в ході ототожнення себе з партнером під час комунікативної взаємодії здатен до переживання тих почуттів, які відчуває інший суб'єкт.

На старших курсах особистісна позиція майбутнього вчителя музики призводить або до єднання з певним соціальним середовищем, або, в

протилежному випадку, призводить до відчуження. Важливо, щоб майбутній учитель музики усвідомлював той факт, що коли він розпочне фахову діяльність, то опиниться знову в стані першокурсника. Тому проблема формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності є актуальною.

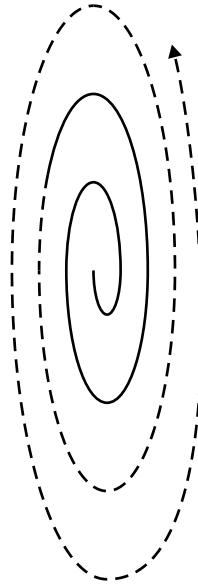


Рис. 2.2.

За поданим рисунком Рис. 2.1. розглядається процес безперервного руху фахового зростання особистості від поступового оволодіння фаховими компетенціями, з подальшим набуттям ним практичного фахового досвіду. При цьому, цей рух має відбуватись декілька разів, адже особистість, на думку А. Козир, має самовдосконалюватись протягом своєї фахової діяльності для набуття вершини педагогічної майстерності [110].

Характерними показниками такої спрямованості являються: *бажання студентів вивчати хорові твори; самостійність оцінних суджень щодо фахової діяльності; ціннісне ставлення до хорового мистецтва*. При цьому, мотиваційно-ціннісний компонент утворює основу для реалізації когнітивно-рефлексивного компонента.

Для постановки й розробки проблеми формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності принципове значення має розробка **когнітивно-рефлексивного компоненту**. До

змістовності цього компоненту відносимо фахові знання, вміння, навички. Ключовою основою процесу набуття студентами фахових знань, як необхідних для вироблення фахових умінь, постає процес їх навчальної роботи з інформацією. За філософським енциклопедичним словником поняття «інформація» (від лат. *Informatio* – ознайомлення, пояснення, представлення, поняття) розглядається як відомість, повідомлення про певні обставини, що знімає деяку невизначеність [264, 222]. Процес навчальної роботи студентів із даними передбачає: виявлення ними здатності аналізувати дані; формалізувати їх; порівнювати; узагальнювати; здійснювати синтез із наявними знаннями; розробляти варіанти використання даних для набуття різних умінь із циклу диригентсько-хорових дисциплін; прогнозувати практичне застосування даних у подальшій фаховій діяльності. Інтелектуальну основу процесу оволодіння майбутніми вчителями музики системою художньо-педагогічних знань постають їх інтелектуальні вміння [69, 129].

Необхідно зазначити, що від ступеню розвиненості інтелектуальних умінь майбутнього вчителя музики залежить об'єм і якість засвоєних ним знань. О. Леонт'єв розглядаючи знання з точки зору діяльнісного підходу зазначає, що вони не є цілком навчання, а його необхідним засобом [140, 17–26]. Тому, враховуючи специфіку диригентсько-хорового навчання, ми до цього компоненту відносимо: систему знань про сутність, структуру та функції вчителя музики; специфічно диригентсько-хорові знання; знання про особливості дитячого голосу; знання про оптимальні стилі педагогічного спілкування; технологічні знання, які дозволяють організувати урок музики, а також процес роботи з виконавським дитячим колективом; комунікативні знання, що розкривають особливості керівництва педагогічними ситуаціями, та уможливають вибудову стратегії поведінки; пізнавально-рефлексивні знання уможливають свідоме розуміння змісту музичного твору, а також забезпечують здатність здійснювати трактування музичного твору. При цьому дослідники зазначають, що процес формування

фахових знань потребує створення певних умов для свідомого сприйняття особистістю навчальних відомостей. Однією з таких умов визначають невідривний розгляд знань і вмінь. Цей усвідомлений зв'язок сприяє практичному застосуванню студентами набутих знань і вмінь. «Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати» [178, 4; 237, 23]. Тобто, цей процес має бути націлений на практичну реалізацію студентами у подальшій педагогічній діяльності зі школярами отриманих у вищій школі фахових знань і вмінь.

У процесі формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності необхідним постає набуття ними когнітивного досвіду, як орієнтувальної частини їх стійкої готовності підвищувати свій фаховий рівень. Проте, як показує практика, студенти в процесі навчання прагнуть не до вдосконалення фахових знань і вмінь, а до належного виконання певних навчальних вимог. Це допомагає їм знаходити вигідний, і найкоротший шлях, що призводить до однобічного подолання навчальної проблеми. С. Головатий зазначає, що в учнів дуже швидко формується стандартизований підхід до «виготовлення навчальних завдань» [62, 111]. Дане положення потребує педагогічного впливу на процес розвитку пізнавальної рефлексії, що пов'язаний із мотиваційно-потребною сферою навчальної діяльності. Дослідження інтелектуального аспекту рефлексії у контексті вивчення когнітивних процесів проводили такі дослідники як М. Алексеев, Л. Берцфай, Л. Гурова, А. Зак та інші вчені. Питання рефлексії, як пояснювального принципу організації самосвідомості майбутніх фахівців приділяли у своїх працях Ю. Кулюткін, Г. Сухойська, Г. Щукіна та ін. Так, Ю. Кулюткін розглядає цей процес за двома основними значеннями: рефлексія як принцип людського мислення, і як процес відображення однією людиною (викладачем) світу іншої людини (студента) з урахуванням того, що цей студент розуміє викладача як «рефлексуючого» індивіда [134, 20].

Водночас, рефлексія спрямована не лише на подолання наявних проблем, але й на пошук і прогнозування можливих проблем. Необхідно

також враховувати той факт, що фахове навчання студентів супроводжується певними психологічними процесами пов'язаними з протіканням «нормальної» вікової кризи [278, 420]. Спонування майбутнього вчителя музики до самоаналізу щодо наявних музичних здібностей, задоволеності результатами навчальної діяльності, протіканням процесу організації позааудиторної самостійної діяльності сприяє кращому самопізнанню. Таке усвідомлення особистісного рівня саморегуляції А. Козир визначає як «властивість психіки відображати свої власні стани, відносини, переживання, управляти особистісними цінностями, що повертає свідомість людини на свій внутрішній світ» [111, 177]. Функційне призначення рефлексії постає у виробленні в майбутнього вчителя музики уміння щодо самоуправління власною поведінкою з подальшим внесенням корективів до процесу індивідуального фахового розвитку. На цій основі, І. Серьогіна визначає найбільш широке та загальне трактування саморефлексії, як процесу самоусвідомлення з осмисленням власної життєвої програми [232, 119].

Необхідно зазначити, що педагогічна діяльність учителя музики відображає настанову й прагнення до включення в активні форми взаємодії зі школярами для реалізації поставлених цілей і завдань. Це залежить від ступеня розвиненості когнітивно-рефлексивного компонента адаптивної готовності до диригентсько-хорової діяльності. Сформовані під час фахового навчання у ВНЗ рефлексивні вміння є практично необхідними для вчителя музики. Оскільки особистість останнього постає прикладом для школярів, тому сам учитель музики повинен дбати про становлення свого авторитету. Цьому сприяє застосування вчителем музики рефлексивних умінь спрямованих до самоаналізу педагогічних досягнень для свідомого врегулювання ним ходи музично-естетичного розвитку школярів, а також визначення перспектив особистісного фахового зростання.

Критерієм **когнітивно-рефлексивного компоненту** адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності виступає *ступінь фахової обізнаності щодо рефлексивного усвідомлення*

набутих знань і вмінь. Розкриття змістовності даного критерію передбачає розгляд відмінностей між результатом здійснення рефлексії під керівництвом викладача, та результатом саморефлексії майбутнього вчителя музики. Цілком ймовірно, що викладач у процесі спрямування студента до здійснення рефлексії забезпечить його навчальними завданнями контролюючи їх виконання з використанням отриманих результатів для підвищення індивідуального фахового розвитку цього студента. Так, у процесі саморефлексії, студент, навіть якщо має заздалегідь підготовлений план цієї навчальної роботи, все одно в певний період протікання цього процесу буде діяти в напрямку, що його найбільш цікавить. Проте, студенти наділені якістю високої відповідальності під час саморефлексії невідривно рухаючись за вказівками викладача і відключаючи інтуїцію, часто не можуть достатньо відкритися для себе, щоб розпізнати негативні сторони своєї навчальної діяльності.

Заздалегідь важко спрогнозувати характер впливу розбіжності рефлексії та саморефлексії, оскільки ця проблема формується під одночасним впливом декількох факторів, що потребує детального дослідження. Тим не менш, доцільно дослідити наявні можливості такої навчальної діяльності під час взаємодії з тьютором. Для реалізації такого підходу необхідно вирішити дві задачі. По-перше, визначити профілі навчальних переваг студентів, які здійснюють рефлексію за допомогою тьютора. Для реалізації поставлених педагогічних завдань тьютор, передусім, створює сприятливу атмосферу для здійснення студентом рефлексії. Оскільки дуже важливим у цьому процесі постає налагодження довірливих стосунків, тому тьютор залучає студента до бесіди, в ході якої визначається мета певної діяльності, а також визначаються цілі даного навчального завдання. Далі, тьютор забезпечує майбутнього вчителя музики цікавими, посильними завданнями, що побудовано за принципом наступності. Процес здійснення студентом рефлексії обов'язково потребує спрямування, тобто впливу тьютора на сферу свідомого, безсвідомого та підсвідомого студента, за допомогою сугестивно-

педагогічних технологій. У цьому процесі необхідне врахування тьютором психологічних особливостей даного студента, що здійснює рефлексію. Останнє ґрунтується на включенні механізмів інтуїції. Важливими у цьому процесі є педагогічні дії тьютора, що націлені на перетворення будь-якого отриманого результату цієї діяльності в позитивний навчальний досвід студента.

По-друге, дослідити взаємозв'язок між здійсненням рефлексії у процесі вивчення музичного твору, і його художнім виконанням. Проблему пізнання музичних явищ досліджували В. Антонюк, В. Буцяк, Є. Йоркіна, Г. Коган, І. Малишевська, О. Рябініна та ін., що у своїх працях підкреслюють необхідність забезпечення активного характеру цього процесу для того, щоб залучити до цього процесу раціональне й емоційне, а також творчі здібності особистості. Так Г. Коган розглядаючи процес художнього наповнення музичного твору підкреслює важливість залучення яскравої уяви студента щодо перспектив розвитку музичної думки [107]. Формування рефлексивних компонентів у майбутнього вчителя музики, передбачає вироблення в нього вміння абстрагуватись від реальності для емоційного переживання процесу розвитку музичної думки, та розуміння закономірностей цього процесу. Такий спосіб навчальної діяльності потребує спонукання студента до вироблення нових смислів-образів, що відповідають особистісному способу розуміння життєвої дійсності. Таке усвідомлення власного емоційного стану, переживань, відчуттів на підґрунті музично-теоретичного аналізу даного музичного твору сприяє розширенню розумових можливостей майбутнього вчителя музики, набуттю ним емоційного досвіду, який виходить за межі того, що може пізнати студент в рамках традиційних занять із циклу диригентсько-хорових дисциплін.

Необхідно зазначити, що в процесі спонукання студента до рефлексивного осмислення набутих знань і вмінь, його навчальна робота над музичним текстом хорового твору повинна бути націлена на аналіз музичного та літературного пластів. Це необхідно для формування вмінь

студента виявляти навмисне, або інтуїтивне включення композитором характерних інтонацій до музичного тексту, що нібито не відповідають чи суперечать опису цього художнього образу в літературному тексті даного хорового твору. Звичайно, впізнання цих суперечностей залежить від характерності висвітлення їх композитором у музичному тексті. Однак подолання перешкод, розуміння сутності музичного тексту потребує цілеспрямованої роботи. Необхідним постає проведення критичного аналізу даних, що уможлиблює акцентування уваги студента на зазначених фрагментах даного музичного твору. Оскільки така навчальна робота характеризується комплексністю, ситуативністю та асоціативністю. Тому для здійснення цієї роботи необхідні: знання про характерні особливості даного композиторського стилю, закони та закономірності хорового письма, жанри хорової музики, вокально-хорові можливості хорових партій, відомості про створення літературного тексту, його особливості тощо. Розкриття змісту хорового твору може обумовлюватись виконавською ситуацією, перебуваючи у тісному зв'язку зі знаннями щодо особливостей художнього виконання даного жанру музичного твору, а також асоціаціями, що виникають на підставі змістовних зв'язків музичного твору з накопиченим особистісним досвідом майбутнього вчителя музики. Вилучення змістовно-концептуальної інформації під час розвитку рефлексивного мислення студента є результатом когнітивної переробки даних у тісному зв'язку з історико-стилістичним контекстом доби, біографією авторів, умовами написання даного музичного твору тощо. Така аналітична робота здійснюється шляхом складної синтетичної конденсації й когнітивної переробки цілісного змісту музичного твору.

Отже, сформовані рефлексивні вміння майбутнього вчителя музики сприяють підвищенню його індивідуального рівня фахового розвитку, а також самовираження в навчальному процесі. Це забезпечується спонуканням студента до виявлення інтелектуальних умінь, що сприяє розвитку рефлексивного мислення. Розуміння студентом сукупності

музичного твору сприяє продуктивності цього процесу. Г. Падалка зазначає: «Учню має подобатися твір, і водночас він має усвідомлювати ті моменти, які потребують навчальних зусиль, певного напруження» [183, 134]. Це в значній мірі сприятиме процесу формування адаптивної готовності майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорової діяльності, тому що через рефлексивне творче самовиявлення відкривається простір для творчого саморуку студента.

Основними показниками цього критерію являються: *здатність студентів до глибокого аналізу хорових творів; володіння фаховим тезаурусом; прагнення до набуття диригентсько-хорових компетенцій.*

Розробка діяльнісно-творчого компонента в структурі досліджуваного феномену зумовлена доцільністю використання особистісного навчального досвіду студентів щодо формування їх адаптивної готовності до диригентсько-хорової діяльності. Спираючись на те, що більшість науковців розглядають готовність як сукупність особистісних якостей і рис, що впливають на результативність діяльності, необхідним постає розгляд процесу навчальної роботи студентів, як одного з видів діяльності. З метою оволодіння студентами фаховими знаннями, вміннями та навичками, фахове навчання вбирає теоретичну й практичну складові. Теоретична складова фахового навчання майбутніх учителів музики передбачає засвоєння ними системи наукових знань про сутність і структуру педагогічної діяльності, музичні закономірності, оволодіння теоретико-методологічними основами побудови уроку музики відповідно до певного віку школярів, на основі засвоєння концепцій фундаментальних ідей, законів і закономірностей розвитку педагогічних явищ, провідних педагогічних теорій щодо музично-естетичного розвитку школярів. Водночас, практична складова фахового навчання студентів передбачає: формування в них навчального досвіду; оволодіння способами й методами самостійної роботи над музичним твором; практичне застосування набутих знань, умінь і навичок щодо педагогічної роботи зі школярами; усвідомлення широкого діапазону музичної творчості

вчителя музики.

Необхідно зазначити той факт, що в процесі навчальної роботи, майбутній учитель музики взаємодіє з іншими суб'єктами навчального процесу. Однак, характер протікання цього процесу, що вбирає емоційний фактор, впливає на результативність навчальної діяльності даного студента. В даному випадку ми знаходимось у руслі дослідження С. Рубінштейна, що діяльність розглядає як форму активної спрямованої взаємодії людини з оточуючим світом. Набуття студентом у процесі фахового навчання комунікативних умінь уможлиблює забезпечення його особистісної готовності до їх застосування в майбутній фаховій діяльності. Адже результативна педагогічна діяльність учителя музики зі школярами залежить від того, наскільки вчитель музики може створити умови для активної взаємодії залучаючи школярів до творчого процесу. Відомо, що процес розучування зі школярами шкільної пісні є складним і довготривалим, тому від педагогічних дій вчителя музики спрямованих на залучення цікавим процесом усіх школярів даного класу, залежить якість їх навчальних дій.

З метою всебічного використання студентами набутих знань і вмінь, тьютор пропонує їм виконання навчальних завдань за різними формами навчальної роботи. Для здійснення педагогічної допомоги студентам, що прагнуть до поширення фахових знань, пошуку даних із різних джерел, вдосконалення фахових умінь, що набуто під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін, тьютор залучає їх до самостійної роботи забезпечуючи відповідною наочністю та навчальними завданнями контролюючи процес їх виконання. Водночас, практика навчання при впровадженні колективних форм роботи тьютора зі студентами є вкрай необхідною, оскільки в своїй подальшій фаховій діяльності вони мають використовувати отримані навички колективної діяльності. Наприклад, участь у тренінгових групах відкриває нові перспективи щодо розвитку навичок співпраці в процесі формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності. Тренінгові форми навчання передбачають

використання навчального потенціалу студентів завдяки їх залученню до активної взаємодії під час набуття нових знань і вмінь. Запропоновані студентам тренінгові вправи уможливають розгляд проблемних педагогічних ситуацій для глибокого усвідомлення ними важливості вирішення цих ситуацій. Серед головних завдань введення цих тренінгових вправ до навчального процесу нами визначено такі: прийняття себе в професії, створення умов для самовиявлення студентом власного педагогічного «Я», застосування фахового підходу в процесі розвитку вмінь щодо подолання професійних утруднень. Через усвідомлення майбутніми вчителями музики фахових цінностей і принципів відбувається розвиток їх здатності до самовираження та самопізнання.

Розгляд такого виду діяльності як навчальна робота майбутнього вчителя музики в процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін, передбачає включення такого художнього виду продуктивної діяльності як творчість. Цей тандем приводить до творчої діяльності студентів у процесі фахового навчання, що відповідає характеру соціально-професійного спрямування, а результат «має новизну й оригінальність, відзначається особистою і соціальною значущістю, також прогресивністю» [5, 49 – 50]. Таку необхідність обумовлює специфіка диригентсько-хорового навчання, що передбачає розвиток у студентів не тільки музичних, а й інших видів творчості. Так, педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи, разом із самовиявленням у цьому процесі передбачає: творче застосування наочності на уроках музики зі школярами; вміння організувати шкільний концерт; вміння підготувати оригінальну постановку концертного виконання учнями шкільної пісні тощо.

Така зорієнтованість фахового навчання обумовлена прагненням досягти продуктивності розвитку їх творчих здібностей. Даною проблемою опікувались такі дослідники як В. Андреев, В. Біблер, О. Богданова, Д. Богоявленська, В. Вергасов, І. Лернер, Н. Миловзорова, Н. Обухов, Ф. Ратнер, Б. Теплов та ін., що у своїх працях пов'язують розвиток творчої

особистості з розвитком її музичних здібностей. «Центральним завданням психології обдарованості є зовсім не розподіл людей за висотою їх обдарованості, а встановлення способів наукового аналізу якісних особливостей обдарованості й здібностей. Основне питання повинне полягати не в тому, наскільки обдарована або здібна ця людина, а в тому, яка обдарованість і які здібності цієї людини» [254, 53].

Ця спрямованість у процесі формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності сприяє розвитку їх творчих здібностей, умінь творчо вирішувати навчальні завдання при застосуванні нестандартного підходу до цього процесу. Така готовність обумовлена тим, що сучасній школі потрібен такий учитель музичного мистецтва, що володіє фаховими знаннями й уміннями, принципами й методами музично-естетичного розвитку школярів, здатний самостійно орієнтуватись у проблемних ситуаціях у педагогічній роботі зі школярами різного віку, критично оцінювати свою фахову діяльність й оперативно знаходити шляхи подолання суперечностей, що виникають у цьому процесі, здатний творчо мислити й спонукати школярів до творчого самовиявлення в навчальному процесі.

Необхідність творчого самовираження майбутніх учителів музики під час фахового навчання, що сприяє набуттю ними творчих умінь у процесі роботи над музичним твором узагальнюється у вимірах **діяльнісно-творчого компоненту критерієм** якого є *міра творчо-інтерпретаційного ставлення майбутніх учителів музики до виконання хорових творів*. За дослідженнями Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, А. Козир, В. Муцмахер, Г. Падалки, В. Ражникова, О. Рудницької, Г. Ципіна, О. Щолокової та ін. висловлення творчих можливостей студента постає результатом його фахового становлення [110; 182; 209; 226]. Цей процес потребує не тільки розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики, його уяви, емоційності, чуйності, а й творчого мислення. Водночас Е. Кудусова, розглядаючи процес творчого мислення студентів під час фахового навчання зазначає, що пряме

навчання творчому мисленню неможливе, але завдяки безпосередньому педагогічному впливу, що постає в стимулюванні навчальних можливостей студентів, уможлиблюється їх спонукання до прояву варіативності мислення [132, 366]. Так, у процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін, розвиток творчого мислення майбутнього вчителя музики має відбуватись у процесі його навчальної роботи над музичним твором.

Необхідно зазначити, що технологія фахової підготовки майбутніх учителів музики спирається на особливості музичної термінології взагалі, та специфіку музичних понять і термінів диригентсько-хорової спрямованості зокрема. Тому, формування творчо-інтерпретаційного ставлення студентів, і засвоєння музичних понять і термінів є невіддільним. Зміст музичних понять містить відомості інформаційно-додаткового характеру, що побудовано за законами музики. Водночас, необхідність усвідомлення таких понять як: «розмір», «темп», «динаміка» та ін. супроводжується вивченням партитури музичного твору, що представлена у вигляді термінів або термінологічних позначок. Враховуючи той факт, що процес засвоєння студентом музичних понять і термінів є тривалим зазначимо, що кожне знайомство студента, і вивчення музичних творів із детальним розглядом усіх позначок композитора поступово сприяє вільному оперуванню ним набутими знаннями. Ці знання в подальшій фаховій діяльності постають основою творчого самовиявлення вчителя музичного мистецтва в процесі музично-естетичного розвитку школярів [38].

Ми знаходимось у руслі досліджень Д. Резуллі, О. Леонтьєва, Г. Айзенка, Дьюї Джона, С. Рубінштейна та ін. щодо розвитку творчого мислення особистості. В процесі фахового навчання студента, з метою його спонукання до виявлення ініціативи в процесі навчальної роботи над музичним твором, викладач пропонує здійснити музично-теоретичний аналіз твору. При цьому, ініціативність студента проявляється в його виявленні активності в цьому процесі. Ця активність виражається мірою участі студента в навчальній діяльності. Поряд із тим, педагогічна діяльність

викладача має бути спрямована на активізацію студента до самовираження під час виконання навчального завдання через визнання себе суб'єктом творчо-інтерпретаційного ставлення. Г. Китайгородська зазначає, що під активізацією слід розуміти «процес спрямований на досягнення стану активності суб'єкта, на виявлення та утримання цієї здатності людини» [104, 12]. Завдяки застосуванню студентом інтелектуальних умінь уможливується детальний розгляд особливостей даного музичного твору. У цьому процесі викладач має спонукати студента до висловлення власної думки щодо композиторського вирішення. Також, корисним постане розвиток умінь студента щодо ідентифікації себе з поданими в музичному творі художніми образами, що уможливує краще розуміння розвитку музичної думки. Це вміння студент у подальшій фаховій діяльності може використовувати під час розучування шкільної пісні зі школярами, що передбачає розкриття сутності художніх образів даної шкільної пісні, з виявленням і демонстрацією учням характерних рис в мелодійній лінії, в акомпанементі, літературному тексті. Таке «входження» в систему мислення автора музичного твору, дозволяє розвивати творчий потенціал студента, та застосовувати набуті ним знання для створення власної трактовки художнього виконання музичного твору. На основі потреби студента в створенні нового творчого продукту відбувається його творче самовираження, де раціональне й емоційне спрямоване на якість кінцевого результату. Сформоване творчо-інтерпретаційне ставлення студента до змістовності музичного твору сприяє здійсненню ним свідомого виконання. Так, розуміння студентом етапів навчальної роботи над музичним твором, уможливує застосування ним у подальшій фаховій діяльності набутих знань і умінь під час самостійної роботи над шкільною піснею. Ця самостійна робота допоможе вчителю музики адаптувати шкільну пісню за навчальною програмою до особливостей голосів дітей даного класу, зацікавити їх художнім виконанням цієї пісні. Глибоке знання вчителем музики особливостей шкільної пісні уможливує вплив на почуттєву сферу

школярів, а саме їм передається відповідний настрій заданий композитором, та сприяє емоційній наповненості виконання. Така творча діяльність постає джерелом саморозвитку особистісного потенціалу вчителя музики. Так поступово, вчитель музики починає залучати до шкільних концертів не тільки музично-обдарованих дітей, а й тих учнів, яким цікаво працювати з творчим учителем. Це підтверджує соціально-індивідуальний аспект розвитку творчого потенціалу вчителя музики, що передбачає опору на педагогічний досвід роботи досвідчених учителів музики, використання ефективних методик і методів педагогічної роботи зі школярами різного віку через особистісне відношення до цього процесу.

Таким чином, дослідження певного критерію уможливорює визначення характерних показників: *здатність до творчої інтерпретації хорових творів; вміння самостійно оперувати здобутими знаннями, вміннями та навичками; вияв творчої ініціативи.*

2.2. Педагогічні умови формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі

Формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності є важливим етапом їх фахової підготовки. Особливості адаптації вчителя музики до умов педагогічної праці ґрунтуються на психолого-педагогічній концепції, де враховано специфіку педагогічної діяльності вчителя музики в загальноосвітній школі, а також закономірності диригентсько-хорового мистецтва. Набуті майбутнім учителем музики компетентності у вищій школі безпосередньо пов'язані з його адаптивною готовністю до виконання фахової діяльності. Висвітленню питання розвитку адаптивних можливостей студентів в умовах музично-педагогічної підготовки у ВНЗ: Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, А. Козир, В. Крицький, М. Михаськова, Л. Пушкар, О. Реброва, Л. Рапацька, О. Ростовський, О. Щолокова [110; 207; 220].

Спираючись на вище зазначене, ми розглядали діяльність викладачів циклу диригентсько-хорових дисциплін, що спрямована на розвиток адаптивних здібностей студента за допомогою педагогічних технологій із залученням інших учасників навчального процесу, як серію взаємопов'язаних дій, що обумовлюються функціями підготовки фахівців. Останнє ми розуміємо як явище, що залежить від умов навчального процесу, та змінюється відповідно до їх змісту, є формою виявлення компетентності викладачів, що призначені організовувати навчальну діяльність студентів. Враховуючи це, нами виокремлено основні функції підготовки фахівців, як педагогічної роботи зі студентами інститутів мистецтв і музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів у ході диригентсько-хорового навчання, а саме: системно-цілісна, пізнавально-орієнтаційна, операційно-регулятивна, сугестивно-розвивальна, корегувально-прогностична.

Системно-цілісна функція підготовки фахівців полягає в організації викладачами навчальної діяльності студентів у процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін у ВНЗ. Спонування майбутніх учителів музики до самовиявлення впливає на конструювання змісту цієї організаційної роботи, що забезпечує системне засвоєння, а отже сприяє формуванню адаптивної готовності студентів до здійснення фахового навчання, активної навчальної позиції. Відомо, що музичну грамоту, як передумову художнього розвитку особистості, вивчають двічі: у музичній школі (основи музичної грамоти); у вищій школі за послідовним ускладненням. Це сприяє систематичності завдяки: послідовному викладенню навчального матеріалу; зорієнтуванню на здобуття тих знань, які потрібні для набуття фахових умінь; використанню фрагментів із відомих музичних творів для оволодіння наступними знаннями й уміннями в процесі вивчення нових музичних творів. Внаслідок співпраці викладачів циклу диригентсько-хорових дисциплін, уможлиблюється усвідомлення студентами логічних зв'язків між дисциплінами даного циклу, структури фахових знань. «Перед педагогом всякий раз виникає складна творча задача перетворення

змісту освіти у зміст учіння» [87, 359].

Пізнавально-орієнтаційна функція сприяє розширенню світобачення майбутніх учителів музики, що стає основою його практичної пізнавально-самостійної діяльності. Це дозволяє активно розвивати творче мислення студентів, музичні здібності, збагачувати їх емоційний досвід для сприймання й висловлення музичного твору, що актуалізує саморозвиток цих студентів під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Така форма організації навчальної діяльності майбутніх учителів музики передбачає виявлення викладачем здатності до взаємодії зі студентами, за умов взаємовідповідальності за результативність цієї діяльності. Використання інтерактивності в процесі адаптації студентів – не самоціль, а лише засіб для створення атмосфери співробітництва, «де кожен має право висловити свою точку зору, відстоювати свою позицію, грати свою роль» [82,18; 137, 210–211; 198, 9; 215, 58].

При цьому, орієнтаційне забезпечує власну орієнтувальну основу навчальної діяльності майбутніх учителів музики, а також визначає фахову спрямованість цієї діяльності, та їх готовність до застосування фахових знань, умінь і навичок у фаховій діяльності. Оскільки, саме через ціннісно-сміслову систему установок особистості відбувається її залучення до пізнання творів мистецтва, необхідним у процесі фахового розвитку студентів постає прищеплення мистецьких цінностей. У цьому процесі викладач повинен: забезпечити майбутніх учителів музики знаннями про мистецькі цінності; сприяти розвитку їх здатності до усвідомлення особливостей взірців мистецтва; використовувати набуті знання та вміння в навчальній роботі над музичним твором. До того ж, викладач свої педагогічні дії спрямовує на активізацію навчального потенціалу студентів, завдяки врахуванню їх навчальних потреб, а також використанню знань про кожного з них. «Викладачеві важливо навчитися швидко вникати у стани студента, фіксувати в його поведінці мало помітні, але психологічно значущі деталі, розрізняти незначні зміни в макро- і мікроекспресії» [87, 366]. Це сприяє визначенню

тьютором основних етапів спрямованих на досягнення студентом якісного навчального результату в процесі його фахового розвитку.

Операційно-регулятивна функція підготовки фахівців полягає в організації навчальної діяльності студентів спрямованої на формування їх адаптивної готовності до диригентсько-хорової діяльності. Враховуючи певні навчальні умови, індивідуальний рівень розвитку студентів, що пов'язаний із їх психо-фізіологічними особливостями, викладач педагогічними діями впливає на розширення навчальних можливостей майбутніх учителів музики. Тут важливим, на думку Н. Мойсеюк, постає «створення прапорційної співвідношеності чинників людини, а саме: з навколишнім соціальним середовищем, природним середовищем, власною життєдіяльністю, і вихованням – у процесі розвитку особистості» [164, 68]. На початку такої взаємодії викладач своїми педагогічними діями сприяє закріпленню набутих студентами знань і вмінь. Так, використовуючи навчальний досвід студенти за допомогою викладача оволодівають прийомами навчальної роботи над музичним твором. Цьому сприяє забезпечення викладачем студентів тренувальними вправами, спонукання їх до самостійного виконання навчального завдання під контролем викладача, позааудиторної самостійної роботи, а згодом і використання набутого під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Для активізації внутрішніх резервів студентів, викладач залучає їх до набуття навичок групової роботи, під час якої порівняно відбувається набуття необхідних знань і вмінь, як практично необхідних для здійснення навчального завдання. Так, С. Ізбаш розглядаючи питання становлення особистості студента в процесі фахового розвитку підкреслює, що «слід сприяти створенню в процесі навчання атмосфери свободи, тобто умов для творчої самореалізації» [95, 247].

Важливим у процесі педагогічної роботи викладача зі студентами постає визначення мотиваційного кола «в кожному наступному акті діяльності на передній план виступають психологічні утворення, які включають до своєї структури мотивацію, як елемент усвідомлюваної індивідом інтенції до

здійснення певного вчинку, пізнавальної та перетворюючої дії, інтелект, індивідуальні цінності, специфічні здібності та якості» [1, 113]. При цьому, у мотиваційній регуляції навчальної діяльності майбутніх учителів музики, де фігурують як бажані, так і небажані стани. Викладач повинен це зафіксувати для подальшого спонукання студента до здійснення навчальних дій з метою підвищення індивідуального рівня розвитку. Студенти мають усвідомлювати високий рівень відповідальності вчителя музики, що проводить педагогічну роботу з дітьми на уроках музики. Тому формування професійних мотивів у студентів здійснюється викладачем за двома напрямками: внутрішній світ студента; навчальне середовище, де здійснюється його фаховий розвиток.

Сугестивно-розвивальна функція спрямована до використання сугестивних можливостей викладача для здійснення позитивного впливу на процес фахового розвитку студентів. Так, викладач приймає роль сугестатора, що співпрацює з сугестантом-студентом. Для здійснення цілеспрямованого впливу на установку сугестанта, сугестатором використовуються певні прийоми та засоби. Одним із цих прийомів можна вважати викладені певним чином відомості, що використовуються викладачем у педагогічній роботі з певною метою. Використання можливостей хорового твору уможливорює художній вплив на особистість студента завдяки сугестивним засобам виразності: довжині, темпу, висоті, гучності, тембру, артикуляції, способу образотворення. Короткий і цікавий певний інформаційний пласт дозволяє створити необхідний образ, і націлити засоби музичної виразності на запам'ятовування студентом виокремлених компонентів. Лаконічна побудова викладення студентом хорових творів, або їх фрагментів забезпечує цілісне сприйняття на основі поєднання механізмів логічного та образного мислення [163; 273]. Викладач, під час музично-теоретичного аналізу даних, спонукає студентів до перетворення набутих знань у дієву силу художнього розвитку, що супроводжується отриманням естетичної насолоди, як однієї з потреб майбутнього вчителя музики. Для того, щоб активізувати навчальну роботу студентів, і постійно утримувати їх

у цьому стані викладачу необхідно сугестувати їм віру в свої навчальні можливості. Це потребує виявлення індивідуальних здібностей, інтересів і нахилів, як внутрішньої опори для побудови організації адаптивного процесу студентів до диригентсько-хорової діяльності. «Щоб сугестувати студенту віру у свої сили, укріпити його волю, бажання подолати труднощі, викладач може використовувати прийом авансування довір'я, який полягає у спеціальних дорученнях індивідуальних завданнях. Для створення обстановки довіри вироблено ряд правил визнання відчуття дорослості і самостійності студента, його достоїнств; вияв педагогічного оптимізму: обережність в оцінці його навчальних можливостей; терпимість, чесність у відношенні зі студентами; повага національних традицій, звичаїв» [87, 366].

Для того, щоб погодити цілі фахового навчання, і особистісні навчальні цілі студентів, викладач може використовувати збалансовану систему показників фахового розвитку побудовану з урахуванням особливостей індивідуального розвитку. Це дозволяє викладачу систематично відстежувати фактори впливу на ефективність навчальної діяльності студентів. Ця система включає чотири складових (мистецьку, індивідуальну, компетентісну, практичну), що вбирає комунікативні показники й оцінки, які забезпечують розуміння необхідності самовиявлення майбутнього вчителя музики в фаховій діяльності. У рамках фахового навчання майбутніх учителів музики мистецька складова включає показники ефективності музичного розвитку, а також оцінку фіксованого рівня даного процесу. Оцінюються музичні здібності, які постають передумовою якісного здійснення студентом навчальної роботи над музичним твором. Індивідуальна складова, по суті, становить внутрішній механізм взаємодії студента з викладачем, що спрямовано на поліпшення здійснення існуючих видів навчальної діяльності, а також на формування комунікативних умінь для побудови основних елементів ефективних відносин із іншими суб'єктами навчального процесу. Компетентісна складова спрямована на формування фахових знань, умінь і навичок студентів, що передбачає відповідність між організацією цього процесу, та поставленими

навчально-виховними цілями. Практична складова націлена на дослідження різних типів показників, їх практичної зорієнтованості, а також урахування проблем музично-естетичного розвитку школярів загальноосвітньої школи. Важливим є взаємозв'язок ВНЗ із загальноосвітньою школою, що уможливорює практичне застосування майбутніми вчителями музики набутих знань, умінь і навичок. Збалансована система показників фахового розвитку зорієнтована на досягнення рівноваги між теоретичними, практичними напрямками фахової підготовки фахівців, а також педагогічними та мистецькими індикаторами; внутрішніми й зовнішніми складовими навчальної діяльності; традиційними сучасними педагогічними технологіями. Одна з головних можливостей викладача – це формування динамічного характеру організації навчальної діяльності майбутніх учителів музики, що охоплює всі дисципліни диригентсько-хорового циклу. В цілому, окреслена педагогічна підтримка з боку викладача має сприяти ґрунтовності фахових знань студентів, розвитку їх умінь використовувати музичні здібності, навчальний досвід повною мірою.

Розвивальне дозволяє передбачити самовиявлення майбутнього фахівця у фаховій діяльності. Дана функція передбачає активізацію творчих підходів студентів до вирішення навчальних завдань. Разом із забезпеченням студентів навчальними завданнями розвиваючого характеру викладач застосовує методи, що спрямовано на виявлення студентом ініціативи під час фахового навчання. Порівняно з цим, викладач забезпечує майбутніх учителів музики навчальними вправами для розвитку їх емоційно-чуттєвої сфери. До того ж, викладач спонукає студентів до вільного висловлення власної думки, використання набутих знань, умінь і навичок у процесі розвитку здатності до експериментування з даними.

Корегуально-прогностична функція сприяє створенню ефективних умов застосування викладачем форм, методів, засобів для організації адаптації студентів до диригентсько-хорового навчання, як діяльності спрямованої на активізацію їх навчального потенціалу, соціальної активності та фахового

розвитку. Корегувальне постає у педагогічних діях викладача спрямованих на виявлення недоліків у фахових знаннях і вміннях студентів, з'ясуванні причин відхилення отриманих результатів від навчальних норм, знаходженні шляхів підвищення їх індивідуального рівня розвитку. Водночас, усвідомлення студентами необхідності виконання вказівок викладача, активна співпраця з тьютором у цьому процесі впливає на результативність корегувального процесу. «Ступінь адаптивної активності більшості майбутніх фахівців залежить від стратегії адаптивної поведінки студентів, їх вміння систематично здійснювати самоконтроль навчальних успіхів і готовності корегувати особисті навчальні дії у вузівському процесі» [169, 146].

При цьому, викладач у процесі педагогічної роботи з майбутніми вчителями музики має спрямовувати їх до здійснення рефлексії. Так І. Бех, А. Зайцева розглядаючи процес спрямування свідомості особистості на саму себе, усвідомлення себе в навчальних ситуаціях, одностайно зазначають про необхідність спонукати викладача до здійснення студентом самооцінки. «Оцінюючи себе завдяки практичному саморозгортанню, особистість в самооцінці одночасно доробляє, переробляє уявлення про себе, змінюючи цілі та смисл самореалізації» [23,89; 80, 170]. Це сприяє усвідомленню майбутнім учителем музики переваг і недоліків у навчальній діяльності, окреслення мотивів фахового розвитку, визначення особистісного смислу набуття фахових компетенцій, сприяє гармонізації процесу адаптації до диригентсько-хорової діяльності.

У процесі адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності важливого значення має розвиток їх професійних інтересів, що пов'язані з пізнавальними інтересами. На думку Н. Коломінського, джерелом пізнавальних інтересів є «генетичні і природні особливості індивіда, але рівень їх розвитку і особливо змістова характеристика залежить від широти та суб'єктивного досвіду соціальних за своєю суттю взаємозв'язків індивіда, як особистості» [116, 60]. Це означає, що робота викладача зі студентами передбачає розкриття змісту педагогічної роботи вчителя музики зі

школярами, а також наголошення на всіх її аспектах і нюансах із визначенням важливості музично-естетичного розвитку дітей, що навчаються в загальноосвітній школі. Врахування музичних здібностей студентів при спрямуванні їх професійних інтересів є важливим прогностичним чинником задоволеності ними в подальшому педагогічною діяльністю. Для цього, викладач застосовує певний комплекс методик для діагностики інтересів і педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики, його установок, ціннісних орієнтацій, а також особистісних якостей. Практична реалізація зазначених функцій викладача уможлиблюється шляхом змістового наповнення навчальної діяльності майбутніх учителів музики в процесі адаптації до диригентсько-хорового навчання.

Це передбачає введення тьюторства до фахового навчання майбутніх учителів музики як технології процесу організації їх адаптації до диригентсько-хорової діяльності. Дж. Хорсмен розглядаючи нестабільний характер навчального процесу зазначає, що педагогічна праця з особистостями, що перебувають у нестабільних життєвих ситуаціях повинна мати гармонійний характер [293, 132].

Спираючись на суб'єкт-суб'єктну парадигму виховання А. Бойко зазначимо, що метою впровадження тьюторства є створення оптимальних умов для індивідуального розвитку студентів, на рівні партнерства та співтворчості з тьютором [27]. Такі дослідники як В. Гузеєва, Ю. Бабанський, І. Захарова, Г. Краснова, Е. Полат, В. Солдаткін, С. Щенніков та ін. вважають, що ефективність педагогічного процесу «залежить від умов, у яких він проходить» [12, 78].

Головною метою впровадження цієї технології постає створення педагогічних умов, що можуть сприяти: переходу адаптивно-навчального супроводу студента в самосупровід; введення майбутнього вчителя музики до режиму активного саморозвитку; підтримки й стимуляції цього режиму; формування впевненості особистості в навчальних можливостях, та озброєння його інструментарієм для здійснення фахової діяльності. Тому, до

педагогічних умов формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності відносимо наступні: *упровадження технології тьюторства як організаційної форми педагогічної роботи з майбутніми вчителями музики; стимулювання студентів до розвитку комунікації як міжособистісного механізму взаємодії; інтегративне використання потенційних можливостей диригентсько-хорових дисциплін; створення адаптивно-навчального творчого середовища на основі взаємодії з тьютором; використання спецкурсу, зорієнтованого на формування адаптивної готовності студентів.*

Розгляд першої педагогічної умови *упровадження технології тьюторства, як організаційної форми педагогічної роботи з майбутніми вчителями музики*, передбачає визначення поняття «тьютор». Враховуючи історичні витoki тьюторства, як додаткової до основної форми навчальної роботи студентів зазначимо, що поняття «тьютор» (англ. tutor, від лат. tuor – спостерігаю, пікуюсь) розглядається як педагог-наставник вищого навчального закладу. Так В. Загвязінський, І. Зязюн, В. Буряк, Л. Кондрашова, Г. Падалка та ін. у своїх дослідженнях розглядають особистість викладача ВНЗ, як суб'єкт навчального процесу, і підкреслюють актуальність цього підходу [44; 63, 341; 79, 17; 87, 357; 118, 4]. Спираючись на це зазначимо, що, на нашу думку, тьютором виступає особистість, що є неповторним і унікальним за своєю природою фахівцем, який своєю майстерністю, артистизмом, талантом, відданістю ідеї спрямовує на виконання поставлених педагогічних завдань.

Зазначимо, що тьютор у педагогічній діяльності виявляє технологічну культуру, як інтегральну особистісну якість. Це вбирає гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності тьютора, що визначена світовими мистецькими цінностями. Вироблення тьютором особистісної технології педагогічної діяльності передбачає набуття педагогічних умінь, що сприяють переходу від операційного до технологічного етапу цієї діяльності. Серед фахово необхідних умінь Р. Беркс, О. Бодальов, У. Глоссер, О. Кулеба,

А. Маркова, Л. Мітіна, К. Роджерс, Т. Сирицо, О.Чебикін розглядають уміння викладача щодо налагодження емоційного взаємовпливу в процесі педагогічного спілкування, як провідної умови самореалізації учня, його особистісного фахового зростання. Це передбачає виявлення тьютором толерантності (від лат. *tolerans* – терплячий) – терпимість до чужих думок і вірувань [63, 332]. «Толерантність у сучасному розумінні означає діяльне допущення існування другого, іншого, при цьому не викликаючи можливості впливати на нього певним чином» [212, 33].

Необхідно зазначити, що становлення технологічної культури тьютора передбачає вироблення ним стилю спілкування зі студентами, в основі якого лежить довіра, обмін думками, пошук спільних рішень, врахування позицій студента. Стрижнем цієї культури ми визначаємо педагогічний такт, що проявляється в умінні тьютора належним чином використовувати в педагогічній роботі відомості про психо-фізіологічні особливості студентів, їх природні здатності й здібності для здійснення організації процесу адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання. В. Кан-Калік вважає, що обраний стиль навчання й виховання впливає як на ставлення учнів до фахового навчання, так і на загальний настрій у педагогічному колективі [99; 176; 237].

С. Рябченко вважає, що «природною та необхідною для педагогічних вузів буде така організація навчально-виховного процесу, коли кожен студент не лише навчається, але й вчиться навчатись, вчиться навчати і, одночасно допомагає своїм колегам в оволодінні знаннями, уміннями та навичками, причому з урахуванням бажань та реальних здібностей кожного» [227, 65]. На нашу думку, ефективність такої організації можна досягти завдяки впровадженню тьюторства, як організаційної форми педагогічної роботи з майбутніми вчителями музики. Спираючись на висловлення Є. Ільїна, А. Макаренка, В. Сухомлинського, В. Шаталова, С. Шацького щодо ідеї співробітництва в педагогічній діяльності, взаємодовіри, взаєморозуміння зазначимо, що педагогічні дії тьютора мають бути

спрямовані на побудову взаємних стосунків на основі співробітництва, а не суперництва. Такі стосунки ґрунтуються на діалогічній взаємодії передбачають повагу до особливостей партнера, прийняття його навчальних потреб. Тьютор впливаючи на ефективність співробітництва між студентами під час навчальної діяльності сам стає співучасником цієї діяльності, одночасно керуючись дискусіями опосередковано, спонукає до утвердження групи односторонців. Дж. Мак Грегор вважає, що при цьому відбувається заміна відповідальності викладача за виклад навчального матеріалу, на відповідальність за організацію співробітницького активного навчання студентів [295, 26]. Це постає як процес спільної діяльності тьютора й студентів, що припускає перманентність. «У ній учитель також стає учнем, а учень, не знаючи цього, сам навчає, і попри це, всі учасники найменше усвідомлюють і те, що вони одержують знання, і те, що дають їх» [44; 75, 129; 134; 269].

Введення другої педагогічної умови *стимулювання студентів до розвитку комунікації, як міжособистісного механізму взаємодії* пояснюється тим, що в основі фахового навчання майбутніх учителів музики лежить спосіб організації діяльності студентів заснований на одержанні ними комунікативних умінь за допомогою введення різних форм навчальної роботи, що забезпечують налагодження відносин між суб'єктами навчального процесу, набуття знань щодо оптимальних вирішень проблемних педагогічних ситуацій, активне входження в фахову діяльність. Основою процесу організації адаптації майбутніх учителів музики має бути застосована тьютором методика установлення комунікативних зв'язків із студентами, на засадах творчості та взаєморозуміння. О. Смирнова зазначає, що комунікативний потенціал «оцінюється ступенем товариськості, характером і міцністю встановлюваних контактів, а також динамікою соціальних ролей, що виконуються» [241,137].

У процесі навчальної роботи тьютора зі студентами над музичним твором передбачає апелювання до інтелектуальних можливостей студентів.

Тому актуалізація логічних підходів має ґрунтуватись на естетичному співпереживанні для вироблення емоційної стійкості майбутніх учителів музики. Це визначається дослідниками як здатність учителя музики зберегти оптимальну результативність педагогічної діяльності незважаючи на певні емоційні фактори. У цьому процесі врахування вчителем музики психологічних вікових особливостей школярів, сприяє розумінню причини виявлення деякими учнями негативних емоцій, або вчинків що націлено на дисгармонію процесу організації уроку музики. Таке розуміння передбачає спокійний характер реагування вчителя музики на обставини певної педагогічної ситуації. При цьому, самооцінка вчителя музики щодо зовнішнього вигляду, доцільність застосування наочності, рівня власних музичних здібностей, організаційних умінь тощо, також впливає на його емоційну стійкість. Вироблення вміння майбутнього вчителя музики професійно сприймати педагогічну ситуацію негативного характеру, спрямовувати увагу школярів до творчого процесу навчальної роботи над шкільною піснею ґрунтується на здійсненні самоаналізу. З цією метою тьютор використовує групову форму роботи з майбутніми вчителями музики, де кожен має можливість вирішити запропоноване навчальне завдання приймаючи роль як учителя музики, так і різнохарактерних школярів.

У цьому процесі необхідно враховувати той факт, що зі вступом особистості до ВНЗ перебудовуються основні установки, звички, спосіб і поведінка сформовані ще під час шкільного життя. Особистість бере на себе нові навчальні обов'язки студента, виконання яких потребує дисциплінованості, відповідальності, застосування вольових якостей, свідомого контролю прагнень і бажань. Разом із цим, змінюється соціальна позиція: особистість як дорослий громадянин, що відповідає за успіхи в своєму навчанні. Отже, зі вступом до вищого педагогічного закладу в житті особистості починається новий етап, а навчальна діяльність набуває фахового характеру. Процес адаптації до нових навчальних умов потребує значних психологічних і фізичних зусиль. У зв'язку з цим, поряд із

завданням щодо забезпечення готовності, є завдання управління процесом адаптації майбутніх учителів музики.

Проблема психологічної підтримки студентів у процесі адаптації до диригентсько-хорового навчання є дуже значущою у педагогічній діяльності викладача. З однієї сторони, серед напрямів фахової підготовки, яку отримують майбутні вчителі музики немає дисципліни, котра б навчила їх інтегровано виконувати всі необхідні для майбутнього вчителя музики навчальні дії, що є взаємопов'язаними і перебувають у діалектичній єдності. Вважалося, що розроблений цикл диригентсько-хорових дисциплін автоматично забезпечує готовність студентів до виконання навчальної діяльності, але це не завжди гарантує її планомірність. З іншого боку, в музичній підготовці важливо оцінювати як стан індивідуального розвитку, так і рівень музичної обдарованості майбутнього вчителя музики. У вирішенні цієї проблеми важливу роль відведено формуванню адаптивної готовності студентів до диригентсько-хорової діяльності під час фахового розвитку. Останнє, за І. Микитюк, постає як «процес складний та довготривалий, в його основі повинна бути закладена послідовна система виховання майбутнього педагога, яка спирається на загальнолюдські цінності, досвід світової педагогічної практики з урахуванням особливостей розвитку сучасного суспільства» [158, 242].

Завдяки суб'єкт-суб'єктній взаємодії тьютор педагогічними діями спрямовує студента до усвідомлення своїх навчальних можливостей, а також сприяє знаходженню своєї ролі й місця в навчальному процесі. Тьюторство як технологія організації процесу адаптації майбутніх учителів музики характеризується прийняттям студентом розробленого тьютором шляху щодо формування його адаптивної готовності.

Виходячи з цього, ми визначаємо поняття «адаптивно-навчальний супровід», як цілеспрямована взаємодія тьютора зі студентами під час навчальної діяльності для сумісного вирішення певної навчальної проблеми. Під час певної взаємодії тьютор визначає нагальні навчальні проблеми в

процесі адаптації студента, передає навчальний досвід щодо способів самостійного вирішення навчальних проблем, які виникають у ході диригентсько-хорового навчання. Тобто, впровадження технології тьюторства передбачає, з одного боку, підтримку тьютором ініціативності студента при виявленні ним природних здібностей і нахилів, а з іншого, розвиток адаптивних здібностей, що дозволяють студенту самостійно приймати рішення в процесі навчання. Поступово тьютор педагогічними діями допомагає студенту перейти з позиції невпевненості до позиції свідомого контролю над навчальною ситуацією, при використанні такого механізму як рефлексія; від констатації та переживання негативних фактів перейти до розуміння причин які сприяли виникненню певної навчальної ситуації при використанні аналізу; від навчальних дій студента, як відокремленого суб'єкта використовуючи як дієвий механізм – комунікацію; перейти від стану *навченого* до *навчаємого* при використанні механізму – договір з тьютором про сумісну навчальну діяльність при діалогічності в цьому процесі.

На нашу думку, психолого-педагогічна підтримка майбутнього вчителя музики в процесі адаптації до диригентсько-хорового навчання має здійснюватись із залученням знань про особливості кожного студента. Прийнято розглядати студента як суб'єкта навчального середовища, де він активно взаємодіє з іншими учасниками навчального процесу, що мають дотримуватись встановлених у вищій нормі і правил. Останнє, на думку Р. Солсо, постає як «загальна доля (common fate) – гештальтпсихологічний принцип організації, стверджуючий, якщо деякі елементи виділяються з великої групи своєю схожістю, тоді вони будуть прагнути до групування разом» [248, 514 Солсо]. Тому, для загального розуміння мотивації щодо здійснення студентами навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі, необхідним постає розгляд поняття «тип». За психологічним словником термін тип (від гр. відбиток, зразок, порядок, форма) використовується для «позначення класифікації різних груп індивідів, що якісно відрізняються одна від одної за істотними ознаками. У психології

розрізняють індивідуальну і групову типологію, що відбивають об'єктивно існуючі індивідуальні і групові відмінності між психічними факторами. Психотип вбирає особливості нервової системи (темперамент), мислення, пам'яті, уяви тощо» [206, 192–193]. На нашу думку, ефективність організації процесу адаптації студентів сприяє використанню тьютором знань про їх психологічні особливості, що потребує здійснення типологічної класифікації. Педагогічний вплив тьютора на процес формування адекватного відношення студентів до диригентсько-хорового навчання уможлиблюється через: забезпечення майбутніх учителів музики знаннями щодо базових психотипів студентів; спонукання їх до самовизначення щодо належності до певного психотипу на основі самохарактеризації себе в цьому плані з метою змінити, або самовдосконалювати обрану позицію щодо здійснення навчальної діяльності. Цей процес також вбирає: вихідні емоційно-чуттєві установки студентів; способи сприймання й оцінювання студентами процесу навчання; орієнтації студентів на саморозвиток у процесі фахового навчання; цілі навчання та особливо способи самовираження майбутнього вчителя музики під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін; визначення студентом своєї ролі в навчальному процесі – як активний суб'єкт фахового навчання, як пасивний слухач або як обмежувач зовнішнього впливу навчального середовища на його особистість [36].

Уведення третьої педагогічної умови *інтегративного використання потенційних можливостей циклу диригентсько-хорових дисциплін* пов'язане з тим, що наступність завдань у рамках циклу диригентсько-хорових дисциплін, поступове ускладнення і доповнення відомостями є вирішальними чинниками фахового розвитку студентів, що визначають темп ходи цього процесу, і дозволяють ефективно впливати на індивідуальний розвиток студентів. Специфіка диригентсько-хорового навчання студентів передбачає розуміння їх здатності до розвитку музичних здібностей через відповідний комплекс навчальних умінь. Утілення засад диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики забезпечується завдяки

наданню процесу творчого самовиявлення студентів пріоритетного місця, формуванню в них особливої навчальної відповідальності за підвищення індивідуального рівня фахового розвитку під час навчання у вищому навчальному педагогічному закладі. Співвідношення і взаємозв'язок диригентсько-хорових дисциплін сприяють зняттю протиріч між вокально-художніми і диригентсько-технічними аспектами фахового навчання майбутніх учителів музики. Наступність навчальної діяльності студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін розглядається як система послідовних етапів набуття ними фахових компетенцій.

Введення тьюторства у виші спрямоване на те, щоб не відокремлювати диригентсько-хорову підготовку від кола дисциплін, що розбудовують педагогічне мислення, а підпорядковувати практичній необхідності організацію процесу адаптації майбутніх учителів музики. Це відбувається завдяки виконанню студентами навчальних завдань, що передбачають встановлення конкретних зв'язків між диригентсько-хоровим мистецтвом і педагогічним мистецтвом. Як результат, студенти виконуючи прості навчальні завдання під керівництвом тьютора починають активно застосовувати знання й навички здобуті на заняттях з додаткового інструменту, музичної літератури тощо. Такий синтез музичної грамоти й педагогічних основ спрямований на одночасне оволодіння студентами педагогічною культурою й на розвиток їх музичного мислення, на те, щоб майбутні вчителі музики з самого початку могли вільно висловлювати свої думки, художньо виконувати музичні твори. Дуже важливо й те, що в такий спосіб у рамках проведення дисципліни «Хоровий клас» реалізується колосальний виховний потенціал, закладений у хоровому мистецтві. Уся справа в тому, що вчитель музики, який сам має навички співу в хоровому колективі, може навчити цьому школярів, тому що набуті вокально-хорові навички спрямовані на художнє виконання шкільної пісні, задоволення естетичних потреб.

У зв'язку з цим зазначимо, що залучення до репертуару дитячого хору

нової пісні потребує врахування головних залежностей між віком дітей для виконання яких ця пісня створена; аудиторією, для якого типу слухачів спрямована художня ідея; засобами передачі художнього образу; музичним супроводом; концертними костюмами; інтер'єром сцени. Фаховий рівень майбутнього вчителя музики в значній мірі залежить від усвідомлення ним процесів навчальної репетиції зі школярами як технічного процесу, та виконання пісні як художнього акту. Тому, тьютор у процесі педагогічної роботи зі студентами висвітлюючи певну педагогічну проблему, залучає їх до обговорення. Однак, як показує практика, студентам цікаво проаналізувати демонстрацію викладачем практичного вирішення даної проблеми, що вбирає розспівки, вокально-хорові вправи, наочний матеріал.

Це уможливорює розгляд наступної умови формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності, а саме: *створення адаптивно-навчального творчого середовища на основі взаємодії з тьютором*. Зазначимо, що тьютор має прагнути, щоб студентів об'єднували не лише навчальні норми, а й визначена навчальна мета. Це потребує розвитку в студентів здатності до перетворення й синтезу знань, вироблення творчих ідей, а також спрямування до пізнання сутності навчальних дій, самостійного розв'язання навчальних задач і прийняття власного рішення. Для цього, тьютор зіставляє індивідуальний рівень розвитку кожного студента з нормативними показниками, виявляє відхилення й здійснює особистісні примітки. Такі дані вбирають як позитивні, так і негативні сторони. Але у безпосередній навчальній роботі зі студентом тьютор має враховувати його потенційні навчальні можливості для розкриття перспективи як успішності в навчальній діяльності. Очевидним є значення даної перспективи щодо тих студентів, хто не тільки наділений яскраво вираженим музичним талантом, але й має сформовані навчальні навички. Це також є важливим і для студентів, які виявляють низький рівень музичної обдарованості, несформованість навчальних навичок, навчальні дії яких характеризуються низькою вмотивованістю.

Необхідно зазначити, що в процесі адаптації студентів-першокурсників до навчальної діяльності, навчальна мета й орієнтування буде задаватись ззовні (тьютором). Тут дуже важливо, щоб запропонована ззовні тема одразу ж, орієнтувала студентів на широке самостійне знайомство зі світом диригентсько-хорового виконавства взагалі, а не обмежуватись певним музичним твором. Те, що студенти-першокурсники володіють деякими знаннями та вміннями, яких вони набули під час навчання в музичній школі, уможлиблює їх навчальну роботу над змістом музичного твору на свідомому рівні. Це потребує спрямування студента до застосування інтелектуальних умінь у ході навчальної роботи над цим твором. Так, виявлення тьютором навчальної проблеми потребує забезпечення студентів індивідуальними творчими навчальними завданнями, що мають бути не тільки цікавими, а й доцільними, посилюючими. Важке навчальне завдання, що не відповідає рівню музичних здібностей студента, його навчальним можливостям, спричинятиме такому студенту лише відчуття безсилля, нездатності, безталанності. Проте, забезпечення студентів відповідними даному етапу індивідуального розвитку навчальними завданнями, що спрямовані до вироблення в них усвідомленості особистого смислу в набутті фахових компетенцій, може служити передумовою «навчатися творчо вмію – навчатися творчо хочеться».

Виходячи з цього зазначимо, що тьютор має забезпечувати студентів навчальними завданнями, за якими вони мають змогу виявити свою самостійність у процесі творчого розвитку. Використання диференційного підходу в цьому процесі дозволяє кожному студенту забезпечити посилюючим творчим завданням, що відповідає його індивідуальному рівню фахового розвитку, музичним здібностям, психологічним особливостям. Важливими, в постановці навчальної проблеми, постають характерні звернення тьютора: «уявіть», «запропонуйте власний варіант», «напишіть мелодію», «підберіть акомпанемент», «складіть», «запропонуйте» тощо. Таке підживлення творчої активності студентів спонукає їх до висунення ідеї, прийняття рішення, створення принципово нового.

Бажано, щоб тьютор не тільки сам оцінював якість виконання студентами творчих навчальних завдань, а й створював умови для самостійного оцінювання. Так, залучення всіх студентів даної групи до висловлення своїх поглядів, зіткнення різних думок створює проблемну ситуацію, що вирішується в дискусії. Останнє дозволяє залучати студентів до відстоювання власної точки зору з використанням набутих фахових знань. При цьому тьютор, уникаючи власної авторитетності, вміло організовує таку дискусію порівнюючи й зіставляючи різні думки. У деяких випадках, з метою стимулювання бажання майбутніх учителів музики до творчого самовиявлення, корисним постане зв'язок таких занять із педагогічною практикою. Для цього, ведеться співпраця тьютора з викладачем, що керує процесом педагогічної практики студентів у загальноосвітній школі. Так, введення до уроку музики зі школярами загальноосвітньої школи наочного матеріалу створеного студентами має відповідати навчальній меті, тематиці уроку, віковим особливостям учнів даного класу. При цьому, адекватна реакція школярів на певний творчий продукт сприяє актуалізації позитивної гами переживань студента, яка проходить порівняно з самокритикою, радіщами від створеного. Водночас отримані відчуття доцільності й практичної необхідності створеного надає студенту значущості в його очах самого процесу фахового розвитку у ВНЗ. Це сприяє застосуванню майбутнім учителем музики творчого підходу в подальшій фаховій діяльності. За словами Ю. Бабанського: «Взаємозв'язок вибору з реальними умовами і можливостями обумовлюють творчий акт. Різноманіття умов і можливостей їх застосування по ходу уроку об'єктивно ставлять вчителя перед необхідністю прийняття нестандартного рішення» [14, 20].

Значення цієї умови постає в емоційній атмосфері, що сприятлива для творчого розвитку майбутніх учителів музики. «У музичній творчості провідну роль відіграє синтез емоційної чутливості з мисленням, абстрактного з конкретним, логіки та інтуїції, творчої уяви, активності, здатності швидко реагувати та приймати рішення» [109].

Зазначимо, що створенню адаптивно-навчального творчого середовища сприяє залученню тьютором засобів мультимедіа до процесу фахового розвитку студентів. Це необхідно для оволодіння майбутніми вчителями музики знаннями й уміннями щодо використання певних засобів у майбутній фаховій діяльності. Такий навчальний досвід уможлиблює здійснення вчителем музики пошуку даних в Інтернеті, роботу з цими даними, створення наочного матеріалу для педагогічної роботи зі школярами тощо. До того ж, учитель музики, з метою підвищення пізнавального інтересу школярів, закріпленню набутих знань, пропонує їм попрацювати в комп'ютерному класі над навчальним завданням за певною музичною навчальною програмою. Так, дослідники Г. Аствацатуров, І. Гончарова, Т. Крамаренко, Л. Тополя та ін., які присвятили свою увагу ігровим технологіям у навчальному процесі зазначають, що мультимедійні дидактичні ігри відіграють значну роль у розвитку креативних здібностей школярів. Абсолютно погоджуючись із твердженням І. Гончарової про залучення відомих героїв мультфільмів до мультимедійної навчальної гри, хочемо зауважити, що залучення героїв відомих радянських мультфільмів не завжди відповідає уподобанням та інтересам сучасних школярів. На нашу думку, в процесі створення такої гри доцільно враховувати інтереси дітей [64, 559 – 563].

Необхідно зазначити, що створення адаптивно-навчального творчого середовища фахового розвитку майбутніх учителів музики передбачає застосування групової форми навчання. Так, А. Бойко, Н. Зеленкова, Ю. Рева, Л. Фрідман одностайно виокремлюють важливість формування в особистості гармонії природного та соціального факторів, що уможлиблюється завдяки об'єднанню студентів у групи. Важливим є те, що кожен учасник цієї групи може використовувати в подальшому соціально створений навчальним середовищем досвід. Л. Фрідман зазначає, що індивід закономірно проходить три фази свого становлення як особистість: 1) адаптація особистості в групі (засвоєння чинних у групі норм і оволодіння відповідними формами і засобами діяльності); 2) індивідуалізація (мобілізують усі внутрішні ресурси

для того, щоб продемонструвати свою індивідуальність); 3) інтеграція – взаємна трансформація індивіда і групи [27; 82, 18; 211, 177; 266].

Зазначимо, що ідея включення адаптивних груп до тьюторської роботи з майбутніми вчителями музики ґрунтувалась на свідомому позиційному самовизначенні кожної особистості студента, його причетності як до спільної творчої навчальної роботи, так і до самотійної творчої діяльності через усвідомлення й розуміння зазначених навчальних задач. Враховуючи те, що тьютор є організатором цієї навчальної творчої роботи, головну роль він віддає студентам для розвитку їх творчого потенціалу. Без нав'язування власних ідей, тьютор створює рівні можливості для всіх учасників цього процесу, спрямовуючи їх до здобуття позитивного результату в навчальній творчій діяльності. Плануючи групову форму навчальної роботи зі студентами, тьютор визначає моменти, у яких студентам варто попрацювати самотійно, а також доцільність застосування командної роботи. Для цього, тьютор має забезпечити студентів певною наочністю, встановити чіткі навчальні цілі. Факт відмінності студентів за індивідуальним рівнем розвитку, музичними здібностями, інтересами, набутим досвідом тьютор використовує для збагачення процесу навчальної роботи над певним завданням. У цьому процесі тьютор створює навчальні ситуації як спеціально організовані обставини спрямовані на усвідомлення студентами себе як вчителя музики загальноосвітньої школи. Це дозволяє студентам усвідомлювати функції вчителя музики, виконання яких потребує сформованості фахових знань, умінь і навичок. Створюючи ситуацію успіху в процесі такої навчальної роботи з кожним студентом, тьютор спрямовує його до усвідомлення своєї гідності, неповторності, самоцінності. Також тьютор може створити ситуацію вільного вибору, що забезпечує уважне ставлення до кожного студента, сприяє задоволенню його навчальних потреб. В таких умовах студент сам обирає віковий період школярів для підбору музично-методичного матеріалу, тематику уроку тощо. Ця ситуація уможливорює використання студентом наявних фахових знань і вмінь для

виконання даного навчального завдання.

Введення наступної педагогічної умови *використання спецкурсу, зорієнтованого на формування адаптивної готовності студентів* передбачає розроблення й упровадження в процес фахової підготовки майбутніх учителів музики новий навчальний курс «Методика використання сучасних технологій підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної діяльності» як варіативну дисципліну [37]. У межах даного курсу виконання поставленого завдання передбачає чітку установку на підвищення спектру знань і вмінь з циклу диригентсько-хорових дисциплін. При цьому, важливим і необхідним постає організація тьютором процесу адаптації: студентів-першокурсників – до фахового навчання; студентів II, III, IV курсів – до диригентсько-хорової діяльності. До того ж, вміння особистості доцільно використовувати набуті фахові знання й уміння під час фахової діяльності, потребує сформованості адаптивної готовності. Враховуючи це, нами було розроблено методичні рекомендації «Особливості організації процесу адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі» з метою вирішення оптимізації поставлених мети і завдань. Так, метою було впровадження технології тьюторства до фахового навчання майбутніх учителів музики у ВНЗ, а також розробка методичного матеріалу для організації процесу адаптації студентів до диригентсько-хорової діяльності. Така організація уможливорює забезпечення студентів психолого-педагогічною підтримкою, залучення студентів до здійснення самоаналізу щодо набутих фахових знань і вмінь, створення умов для розвитку комунікативних навичок студентів, закріплення і практичне застосування музичного тезаурусу, забезпечення навчальними завданнями спрямованими на закріплення диригентсько-хорових навичок, спрямування студентів до творчого самовиявлення.

Для досягнення поставленої мети вирішувались важливі завдання.

1. Розкрити студентам сутність тьюторської допомоги, що передбачає організацію процесу адаптації студентів до диригентсько-хорової діяльності;

визначити функції тьютора в цьому процесі.

2. Оптимізувати процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час педагогічної діяльності тьютора зі студентами, що сприяє набуттю й розвитку їх комунікативних умінь.

3. Активізувати мотивацію до: здобуття нових знань і вмінь у процесі навчальної роботи з тьютором; рефлексивного осмислення набутих знань і вмінь; їх практичного застосування в процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін; здійснення глибокого аналізу хорових творів.

4. Розвинути у майбутніх учителів музики адаптивні якості для здійснення навчальної роботи, а також досягнення визначених цілей фахового навчання.

5. Стимулювати розвиток творчих здібностей студентів.

Організація тьютором навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики вбирає самостійну роботу, що передбачає:

- моніторинг самооцінки індивідуального рівня фахового розвитку (самоконтроль, самооцінка, самокорекція); термінологічну роботу з музичними текстами, музично-теоретичний аналіз хорових творів, або їх фрагментів;

- використання можливостей засобів мультимедіа та мультимедійного середовища для навчальної роботи з даними;

- застосування практичних навчальних завдань щодо розвитку вокальних і диригентських умінь;

- виявлення креативності під час виконання творчих навчальних завдань.

У зв'язку з цим зазначимо, що оволодіння прийомами диригентсько-хорової діяльності, знання педагогічних технологій учителя музики й різноманітних вокально-хорових технік навчальної роботи з різновіковими школярами, вміння застосовувати ці знання є необхідними для майбутнього вчителя музики що уможливорює організацію уроку музики. Саме тому, ми ставили на меті виокремити основні методи та педагогічні технології фахової

підготовки майбутніх учителів музики, введення б яких у програму з даного спецкурсу сприяло формуванню адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності; а також, окрім того, підкреслити практичну значимість набутих знань і вмінь під керівництвом тьютора у процесі проходження даного спецкурсу.

До вказаних методичних рекомендацій входить «Робочий зошит», що побудовано наступним чином: вправи на розвиток аналітичних умінь; практичні вправи щодо роботи над хоровою партитурою; вправи на розвиток метро-ритму; вокально-хорові вправи; вправи на розвиток дикції; музично-дидактичні ігри. Цей зошит призначений для систематичного використання студентами I-II курсів в умовах інститутів мистецтв, педагогічних університетів. Окрім завдань, спрямованих на закріплення отриманих знань і вмінь у ході вивчення диригентсько-хорових дисциплін, студентам пропонувались завдання на засвоєння нових знань і вмінь, що передбачало ознайомлення зі взірцем хорового мистецтва, осмислення принципів створення цих музичних творів. У залежності від навчальної потреби студентів щодо фахового розвитку, певні завдання можуть бути використані з метою відпрацювання різних видів мислення, а саме: теоретичного, логічного, аналітичного, наочно-образного тощо. Виконання цих завдань уможлиблює занурення майбутніх учителів музики у світ виконавсько-художніх проблем, а також включення виконавсько-художніх проблем у систему світогляду майбутніх учителів музики.

Зазначимо, що даний спецкурс передбачає активну навчальну діяльність студентів із залученням інтерактивних технологій навчання. Кожен студент має продемонструвати набуті знання та вміння під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін, комунікативні вміння та творчі здібності, виконуючи групові навчальні завдання запропоновані тьютором, чи самостійне виконання навчального завдання під контролем тьютора. А. Зайцева вважає, що «навички самоорганізації виступають необхідною умовою запуску і роботи внутрішніх джерел самовдосконалення

особистості» [80, 170]. Під час фахового навчання особлива увага приділяється вивченню шкільних пісень, що призначені для різних вікових груп школярів, оскільки це сприяє готовності майбутніх учителів музики до застосування набутого в подальшій фаховій діяльності. Таким чином впровадження даного спецкурсу, що включає використання технології тьюторства, сприяє вирішенню завдання щодо формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності.

Висновки до другого розділу

1. Розроблення методики формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності потребувало визначення чинників даного феномену, з подальшим їх розглядом у компонентній структурі адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання. Мотиваційно-ціннісний компонент в структурі даного феномена реалізується через взаємозалежність мотивації та цінностей під час фахового навчання студентів; сформована система навчальних мотивів, музично-педагогічних цінностей студентів дає змогу розробити наступний компонент – когнітивно-рефлексивний, який характеризується інтелектуальною основою процесу оволодіння студентами системою художньо-педагогічних знань, а також спрямуванням студентів до саморефлексії через аналітичне осмислення творів музичного мистецтва. Діяльнісно-творчий компонент пов'язаний з виробленням у студентів активного ставлення до вирішення навчальних завдань, а також здатності до творчого самовиявлення, самовдосконалення.

2. Під час організації процесу адаптації студентів до фахової діяльності необхідним постає дослідження критеріїв кожного з зазначених компонентів, а також визначенням їх показників. До першого – *мотиваційно-ціннісного компоненту* був розроблений *критерій*, що визначає *міру особистісної спрямованості майбутніх учителів музики на диригентсько-хорову роботу*, і такі показники її сформованості: а) бажання студентів вивчати хорові твори; б) самостійність оцінних суджень щодо фахової діяльності; в) ціннісне ставлення

до хорового мистецтва. Визначений нами *когнітивно-рефлексивний компонент* потребував розробки *критерію*, що визначав *ступінь фахової обізнаності щодо рефлексивного усвідомлення набутих знань і вмінь*, і такі показники її сформованості: а) здатність студентів до глибокого аналізу хорових творів; б) володіння фаховим тезаурусом; в) прагнення до набуття диригентсько-хорових компетенцій. Відповідно до третього *діяльнісно-творчого компонента* був розроблений *критерій*, що розкривав *міру творчої інтерпретаційного ставлення майбутніх учителів музики до виконання хорових творів*, і такі показники її сформованості: а) здатність до творчої інтерпретації хорових творів; б) вміння самостійно оперувати здобутими знаннями, вміннями та навичками; в) вияв творчої ініціативи.

3. Виокремлено основні функції підготовки фахівців: системно-цілісну, пізнавально-орієнтаційну, операційно-регулятивну, сугестивно-розвивальну, корегувально-прогностичну. Визначено педагогічні умови формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності, а саме: упровадження технології тьюторства, як організаційної форми педагогічної роботи з майбутніми вчителями музики; створення належних умов, які б стимулювали студентів до розвитку комунікації, як міжособистісного механізму взаємодії; повне використання потенційних можливостей циклу диригентсько-хорових дисциплін – формування впевненості особистості в навчальних можливостях, і озброєння його інструментарієм для здійснення навчальної діяльності; створення адаптивно-художнього творчого середовища на основі взаємодії з тьютором – сприяє переходу адаптивно-навчального супроводу студента в самосупровід; використання спецкурсу зорієнтованого на формування адаптивної готовності студентів – введення студентів до режиму активного саморозвитку.

4. Розроблена модель формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності передбачає застосування певних підходів. Формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності реалізується через застосування в

навчальному процесі принципів зумовлених специфікою фахового навчання майбутніх учителів музики. Залучено розроблений функційний аналіз фахової діяльності вчителя музики. Компонентна структура адаптивної готовності майбутнього вчителя музики вбирає три компонента, які вимірювались відповідними компонентами та показниками. У процесі впровадження розробленої структури враховувались певні педагогічні умови. Проведення формувального експерименту передбачає три етапи, на кожному з яких застосовується комплекс певних методів.

Теоретико-методологічні напрацювання в сфері підготовки майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання уможливили дослідити розроблені нами компоненти, й перейти до проведення експериментальної роботи згідно структурі досліджуваного феномену.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [33], [34] [36], [37].

РОЗДІЛ III.
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА
З ПЕРЕВІРКИ ТЕХНОЛОГІЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

3.1. Діагностика розвиненості адаптивної готовності майбутніх учителів музики

Метою проведення експерименту була перевірка висунутої нами гіпотези про підвищення у студентів якості знань, умінь і навичок, сформованості комунікативних навичок (спілкування, взаємодія, співпраця), рівня позитивної мотивації та творчого ставлення до навчальних завдань при використанні розробленої технології організації процесу адаптації студентів до диригентсько-хорової діяльності під керівництвом тьютора у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі.

Базою для проведення педагогічного експерименту було обрано навчальні заклади України, а групи досліджуваних студентів умовно визначено як: група А (інститут мистецтв імені М. П. Драгоманова), група Б (Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини), група В (Криворізький педагогічний інститут), група Г (Харківський національний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського). Об'єктом дослідження були студенти I – IV курсів музично-педагогічного відділення факультетів мистецтв, а саме 780 осіб. Дослідження проводилось за трьома етапами: констатувальний, формувальний і контрольний експерименти.

Етап проведення констатувального експерименту передбачав визначення у студентів, що приймали участь в експериментальному дослідженні, вихідного рівня вмотивованості, засвоєння фахових знань, умінь і навичок, сформованості навчальних умінь, готовності до фахової діяльності.

Процес проведення експерименту вбирав застосування таких методів:

- контроль із боку тьютора із застосуванням системи контрольних і тестових робіт для з'ясування рівня знань, умінь і навичок; рівня адаптивної готовності до фахової діяльності, виявлення рівня фахової сформованості;
- блоки діагностичних, творчих завдань;
- анкетування, бесіди з метою виявлення початкової та кінцевої сформованості адаптивної готовності до фахової діяльності;
- наукове спостереження з метою динаміки рівня фахового розвитку та активності у взаємодії з тьютором у процесі навчання.

Для проведення методики діагностики стану сформованості адаптивної готовності майбутніх учителів музики необхідним було дослідження вихідного стану груп за пошуковим експериментом. Так, ходу експерименту було здійснено за трьома взаємопов'язаними етапами, для діагностики кожного з компонентів адаптивної готовності.

Вивчення вихідного стану груп передбачало визначення завдань, а саме:

- 1) проаналізувати навчальну документацію щодо існуючих форм здійснення диригентсько-хорового навчання майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах;
- 2) здійснити аналіз щодо обізнаності студентів стосовно проблеми феномену адаптивної готовності, та можливостей організації процесу адаптації студентів з використанням технології тьюторства;
- 3) встановити наявність у студентів потреби в навчальній діяльності під контролем тьютора;
- 4) визначити реальний стан обізнаності майбутніх учителів музики щодо навчальної роботи з тьютором в процесі диригентсько-хорового навчання;
- 5) здійснити аналіз рівнів творчого прояву студентів;
- 6) дослідити розуміння студентами практичної значущості проблеми формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності, з визначенням спрямованості подальшої розробки методики констатувального експерименту;

7) виокремити педагогічні умови, що сприяють ефективності формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики.

Вирішення поставлених завдань відбулося за поетапною діагностикою запланованого пошукового експерименту. Це передбачало проведення педагогічних мікродосліджень завдяки впровадженню розроблених нами анкет.

На першому етапі пошукового експерименту нами було здійснено аналіз навчальної документації, а саме: навчальні плани, робочі програми із дисциплін «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Хорознавство», «Методика музичного виховання». Це уможливило з'ясування факту здійснення фахового навчання студентів за індивідуальною та лекційною формою навчання, що уможлиблює фаховий розвиток майбутніх учителів музики. Проте жодна програма не спрямована на розвиток адаптивних якостей студента, не передбачає застосування технології тьюторства для організації процесу адаптації студентів як до особливостей фахового навчання, так і до подальшої диригентсько-хорової діяльності. Через зазначений стан змістової наповненості дисциплін диригентсько-хорового циклу виявляється невисока успішність студентів під час диригентсько-хорового навчання, що підтверджує проведений аналіз екзаменаційних і залікових відомостей.

Здійснений аналіз документації потребував уточнення, тому на цьому етапі було введено серію анкетувань. З метою визначення рівня мотивації студентів до набуття ними фахових компетенцій у процесі фахового навчання, нами було проведене анкетування серед студентів I – IV курсів обраних вищих навчальних закладів (додаток А. 1).

За результатами обробки здобутих даних нами було виявлено, що студенти розподілили наведені в анкеті мотиви за рівнями значимості.

Мотиви, що спонукають студентів до набуття фахових компетенцій

Мотив	Рангове місце	Середній бал
Прагнення самореалізуватись у педагогічній діяльності	1	9
Здобуття авторитету в учнів під час педагогічної діяльності	2	8,75
Бажання бути гідним високого звання вчитель	3	7,87
Бажання застосовувати набуті фахові знання, вміння й навички під час підвищення інтересу школярів до процесу музично-естетичного розвитку	3	7,87
Необхідність забезпечення широкого спектру творчої самореалізації в майбутній діяльності	3	7,87
Прагнення мати задовільну заробітну плату	4	6,25
Інтерес до циклу диригентсько-хорових дисциплін	5	5,65
Бажання уникнути ускладнень у подальшій фаховій діяльності	5	5,65
Прагнення бути потрібним, необхідним у процесі розвитку учнів загальноосвітньої школи	5	5,65

Аналіз отриманих результатів показав, що більшість студентів визначають високий рівень значимості самореалізації у педагогічній діяльності, можливості здобуття авторитету в учнів, здійснення педагогічної діяльності на високому рівні. При цьому, низьке оцінювання студентами за проведеним анкетуванням таких мотивів як інтерес до циклу диригентсько-хорових дисциплін, прагнення бути потрібним у процесі розвитку учнів загальноосвітньої школи свідчить про необхідність запровадження до методики організації процесу адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності навчальних завдань спрямованих до підвищення інтересу студентів до диригентсько-хорового мистецтва під час

набуття практичних фахових навичок, за умов застосування таких методів як стимулювання обов'язку й відповідальності в навчанні, самопізнання, активізації пізнавального інтересу, частково-пошуковий.

Для визначення позицій студентів щодо якостей властивих учителю музики було проведене анкетування серед студентів на тему «Які якості, на ваш погляд, найбільш важливі для вчителя музики?» (додаток А. 2). Студенти розподілили наведені якості вчителя музики в такому порядку за кількістю «набраних» балів.

Таблиця 3. 2.

Важливі якості вчителя музики

Важливі якості вчителя музики	Рангове місце	Середній бал
Особистісні якості	1	4,72
Професійні знання і вміння	2	4,57
Уміння налагодити контакт із школярами	3	4,48
Індивідуальний підхід до розвитку музичних здібностей		
Забезпечення різноманітності в організації процесу музично-естетичного розвитку школярів	4	4,33
Залучення учнів до творчої діяльності	5	3,95
Створення атмосфери доброзичливості, творчого пошуку	6	3,9

Проаналізувавши здобуті дані, ми дійшли висновку, що для студентів на перший план виходять особистісні якості вчителя музики, що поряд із набутими компетенціями потребують розвитку під час фахового навчання майбутніх учителів музики. Серед найбільш важливих, на думку студентів, професійних якостей вчителя музики виділені професійні знання й уміння, вміння налагодити контакт із школярами (відображає знання психологічних

особливостей учнів), індивідуальний підхід до розвитку музичних здібностей учнів. До групи найменш важливих якостей було віднесено залучення учнів до творчої діяльності, створення атмосфери доброзичливості, творчого пошуку. На цій підставі зроблено висновок, що уявлення про вчителя музики як фахівця що не виявляє особистісні якості у процесі навчання учнів, не відповідає вимогам студентів. З'ясувалось, що для студентів є важливими такі особистісні якості вчителя музики як справедливість, захопленість педагогічною діяльністю, а також креативність.

З метою проінформованості щодо думки студентів стосовно введення технології тьюторства до диригентсько-хорового навчання був проведений третій етап пошукового експерименту, що передбачав бесіду й анкетування студентів. У результаті проведеного анкетування (додаток А. 3), що передбачало відповідь за відкритими прямими питаннями спрямованими на усвідомлення студентами функцій тьютора; висловлення бажання отримувати педагогічну підтримку під час адаптації до диригентсько-хорового навчання; з'ясування рівня потреби студентів у груповій роботі з тьютором, що спрямовано на гармонійний процес їх адаптації до диригентсько-хорової діяльності; прагнення студентів до активної взаємодопомоги в процесі фахового навчання; обізнаність щодо практичної доцільності застосування засобів мультимедіа під час набуття фахових знань і вмінь; наявності потреби та бажання отримувати психолого-педагогічну підтримку у процесі взаємодії з тьютором; обізнаність щодо значимості гармонійної адаптації до майбутньої фахової діяльності.

У результаті отриманих даних за першим запитанням даної анкети «Чи відомо вам, які функції виконує тьютор у ВНЗ?» 52% студентів зазначили «ні, не відомо». Водночас 32% студентів дали стверджувальні відповіді. У тому числі даними студентами було проакцентовано, що тьютор виконує функції викладача у ВНЗ – 12%. Частина респондентів (4%) вважає, що тьютор повинен розробляти індивідуальну програму фахового розвитку студентів.

Дана ситуація свідчить про те, що студенти не стикалися під час диригентсько-хорового навчання з технологією тьюторства, і переважна кількість студентів під час бесіди виявляли здивування від поданої думки щодо застосування можливостей тьютора в навчальному процесі. Про це свідчить аналіз відповідей студентів, де вони висловлюють власні думки щодо можливого використання функцій тьютора під час диригентсько-хорового навчання студентів. У той же час, деякі студенти підкреслюють, що добре знають сутність технології тьюторства, але на практиці не стикались.

Відповіді респондентів на друге питання дали можливість з'ясувати рівень бажання студентів щодо отримання педагогічної підтримки в процесі узагальнення знань із циклу диригентсько-хорових дисциплін. За результатами анкетування 46% студентів зазначили «так, це мені потрібно». Водночас 44% студентів зазначили, що жадають отримувати таку педагогічну підтримку. Про можливу користь цього процесу зазначають 7% респондентів, «не знаю» – 3%.

Наступні питання анкети дали можливість з'ясувати рівень зацікавленості студентів у проведенні тьютором групової роботи з дисципліни «Хорове диригування». Виявилось, що майже 88% опитуваних дали стверджувальні відповіді, з яких 31% студентів зазначили, що «це сприяло б більш ефективному навчанню», «не знаю» – 12% опитуваних.

Відповіді студентів на питання анкети «Чи вважаєте ви корисним закріплення диригентсько-хорових і вокальних навичок у груповій формі навчальної роботи, що організована тьютором?» переважна більшість студентів надала стверджувальні відповіді – 84, 2%, «не знаю» – 11%, «ні, не вважаю» – 4, 8%.

Розділились думки опитуваних щодо доцільності відвідування разом із тьютором самодіяльних дитячих колективів, і спостереження за процесом репетиційної роботи. Значна кількість студентів зазначили «так, цікаво» – 69%, «можливо, це сприятиме збагаченню педагогічного досвіду студентів» – 24, 7%. І 6, 3% студентів зазначили «не знаю».

За наступним питанням анкети студенти оцінювали залучення засобів мультимедіа до процесу навчальної роботи студентів із тьютором. Позитивне відношення до цього процесу висловили 60, 2% студентів, із них 23% визначили вплив застосування засобів мультимедіа на ефективність процесу навчання. І лише незначна кількість студентів (1,6%) зазначили про особистісну зацікавленість у цьому процесі, «не знаю» – 38,2%.

За сьомим питанням «Чи змогли б ви продіагностувати знання, вміння та навички, що набуто вами в процесі фахового навчання?» 48,9% підтвердили цей факт, «не завжди можу оцінити свої недоліки» – 47%. І лише незначна кількість студентів вказали «не знаю» – 4.1%.

За наступним питанням анкети студенти оцінювали участь інших студентів факультету, у процесі їх фахового розвитку. Значна кількість студентів (44%) підкреслили необхідність у взаємопідтримці під час навчання. Натомість 42,8% студентів вказали на дуже невисокий процент участі одних студентів у процесі фахового розвитку інших. При цьому 13,2% студентів вказали «не цікаво».

За дев'ятим питанням «Чи сприяла б створена тьютором у групі творча атмосфера гармонійній адаптації студентів до диригентсько-хорової діяльності?» позитивно відповіли 72,3% студентів, «не знаю» – 27, 7%.

Наступне питання передбачало висловлення студентами думки стосовно потреби в психолого-педагогічній підтримці тьютора під час диригентсько-хорового навчання, так 48,5% студентів зазначили про особистісну потребу в такій підтримці. Водночас 47,2% студентів зазначили про необхідність здійснення такої підтримки саме на початку диригентсько-хорового навчання, «не знаю» – 4,3%.

Внаслідок середньостатистичної обробки результатів анкетування було виявлено загалом недостатню обізнаність студентів щодо організації тьютором процесу адаптації до диригентсько-хорової діяльності, та його значення в підвищенні індивідуального рівня розвитку майбутніх учителів музики в ході диригентсько-хорового навчання. Переважна кількість

студентів із незадовільним рівнем знань пояснюється відсутністю застосування технології тьюторства як до процесу адаптації студентів до диригентсько-хорового навчання, так і до процесу їх адаптації до майбутньої фахової діяльності, а також відсутністю методичного забезпечення процесу організації адаптації студентів. Про це свідчать результати анкетування майбутніх учителів музики.

Отримані результати пошукового експерименту підтвердили практичну значимість досліджуваної проблеми для теорії та методики вищої сучасної музичної освіти, що зумовило здійснення розробки діагностичної методики, з подальшим визначенням рівнів сформованості адаптивної готовності відповідно критеріїв і показників досліджуваного феномену.

Зазначимо, що основними критеріями у процесі проведення діагностичного експерименту були обрані: міра особистісної спрямованості майбутніх учителів музики на диригентсько-хорову роботу; ступінь фахової обізнаності студентів та рефлексивне осмислення набутих знань і вмінь; міра творчо-інтерпретаційного ставлення майбутніх учителів музики до виконання хорових творів. Це обумовлено розробленою компонентною структурою досліджуваного феномену зі спрямуванням на діагностику сформованості адаптивної готовності майбутніх учителів музики в умовах фахового навчання. Кожен етап констатувального експерименту було спрямовано на дослідження поставленої нами мети, проведення діагностичних зрізів, які передбачали застосування обраних методів експериментального дослідження.

Мета проведення діагностичних зрізів за першим критерієм передбачала виявити ставлення студентів до проблеми формування адаптивної готовності під час фахового навчання. Для виявлення результатів за такими показниками першого критерію як: бажання студентів вивчати хорові твори; самостійність оцінних суджень щодо фахової діяльності; ціннісне ставлення до хорового мистецтва було проведено тестування. Цьому передувало проведення анкетування (додаток А. 4). На питання «Чи подобається вам

вивчати цикл диригентсько-хорових дисциплін?» 100% опитуваних дали стверджувальну відповідь. Наступне питання було подано в анкеті з метою з'ясувати, які саме практичні навички бажають вдосконалювати студенти, так 35,3% студентів відповіли «диригентсько-технічні навички», «вокально-хорові і диригентські навички» – 64,7%.

На третє питання поданої анкети «Вам подобається пізнавати нове у процесі фахового розвитку?» дали стверджувальну відповідь 100% респондентів. На питання «Чи подобається вам поширювати репертуар шкільних пісень?» 81% студентів відповіли «так, це корисно». Водночас 19% опитуваних відповіли «не вважаю за потрібне». Наступне питання передбачало з'ясувати, чи мають студенти бажання пройти курс «Адаптація студентів до диригентсько-хорової діяльності у педагогічному університеті» 72,4% студентів дали стверджувальну відповідь, 15% – «не знаю», «ні» – 12,6% опитуваних. На шосте питання анкети «Ви навчаєтесь для того, щоб у майбутньому застосувати здобуті фахові знання на практиці?» 100% студентів дали стверджувальну відповідь. На сьоме питання поданої анкети «Ви навчаєтесь, бо бажаєте досягти високого рівня компетентності?» 100% студентів дали відповідь «так».

Отримані результати анкетування внаслідок середньостатистичної обробки даних уможливили з'ясувати, що студентам не тільки цікаво вивчати цикл диригентсько-хорових дисциплін у вищій школі, але й набувати вокально-хорові й диригентсько-технічні навички. З'ясувалося, що переважна більшість студентів бажає вивчати запропонований спецкурс. Цінним також постає те, що студенти прагнуть досягти високого рівня компетентності під час фахового навчання, та застосувати набуті фахові знання і вміння в майбутній фаховій діяльності. Однак негативним є те, що 19% опитуваних не вважають за потрібне поширювати репертуар шкільних пісень у процесі підготовки до майбутньої діяльності вчителя музики.

На цьому підґрунті для з'ясування наступних хвилюючих питань, що уможливлювали контроль сформованості особистісної спрямованості

студентів на диригентсько-хорову роботу було проведено анкетування на тему «Організація диригентсько-хорової підготовки студентів» (додаток А. 5). На перше питання анкети «Чи бажаєте ви в майбутньому керувати вокально-хоровим колективом?» 64,5% дали стверджувальну відповідь, «можливо» – 14,5% опитуваних, «ні» – 21%. На друге питання щодо застосування в майбутній фаховій діяльності набутого під час фахового навчання репертуару шкільних пісень 64,2% студентів дали відповідь «так, прагну», «ні» – 35,8%. Наступне питання було введено з метою з'ясувати, чи вважають студенти досконалыми форми занять із циклу диригентсько-хорових дисциплін. Стверджувальну відповідь дали 40,1% студентів, «ні» – 36,2%, «не знаю» – 23,7%. На четверте питання «Чи вважаєте ви доцільним введення нового курсу в навчальний процес, що наближав би до умов педагогічної діяльності?» 70,6% опитуваних відповіли «так», «не знаю» – 29,4%. Наступне питання «Чи отримуєте ви задоволення від процесу фахового навчання?» стверджувальну відповідь висловили 87,7% респондентів, «важко навчатись» – 12,3%. На шосте питання даної анкети «Яким вчителем музичного мистецтва ви себе уявляєте?» 84,2% студентів відповіли «вчителем, що відповідає сучасним потребам освіти», «вчителем співу» – 10,1%, «не знаю» – 5,7% студентів. На сьоме питання «Ви навчатесь для того, щоб самореалізуватись у фаховому навчанні?» 100% студентів дали стверджувальну відповідь. На наступне питання анкети «Ви навчатесь у ВНЗ тому, що мати вищу освіту це сьогодні престижно?» опитувані дали наступні відповіді: «для того, щоб знайти місце праці» – 52%, «хочу стати компетентним фахівцем» – 48% студентів.

Здобуті результати внаслідок проведеного анкетування дали можливість з'ясувати, що переважна більшість студентів планує в майбутньому керувати вокально-хоровим колективом, а також застосувати набуті знання й уміння. Переважна більшість студентів висловлюють думку щодо необхідності введення до диригентсько-хорового навчання майбутніх учителів музики курсу, що наближав би до умов педагогічної діяльності. Корисним також постало отримання даних, що більшість студентів отримують задоволення

від процесу фахового навчання прагнучи в майбутньому самореалізуватись як компетентний учитель музики.

Це уможливило проведення запланованого тестування серед студентів для з'ясування мотивації до якісного здійснення навчальних дій у процесі фахового навчання [203, 10 – 12]. Вимірювання рівня мотивації відбувалось за допомогою шкали, що складається з 22 суджень, які передбачають лише два варіанти відповідей – «так» або «ні». Відповіді, що співпадають з ключовими, за кодом, підсумовуються (додаток А. 6). За результатами проведеного тестування студентів було віднесено до відповідних рівнів. До *високого рівня* було віднесено 5,6% студентів, що набрали від 16 до 19 балів. До *середнього рівня* було зараховано 37,2% опитуваних, що за результатами тестування отримали від 12 до 15 балів. До *низького рівня* було віднесено студентів, які отримали від 2 до 11 балів – 57,2%.

Таблиця 3.3.

Результати тестової роботи

Група	Середня кількість правильних відповідей	Середній Тестовий бал
А	7,5	6,6
Б	7,7	6,9
В	7,3	6,44
Г	7,4	6,56

Відповідно, при обробці результатів було з'ясовано, що групи А, В та Г є подібними. У ході порівняння кількісних характеристик рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту було виявлено 5,329% студентів із високим рівнем спрямованості до набуття фахових знань, умінь і навичок. Середній рівень виявили 35,376% респондентів. Студенти низького рівня (59,294%) продемонстрували відсутність цілеспрямованого виконання навчальних дій, неспроможність самостійно вивчати й оцінювати взірці хорового мистецтва, епізодичне виконання навчальних завдань.

Таблиця 3.4.

Компонент: мотиваційно-ціннісний			
Показник	Критерій: міра особистісної спрямованості майбутніх учителів музики на диригентсько-хорову роботу		
	високий	середній	низький
1. Бажання студентів вивчати хорові твори	1. Інтерес до хорових творів різних за стилем і жанром, висока активність під час роботи над навчальними завданнями	1. Студент виявляє вибірковий інтерес до хорових творів, у тому числі і до творів за навчальною програмою	1. Інтерес не спрямовано до вивчення нових хорових творів, студент не вивчає хорових творів окрім обов'язкових за навчальною програмою
2. Самостійність оцінних суджень щодо фахової діяльності	2. Знає особливості диригентсько-хорової діяльності вчителя музики, проблеми музично-естетичного розвитку школярів, їх вікові психічні та фізичні особливості розвитку	2. За умов обізнаності щодо фахової діяльності вчителя музики, виявлення оцінних суджень здійснюється під керівництвом викладача	2. Не усвідомлює особливостей майбутньої фахової діяльності, що перешкоджає висловленню особистої думки
3. Ціннісне ставлення до хорового мистецтва	3. Усвідомлення цінностей хорового мистецтва, вияв інтересу до сутності явищ, їх зв'язків і закономірностей	3. Студент виявляє вибірковий інтерес до взірців хорового мистецтва	3. Не виявляє зацікавленості в пізнанні цінностей хорового мистецтва, пояснюючи це відсутністю інтересу

Результати першого етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості за мотиваційно-ціннісним компонентом унаочнено в таблиці 3.5.

Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	Високий		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Бажання студентів вивчати хорові твори	50	6,4	274	35	456	58
Самостійність оцінних суджень щодо фахової діяльності	64	8,2	258	33	458	59
Ціннісне ставлення до хорового мистецтва	45	5,8	266	34	469	60

У процесі діагностування за другим критерієм ступінь фахової обізнаності студентів та рефлексивне осмислення набутих знань і вмінь, нам важливо було визначити, як майбутні вчителі музики зможуть здійснити рефлексивне осмислення набутих знань і вмінь. З цією метою нами було впроваджено серію контрольних робіт. Для діагностування за першим показником, а саме: здатність студентів до глибокого аналізу хорових творів було введено контрольну роботу «Планування уроку» (додаток Б. 1). Здійснення діагностики за другим показником володіння фаховим тезаурусом передбачало введення контрольної роботи «Твій рівень» (додаток Б. 2). Діагностування за третім показником критерію когнітивно-рефлексивного компоненту, а саме: прагнення до набуття диригентсько-хорових компетенцій, було здійснено за допомогою проведення серед студентів контрольної роботи «Креативне вирішення» (додаток Б. 3). Загальна кількість ІЗЕТ у кожній контрольній роботі дорівнює одинадцяти. Рівень знань кожного студента визначався за формулою:

$$K = \frac{n}{N}$$

За результатами аналізу відомостей, отриманих при проведенні контрольних робіт був визначений рівень знань для кожного студента (коефіцієнт K).

Середній коефіцієнт рівня знань для кожної групи був підрахований за формулою:

$$K_{\text{сер}} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N K_i$$

де N – кількість студентів, що виконували завдання, k_i – індивідуальний коефіцієнт рівня знань i -го студента

Таблиця 3.6.

Результати контрольної роботи

Група	Середня кількість правильно виконаних ІЗЕТ	Середня оцінка за контрольну роботу	Середній коефіцієнт рівня знань
А	6,6	7,5	0,53
Б	6,7	7,7	0,6
В	6,1	6,8	0,55
Г	6,0	6,7	0,54

Ми спробували визначити, що, на думку студентів може змінити ситуацію, яка склалася, і викликати потребу у формуванні адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності. В ході анкетування (додаток А. 7) було встановлено, що для зміни ситуації необхідно:

- наявність позитивного ставлення і стійкої потреби займатись навчально-пізнавальною діяльністю (відзначили 87,4% опитуваних);
- чітке уявлення студентів щодо змісту, форм і методів, а також особливостей педагогічної діяльності вчителя музики зі школярами (58%);
- усвідомлення типових труднощів, що зустрічаються в навчальній діяльності та уміння вибрати оптимальні способи їх подолання (58%);
- наближення умов навчання до умов фахової діяльності (71%);
- своєчасна діагностика рівнів розвитку музично-педагогічних здібностей у майбутніх учителів музики та адаптивних умінь (70,2%);
- психолого-педагогічна підтримка студентів на високому рівні з боку викладачів (58,9%).

Таблиця 3.7.

Компонент: когнітивно-рефлексивний			
Показник	Критерій: ступінь фахової обізнаності студентів та рефлексивне осмислення набутих знань і вмінь		
	високий	середній	низький
1. Здатність студентів до глибокого аналізу хороших творів	1. Володіє необхідними фаховими знаннями, вміє здійснювати пошук даних, а також виявляє зацікавленість у цьому процесі	1. Здійснює аналіз хорошого твору за умов постійної підтримки і стимулювання з боку викладача	1. Виявляє недостатній рівень знань для здійснення аналізу у поєднанні з виявленням відсутності інтересу до його результативності
2. Володіння фаховим тезаурусом	2. Знає музичні терміни, використовує музичну термінологію у процесі навчальної роботи над твором	2. Епізодично застосовує спеціальну термінологію, що поступово збільшується за умов спонукання з боку викладача	2. Володіє найпростішими музичними термінами, але не вважає за потрібне поширювати свій словниковий запас
3. Прагнення до набуття диригентсько-хорових компетенцій	3. Вважає свій фах найцікавішим, із задоволенням виконує навчальні завдання, систематично здійснює самостійну роботу	3. Усвідомлює важливість набуття фахових компетенцій, систематично виконує обов'язкові навчальні завдання, але додаткові не виконує	3. Виявляє поверхневі фахові знання і вміння; навчальні завдання виконуються не систематично

За зведеними результатами другого етапу констатувального експерименту можна стверджувати, що групи А, В та Г є подібними. На цій підставі було виявлено кількісні показники сформованості когнітивно-рефлексивного компоненту. До високого рівня було віднесено 6,7% студентів, що продемонстрували фахову обізнаність та здатність до рефлексивного осмислення набутих знань і вмінь. Середній рівень виявили

35,1% студентів. До низького рівня було віднесено студентів, що продемонстрували відсутність прагнення до набуття диригентсько-хорових компетенцій, неглибоке володіння фаховим тезаурусом, неспроможність здійснювати глибокий аналіз хорових творів – 58,2% респондентів.

Результати другого етапу констатувального експерименту з виявлення сформованості за когнітивно-рефлексивним компонентом унаочнено в таблиці 3. 8.

Таблиця 3.8.

Рівні сформованості когнітивно-рефлексивного компоненту

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	Високий		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Здатність студентів до глибокого аналізу хорових творів	51	6,5	289	37	440	57
Володіння фаховим тезаурусом	53	6,8	266	34	461	59
Прагнення до набуття диригентсько-хорових компетенцій	53	6,8	313	40	414	53

З метою визначення обізнаності студентів щодо проблеми формування адаптивної готовності під час диригентсько-хорового навчання, а також її методичного забезпечення було проведено третій етап дослідження за діяльнісно-творчим компонентом. У ході констатувального експерименту студентам визначених груп було запропоновано тестове завдання за темою «Інтерпретація хорового твору, як важлива складова процесу художнього виконання». Для цього автором були підготовлені не альтернативні тестові завдання в закритій формі. Тестове завдання складалося з 10 питань, до кожного з яких додавалося по 3-4 варіанти відповідей (додаток В.). Тестовий бал студента визначався за методикою Д. Чернилевського [274, 296–297]:

$$X_i^1 = Ri - Wi / (k - 1),$$

де X_i^1 – скоректований на здогад тестовий бал студента в тексті; Ri та Wi – число відповідно правильних і неправильних відповідей, отриманих студентом у тексті; k – число готових відповідей у завданнях тексту. Результати проведеної роботи наведено у табл. 3.9.

Результати тестової роботи

Група	Середня кількість правильних відповідей	Середній Тестовий бал
А	7,5	6,6
Б	7,7	6,9
В	7,3	6,44
Г	7,4	6,56

Результати тестування показали, що найбільш близькими за рівнем засвоєння знань є групи А, В, Г.

Крім того, у ході констатувального експерименту було розроблено блоки діагностичних творчих завдань за показниками критерію міра творчо-інтерпретаційного ставлення майбутніх учителів музики до виконання хорових творів. Так, I блок спрямовано на виявлення у студентів здатності до творчої інтерпретації хорових творів. II блок розроблено з метою діагностики вміння студентів самостійно оперувати здобутими знаннями, вміннями та навичками. III блок діагностичних творчих завдань було введено до констатувального експерименту з метою з'ясування здатності студентів до вияву творчої ініціативи під час диригентсько-хорової діяльності (додаток Г.).

Оцінювання даного виду практичної діяльності здійснювалось за параметрами, а саме: 1) знання законів і закономірностей музичного мистецтва; 2) робота з хоровою партитурою; 3) використання набутих знань і вмінь; 4) інтелектуальні вміння; 5) пошук даних; 6) використання музично-слухових навичок; 7) вироблення уявлень; 8) застосування творчих здібностей.

За параметрами 1, 2, 4 здійснювалось наступне оцінювання:

а) високий рівень – оцінка 11 балів – вимагає від студента застосування навчального досвіду;

б) середній рівень – оцінка 8 балів – виконання творчих навчальних завдань, але виявлено недоліки;

в) низький рівень: оцінка 6 балів – виявлення часткового володіння

вказаних навичок.

За 3, 5, 7 параметрами використовувались наступні рівні оцінювання:

а) високий рівень – оцінка 11 балів: студент цілеспрямовано здійснює навчальні дії застосовуючи комплекс навчальних навичок при застосуванні вміння уявляти очікуваний результат;

б) середній рівень – оцінка 8 балів: студент проявляє вміння щодо володіння комплексом навчальних навичок, але фахові знання застосовує частково;

в) низький рівень – оцінка 6 балів: оволодіння комплексом навчальних навичок визначається як задовільне, але відсутній кінцевий результат.

За 6, 8 параметрами було розроблено наступні рівні оцінок:

а) високий рівень – оцінка 11 балів: передумовлює поступове застосування творчих здібностей виходячи з вимог творчого завдання;

б) середній рівень – оцінка 8 балів: недостатнє володіння вмінням застосовувати творчі здібності, та музично-слухові навички в процесі виконання завдань;

в) низький рівень – оцінка 6 балів: студент застосовує деякі навички, але не проявляє себе як творча особистість.

За результатами обробки даних діагностичного зрізу щодо виявлення здатності студентів до творчої самореалізації, було виявлено високий рівень 8,07 відсотками студентів. Невелика кількість респондентів (34,524%) непослідовно виявляли вміння самостійно оперувати здобутими знаннями, вміннями та навичками, а також проявили творчу ініціативу за умов спонукання з боку викладача. У переважної кількості студентів, що склали 57,406%, не спостерігалось цілеспрямованого виявлення творчої ініціативи, оскільки недостатність фахових знань і вмінь негативно впливало на їх інтерес до виконання навчальних завдань.

Узагальнення результатів завершального етапу констатувального експерименту надано у таблиці 3.10.

Рівні сформованості діяльнісно-творчого компоненту

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	Високий		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Здатність до творчої інтерпретації хорових творів	44	5,7	297	38	439	56
Вміння самостійно оперувати здобутими знаннями, вміннями та навичками	54	6,9	273	35	453	58
Вияв творчої ініціативи	49	6,3	226	29	505	65

Це уможливило здійснення вимірювання діяльнісно-творчого компоненту за певним критерієм і показниками, що унаочнено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11.

Компонент: діяльнісно-творчий			
Показник	Критерій: міра творчо-інтерпретаційного ставлення майбутніх учителів музики до виконання хорових творів		
	високий	середній	низький
1. Здатність до творчої інтерпретації хорових творів	1. Вміє здійснювати пошук необхідних даних, музично-теоретичний аналіз хорового твору, узагальнювати отримані відомості, і на цій основі висловлювати свою думку	1. Володіє необхідними знаннями та вміннями для створення власної трактовки хорового твору, але деякі складові висвітлено не чітко	1. Володіє знаннями щодо навчальної роботи над хоровою партитурою, але не вміє використовувати ці знання під час вироблення власної трактовки
2. Вміння самостійно оперувати здобутими знаннями, вміннями та навичками	2. Під час навчальної роботи над хоровим твором самостійно визначає труднощі і працює над їх подоланням	2. Вміє практично застосовувати набуті знання та вміння, але не регулярно	2. Значна різниця між набутими знаннями і вміннями, і їх практичним застосуванням

3. Вияв творчої ініціативи	3. Приймає участь у заходах навчального закладу, самостійно працює над труднощами, здійснює пошук необхідних даних	3. Студент виявляє вибірковий інтерес до творчих навчальних завдань	3. Надає перевагу завданням за зразком і стереотипним діям
----------------------------	--	---	--

Зведені результати констатувального експерименту уможливили здійснення співвідношення рівнів сформованості адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності, а саме: 58,4% студентів не відповідали вимогам рівнів оцінювання навчальних досягнень студентів за показниками кожного критерію. Отже, дані студенти відповідали низькому рівню.

Низький рівень характеризується: недостатньою мотивацією до якісного оволодіння студентом знаннями й вміннями в галузі теорії та методики роботи з хоровим колективом, методики самостійної роботи над музичним твором. Студент слабо володіє фаховим тезаурусом. Поверхневі музично-теоретичні знання не дозволяють здійснити глибокий аналіз музичного твору, та на його основі створити інтерпретацію цього твору. Спостерігається поверхневий інтерес до виконання творчих навчальних завдань через творчу навчальну діяльність, що потребує зовнішнього спонукання. Такі студенти потребують постійної психолого-педагогічної підтримки.

Середній рівень адаптивної готовності майбутніх учителів музики характеризується: прагненням до набуття диригентсько-хорових компетенцій. Проте спостерігається недостатня сформованість ціннісного ставлення до хорового мистецтва, що занижує бажання працювати додатково над навчальною проблемою. Не завжди проявляє творчу ініціативу у вирішенні навчальних завдань. Фахові знання й уміння сформовані на середньому рівні. Так студенти потребують психолого-педагогічної підтримки з боку викладача,

а також епізодичного стимулювання навчальної діяльності.

Для **високого рівня** адаптивної готовності майбутнього вчителя музики є характерним: глибокі фахові знання; використання комунікативних умінь для творчого самовиявлення в навчанні; застосування диригентсько-хорових умінь у процесі вирішення навчального завдання; виявлення ціннісного ставлення до хорового мистецтва, що активізує бажання вивчати взірці хорового мистецтва. Студент здійснює глибокий аналіз хорових творів застосовуючи вміння створювати інтерпретацію. Вияв творчої ініціативи в навчальній діяльності є систематичним. Здійснення навчальної діяльності, та використання творчих здібностей сформовані на середньому та високому рівнях.

Оскільки майбутні вчителі музики мали близькі за значенням результати, тому подаємо узагальнені результати констатувального етапу експериментального дослідження для 780 студентів, що представлено в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12.

Узагальнені результати констатувального етапу експериментального дослідження

Компоненти адаптивної готовності	Кількість студентів і рівні сформованості					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	К	%	К	%	К	%
мотиваційно-ціннісний	53	6,8	266	34	461	59
когнітивно-рефлексивний	52	6,7	289	37	439	56,192
діяльнісно-творчий	49	6,3	266	34	465	59,52
Сформованість усіх компонентів у комплексі	51,3	6,6	273,6	35	455	58,4

Здійснення статистичної обробки кількісних показників дослідно-експериментальної роботи відбувалося за методом обчислення середнього арифметичного значення за кожним розробленим рівнем, на цій підставі виявлено результати констатувального діагностування, що представлено на рисунку 3.1.

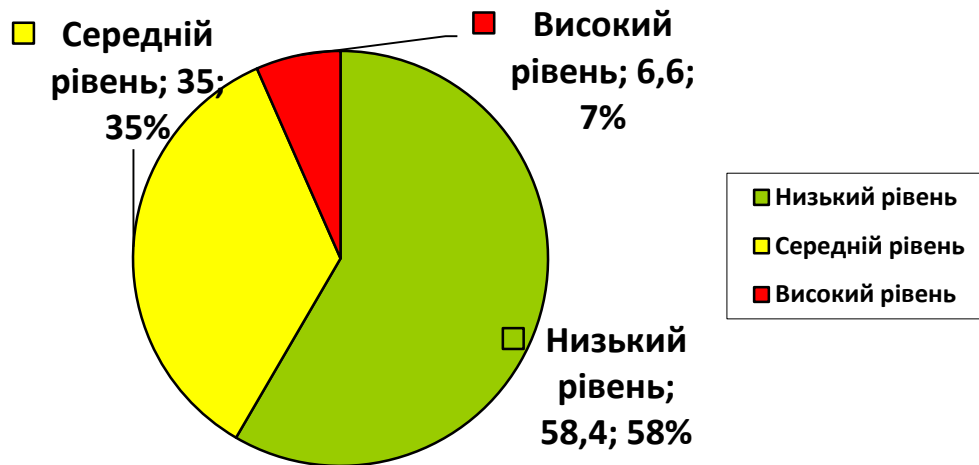


Рис. 3.1. Результати стану сформованості адаптивної готовності майбутніх учителів музики на констатувальному етапі дослідження

Отримані результати констатувального експерименту уможливили виявлення ряду типових недоліків, які проявили майбутні вчителі музики переважною більшістю з низьким і середнім рівнем сформованості адаптивної готовності, а саме:

1. не усвідомлено навчальну мету, й не визначено завдання щодо оволодіння фаховими компетенціями, що є одним із чинників формування адаптивної готовності, та впливає на подальшу якість диригентсько-хорової діяльності;

2. недостатній рівень у студентів практичних навичок групової роботи над недоліками у знаннях і навичках, що постає перешкодою до якісного набуття ними нових знань і вмінь, самовиявленню в навчанні як творчої особистості;

3. відсутність прояву студентами комунікативних навичок свідчить про неусвідомлення користі від взаємодопомоги під час диригентсько-хорового навчання;

4. превалювання вибіркового інтересу до роботи над хоровими творами, що супроводжується поверхневим здійсненням музично-теоретичного аналізу, і виконанням твору на недостатньому художньому рівні;

5. відсутність доцільності застосованих прийомів і методів здійснення

самостійної роботи щодо поширення кола музичних творів, що обумовлене недосконалістю процесу організації навчальної діяльності студентів під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін.

Аналіз та узагальнення результатів констатувального етапу експериментальної роботи дає підстави зробити висновок про загалом незадовільний стан сформованості адаптивної готовності майбутніх учителів музики, що є показником відповідного рівня їх фахової підготовки. Констатований стан зумовлений недостатньою розробленістю методичного забезпечення щодо організації процесу адаптації студентів до диригентсько-хорової діяльності. Внаслідок цього, наступний етап проведення дослідно-експериментальної роботи спрямовувався на розробку і впровадження методики формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності у процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності

Проведення дослідження включало врахування вихідних даних початкових зрізів контрольної та експериментальної груп за результатами проведеного констатувального експерименту. Спираючись на це, маємо змогу засвідчити про невідповідність між рівнями музичної підготовки щодо теоретичних знань, вокально-хорових умінь, і відсутністю вмінь самопрезентації, самовиявлення в процесі художнього виконання хорового твору, що уможливило прогнозування щодо підвищення індивідуального рівня фахового розвитку студента.

Це потребувало здійснення розробки експериментальної методики дослідження, що проходила за трьома взаємопов'язаними напрямками. Перший напрямок *настановчо-стимулюючий* був спрямований на формування стійкої установки на якісне виконання навчальної діяльності

(М. Дьяченко, Л. Кандибович), набуття комунікативних умінь (М. Кларін), накопичення теоретичної бази знань, та фіксацію їх наявності для розв'язання практичних завдань (О. Пехота). Другий напрямок *операційно-регулювальний*, мав на меті розвиток здатності до здійснення аналітико-корекційної діяльності (М. Алексєєв), оволодіння практичними навичками групової роботи з тьютором (Л. Фрідман), методикою активної пошукової навчальної діяльності (Г. Коган). Третій напрямок експериментальної методики, *діяльнісно-результативний*, був спрямований на розвиток творчого потенціалу студентів (І. Лернер), виконання творчо-дослідницьких завдань у співробітництві з тьютором (А. Бойко), висувати гіпотези щодо самореалізації в педагогічній діяльності (Є. Ісаєва, Л. Кондрашова).

Враховуючи те, що диригентсько-хорове навчання є складовою фахового навчання майбутніх учителів музики, формування процесу організації тьютором навчально-пізнавальної діяльності не може здійснюватись поза диригентсько-хорової практичної діяльності, оскільки формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності постає як систематичний, організаційний процес із практичним спрямуванням. З огляду на це, формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності в межах проведення формувального експерименту вбирало всі види навчальної диригентсько-хорової діяльності студентів (лекційні курси, навчально-репетиційну діяльність, індивідуальні заняття, практичні заняття тощо) під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін.

На формувальному етапі експериментального дослідження було впроваджено поетапну методику згідно моделі організації адаптації майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Згідно цьому, організацію формувального експерименту забезпечували три етапи: *настановчо-стимулюючий*; *операційно-регулювальний*; *діяльнісно-результативний*. Враховуючи функціонування фазової динаміки формування адаптивної готовності та її структурних

компонентів (*мотиваційно-ціннісного, когнітивно-рефлексивного, діяльнісно-творчого*) було визначено послідовність даних взаємообумовлюючих етапів.

Розробка експериментальної методики дослідження здійснювалась за трьома взаємопов'язаними напрямками, з яких **перший етап** – *настановчо-стимулюючий* було спрямовано на формування *мотиваційно-ціннісного компоненту* адаптивної готовності. Цей етап тривав протягом 2 семестру й охоплював навчання студентів I курсу, та передбачав формування стійкої установки на якісне виконання навчальної діяльності, набуття комунікативних умінь, накопичення теоретичної бази знань майбутніх учителів музики про диригентсько-хорове мистецтво, набуття вміння виконання практичних навчальних завдань у процесі взаємодії з тьютором. У кінцевому результаті на меті було надання психолого-педагогічної підтримки в процесі оволодіння студентами навчальними навичками, що забезпечує особистісну готовність майбутнього вчителя музики до якісного здійснення навчальної діяльності в процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін.

Реалізація першого етапу експериментального дослідження – настановчо-стимулюючого здійснювалась за умов упровадження технології тьюторства до фахового навчання майбутніх учителів музики. Це сприяло: ознайомленню студентів із особливостями організації тьютором навчальної діяльності; набуттю студентами комунікативних умінь у процесі взаємодії з тьютором; стимулюванню до набуття теоретико-методичних знань; формуванню умінь практичної навчальної діяльності під контролем тьютора.

Завдяки проведенню першого етапу формувального експерименту було з'ясовано, що психолого-педагогічна підтримка майбутніх учителів музики в процесі набуття навичок навчальної діяльності є важливим чинником гармонійної адаптації майбутніх учителів музики до фахового навчання. Можливою причиною дисгармонії цього процесу вбачається вплив як внутрішніх чинників, що пов'язані з низькою мотивацією певних студентів до фахової діяльності, недостатнім усвідомленням ними необхідності набуття фахових компетенцій, так і зовнішніх чинників, що пов'язані з

навчальними умовами, які недостатньо сприяють активному здійсненню студентами навчальної діяльності під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Згідно зазначеному, перша група дослідницьких завдань здійснювалась із метою спонукання майбутніх учителів музики до виявлення бажання вивчати хорові твори. На педагогічно-контролюючій стадії настановчо-стимулюючого етапу дослідно-експериментальної роботи доцільним поставало використання **методу стимулювання обов'язку й відповідальності в навчанні**. Цей метод передбачає залучення студентів до групової форми роботи під час виконання ролей «диригента» й «хорових співаків». До ролі «диригента» залучають по черзі одного зі студентів даної групи, решта виконують функцію співаків. Наприклад, якщо студентка в навчальному хоровому колективі входить до складу хорової партії Soprano II, тьютор пропонує їй, як «диригенту» продиригувати визначеним фрагментом. При цьому, інші студенти мають проспівати цей фрагмент в унісон. Цікавою постає умова – всі учасники, навіть якщо вони виконують у навчальному хоровому колективі іншу хорову партію, повинні вірно проспівати разом одну мелодію. Так студенти, що виконують роль «хорових співаків» закріплюють такі вміння, як читати з листа під час співу в унісон, ансамблювати, виконувати вимоги диригента. У цьому процесі студенти усвідомлюють почуття обов'язку не тільки перед диригентом даного виконавського колективу, а й перед співаками. Адже, у разі невпевненого знання хоровим співаком своєї хорової партії даної партитури, диригент не отримує потрібного йому хорового звучання, і вимушений витратити багато часу для виправлення виявлених недоліків у виконанні хорового твору. Зазначимо, що самі співаки в хоровому колективі дуже швидко знаходять «винного», що призводить до конфліктних ситуацій. Тому, усвідомлення студентами вимог до хорового співака, передбачає подальше їх дотримання, що означає виконання свого навчального обов'язку. У цьому процесі тьютор розкриває перед студентами як особистісне, так і суспільне значення

сформованого почуття обов'язку та відповідальності учасника хорового колективу. З іншого боку, студент який виконує роль «диригента» має продиригувати визначений фрагмент даної хорової партії напам'ять. Водночас даний студент аналізує вірне інтонування «хоровими співаками» мелодійної лінії, що виконується. У разі, якщо «диригент» сам погано знає особливості мелодійної лінії музичного твору, йому дуже важко виправляти виникаючі помилки, які «хорових співаків» під час співу. У такому випадку тьютор доводить майбутнім учителям музики необхідність ретельного вивчення хорових творів із дисципліни «Хоровий клас», а також знання хоровим диригентом усіх хорових партій. Тут необхідно провести паралель із необхідністю вчителя музики творчо працювати зі школярами, а саме створити вокальний або хоровий дитячий колектив. Це передбачає обов'язкове знання вчителем музики, як керівника цього колективу, всіх хорових партій. Також, майбутні вчителі музики мають усвідомити необхідність заохочення хорових співаків до сумлінного виконання своїх обов'язків. Так, учитель музики може продемонструвати школярам художнє виконання даної шкільної пісні, визначити навчальну мету й завдання навчальної роботи над цією піснею. Корисним стане визначення перспектив щодо участі навчального виконавського колективу в шкільному концерті, поїздки в інше місто для участі в фестивалі тощо. Однак, отримання вчителем музики якісного результату вокально-хорової роботи зі школярами передбачає здійснення ним систематичного над інтонацією, мімікою, сценічними рухами школярів. У разі потреби вчитель музики дає учням вказівки щодо виправлення недоліків. Водночас, учитель музики має усвідомлювати, що всі недоліки хорового звучання пов'язані з недосконалістю професіоналізму самого вчителя музики. Тому прискіпливе відношення до учнів не приносить користі, а лише пригнічує прагнення школярів до творчого самовиявлення. За порадою тьютора, студенти вчаться прийомам підтримувати емоційно-творчу атмосферу на уроці. Для того, щоб навчити студентів здійснювати контроль над хоровим звучанням, тьютор

залучає їх до закріплення набутих знань і вмій у процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін.

Для забезпечення ініціативного процесу пізнання й підвищення активності в процесі вивчення майбутніми вчителями музики хорових творів і шкільних пісень постає використання *методу самопізнання* в процесі педагогічної роботи тьютора зі студентами. Це потребує здійснення студентами самоаналізу. З цією метою тьютор проводить анкетування з пропозицією заповнити анкету «Скринька самопізнання» (Додаток Д. 1). При цьому, перевірку результатів проведеного анкетування здійснюють самі студенти. Так, в анкеті у вигляді вертикального запису подано визначення проблеми (підпорядковано літерами А, Б, В, Г), що студенти мають проаналізувати для того, щоб визначитись із відповідним параметром. Водночас, перелік варіантів для кожного параметру вказано в горизонтальному записі таблиці, що пронумеровано цифрами. Тьютор пояснює студентам необхідність підбору відповідного, на їх думку варіанту об'єкту для вставлення позначки «+» у потрібній клітці цієї таблиці. Наприкінці проведення анкетування тьютор контролює заповнення студентами графі «Отриманий результат», що розташовано під даною таблицею. Так, студенти мають записати отримане у вигляді: $A_5 + B_1 + V_3 + G_4$.

За результатами самоперевірки студентами проведеного анкетування, тьютор знайомить їх із творчістю сучасних дитячих хорових колективів. За умов наявності портативного комп'ютеру тьютор залучає студентів до перегляду підготовленого відеоматеріалу, що містить записи концертного виступу дитячих хорових колективів із різних країн. Цікавим буде перегляд, якщо студенти ознайомляться з творчістю різновікових дитячих хорових колективів. Також необхідним постає підбір даних, де представлено виконання різножанрових хорових творів. Таке представлення тьютором потребує спонукання студентів до здійснення аналізу відео та звукоряду з екрану. Після перегляду тьютор підводить студентів до висловлення висновків щодо наполегливої, систематичної роботи, яку здійснили

керівники представлених колективів. Студенти висловлюють свої враження, а також власні наміри виявлення своїх творчих здібностей у подальшій фаховій діяльності.

На цьому етапі студенти розширюють коло вивчених хорових творів і шкільних пісень, виявляють активність у процесі застосування інтелектуальних умінь. Однак, спостерігається необхідність підвищення емоційно-ціннісного ставлення студентів до процесу вивчення нових хорових творів, через особистісне ставлення до диригентсько-хорового мистецтва як багатогранного, яскравого. Зацікавлення студентів цим процесом потребує активізації їх пізнавального інтересу, що на думку Г. Ксензової потребує активного включення кожного учасника в пошукову навчально-пізнавальну діяльність за умов організації викладачем спільної діяльності, а також партнерських стосунків між ними в процесі здобування нових знань [131, 69]. З цією метою нами було введено до експериментального дослідження *метод активізації пізнавального інтересу*, що передбачав залучення студентів до самостійної роботи під контролем тьютора. Цьому передувало ознайомлення студентів із творчою діяльністю керівників відомих українських хорових колективів. Ці повідомлення сприяли залученню студентів до бесіди, метою якої було спонукання тьютором студентів до висловлення власної думки, а можливо і вражень від прослуховування концертного виконання будь-якого з хорових колективів. Проте, брак останнього можна поповнити, але не замінити, переглядом запису виступу хорових колективів за допомогою комп'ютеру. У процесі перегляду заздалегідь підготовленого відеоматеріалу, тьютор звертає увагу студентів до різного розташування хорових співаків у хорових колективах, творчість яких переглядалася. Доцільним постане використання «Робочого зошита» з хорового диригування в якому надано приклади різного розташування виконавців, а саме: хорових співаків, солістів, учасників оркестру. Тьютор має можливість запропонувати студентам виконати навчальні завдання, що подано в «Робочому зошиті» [36].

Також, для підвищення пізнавального інтересу студентів тьютор

пропонує їм самостійно попрацювати над шостим розділом «Музично-дидактичні ігри», що входить до розробленого нами «Робочого зошита». Запропоновані у даному розділі кросворди («Хоровий ансамбль», «До ювілею С. Рахманінова»), головоломки («Жанри пісень»), завдання-загадка («Впізнайте пісню»), задачі («Горизонталь», «Рідне місто»), криптограма тощо спонукають студентів до застосування отриманих фахових знань, а також до здійснення пошуку даних для отримання нових знань [36].

Проблемою запровадження в навчальний процес ВНЗ дослідницьких, атестаційних і ділових ігор приділяли увагу В. Андреев, О. Дубасенюк, О. Дусавицький, І. Зимня, Г. Мартинова, В. Оконь та інші вчені [5; 84]. Так, І. Зимня зазначає, що «ділова гра, реалізуючи принципи систематичності, активності, виконує головне призначення вищої освіти – глибинну професійно-предметну та соціальну підготовку спеціалістів» [84, 73].

Оскільки тематика хорових творів за навчальною програмою є дуже різною, необхідним є залучення студентів до аналізу змістової суті кожного музичного твору, що вивчається за допомогою використання ділової гри. З метою підвищення бажання студентів вивчати хорові твори було використано *метод оживлення художнього образу*, який передбачав об'єднання учасників у групи по двоє. Тьютор забезпечував студентів необхідною наочністю, а саме 3 – 4 хорових твори, що містять яскраві художні образи для виконання ними спільного аналізу. Студенти працюючи в парах на основі аналізу певного хорового твору мали виявити характерні особливості даного художнього образу. Ці характеристики студенти мали представити у вигляді списку прикметників. При цьому, порядок подання цих прикметників має відповідати способу розкриття композитором даного художнього образу у хоровому творі. Оскільки їх увага спрямовувалась на підборі характерних прикметників, а також була позбавлена відволікання на диригентсько-технічні труднощі даний підхід сприяв як зосередженню студентів на процесі розкриття характерних особливостей даного хорового твору, так і творчому розкріпаченню студентів, У зв'язку з цим, педагогічні

дії тьютора були спрямовані на здійснення емоційної підтримки навчальних дій учасників малих груп.

Наступний крок передбачав поєднання визначених пар у збільшені групи (4 чоловіка), що було спрямоване на генерацію продуктивних ідей, ініціаторами яких були самі учасники цих груп. Тьютор ставить перед студентами завдання: використовуючи обрані прикметники придумати невеличку сценку, що найправдивіше розкриє поданий композитором художній образ. Студентам у цьому процесі дозволяється використовувати відомі вислови, вірші що є доцільними. Обов'язковим у представленні кожною групою інсценування є спільне виконання пісні. Тому, в кожній групі визначається «концертмейстер», який виконає визначену пісню на музичному інструменті. У разі потреби, інші учасники групи переробляють слова пісні, змінюючи їх відповідно змістовності інсценування. Далі, в результаті проведення студентами підготовчої роботи, вони мали можливість представити результат своєї спільної творчості. У процесі цього представлення тьютор акцентував на позитивне ставлення студентів до інших учасників, що досягалось обов'язковим аплодуванням кожній групі. Ці виступи передбачали фіксацію на відео, що створювало можливість повторного перегляду, якщо під час обговорення виникали суперечності. Оцінювання й визначення рейтингу найбільш яскравих виступів здійснювалось тьютором і учасниками експериментальної групи.

Наступна група завдань була спрямована на формування в майбутніх учителів музики самостійності оцінних суджень щодо фахової діяльності. Це потребувало розробки серії ефективних методів. Той факт, що проблемі методів навчання відводиться значне місце у педагогічних дослідженнях А. Алексюк, Ю. Бабанського, М. Махмутова, М. Скаткіна, В. Онищука та ін., де основою визначення методів навчання, як структурного елементу педагогічного процесу, одностайно вважають мету, принципи, форми навчання тощо. «Методи навчання визначаються як спосіб спільної діяльності вчителя та учнів, яка передбачає опанування учнями соціальним

досвідом людства та організацією керівництва навчально-пізнавальною діяльністю з боку вчителя» [4, 51].

Під час розробки даної серії методів ми спирались на технологію SWOT-аналізу, яку було представлено професором Андрюсом у 1963 році в Гарварді на конференції з проблеми політики. Ця технологія призначалась для структурування знань про певні ситуації та тенденції, з метою визначення сильних і слабких сторін даного об'єкту, ситуації або процесу [189].

Необхідно зазначити, що серед завдань введення цієї серії методів поставало підвести студентів до виявлення певних оцінних суджень, завдяки розвитку їх комунікативних та інтелектуальних умінь. Кінцевим результатом проведення даної серії поставала презентація кожною групою реклами педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва в загальноосвітній школі. Ця серія розпочиналась із *дискусії у формі «техніки акваріуму»* за модифікованою методикою М. Кларіна [105, 135–136]. Це передбачало розподіл студентів на декілька груп, де обирався один представник, якому інші учасники групи довіряли виказувати їх спільну думку. Кожній групі тьютор пропонував обрати одну з форм презентації реклами, а саме: інсценізація, словесний опис реклами на телебаченні або радіо. З метою визначення змістової сутності обраної презентації реклами, тьютор залучав учасників до внутрішньогрупового обговорення. Далі, тьютор запрошував обраних представників від кожної групи до дискусії, де вони мали відстоювати обрану точку зору. Учасники кожної групи мали змогу дати підказку представнику своєї групи, але тільки у вигляді записок. У складних ситуаціях представник декілька разів мав змогу взяти, так званий, «тайм-аут» для того, щоб отримати пораду від учасників своєї групи. Наприкінці проведення дискусій було проведене критичне обговорення «техніки акваріуму», визначені пріоритетні напрямки щодо певної презентації.

На даному етапі використовувався *метод «Займи позицію»*, що сприяв розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів музики, уміння аналізувати, висловлювати свої думки. Тьютор залишає групи в тому ж

складі, в якому працювали під час дискусії. Тьютором ставилася низка проблемних запитань:

1. Що необхідно мати на увазі під поняттям «педагогічна діяльність?»
2. Які технології називають педагогічними?
3. Як впливає музичне мистецтво на загальний розвиток школярів?
4. До яких видів діяльності залучає вчитель музичного мистецтва школярів у процесі їх музично-естетичного розвитку?

Перед обговоренням цих проблемних питань тьютор забезпечує кожному групу жетонами чотирьох кольорів. Після цього кожна група мала можливість висловитись лише один раз із кожного питання, та віддати тьютору жетон. Тьютор визначає час для підготовки кожної групи застосовуючи пряме управління навчальною діяльністю студентів. Так, під час розгляду різних сторін педагогічної діяльності вчителя музики тьютор спонукає студентів до виявлення оцінних суджень. Також студенти мали розглядати ситуації, з якими вони вже стикалися під час навчання в загальноосвітній школі, а також давати оцінку професіоналізму вчителя музики, що свого часу викладав у їх класі. Чи хотіли б вони застосовувати в фаховій діяльності методики й методи, що застосовував цей учитель музики? Обов'язковим є обговорення як позитивних, так і негативних моментів даного питання. Це обговорення може привести студентів до усвідомлення моментів над якими кожен із них не замислювався. Водночас, спонукання тьютора до здійснення студентами певних висновків може постати корисним. В результаті такої внутрішньогрупової роботи під контролем тьютора, студенти кожної групи вибудовували свою позицію щодо кожного питання, іноді різко змінюючи її траєкторію розвитку. Після висловлення кожним представником групи своєї позиції тьютор переходив до розгляду наступного проблемного питання. Наприкінці цієї діяльності тьютор спонукав студентів до узагальнення висловленого.

Педагогічна діяльність тьютора на настановчо-стимулюючому етапі формувального експерименту передбачала врахування специфіки фахового навчання майбутніх учителів музики. «Рівень професійної підготовки

фахівця залежить від відповідностей педагогічних методів закономірностям процесу навчання та специфіки майбутньої діяльності» [292, 436]. Враховуючи це, за модифікованою методикою М. Скаткіна було введено до експериментальної методики *частково-пошуковий метод* [102], що передбачав навчальну роботу студентів у адаптивних групах. Тьютор пропонував студентам здійснити розподіл процесу створення задуму на декілька частин спрямовуючи їх до пошуку альтернативних ідей. У разі налагодженої навчальної роботи в групах були виявлені недоліки щодо задуму проведення обраного виду презентації, спричинені недостатньою зосередженістю на основних моментах навчальної проблеми. З метою їх подолання тьютор забезпечував студентів кожної групи «фільтр-картками», де було зазначено питання, відповідь на які уможлиблювало поступове узгодження думок між учасниками групи. Ці картки заповнювались тьютором під час педагогічної роботи зі студентами, на підґрунті прослуховування та аналізу висловлених думок. Цінність таких карток постає в тому, що тьютор під час педагогічної роботи має можливість врахувати індивідуальні особливості учасників групи, їх інтереси та здібності, а головне не втручаючись до процесу обговорення спрямовувати студентів до вірного вирішення. При цьому, тьютор пояснює учасникам, що вони можуть скористатись «фільтр-карткою» за власним бажанням. Також важливим є те, що застосовуючи обрану форму презентації реклами студенти повинні були націлити свій задум на ефективне його сприймання глядачами (слухачами), що є студентами їх факультету, заздалегідь розраховуючи на їх оцінку щодо цього творчого продукту. Тому, відомості мають бути правдивими та добре підготовленими. Проте, це не виключає застосування учасниками дослідження елементів гумору, чи використання кумедних ситуацій, що зустрічаються в реальному житті. Тобто, тьютор радить студентам залучати до цього процесу не тільки свою творчу уяву, а й реальні педагогічні ситуації, за якими вони спостерігали під час навчання в загальноосвітній школі. У цьому процесі тьютор спонукає студентів до

знаходження оригінального вирішення поставленого завдання. Також тьютор радить студентам звертати увагу на факти, що на перший погляд здаються їм малозначними.

Логічним завершенням даної серії поставало введення *методу створення презентації*, що сприяв досягненню майбутніми вчителями музики спільного навчального результату. Тьютор використовував групову форму навчальної роботи, де піднімалась вже обговорена проблема, а саме спільне створення реклами щодо фахової діяльності. Необхідним постає усвідомлення студентами мети цієї спільної діяльності, що розкривається у спонуканні майбутніх учителів музики до оволодіння необхідними фаховими компетенціями, щоб якнайкраще виявити себе в фаховій діяльності. Для цього, тьютор залучає студентів до спільного обговорення даної навчальної проблеми. Кожна група у рамках запропонованого напряму обирала таку форму презентації, що найбільш була цікавою для учасників цієї групи. У цьому випадку підвищується позитивна мотивація, оскільки студенти виконують навчальні дії, що сприяють кращому розумінню сутності фахової діяльності. Від тьютора потрібне здійснення контролю під час самостійної роботи студентів. Підготовка студентами місць для проведення презентацій, пошук даних, робота з даними була одним із видів позааудиторної самостійної роботи з використанням засобів мультимедіа [31]. Учасники груп самостійно здійснюють відео та звукозапис, монтаж отриманого робочого матеріалу, визначають тривалість проходження презентації певної реклами. Це дає їм можливість, по-перше, систематизувати та здійснити логічне вистроєння робочого матеріалу, по-друге, викликає інтерес до такої спільної діяльності, по-третє, виробляє навички щодо вироблення оцінних суджень. У результаті студенти навчаються застосовувати вже набуті фахові знання і вміння під час оволодіння новими знаннями, та закріплення вмінь. Завдяки представленню кінцевого результату спільної діяльності кожної групи студенти вчаться адекватно сприймати критику, обговорювати презентацію іншої групи відзначаючи позитивні сторони та висловлювати критичні

зауваження. Таким чином, навчальна робота кожної групи стає надбанням усіх створених груп.

Наступним кроком формування ціннісного ставлення студентів до хорового мистецтва стало впровадження до навчальної діяльності під керівництвом тьютора *методу ЦОС-аналізу*. ЦОС є аббревіатура (від Ц – ціннісний, О – орієнтації, С – студента), що означає необхідність аналізу всієї сукупності факторів, що впливають на ціннісне ставлення студента до хорового мистецтва. Використання тьютором цього методу передбачало декілька етапів проблемного навчання. «При проблемному навчанні перша спроба розв'язати суперечності, що виникли, на базі наявного досвіду важлива, як необхідна умова усвідомлення недостатності знань і виникнення бажання поповнити їх. Психічний стан учня для пошуку створено. Він прагне здобути знання для вирішення суперечності» [46, 40]. Так, на першому етапі, методика проведення тьютором даної форми роботи полягала в наступному: у вступній частині оголошувалось проблемне завдання для учасників, що потребувало складання плану уроку із запланованими помилками. Тобто, необхідно було вказати, які помилки вчителя музики можуть відобразитись на формуванні в школярів ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Ці помилки можуть бути різних видів. Тьютор визначав час для виконання цього завдання. Після цього, досліджувані мали занотувати в конспекті отриманий результат, що представлявся до обговорення. Тьютор спонукав учасників до детального аналізу проблемних питань, що обговорювались. З цією метою, тьютором було запропоновано ситуації з якими вчитель музики стикається в фаховій діяльності (Додаток Д. 2). Так В. Завгородня розглядаючи ефективність результату використання ситуаційних вправ зазначає, що «студенти здобувають знання не в готовому вигляді, а в процесі розв'язання навчальних проблем, у результаті максимальної активізації розумової діяльності, мобілізації заздалегідь здобутих знань. Проблемне навчання приводить до найбільш стабільних результатів, оскільки засвоєння матеріалу на рівні розв'язання задач виявляється більш ефективним» [78, 145].

Ефективним для усвідомлення студентами цінностей хорového мистецтва постає застосування тьютором навчального завдання, за яким він пропонує студентам укласти словничок слів, що відображає цінності хорového мистецтва. Обміркування цих слів потребували розгляду проблематики розвитку хорového мистецтва, хорového виконавства, диригентсько-хорової діяльності. Виконуючи роль педагога, майбутні вчителі музики протягом 7-10 хвилин пропонували спільноті своє тлумачення визначених слів. Складання такого словничка зазвичай «освіжало» втомлену увагу студентів, і давало можливість усвідомити важливість виокремлення понять.

Для розвитку ораторських здібностей майбутніх учителів музики, на заключному етапі студентами було запропоновано підготувати виступи з доповідями. Підготовка до такого виступу передбачала навчальну роботу студентів із даними, що сприяла розвитку їх критичного судження, а також інтелектуальних умінь. Тьютор допомагав студентам обрати тему доповіді, скласти план, підібрати музичну літературу. У разі потреби, тьютор надавав індивідуальну допомогу студентам. Така доповідь мала бути розрахована на школярів середніх класів для розкриття цінностей хорového мистецтва.

З цією метою нами використовувався *метод «Синтез думок»* за модифікованою методикою С. Щербини [286, 101–108]. Важливими моментами групової роботи є опрацювання змісту і подання групами результатів колективної діяльності. Суть його полягає в спільному пошуку групами узгодженого рішення. Після об'єднання студентів у групи, учасники кожної групи виконують своє завдання й передають отримані дані іншим групам, які доповнюють його своїми думками, а також мають можливість відзначити те, з чим не погоджуються. Опрацьовані аркуші передаються тьютору, що залучає до обговорення всіх студентів. Ця навчальна діяльність сприяла активізації уваги досліджуваних до проблем майбутньої фахової діяльності. Д. Чернилевський зазначає, що, сьогодні мисляча людина зобов'язана спостерігати, аналізувати, вносити пропозиції, відповідати за

прийняті рішення і вміти переборювати конфлікти й суперечності» [274, 16].

Також ефективним на даному етапі постало використання *методу «Генерація ідей»*, який передбачав формування у майбутніх учителів музики ціннісного ставлення до хорового мистецтва. Цьому передувало проведення тьютором консультації, під час якої студентів було забезпечено однаковими завданнями, а також підказкою щодо потрібного аспекту висвітлення проблемного питання. Ця підказка мала особистісне призначення для кожного учасника. Таке спрямування студентів до здійснення позааудиторної самостійної діяльності передбачало проведення ними самостійного пошуку необхідних даних, а також виявлення уміння сформувати власні думки для логічного висловлення визначеної ідеї. Подальша організація навчальної роботи студентів передбачає представлення по черзі кожним студентом результату самостійної роботи щодо певного аспекту обговорюваної проблеми. Так, студенти спочатку мали висловити свої ідеї, а згодом у процесі загального обговорення визначалась оцінка змістовності цих ідей. Доцільним є попередження тьютором студентів щодо обговорення ідеї, а не самого студента, що висловив цю ідею. Завданням тьютора постає регулювання ходи процесу обговорення, а також залучення до цього більшої кількості учасників.

При цьому, тьютор пропонує учасникам розташуватись зручно в аудиторії по колу, для того, щоб вільно спілкуватись один із одним. Тьютор у процесі взаємодії з учасниками має право вільно пересуватись по аудиторії. Так, коли тьютор знаходиться за спинами учасників, це створює ілюзію повної самостійності і деякі студенти, що завжди очікували підтримки тьютора починають самостійно мислити. У випадку, коли під час обговорення тьютор прагне повернути процес розвитку думки в інше русло, він стає в середину кола, і звертається до всіх учасників налагоджуючи з ними зоровий контакт. Наприкінці проведення експериментального дослідження тьютор обов'язково має пригадати учасникам манеру своєї поведінки, пояснити доцільність застосування того чи іншого способу взаємодії з учнями для того, щоб майбутні вчителі музики в подальшій фаховій діяльності мали змогу

застосувати набуті комунікативні вміння. Використання цього методу сприяє активному самотійному висуванню учасниками ідей, а також виробленню вміння щодо висунення гіпотез із використанням набутих фахових знань і вмінь. Обчислення результатів діагностування рівнів сформованості мотиваційно-спрямованого компонента виявили позитивні зрушення за усіма показниками, що унаочнено в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13.

**Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості
мотиваційно-спрямованого компонента після першого
етапу формувального експерименту**

Рівні	Мотиваційно-спрямований компонент											
	КГ (386 студ.)						ЕГ (394 студ.)					
	1п		2п		3п		1п		2п		3п	
	кc	%	кc	%	кc	%	кc	%	кc	%	кc	%
Високий	108	27	102	25,5	119	29,7	127	31,8	147	36,7	140	35
Середній	123	30,8	132	33	129	32,2	132	33	150	37,5	134	33,6
Низький	155	38,75	152	38	138	34,5	135	33,75	97	24,25	120	30

Другий етап – *операційно-регулювальний*, охоплював період навчання студентів з 3 по 6 семестр, виступає логічним продовженням експериментальної методики, та спрямований на формування *когнітивно-рефлексивного компонента*, розвиток здатності до здійснення аналітико-корекційної діяльності, оволодіння практичними навичками групової роботи з тьютором, методикою активної пошукової навчальної діяльності.

Зважаючи на викладене, було впроваджено першу групу дослідницьких завдань. Процес розвитку здатності студентів до глибокого аналізу хороших творів передбачав включення до експериментальної методики *методу аналізу фрагментів музичних творів*. Студентів було спрямовано до виконання самотійної роботи під контролем тьютора з використанням авторського «Робочого зошиту» який входить до спецкурсу «Методика використання сучасних технологій підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної

діяльності», а саме другого розділу, що спрямований на розвиток їх здатності до глибокого аналізу хорових творів. Для цього, автором було проаналізовано багато хорових творів і відібрано такі фрагменти, де є достатній обсяг музично-літературного пласту, і які, на основі спостереження, не становлять для студентів великих утруднень. Учасникам експериментального дослідження було роз'яснено призначення даної наочності, значення аналітичних умінь для їх подальшої фахової діяльності, окреслено ті знання, вміння та навички, які студенти мають застосовувати в ході аналітичної діяльності з навчальними вправами. Тьютором також оголошено порядок навчальної роботи над навчальними вправами, і порядок контролю за темами, винесеними на самостійне вивчення. Ці дії тьютора сприяли орієнтації студентів у їх подальшій роботі з «Робочим зошитом», вироблення позитивної мотивації, усвідомленості важливості оволодіння аналітичними вміннями для подальшого вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін. В процесі самостійної роботи студентів під контролем тьютора було зроблено спробу відходу від традиційної навчальної роботи над хоровою партитурою, що сприяло підвищенню рівня знань студентів експериментальних груп.

Так, першу серію навчальних вправ було спрямовано на здійснення студентами музично-теоретичного аналізу нотних прикладів, що є фрагментами хорових творів. Навчальних вправ для цієї діяльності подано вісім. У процесі навчальної роботи над кожною вправою студент мав визначити і вписати тип і вид хору, для якого створено композитором даний музичний твір. Перша та четверта навчальні вправи розв'язувались шляхом дискусій, решта здійснювалась студентами самостійно. Такий спосіб навчальної роботи стимулював студентів до висловлення думок, у даному разі вони не були пасивними слухачами, а брали активну участь у процесі вирішення навчальної проблеми. За 10 хвилин до закінчення заняття, тьютор ставив студентам питання за темою лекції. За яким типом і видом хору композитори створюють хорові твори для дитячих хорових колективів? На це питання кожен студент самостійно давав письмову відповідь у час, що

залишився. За результатами цієї письмової роботи тьютор визначав ступінь засвоєння студентами отриманих знань.

Наступну серію навчальних вправ, що входили до другого розділу «Робочого зошиту» розробленого автором, було спрямовано на виявлення студентами знань щодо можливостей хороших голосів. Тьютор спонукав студентів до аналізу кожної навчальної вправи, з подальшим визначенням призначення даного фрагменту щодо виконання. Виконання цих навчальних завдань передбачало знання студентами щодо природних особливостей жіночих і чоловічих голосів, їх діапазону та вокально-хорових можливостей. Після здійснення такої самостійної роботи під контролем тьютора кожен студент мав можливість висловитись. Декілька студентів змінили свою позицію на активну. Ці навчальні вправи сприяли розвитку пізнавальної активності студентів, а також закріпленню їх фахових знань.

Оскільки цикл диригентсько-хорових дисциплін вбирає таку дисципліну як «Хорове диригування», доцільним поставало введення серії навчальних завдань спрямованих на аналіз фрагментів щодо типу ауфтакту. Цей аналіз передбачав як визначення студентом відповідного типу ауфтакту, який необхідно застосувати хорошому диригенту під час виконання хорового твору, так і вірного його диригентсько-технічного виконання. Отриманий результат студент мав записати у відповідну в зошиті графу. Далі, навчальні вправи передбачали здійснення студентами аналізу поданих фрагментів щодо особливостей викладення фактури. Так, розгляд першої вправи передбачав аналіз поданого нотного прикладу, а також відповідь на питання: Якщо композитором вказано в партитурі динаміку *ff*, чи повинен диригент виділити за допомогою диригентського жесту звучання хору, або інструментального супроводу для гучного звучання? Наступна навчальна вправа передбачала визначення типу фактури, за яким викладено даний фрагмент. Студент мав визначити, за яким штрихом необхідно виконати поданий фрагмент. Також пропонувалось проаналізувати звучання інструментального супроводу, визначитись щодо виконання штриху і

продиригувати даний фрагмент музичного твору. Розгляд наступної вправи передбачав як спів партії сопрано, так і застосування навички гри на музичному інструменті хорової партитури. На цій підставі студент мав визначитись із типом фактури фрагменту з української народної пісні в обробці А. Кошиця «На вулиці скрипка грає». Четверта і п'ята вправа передбачали на основі аналізу поданих фрагментів визначення студентом щодо особливостей звучання інструментального супроводу, а також типу фактури. Наступні вправи було подано з метою аналізу студентом фрагментів хорових творів, де використано композиторами різні види поліфонії. Ця навчальна робота потребувала здійснення аналізу як хорової тканини, так і музичного супроводу. Оскільки студенти 2-3 курсів вже ознайомились під час вивчення дисципліни «Хорове диригування» з різними видами фермат і особливостями їх диригентсько-технічного виконання, тому доцільним було використання навчальних вправ щодо аналізу видів фермат. Це сприяло закріпленню отриманих знань і диригентсько-технічних умінь студентів. Останні мали проаналізувати подані фрагменти музичних творів щодо дії фермати на тривалість звучання музичного звуку, особливості виконання фермати залежно від позначок у хоровій партитурі щодо динаміки, темпу. Так, завдяки спрямуванню студентів до застосування кольору для відокремлення певних музичних явищ за характерними ознаками, їм було запропоновано здійснити графічне висловлення розуміння даного музичного тексту. Подальша навчальна робота передбачала включення серії навчальних вправ для здійснення студентами аналізу фрагментів хорових творів щодо динамічного розвитку музичної думки.

Цей метод є важливим у процесі оволодіння майбутніми вчителями музики фахових компетенцій. Проведення навчальної роботи зі студентами над аналізом хорових творів забезпечує ефективність засвоєння ними нового матеріалу, а саме: тьютор спираючись на навчальний досвід майбутніх учителів музики повідомляє, які нові знання й уміння є похідними від здобутих раніше. У процесі навчальної роботи над певними навчальними

вправами у студентів розвиваються інтелектуальні вміння, а також навички проведення аналогій, уміння формувати й висловлювати свої думки.

Виходячи з практики зазначимо, що розуміння студентом сутності художнього образу музичного твору уможлиблює його подальше трактування. Виявлені в результаті музично-теоретичного аналізу характерні особливості художнього образу даного музичного твору сприяють навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики над виконавськими труднощами. У працях Ж. Дебелой, А. Козир, Е. Красотіної, А. Кречковського, Т. Первушиної, Н. Соколової, О. Сафронової, Б. Яркіної розглядається проблематика хормейстерської підготовки, та зазначається про необхідність розвитку у студентів уміння здійснювати музично-теоретичний аналіз хорових творів [110]. Тому, необхідним на цьому етапі поставало застосування *методу художньо-образних асоціацій* як такого, що сприяв розвитку здатності студентів до глибокого аналізу хорових творів. Цей метод передбачав розвиток художньо-образного мислення студентів у процесі навчальної роботи з тьютором над музичним твором. Ми спирались на дослідження щодо художньо-образного мислення таких учених як Г. Ципін, І. Назаров, Н. Мозгольова та інших, що в своїх працях розглядають можливість використання художньо-образних асоціацій у процесі розкриття змістовності музичного твору. Педагогічні дії тьютора передбачали забезпечення студентів навчальними завданнями. Даний метод передбачав групову форму навчальної діяльності з використанням цілого розділу «Робочого зошита». Оскільки здійснення студентами музично-теоретичного аналізу кожного хорового твору, що було подано у навчальних вправах, потребувало прослуховування цього твору, тому тьютор застосовував можливості комп'ютеру та Інтернету. Залучення творів інших видів мистецтв до процесу глибокого аналізу даного хорового твору було взаємопов'язане з процесом аналізу темпу, ритму, динаміки, штрихів, тонального плану даного музичного твору. Так, залучення студентів до розкриття художнього задуму композитора, передбачало проведення порівнянь між елементами музичної виразності, та набутим

життєвим досвідом. Таким чином, тьютор спонукав студентів до вироблення яскравих асоціацій. Необхідно зазначити, що ця навчальна робота не передбачала націлення студентів до вироблення єдиного асоціативного результату, а навпаки, на меті поставало отримання від кожного студента свого бачення щодо вирішення музичної думки композитора.

У ході експериментального дослідження корисним постало застосування *методу проектування*, що передбачає здійснення студентами запису відеоролика «Весело з піснею». Для цього, тьютор пропонує студентам обрати «режисерську групу», «експертів-музикознавців», «ведучих», «концертмейстера», «відео оператора». Учасники «режисерської групи» визначають мету зйомки даного відеоролика для конкретного класу учнів загальноосвітньої школи, а також завдання, за якими відбудеться розробка плану проходження зйомки. Це потребує визначення місць для зйомки, що мають змінюватися для зацікавлення школярів, і утримання їх уваги на відомостях, з екрану. Ці навчальні відомості мають містити декілька «музичних хвилинок», що є похідними від реклами. Проте, рекламуватись будуть правила, або відомості зі шкільної програми щодо музично-естетичного розвитку школярів. Кожна така «музична хвилинка» має обмеження за часом, містити мету введення в даний відеоролик, і головне мати ненав'язливий характер викладення. За порадами тьютора в один відеоролик має входити 1-2 «музичні хвилинки» з проведенням періодичних їх повторень.

Обов'язки «експертів-музикознавців» постають у підборі музичного матеріалу щодо супроводу теоретичного матеріалу, що повідомляється. До нього обов'язково підбираються музичні твори, що вивчалися учнями цього класу. Також, цікаво учням впізнавати під час перекладу поданого відеоролика фрагменти шкільних пісень, що раніше ними вивчались. Оскільки метою зйомки певного відеоролика постає розкриття змістовності шкільної пісні, що має вивчатись школярами визначеного класу, тому учасники групи «експертів-музикознавців» здійснюють музично-теоретичний аналіз цієї пісні. На підґрунті цього аналізу «ведучі» (тьютор

обирає для цього двох студентів) займаються розробкою теоретичного навчального матеріалу, що має повідомлятися з екрану. Далі, «ведучі» розподіляють цей матеріал між собою, і вчать його зрозуміло вимовляти прагнучи цікаво донести зміст даних відомостей. Також «ведучі» можуть планувати інтерв'ю. До цього можна залучити відомих музикантів міста, вчителів школи, іграшки тощо. Головне, щоб питання були продуманими, доцільними, цікавими.

Підтвердженням повідомлень з екрану щодо глибокого аналізу змісту шкільної пісні за навчальним планом має бути виконання цієї пісні. Тому тьютор із числа студентів обирає «концертмейстера», що вивчає особливості інструментального супроводу даної пісні для художнього виконання. Вокально-хорове виконання цієї пісні для зйомок готується всіма студентами даної групи. При цьому, роль «оператора» виконує студент, який має досвід використання відеокамери, здійснення монтажу з використанням можливостей комп'ютеру та мультимедійного середовища. Так, тьютор залучаючи студентів до виконання цього навчального завдання, спрямовує їх до розвитку комунікативних умінь, виявлення творчих умінь на основі глибокого аналізу даної шкільної пісні. У ході аналітичної роботи нами також використовувались традиційні *словесні методи навчання* (пояснення, розповідь, бесіда, обговорення).

Наступна група дослідних завдань передбачала формування вміння в майбутніх учителів музики використовувати фаховий тезаурус під час навчальної діяльності з тьютором. З цією метою ходу експериментального дослідження було підпорядковано навчальним вимогам циклу диригентсько-хорових дисциплін, що потребувало впровадження *методу пошуку інформації*. Організація за цим методом передбачала навчальну роботу в малих групах для командного пошуку інформації. Цей метод використовується, щоб оживити сухий матеріал музичної термінології. Для цього, тьютор забезпечує студентів запитаннями, відповіді на які потребують здійснення пошуку в різних джерелах інформації, а саме: енциклопедії,

словники, довідкові видання, Інтернет. Таке поєднання студентів у групи передбачає визначення тьютором часу на пошук даних і їх аналіз. Кінцевою метою такої навчальної роботи є представлення кожною групою студентів повідомлень. Ці повідомлення обов'язково підлягали аналізу, та оцінювались тьютором. Так, М. Москалець вважає, що успішність адаптації студентів до освітнього процесу залежить від «своєчасної кількісної і якісної оцінки результатів навчання кожного студента, моніторингу професійного зростання; реалізації самоконтролю й принципу корегувальних зворотних зв'язків на усіх етапах засвоєння освітньої програми й виробничих практик; відкритості освітнього середовища для усіх учасників педагогічного процесу» [169, 146–147].

Необхідним у процесі нашого дослідження поставало впровадження *методу декодування*. Він заснований на використанні простих музичних термінів для декодування змісту складного музичного терміну. Завдяки цьому уможлиблюється більш глибоке розуміння студентами музичних явищ. Тому, доцільним є забезпечення студентів наочністю, а саме: словниками, енциклопедіями. Корисним у цьому процесі постане використання комп'ютеру та Інтернету, що уможлиблює не тільки здійснення студентами активного пошуку значення даного музичного терміну, а й розкриття його змісту відеофрагментами, світлинами, нотними прикладами тощо. Це уможлиблює здійснення такої навчальної роботи з даними як: вилучення й запис даних на інформаційних носіях, комбінування даних, копіювання, форматування тощо. Головне, щоб завдання виконувалось у такій послідовності: від найбільш близьких за змістом, взаємопов'язаних музичних термінів до розгляду інтенсивних відношень на підґрунті глибокого музично-теоретичного аналізу даного музичного твору. Враховуючи індивідуальний фаховий рівень студента тьютор забезпечує його навчальним завданням, яке містить «ключові» й «декодуєчі» музичні терміни. Необхідно, щоб послідовність введення декодуєчих термінів була логічно виважена, доцільна; напрямок розкриття відповідав позначкам

композитора в хорovій партитурі; враховувався зміст літературного тексту даного хорового твору. Така навчальна робота студентів передбачала націлення з боку тьютора щодо самоконтролю процесу навчальної роботи з даними. Такі дослідники як М. Боришевський, М. Жарова, О. Лінда, О. Поляновська, В. Чебішева процес самоконтролю розглядають як рису особистості та уміння перевіряти свої дії і вчинки як в діяльності, так і в поведінці. Так, О. Поляновська визначає самоконтроль як процес «за допомогою якого людина взмозі керувати своєю поведінкою в умовах суперечливого впливу соціального оточення або власних біологічних механізмів, зокрема при схильності до нав'язливих потягів, імпульсивних поривів і сильної залежності від зовнішніх впливів» [197, 227].

Використання *методу змістовного виокремлення даних* передбачало забезпечення тьютором студентів декількома «головними» музичними термінами, що значно відрізняються за змістом. Характерна особливість ведення роботи за цим методом основана на тому, що необхідність визначення характерних особливостей кожного «головного» даного музичного терміну виконується шляхом самостійного введення студентом інших музичних термінів-помічників. Це сприяє більш глибокому висвітленню кожного з «головних» термінів, надає можливість виокремити один від одного за характерними показниками. Головним є збереження сутності «головного» терміну. Для цього, здійснюється аналіз щодо відповідності введених музичних термінів-помічників до змістовності «головного терміну». З метою отримання позитивного результату необхідно дотримуватися норм: правильний підбір термінів-помічників; логічне, послідовне введення термінів; присутність контрасту між «головним» і «додатковим» музичними термінами; поміж узагальненим описом і більш конкретним висвітленням змістової сутності; введені музичні терміни-помічники не повинні суперечити один одному, чи виключати присутність попереднього.

У процесі розвитку вміння студентів щодо володіння фаховим тезаурусом, корисним постає організація тьютором навчальної роботи

студентів по парах. З цією метою нами було введено *метод «Корисний шлях»*, що також передбачав розвиток у студентів навичок комунікативної взаємодії. Так, тьютор забезпечує кожну пару студентів навчальним завданням і пояснює, що успіх виконання отриманого завдання постає в налагодженні партнерських стосунків учасників кожної пари. Це передбачає закріплення тьютором у кожній парі таких ролей як «проектувальник» і «виконавець». Отримане студентами навчальне завдання щодо розкриття певного музичного явища передбачає, що «проектувальник» здійснить розв'язання цієї навчальної проблеми визначаючи доцільність використання певних музичних понять і термінів у цьому процесі. При цьому, «виконавець» обмірковує порядок введення визначених даних, і доводить їх взаємообумовленість. Визначення кінцевого результату приймається обома учасниками даної пари. Далі, учасники пар представляють до обговорення отриманий результат спільної навчальної діяльності.

На нашу думку, методи які передбачають оволодіння майбутнім учителем музики як професійними знаннями, так і способами їх практичного застосування мають інтегративний характер. Поряд із методами, які відображають процесуальну сторону навчального процесу, доцільно використовувати методи, що відображають практичний бік диригентської діяльності вчителя музики. Тому, **наступна серія завдань** була спрямована на формування в майбутніх учителів музики прагнення до набуття диригентсько-хорових компетенцій, та передбачала застосування *методу «Діагностичний аналіз»*. Цей метод варто застосовувати саме на другому, третьому році навчання, оскільки аналітико-корекційний процес передбачає з'ясування індивідуального стану розвитку студента в межах вищої школи. При проведенні діагностичного аналізу на практичних заняттях із тьютором, студент отримує реальну картину щодо рівня індивідуального розвитку на даному етапі, та має можливість усвідомити необхідність його підвищення. Це передбачало складання кожним студентом графіку «Самодіагностика». Цьому передувало пояснення тьютора щодо особливостей правильного

заповнення студентами даного графіку. З цією метою студентів було забезпечено аркушами для самостійного заповнення графіку. Це заповнення передбачало здійснення студентом запису у відповідній графі своїх даних, а також користуючись такими позначками як знання – X, музичні здібності – Z, уміння – O; визначити динамічність або сталість свого фахового розвитку (Додаток Ж. 1). У цьому процесі студент має враховувати рівень своїх музичних здібностей, знань і вмінь набутих на попередніх курсах фахового навчання, а також теперешній стан свого індивідуального розвитку. Далі необхідним поставало залучення студента до здійснення прогнозування щодо підвищення рівня фахової готовності. Для цього, за вертикальною шкалою проставлено такі позначки як В. р. – високий рівень, С. р. – середній рівень, Н. р. – низький рівень. Водночас за горизонтальною лінією виставлено I, II, III, IV курси та позначка ФГ – фахова готовність. Тьютор забезпечує студентів прикладом заповнення графіку поданими позначками, і встановлює час для самостійного виконання майбутніми вчителями музики цього навчального завдання. Подальший аналіз тьютором заповнених студентами графіків дозволяє з'ясувати рівень самокритичності студента, його вмотивованості, прагнення до самовдосконалення.

Студенти мають певні знання щодо педагогічної діяльності вчителя музики, але не завжди достатньо чітко уявляють себе у майбутній фаховій діяльності. Тому, для розвитку в майбутніх учителів музики прагнення до набуття диригентсько-хорових компетенцій, необхідно визначити навчальну мету, що постане підґрунтям для здійснення студентами систематичної якісної навчальної діяльності. Далі, педагогічна діяльність тьютора передбачає націлення студентів до свідомого здобуття фахових знань, умінь і навичок для подальшого застосування в майбутній фаховій діяльності. Тьютор залучає студентів до обговорення проблемних питань педагогічної діяльності вчителя музики, складних педагогічних ситуацій. Корисним у цьому процесі постає застосування *методу висловлення уявлень «Я компетентний фахівець»*. Для дослідження змістовної сторони уявлень про

компетентного вчителя музики респондентам було запропоновано заповнити три експрес-картки (Додаток Ж. 2). Запропоновані завдання студенти мали виконати самостійно під контролем тьютора. Перша експрес-картка передбачала дослідити уявлення студентів щодо якостей вчителя музичного мистецтва як музиканта. В другій експрес-картці необхідно було висловити уявлення про диригентсько-хорову роботу вчителя музики, що задається майбутньою фаховою реалізацією респондентів. Третя експрес-картка має дати уявлення про те, яким чином студенти уявляють собі якості вчителя музики як педагога-організатора, тобто еталон, до якого вони мають прагнути у подальшій власній роботі зі школярами. У результаті, в студентів виробляються більш чіткі уявлення щодо себе в майбутній фаховій діяльності, формуються переконання, та здатність відстоювання свого переконання. Так, в експериментальних групах за допомогою цього методу були виявлені студенти, що зазнають труднощів у процесі викладення своєї точки зору. Такі студенти запрошувалися на індивідуальні консультації до тьютора, де їм надавалась допомога щодо підсилення мотивації для якісного здійснення навчальної діяльності. Цей метод сприяє виробленню у студентів чіткого уявлення про свою роль у майбутній фаховій діяльності, а також прагнення до набуття необхідних фахових знань і вмінь.

Перша зустріч учителя музики зі школярами має велике значення для його подальшої педагогічної діяльності. Безумовно, майбутні вчителі музики мають бути готовими не тільки до проведення свого першого уроку музики на високому рівні, а й завоювати авторитет у школярів. З цією метою доцільним постає введення *методу самопрезентації*, що передбачає декілька етапів навчальної роботи тьютора з мабутніми вчителями музики. Початковий етап передбачав заповнення кожним студентом «Візитної картки» (Додаток Ж. 3). Це завдання потребує занесення студентом до цієї картки ключових слів, за якими можна висловити власну думку. Так перед тим, як заповнити першу графу «Привітання зі школярами», студент повинен поміркувати над тим, яким, на його думку, має бути перше привітання

вчителя музики школярів. Друга графа «Мій зовнішній вигляд» передбачає висловлення переконання студента щодо зовнішнього вигляду вчителя музики. Далі, тьютор забезпечує студентів щодо існуючих стилів, за якими здійснюють педагогічну діяльність учителя музики. Таке усвідомлення сприяє вибору студентом основ педагогічного стилю, за яким він сподівається налагодити суб'єкт-суб'єктні стосунки зі школярами, створити творчу атмосферу їх навчальної діяльності. Це уможлиблює заповнення майбутніми вчителями музики графи «Педагогічний стиль». Заповненню студентами графи «Мій коник» передують пояснення тьютором щодо визначення студентом своїх «сильних» сторін фахової підготовки до майбутньої фахової діяльності.

На цьому підґрунті тьютор переходив до наступного етапу педагогічної роботи за цим методом, що передбачав здійснення самопрезентації кожним студентом, який мав змогу користуватись заповненою власноруч «візитною карткою». Тьютор пропонував студенту виконати роль учителя музики, що вперше проводить урок музики зі школярами. Далі, тьютор оголошує час на здійснення самопрезентації кожним студентом – 10 хвилин. Використання даного методу сприяло більш глибокому усвідомленню кожним студентом себе як майбутнього вчителя музики, усвідомленості досягнення власних цілей у фаховій діяльності.

Враховуючи доцільність застосування вчителем музики засобів мультимедіа в процесі музично-естетичного розвитку школярів, необхідним поставало введення до експериментального дослідження методичного напрямку *збагачення досвіду використання мультимедійних засобів*. Це передбачає забезпечення студентів знаннями щодо навчальних комп'ютерних програм, та їх використання на уроці музики. У результаті розуміння майбутніми вчителями музики сутності можливостей комп'ютеру, тьютор залучає їх до практичної роботи над музичними комп'ютерними програмами. Необхідним постає врахування тьютором рівня володіння студентом комп'ютеру, його прагнення до вдосконалення набутих навичок.

Використовуючи різні джерела мультимедійного простору й потужні можливості комп'ютеру, тьютор формулює пізнавальне завдання, а потім демонструє студентам способи розв'язання поставленого завдання. Студенти стають співучасниками пошуку даних, навчальної роботи з даними, створення творчого продукту. Для досягнення ефективності навчальної роботи майбутніх учителів музики за умов використання комп'ютеру, тьютору варто дотримуватись низки вимог: вводити поступово нові відомості до навчальної роботи майбутніх учителів музики; створювати проблемні ситуації; спонукати студентів до оволодіння новими знаннями та вміннями; надавати допомогу студентам у процесі розв'язання навчальних завдань; зорієнтовувати студентів на досконале оволодіння музичними комп'ютерними програмами; залучати студентів до перевірки отриманого навчального результату. Така педагогічна спрямованість тьютора обумовлюється необхідністю володіти майбутніми вчителями музики знаннями та навичками щодо використання засобів мультимедіа в подальшій фаховій діяльності, і виявленням себе як компетентного фахівця.

Таблиця 3.14.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості когнітивно-рефлексивного компоненту після першого етапу формувального експерименту

Рівні	Когнітивно-рефлексивний компонент											
	КГ (386 студ.)						ЕГ (394 студ.)					
	1п		2п		3п		1п		2п		3п	
	кс	%	кс	%	кс	%	кс	%	кс	%	кс	%
Високий	132	33	121	30,7	132	33	137	34,2	144	36	142	35,55
Середній	185	46,3	171	42,6	184	46,1	145	36,25	172	43	148	37
Низький	69	17,25	94	23,5	70	17,5	112	28	78	19,5	104	26

Це зумовлює перехід до проведення **третього етапу** – *діяльнісно-результативного*, що було спрямовано на формування *діялісно-творчого компоненту* та актуалізацію у студентів можливостей самовиявлення в

навчальній діяльності. Даний етап представлено як логічне завершення експериментальної методики, що тривав протягом 7-8 семестрів і охоплював навчання студентів на IV курсі. Експериментальна методика діяльнісного етапу забезпечувала розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів музики, здатність до виконання творчо-дослідницьких завдань у співробітництві з тьютором, а також можливість висувати гіпотези щодо самореалізації в педагогічній діяльності.

Уведення методів у діяльнісно-результативний етап підлягало підпорядкуванню формування готовності студента до застосування набутих знань і вмінь у фаховій діяльності, що характеризується його здатністю до самостійної роботи над музичним твором, як необхідного етапу музично-естетичного розвитку школярів, самоактуалізації, самовиявлення як компетентного фахівця. Педагогічна цінність сформованості зворотної форми післяопераційної адаптивної готовності студентів пов'язана з її перспективністю – спрямуванням студентів до виявлення здатності щодо пристосування до умов фахової діяльності, креативного підходу в педагогічній роботі зі школярами, що дозволяє підвищити індивідуальний рівень фахового розвитку кожного студента.

У зв'язку з цим, досягнення мети діяльнісно-результативного етапу можна означити наступними завданнями:

- актуалізувати потребу самовиявлення студентів під час навчальної діяльності з тьютором;
- створити умови для розвитку творчих здібностей досліджуваних;
- сформувати у студентів навички творчої роботи над музичним твором;
- сприяти створенню студентами якісного творчого продукту;
- стимулювати прагнення студентів до розширення репертуару шкільних пісень;
- спонукати до оволодіння ефективними методиками й методами музично-естетичного розвитку школярів.

Здійснення реалізації визначених мети й завдань, відбувалось із

урахуванням того факту, що на старших курсах, у межах вимог навчальної програми з дисципліни «Хорове диригування», до педагогічного репертуару впроваджуються твори великої форми, до яких традиційно належать хорові цикли, частини кантатно-ораторіальних жанрів, фрагменти оперних сцен. Залучення студента до інтерпретації складного за всіма естетико-драматургічними параметрами матеріалу в творах великої форми, окрім загального художнього розвитку майбутнього вчителя музики, переслідує кілька цілей: набуття знань щодо сутності явища оперної музики, як виду синтетичного мистецтва вищого ґатунку; естетико-мистецтвознавчого розгляду оперного синтезу в його інтонаційному втіленні, та вироблення навичок аналізу оперної та кантатно-ораторіальної драматургії, визначення ролі хорових сцен у створенні темпоритму зразка великої форми відповідно до культурно-мистецьких тенденцій епохи; формування вмінь використання техніки хорового диригування в усій різноманітності її мануального втілення для розкриття художнього образу великої форми та створення власної диригентсько-виконавської інтерпретації; слідування принципу креативності в роботі над трактуванням великих форм [282, 190–191].

Спрямування методики формувального експерименту розкривається в оволодінні студентами способами та прийомами планування й створення інтерпретації даного хорового твору в процесі активної взаємодії з тьютором. Це визначається дослідниками як творчий процес, і потребує виявлення студентом творчої активності. Творчу активність, як необхідну умову всебічного розвитку особистості, розглядали в своїх дослідженнях педагоги, психологи, методисти: Ф. Байков, Л. Виготський, А. Зайцева, О. Леонт'єв, Л. Литвиненко, В. Мерпалова, М. Скаткін та інші. Кінцевою метою розвитку творчої активності студентів, на думку дослідників, постає самоактивність. «Сутність творчої самоактивності особистості є вияв мотивації, самостійного, ініціативного включення у діяльність, готовність до виконання дій креативного характеру» [80, 326].

Як показує практика, процес створення інтерпретації хорового твору

студенти вважають дуже складним, і тому намагаються здійснити його поверхнево. З метою зацікавлення майбутніх учителів музики творчим процесом навчальної роботи над хоровим твором ми вважаємо доцільним введення *методу дозування навчального навантаження*. У процесі розробки цього методу ми спирались на дослідження В. Морелл щодо птахів шалашників, які розкладають біля своєї домівки камінці. Так, починаючи від маленьких розмірів, поступово, чим далі від домівки, ці птахи викладають камінці більші за розміром. Створена ілюзія змінює сприйняття птахів. Таким чином, якщо птаха стоїть біля входу своєї домівки, то всі камінці сприймає приблизно однаково [166]. Так, планування навчальних завдань за цим методом передбачає поступове збільшення об'єму навчальної роботи. Водночас всі ці завдання мають вбирати однаковий рівень складності. Це передбачає виконання студентами навчальної роботи за такими етапами, як музично-теоретичний і виконавський.

Систематичність організації тьютором навчальної діяльності студентів уможлиблювала використання *методу спостереження*, що дозволяло фіксацію ступеню активності студентів, виявлення індивідуальних можливостей і створенню умов формування адаптивної готовності до диригентсько-хорової діяльності. З метою з'ясування рівня активності студентів під час навчальної роботи над хоровою партитурою тьютором було проведено експрес-контроль «Спостережливість». Для цього студентів було забезпечено однією хоровою партитурою, що було роздруковано. Протягом 5 хвилин студенти мали здійснити аналіз даної партитури. Далі, студенти відкладають ці партитури, і відповідають на питання тьютора (Додаток 3.1). Необхідним поставало з'ясувати наскільки уважно студенти переглядають хорову партитуру, що є для них важливим, а що другорядним. Дане дослідження довело, що учасники експериментальної групи неухважно розглядають і здійснюють аналіз хорової партитури, не всі студенти використовують набуті під час фахового навчання знання і вміння. Це підтверджує доцільність введення методу спостереження. Цей метод нами

використовувався з метою здійснення тьютором контролюючих дій під час позааудиторної самостійної роботи студентів над інтерпретацією хорового твору. Контроль здійснювався наступним чином. Тьютор у співпраці з викладачами дисципліни «Хорове диригування» визначалися з хоровими творами (без інструментального супроводу) за навчальною програмою, але які раніше не вивчалися. У результаті кожен студент був забезпечений хоровою партитурою, що раніше не вивчалась. Спочатку тьютор використовував групову форму навчальної роботи зі студентами. Так тьютор спонукав студентів до пригадування щодо здійснення музично-теоретичного аналізу над хоровим твором. Важливим поставало визначення послідовності етапів такої навчальної роботи. Тьютор забезпечував студентів «Аналітичним щоденником» (Додаток 3. 2), до якого кожен студент повинен був вносити записи ходи своєї роботи над даним хоровим твором. Розкриваючи студентам навчальну мету самостійного створення інтерпретації хорового твору за навчальним планом, тьютор ставить перед ними навчальні завдання, а саме: здійснити пошук в мережі Інтернет щодо відео чи звукозапису даного хорового твору; уважно прослухати виконання хорового твору співвідносячи звучання з даною хоровою партитурою; записати до аналітичного щоденника свої враження та спостереження; програти дану партитуру на музичному інструменті; занотувати свої спостереження; проспівати мелодійну лінію кожної хорової партії даної хорової партитури; здійснити запис своїх спостережень; проспівати вертикаль музичної тканини хорового твору; занотувати отриманий певний результат; здійснити музично-теоретичний аналіз даного хорового твору; записати результат дослідження; занотувати у «Висновках» власні думки щодо розуміння сутності музичного та літературного пластів, а також власної трактовки щодо художнього виконання даного хорового твору.

Враховуючи те, що людина поєднує звукові сигнали з уявою відповідних образів, а саме співставляє інформацію, що отримує завдяки слуховим можливостям із даними, що накоплювались за допомогою інших органів

почуття та зберігається в довготривалій пам'яті. Доцільним для проведення експериментального дослідження поставало з'ясування, як майбутній учитель музики співвідносить отримані знання, внаслідок здійснення музично-теоретичного аналізу хорового твору з уявленням майбутнього звучання цього твору в художньому виконанні. Це потребувало введення *методу перехресного сприйняття*, що містить у собі заплановані помилки, для подальшого їх винайдення та виправлення досліджуваними. Так, процес підготовки до проведення цього методу передбачав заміну звукозапису подібного хорового твору призначеного для візуального перегляду на звуковий запис хорового твору. Проте, поставало питання, якщо забезпечити студентів партитурою одного хорового твору, а дати прослухати інший твір, студенти одразу ж здогадаються про невідповідність, співвідносячи літературний текст поданий у хоровій партитурі та почутий із звукозапису. Водночас, у хоровій літературі є багато таких прикладів, коли декілька композиторів використовували одну й ту ж народну пісню з метою створення її обробки, чи брали літературний текст одного й того ж поета. Ми використовували цей факт під час проведення експериментального дослідження.

З метою дотримання чистоти експерименту, тьютор пропонував студентам уважно послухати звуковий запис певного хорового твору. Після цього, тьютор роздавав студентам хорову партитуру, що було роздруковано відповідно кількості студентів у групі, і спонукав студентів до здійснення аналізу цієї партитури. Не виказуючи себе, тьютор пропонував студентам проаналізувати звукозапис і дану хорову партитуру, та висловити свою думку щодо почутого і побаченого. Отриманий результат після застосування цього методу дав можливість визначити, що більшість студентів навіть не звернули увагу на те, що в звукозаписі відбувалась заміна. Таке свідчення про несформованість уміння майбутніх учителів музики співвідносити почуте музичне звучання й побачене в хоровій партитурі потребувало педагогічного впливу.

З цією метою було введено *метод графічного висловлення*

спрямований на розвиток здатності майбутніх учителів музики до творчої інтерпретації хорових творів. «Наполеглива праця – це важливий, необхідний, але тільки засіб сходження на музичні вершини, де має панувати вільне, нічим не скуте і не обмежене почуття радості від художнього пізнання насолоди від зустрічі з прекрасними образами від можливості наблизитись і доторкнутись до Краси» [182, 52].

Необхідно зазначити, що навчальна робота студентів за цим методом потребувала пояснень від тьютора щодо поняття «інтерпретатор». Розкриття змісту цього поняття уможлиблювалось завдяки використанню вислову видатного диригента ХХ століття В. Фуртвенглера, що визначає інтерпретатора «посередником між минулим і сучасністю, це має значення для долі музики» [268, 138]. Також цінним є висловлення П. Муляр, що вказує на таку особливість інтерпретаторської діяльності, як звернення до «колективного безсвідомого, щоб вивести приховану музику» [171, 357].

Виходячи із задач художнього виконання хорового твору, організація навчальної діяльності студентів передбачала поступове спрямування їх розумової діяльності до застосування раціональних прийомів для розкриття творчого задуму композитора. З цією метою тьютор залучає студентів до графічного висловлення сутнісних елементів даного хорового твору, та їх взаємодії, трансформації в процесі розвитку музичної думки. Виконання студентами графічної роботи, що поставала у побудові таблиць, схем, графіків, діаграм сприяло розвитку їх просторового мислення. Візуальне висловлення перспектив звучання хорового твору пов'язане з моторною діяльністю майбутнього вчителя музики допомагає йому зрозуміти змістовну суть даного твору. За результатами проведення цього методу можна зазначити, що процес такого графічного висловлення зацікавив студентів, а також спонукав їх до самоконтролю в цьому процесі. Так отримання недосконалого графічного зображення спонукало студента до самоперевірки попереднього здійснення музично-теоретичного аналізу даного хорового твору. Тобто студенти усвідомили практичну необхідність навчальної роботи

над хорovým твором за методом графічного висловлення з подальшим створенням власної інтерпретації хорового твору.

Необхідним під час фахової діяльності вчителя музики постає вміння самостійно оперувати здобутими знаннями, вміннями та навичками. Особливе місце тут займає врахування педагогічних умов. При цьому, кожна педагогічна ситуація потребує прийняття вчителем музики самостійного рішення щодо змістовності відомостей, що призводить до їх трансформації з метою відповідності віку школярів, або напрямку розгортання певної навчальної теми. Також існують інші педагогічні прийоми, що дозволяють зацікавити учнів шляхом раптової зміни траєкторії розвитку думки, що подається спочатку. Для цього вербальний спосіб спілкування вчителя музики зі школярами насичується яскравими образами з метою спонукання школярів до вироблення відповідних асоціацій. Останнє, на думку дослідників, постає результатом особистісного життєвого досвіду школяра. Тому, вчитель музики спонукає школярів до вироблення загальних асоціацій, але отриманий результат цього зрозумілий тільки одному суб'єкту. Висловлення школярами своїх вражень від такої діяльності потребує залучення вчителем музики таких знань і вмінь, що не планувалось ним у процесі підготовки до уроку. Наприклад, бесіда вчителя музики зі школярами в процесі вивчення дитячої пісні сучасного українського композитора може сприяти виробленню в учнів асоціації цієї пісні з музикою В. Моцарта. У такому випадку вчителю музики доцільно звернутись не тільки до творчості В. Моцарта, але й виконати один із його музичних творів для того, щоб учні відчували особливості його музичного стилю.

Для того, щоб підготувати студентів до вирішення будь-яких педагогічних ситуацій, з якими вони будуть стикатись у майбутній фаховій діяльності, доцільним постане введення *методу ситуативної дискусії* як модифікованого за методикою І. Морозової [168]. Цей метод спрямований на засвоєння студентами норм раціонального мовного спілкування з використанням набутих фахових знань, виховання відповідального ставлення

до мовлення, під час взаємодії з учнями, як однієї з важливих вимог до вчителя музики. Це потребує здійснення тьютором організації дискусії між студентами, що передбачає розв'язання ними поданих педагогічних ситуацій, що виникають у педагогічній діяльності вчителя музики. Проведення дискусій включає такі етапи: підготовка до дискусії; проведення дискусії; підведення підсумків. Знання студентами цих етапів необхідно для набуття ними навичок проведення дискусії з учнями. Для цього тьютор повідомляє майбутнім учителям музики правила ведення дискусій: використання під час дискусії групової форми роботи зі школярами; залучення їх до обміну думками як форми взаємодії; спонукання до активного спілкування за регламентом. Організація дискусії, як короткої ділової гри, вбачає знання студентів щодо обов'язків учителя музики, та можливостей створення сприятливих умов для проведення дискусії зі школярами.

Забезпечення кожної групи навчальним завданням передбачає описання тьютором педагогічної ситуації, що є проблемною, та спонукає студентів до її детального аналізу, а не оцінювання. На нашу думку, такі ситуації можна класифікувати як: 1) випадкова ситуація; 2) ситуація як наслідок подій; 3) ситуація з послідовними подіями. Організація проведення зі студентами такої ділової гри потребує їх попередження, що групова робота не передбачає лідерства, приймати участь повинні всі учасники групи. Так, кожен учасник має право висловлювати свою думку, яка має бути прокоментована іншими учасниками. Також необхідно включити змагальність між учасниками однієї групи, оскільки це може викликати надлишкове емоційне напруження, що може негативно вплинути на навчальний результат. Тобто хода прийняття остаточного вирішення навчального завдання повинно супроводжуватись озвученням спостережень, ідей і думок всіх учасників групи. Спочатку, таке коментування може викликати труднощі у студентів. Однак, необхідно привчати студентів слухати один одного не виказуючи свої негативні емоції. Значно складнішим є вироблення у студентів уміння швидко висувати свої версії, деталізувати й

конкретизувати їх, а також логічно й послідовно формулювати. Проведення цього методу передбачає ведення тьютором журналу врахування результатів, де необхідно записувати результати навчальної роботи кожної групи (Додаток К. 1). Таким чином, цей метод надає можливість навчати студентів використовувати фахові знання, вміння та навички у нестандартних педагогічних ситуаціях, оперувати ними, відстоювати свою активну позицію в груповій роботі.

Вироблення у студентів уміння самостійно оперувати здобутими знаннями, вміннями та навичками в майбутній фаховій діяльності потребує їх активізації під час навчальної діяльності. Такими дослідниками як Т. Воронова, В. Живов, І. Немикіна, Г. Падалка [183], О. Щолокова розроблено різні методи спрямовані на активізацію розумової діяльності студентів музично-педагогічних факультетів, розвитку їх самостійності, активності в набутті фахових компетенцій.

Доцільним у цьому процесі, на нашу думку, постане застосування **методу варіативності смислів ключового слова** за модифікованою методикою Т. Рейзенкінд для оволодіння студентами навичками цілеспрямованого, організованого дослідження шляхом оперування набутих знань і вмінь [213, 296–298]. Підготовка до навчальної роботи студентів за цим методом передбачає забезпечення їх копіями обраної для роботи хорової партитури. Тьютор спрямовує студентів до здійснення аналізу літературного тексту даного хорового твору з метою знаходження ключових слів. Необхідно враховувати, що ключові слова в просторовому відношенні розташовані в хорovій партитурі поруч із кульмінаціями фрази, частини, загальної кульмінації.

Спочатку студенти працюють над партитурою хорового твору самостійно. Це передбачає визначення ключових слів із подальшим записом їх трактування. На цій основі учасники експериментального дослідження складають графічний запис. Застосування графічного компоненту сприяє вираженню розвитку музичної думки. Таким чином, різне визначення

ключових слів, а також різне розуміння їх змістовності висловлюється в графічному записі. Тьютор порівнюючи графічні записи студентів спонукає їх до висловлення думки щодо того, що керівники хорових колективів в роботі над одним і тим же музичним твором можуть трактувати їх по-різному.

Отже, організація тьютором навчальної роботи студентів за цим методом дозволяє спрямувати їх до використання набутих фахових знань під час роботи над навчальним завданням, а також виявляти себе на певних інтелектуальному, емоційному та вольовому рівнях розвитку. Виконання студентами наступних завдань за цим методом повинно передбачати зміну хорового твору. Така зміна сприятиме підтримці навчального інтересу учасників, а також створює можливість застосування ними широкого кола фахових знань.

Далі, доцільним постало впровадження *методу розвитку піклування* за модифікованою методикою Т. Гушціної, що передбачає створення умов актуалізації особистісної активності одного студента для подальшого надання ним допомоги в навчальному процесі іншим студентом [70, 53]. Дослідники визначають значну роль дисципліни «Хоровий клас» у процесі фахового розвитку майбутніх учителів музики. Навчальна робота студентів у навчальному хоровому колективі передбачає вирішення проблемних ситуацій, що безпосередньо пов'язані з їх практичною діяльністю. В якості однієї з таких ситуацій може виступати нова, невідома вокально-хорова вправа, виконання якої потребує застосування не тільки фахових знань, а й вокально-хорових умінь. Складовим компонентом навчальної роботи тьютора зі студентами за цим методом постають навчальні вправи з авторського «Робочого зошита», п'ятого розділу «Вокально-хорові вправи для індивідуального розвитку хорового співака» [36]. З цією метою тьютор обирає спочатку двох студентів, які виконують ролі «лідера» та «виконувача». При цьому, тьютор враховує рівень індивідуального фахового розвитку цих студентів для відповідного розподілу між ними цих ролей. Тьютор забезпечує їх аудиторією, де тільки один музичний інструмент. Студенти мають здійснювати самотійну навчальну діяльність над першою

серією вокально-хорових вправ «Спів інтервалів у ладу». Основою цих вправ є фрагменти з хорових творів. Перше навчальне завдання передбачає одночасне виконання студентами, що постає у вигляді запису «стрілок» для вірного інтонування інтервалів за певним ладом даного уривку хорового твору. Після цього, «лідер» першим виконує наступні дві вправи, а «виконувач» спостерігає за цим процесом. Далі, сідає за музичний інструмент «виконувач» для того, щоб дати собі настроювання на потрібний лад, і також виконує ці дві навчальні вправи. «Лідер» у цей час контролює, виправляє «виконувача», доводить правильність виконання застосовуючи набуті фахові знання. Наступні серії навчальних завдань потребували змін в організації навчальної роботи студентів. Так, тьютор пропонував цим студентам зайняти вже дві аудиторії з музичним інструментом. Зв'язок між цими студентами встановлювався за допомогою мобільного зв'язку з використанням мобільних телефонів. Так, «лідер» виконує першу навчальну вправу, і чекає SMS-повідомлення від «виконувача» щодо виконання ним цього навчального завдання. Заздалегідь, тьютор не тільки наділяє тьютора функціями контролера, а й забезпечує його «Контрольним листком» для занотування початку й закінчення навчальної роботи «виконувача» над кожним навчальним завданням (Додаток К. 2). Дослідниками було враховано такі випадки, коли «лідер» виконав певне навчальне завдання й вимушений був чекати повідомлення від «виконувача», адже виконання кожного наступного завдання вони мають розпочати разом. Це передбачало використання «лідером» свого вільного часу для здійснення завдань у «Повтор-кафе». Для цього тьютор заздалегідь забезпечував «лідера» портативним комп'ютером, де завантажено розвиваючі музичні телепередачі, уроки проведені досвідченими вчителями музики, музичні енциклопедії, словники тощо. Наступний рівень передбачав оцінення тьютором навчальної роботи «лідера», а замість нього виконувати цю роль призначається студент, що виконував до цього роль «виконувача». Далі, до нього тьютор прикріплює студента, який буде виконувати роль «виконувача».

Наступна серія завдань була спрямована на розвиток здатності студентів виявляти творчу ініціативу в диригентсько-хоровій діяльності. Створення умов для виявлення студентами творчої ініціативи передбачає використання проблемних методів навчання. Це, на думку О. Віноградова, передбачає стимулювання пізнавальної діяльності студентів через спонукання їх до виявлення ініціативи в процесі самостійного пошуку інформації, та вироблення прагнення до її трансформації [52, 4].

Доцільним у процесі спонукання студентів до вияву творчої ініціативи постає застосування *методу «по – сирому»*, що передбачає роботу в парах. Організація навчальної діяльності за цим методом передбачає забезпечення студентів нотними прикладами шкільних пісень. Також, кожному студенту надається «Лист допомоги», який він має заповнити після здійснення аналізу даної пісні (Додаток К. 3). Далі студенти обмінюються нотним матеріалом і «Листами допомоги», а також повинні скласти план вокально-хорової роботи зі школярами над даною піснею. Під час обговорювання цих планів кожен студент має право скористатись наданим нотним матеріалом для конкретизації деяких пунктів створеного плану. «Центральним моментом процесу творчості є інсайт – інтуїтивне бачення кінцевого результату, миттєва здогадка, яка спрямовує мислення людини в потрібному напрямі. На стадії перевірки здогадки проводиться практична перевірка правильності здійсненого розв'язання» [123, 515].

Спираючись на те, що у педагогічній діяльності вчителя музики важливим постає виявлення ним творчої ініціативи. Кожна святкова подія в навчальному процесі загальноосвітньої школи потребує залучення школярів до підготовки шкільного концерту. Це передбачає особистісне захоплення вчителем музики творчою діяльністю з учнями, що починається з процесу їх підготовки до творчого самовиявлення. Останнє передбачає застосування вчителем музики фахових знань, умінь і навичок. Такий підхід розширює творчі можливості школярів, оскільки вчителем музики створюються певні умови, що сприяють цьому.

Групова форма навчальної діяльності майбутніх учителів музики з тьютором сприяла впровадженню *методу активізації особистого творчого потенціалу*. У ході цього впровадження ми намагались послідовно прослідкувати взаємозв'язок між рівнем практичних творчих умінь майбутніх учителів музики, що пов'язані з вивченням шкільної пісні, та способами організації їх навчальної діяльності тьютором, де кінцевим постає розвиток готовності студентів до виявлення творчої ініціативи в майбутній фаховій діяльності. При цьому ми враховували, що процес набуття та розвитку вокально-хорових умінь школярів спирається на закономірності музики як виду мистецтва, що передбачає формування музично-слухових уявлень. Тьютор доводить, що демонстрація вчителем музики належного виконання даної шкільної пісні розкриває школярам її емоційно-образну змістовність, що є основою художнього виконання шкільної пісні. Тому, тьютор пропонує студентам виконати навчальні завдання, що передбачають співставлення особливостей емоційно-образного змісту декількох шкільних пісень. На основі здійснення студентами музично-теоретичного аналізу даних пісень тьютор спонукав їх до висловлення висновків, що кожна шкільна пісня має свої вокально-хорові труднощі, які пов'язані з особливостями композиторського способу розкриття художнього образу в пісні. Це проявляється у визначенні даним композитором інструментального супроводу, ладо-тональному вирішенні перспективи звучання цієї пісні, динамічному розвитку музичної думки, особливостей викладення мелодійної лінії, ритмічній побудові музичних фраз із урахуванням рівня складності літературного тексту шкільної пісні щодо вимови. Також має місце емоційна близькість школярам даного віку поданого композитором художнього образу.

Спрямування студентів до виявлення під час навчальної діяльності творчої ініціативи уможлиблюється за умов використання *методу відкриття нового*. Цей метод передбачає здійснення тьютором забезпечення студентів творчими завданнями. С. Сисоева серед умов творчої діяльності студентів визначає виконання ними завдань поза обмеженням кінцевої мети

[236]. Однак для того, щоб навчити студентів самостійно здійснювати творчий пошук, із подальшим вибором необхідного напрямку вирішення поставленої творчої проблеми тьютор встановлює орієнтири. Ці орієнтири як різнокольорові прапори, які спрямовують студента під час творчої навчальної діяльності. Так, тьютор розробляє зі студентами план навчальної роботи, залучає їх до вироблення певної наочності, забезпечує інформаційними джерелами. Принциповою для нас є позиція особистісного приросту студента в процесі творчої взаємодії з тьютором. Забезпечення студентів навчальними завданнями передбачає їх виконання за рівнями: копіювання, часткове перетворення, самостійне рішення. В якості вказаних орієнтирів можна використовувати символи для розгортання інформації за визначеним планом. Цьому сприяє оволодіння студентами вмінням здійснювати творчий пошук, що пов'язане зі встановленням взаємозв'язків між формуванням фахових знань, творчих умінь і наявністю сформованої активної навчальної позиції студента, творчого осмислення поданих даних і їх творчого перетворення. Це передбачає залучення тьютором студентів до групової форми роботи. Тьютор розподіляє студентів на групи так, щоб у кожній створеній хоровій партії було хоча б по два студенти, а також студент, який виконує роль «диригента». Кожній групі студент дає фрагмент шкільної пісні без вказівок композитора щодо темпу й характеру виконання (Додаток К. 4). Навчальна творча робота студентів передбачає: художнє виконання цієї пісні; демонстрацію відеоряду з монітору комп'ютера в якості супроводу; застосування наочності для розкриття сутності змісту пісні. Отже, завдяки застосуванню цього методу студенти розвивали свою здатність до виявлення творчої ініціативи під час виконання навчального завдання застосовуючи набуті фахові знання, а також використовували творчі вміння для отримання групою загального позитивного результату.

Подальше спрямування студентів до розвитку здатності щодо виявлення творчої ініціативи в диригентсько-хоровій діяльності передбачає введення *методу інсценізації*. Розробка цього методу вбирала результати

дослідження Л. Виготського, Т. Костюка, С. Рубінштейна, І. Лернера які вважають, що у процесі вирішення людиною творчого завдання спочатку виробляється задумка, що згодом переноситься у зовнішній план. В. Моляко стверджує, що «творчий потенціал людини реалізується цілісними процесами, в яких найбільшу роль відіграють мисленнєві компоненти та компоненти уяви. Творчі мисленнєві процеси, що включають основні цикли – створення задуму та реалізацію задуму, гіпотези, – детермінуються й організуються стратегіями й тактиками – унікальними особистісними утвореннями, системами, які водночас відображають генетичні й набуті настанови, диспозиції, навички та вміння різного масштабу та суб'єктивного забарвлення і, певним чином, адаптуються в конкретних умовах творчої діяльності» [165]. Спираючись на це, організація тьютором навчальної роботи студентів за цим методом передбачає їх розподіл на дві групи. Кожну групу тьютор забезпечує партитурою шкільної пісні, навчальна робота над якою передбачає демонстрацію кожною групою студентів художнього виконання даної пісні з інсценізацією. Це потребує розробки плану творчої роботи кожної групи. Така організована групова робота передбачає виявлення кожним учасником особистісної ініціативи, як зацікавлення в досягненні кінцевого результату творчої навчальної діяльності і вбирає позааудиторну самостійну роботу кожного студента для підготовки необхідної наочності. Далі, групова робота поставала у впорядкуванні розробленої наочності, розподілу ролей, а також у визначенні щодо доцільності використання мультимедійних засобів у процесі демонстрації отриманого творчого результату. Отже, під час навчальної роботи студентів за цим методом вони набувають мистецько-організаційних умінь необхідних для подальшого їх використання в фаховій діяльності.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості діяльнісно-творчого компонента після першого етапу формувального експерименту

Рівні	Діяльнісно-творчий компонент											
	КГ (386 студ.)						ЕГ (394 студ.)					
	1п		2п		3п		1п		2п		3п	
	кс	%	кс	%	кс	%	кс	%	кс	%	кс	%
Високий	127	31,8	124	31	97	24,2	140	35	148	37	144	36
Середній	108	27	128	32	118	29,5	152	38	154	38,5	153	38,4
Низький	151	37,75	134	33,5	171	42,75	102	25,5	92	23	97	24,25

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Здійснення контрольного етапу дослідно-експериментальної роботи було спрямоване на виявлення ефективності впровадження поетапної методики формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності. Метою проведення цього етапу було виявлення рівнів засвоєння студентами фахових знань, умінь і навичок, сформованості їх комунікативних умінь, рівня адаптивної готовності під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін.

У дослідно-експериментальному дослідженні приймало участь 780 студентів. Для цього було обрано контрольні та експериментальні групи, що формувалися наступним чином:

– до *контрольних груп* (КГ) відносилися студенти I-IV курсів (всього 386 студентів). Студенти контрольних груп навчалися за традиційною методикою;

– до *експериментальних груп* (ЕГ) відносилися студенти I-IV курсів (всього 394 студенти). Студенти експериментальних груп навчалися з урахуванням визначених на констатувальному етапі дослідження педагогічних умов, а саме: введення тьюторства; створення належних умов, які б стимулювали студентів до розвитку комунікації, як міжособистісного механізму взаємодії; повне використання потенційних можливостей циклу

диригентсько-хорових дисциплін; створення адаптивно-художнього творчого середовища на основі взаємодії з тьютором; використання спецкурсу зорієнтованого на формування адаптивної готовності студентів.

Для перевірки гіпотези про відсутність відмінностей між рівнями знань студентів контрольних і експериментальних груп на початку навчального року брались результати попередньої сесії, що статистичного опрацьовувались. До того ж, ми намагались урівняти інші фактори, що впливають на процес фахового навчання студентів: кількісний склад студентів експериментальної та контрольної груп істотно не вирізнявся; заняття проводились одним і тим же викладачем.

Розподіл балів у контрольних і експериментальних групах за результатами попередньої сесії студентів денного відділу I-IV курсів, подано у таблиці 3.16 та на рис.3.2.

Таблиця 3.16.

Розподіл балів у контрольних і експериментальних групах за результатами попередньої сесії

Шкала оцінювання	Кількість студентів	
	КГ	ЕГ
низький	126	104
середній	142	149
високий	118	141

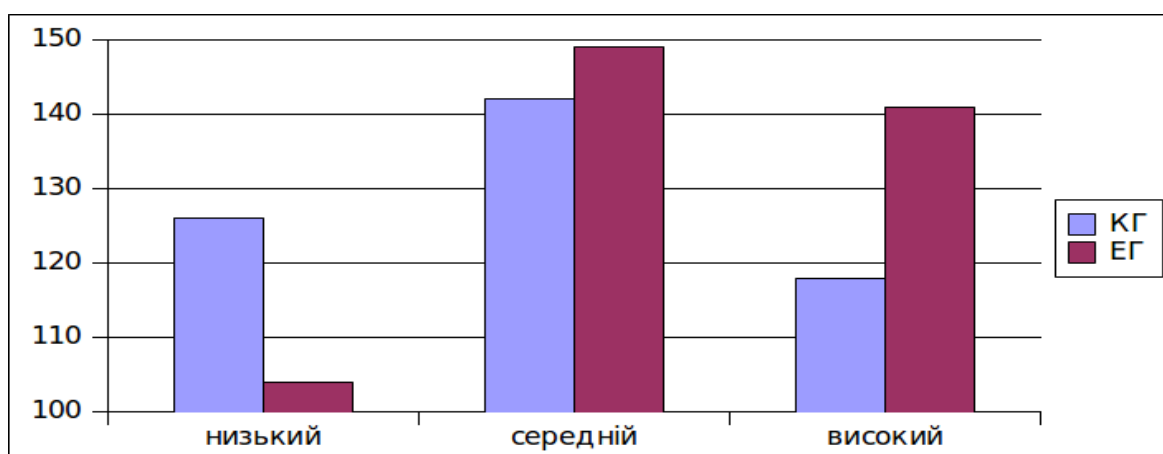


Рис.3.2. Розподіл студентів у КГ та ЕГ групах за результатами попередньої сесії

За допомогою статистичних критеріїв перевіримо гіпотезу про наявність статистично значущих відмінностей між рівнями знань студентів контрольних і експериментальних груп після формувального етапу експерименту.

Статистичне опрацювання та аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту

На основі даних, наведених у таблиці 3.1, спочатку перевіримо достовірність гіпотези про відсутність, зі статистичної точки зору, відмінностей між рівнями знань студентів експериментальних і контрольних груп. Для цього скористаємося χ^2 – критерієм Пірсона [233].

Експериментальні дані повністю задовольняють умови, що накладаються χ^2 – критерієм Пірсона:

- 1) експериментальні дані незалежні, тобто вибірки є випадковими;
- 2) загальний обсяг вибірки більше ніж 50, а частота кожної групи не менша за 5.

Шкалою вимірювань є шкала з $C=3$ категоріями («низький», «середній», «високий»). Отже, кількість степенів свободи $v=C-1=2$.

Доцільним постає формулювання гіпотез:

Нульова гіпотеза H_0 : ймовірність попадання студентів до контрольної та експериментальної груп в кожну з i ($i=0, 1, 2$) категорій однакова, тобто $p_{1i}=p_{2i}$ ($i=0, 1, 2$), де p_{1i} – ймовірність оцінювання рівня підготовки учасників контрольної групи на i балів ($i=0, 1, 2$) та p_{2i} – ймовірність оцінювання рівня підготовки експериментальної групи на i балів ($i=0, 1, 2$);

Альтернативна гіпотеза H_1 : ймовірність попадання студентів до контрольної та експериментальної груп в кожну з i ($i=0, 1, 2$) категорій різна, тобто $p_{1i} \neq p_{2i}$ ($i=0, 1, 2$) хоча б для однієї із C категорій.

Значення спостережуваного значення критерію Пірсона обчислюємо за формулою:

$$\chi^2_{\text{емп}} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=0}^{c-1} \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad (*),$$

де

Q_{1i} – кількість учасників контрольної групи, які набрали i балів;

Q_{2i} – кількість учасників експериментальної групи, які набрали i балів.

Результати обчислення статистики χ^2 вказаних вибірок наведено у таблиці 3.17.

Таблиця 3.17.

Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп до формувального етапу експерименту

I	Q_{1i}	Q_{2i}	S_{12i}
низький	126,00	104,00	25511,30
середній	142,00	149,00	52107,34
високий	118,00	141,00	386563,84
$\chi^2_{емп}$			4,56

З таблиці значень χ^2 для рівня значущості $\alpha=0,05$ і кількості степенів свободи $\nu=C-1=2$ знаходимо критичне значення $\chi^2_{крит}=5,99$.

Оскільки отримане значення $\chi^2_{емп} < \chi^2_{крит}$ ($4,56 < 5,99$), тобто не попадає до критичної області, що свідчить про те, що на початку експерименту контрольна та експериментальні групи суттєво не відрізняються за успішністю.

Перевіримо достовірність гіпотези про відсутність, з статистичної точки зору, відмінностей між рівнями знань студентів контрольних і експериментальних груп за результатами підсумкового контролю. Для цього знову скористаємося χ^2 – критерієм *Пірсона*.

Необхідним постає сформулювання гіпотез:

– H_0 : рівень знань студентів у контрольних групах не відрізняється від рівня знань студентів у експериментальних групах, тобто запропонована методика організації процесу адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності не вплинула на рівень навчальних досягнень студентів;

– H_1 : рівень знань студентів у контрольних групах відрізняється від рівня знань студентів у експериментальних групах, тобто рівень навчальних

досягнень змінився завдяки впровадженню запропонованої методики організації процесу адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності.

Розподіл балів у контрольних і експериментальних групах за результатами підсумкового контролю, подано у таблиці 3.18 та рисунку 3.3.

Таблиця 3.18.

Розподіл балів у контрольних і експериментальних групах за результатами підсумкового контролю (після проведення експерименту)

Шкала оцінювання	Кількість студентів	
	КГ	ЕГ
низький	120	91
середній	167	182
високий	99	121

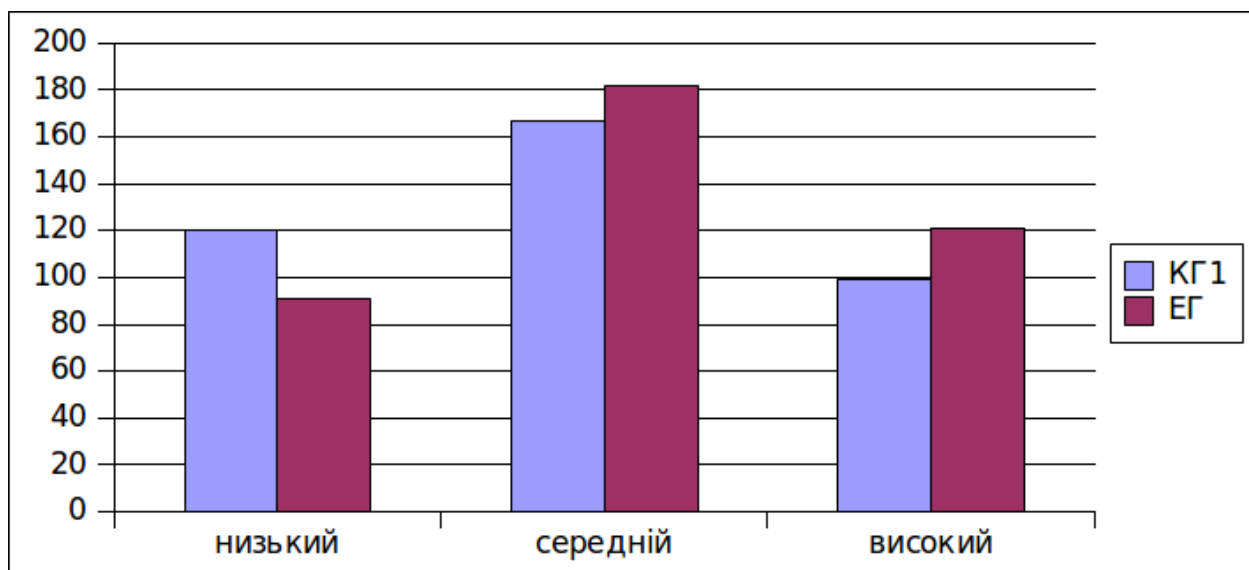


Рис. 3.3. Розподіл студентів у КГ та ЕГ групах за набраними балами вихідного контролю

Результати обчислення статистики χ^2 вказаних вибірок за формулою наведено у таблиці 3.19.

**Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп після
формульованого етапу експерименту**

<i>I</i>	Q_{1i}	Q_{2i}	S_{12i}
низький	120,00	91,00	519133,4
середній	167,00	182,00	150442,7
високий	99,00	121,00	406780
$\chi^2_{емп}$			7,08

З таблиці значень χ^2 для рівня значущості $\alpha=0,05$ і кількості степенів свободи $\nu=C-1=2$ знаходимо критичне значення $\chi^2_{крит}=5,99$.

Оскільки отримане значення $\chi^2_{емп} > \chi^2_{крит}$ ($7,08 > 5,99$), тобто гіпотеза H_0 не приймається, а приймається гіпотеза H_1 . Це означає, що достовірність розходжень характеристик експериментальної та контрольної груп за результатами підсумкового контролю становить 95%.

За допомогою χ^2 – критерію Пірсона визначено достовірність відмінностей між рівнями знань студентів контрольних і експериментальних після формульованого етапу експерименту. Далі визначимо саме на якому рівні ці відмінності відбулися (зросла кількість позитивних чи незадовільних оцінок). Для цього скористаємося критерієм ϕ^* Фішера (кутове перетворення Фішера).

Визначаємо за необхідне формулювання гіпотез, а саме:

H_0 : Частка студентів експериментальної групи, які за підсумковим контролем мають позитивні оцінки, не вище, ніж у контрольній групі;

H_1 : Частка студентів експериментальної групи, які за підсумковим контролем мають позитивні оцінки, вище, ніж у контрольній групі.

Експериментальні дані повністю задовольняють обмеження, що накладаються кутовим перетворенням Фішера:

- 1) жодна з часток, що порівнюються, не дорівнює нулю;
- 2) кількість спостережень у обох вибірках більше 5, що дозволяє будь-які співставлення.

Побудуємо таблицю, яка фактично є таблицею емпіричних частот за

двома значеннями ознаки: якщо одержано оцінки «високий», «середній», то «ефект має місце», у протилежному випадку – «ефект відсутній» (табл. 3.20.). При цьому в обрахунках використовуються лише частки, що відповідають спостереженням, для яких ефект має місце.

Таблиця 3.20.

Таблиця для розрахунків за критерієм Фішера при порівнянні двох груп за часткою студентів, які мають позитивні оцінки за підсумковим контролем

Групи	Ефект має місце		Ефект відсутній		Всього
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	
Контрольні	266	68,91	120	31,08	386
Експериментальні	303	76,90	91	23,10	394
Всього	569		211		780

За формулою $\varphi = 2 \arcsin \sqrt{P}$ (де P – відсоткова доля) обчислимо значення кутів для кожної з груп: $\varphi_1(68,91\%) = 1,96$, $\varphi_2(76,90\%) = 2,14$.

Далі обрахуємо емпіричне значення φ^* за формулою:

$$\varphi^*_{емп} (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} (*),$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій частці;

φ_2 – кут, що відповідає меншій частці;

n_1 – кількість спостережень у першій вибірці (експериментальних групах);

n_2 – кількість спостережень у другій вибірці (контрольних групах).

У даному випадку:

$$\varphi^*_{емп} (2,14 - 1,96) \sqrt{\frac{386 \cdot 394}{386 + 394}} \approx 2,51.$$

Критичне значення $\varphi^*_{кр}$, що відповідає прийняттю у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значимості, дорівнює

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Тоді має місце нерівність $\varphi^*_{емп} = 2,51 > \varphi^*_{кр} = 2,31$. Тобто емпіричне значення $\varphi^*_{емп} = 2,51$ знаходиться у зоні значущості (рис. **.3), гіпотеза H_0 не приймається, а приймається гіпотеза H_1 . Це означає, що достовірно, з рівнем значущості $\alpha = 0,01$, рівень знань студентів експериментальних груп за результатами підсумкового контролю, вище від рівня знань студентів контрольних груп.

Прийняття альтернативної гіпотези дає підстави стверджувати, що ці вибірки мають статистично значущі відмінності, тобто запропонована методика організації процесу адаптації студентів до диригентсько-хорової діяльності сприяє більш ефективному розвитку, ніж традиційна.

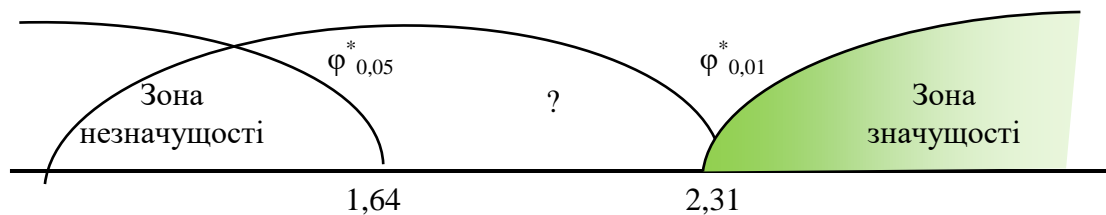


Рис. 3.4. Вісь значущості

Порівняльний аналіз вимірювань показників мотиваційно-ціннісного, когнітивно-рефлексивного, діяльнісно-творчого компонентів на початку і після проведеного нами експерименту доводить, що педагогічний експеримент підтвердив гіпотезу нашого дослідження. Аналіз отриманих результатів уможливорює визначення переваги експериментального навчання заснованого на поетапному підході до формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики. Виявлена позитивна динаміка зросту рівнів сформованості за кожним компонентом адаптивної готовності у студентів експериментальної групи свідчить про доцільність упровадження моделі формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до

диригентсько-хорового навчання. Це дає підстави для впровадження авторської методики у практику диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики у системі вищої музично-педагогічної освіти.

Висновки до третього розділу

Проведення організаційно-методичного аналізу дослідження проблеми формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності уможливило формулювання таких висновків:

– результати констатувального експерименту зафіксували переважно низький рівень адаптивної готовності майбутніх учителів музики, основною причиною незадовільного стану сформованості зазначеного феномену постала відсутність методичного забезпечення формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності;

– ефективність процесу формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики полягає: у здійсненні організації процесу адаптації під час фахового навчання студентів; введенні технології тьюторства та інтегрованому вивченні диригентсько-хорових дисциплін; введенні спецкурсу «Методика використання сучасних технологій підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної діяльності», а також методичного посібника «Особливості організації процесу адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі» до якого входить «Робочий зошит із хорового диригування»;

– згідно розробленої моделі проведення формувального експерименту й визначених педагогічних умов її забезпечення, поетапна методика формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики містила три взаємообумовлених етапи: настановчо-стимулюючий, операційно-регулювальний, діяльнісно-результативний. Перший етап – **настановчо-стимулюючий**, націлений на формування мотиваційно-ціннісного

компоненту адаптивної готовності майбутніх учителів музики, та мав на меті спрямувати майбутніх учителів музики на диригентсько-хорову роботу. Цей етап здійснювався у процесі вивчення таких дисциплін як «Хорове диригування», «Хоровий клас», і був націлений на формування стійкої установки на якісне виконання навчальної діяльності, набуття комунікативних умінь, накопичення теоретичної бази знань, та фіксацію їх наявності. Методичне забезпечення здійснювалось завдяки застосуванню системи методів *стимулювання обов'язку й відповідальності в навчанні, самопізнання, активізації пізнавального інтересу, частково-пошуковий, авторських методів організації тьютором процесу адаптації*. Другий етап – **операційно-регулювальний**, був підпорядкований формуванню когнітивно-рефлексивного компоненту адаптивної готовності, і мав на меті сформуванню операційну форму фахової обізнаності студентів, яка забезпечить рефлексивне осмислення набутих знань і вмінь. Практичне втілення цього етапу здійснювалось завдяки застосуванню технології тьюторства у процесі вивчення практичних дисциплін «Хоровий клас», «Хорове диригування». Розроблена система методів формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики на операційно-регулювальному етапі забезпечувала розвиток здатності до здійснення аналітико-корекційної діяльності (методи декодування та художньо образних асоціацій), оволодіння практичними навичками групової роботи з тьютором методикою активної пошукової навчальної діяльності (методи пошуку інформації та проектування). Третій етап – **діяльнісно-результативний** був спрямований на формування діяльнісно-творчого компоненту адаптивної готовності студентів, а також на розвиток творчого потенціалу студентів, виконання творчо-дослідницьких завдань у співробітництві з тьютором, висувати гіпотези щодо самореалізації в педагогічній діяльності. Сукупність методів діяльнісно-результативного етапу було підпорядковано визначеним завданням педагогічної роботи цього етапу. Процес впровадження даного етапу здійснювався на основі дисциплін «Хоровий клас», «Хорове диригування», та забезпечувався системою методів

дозування навчального навантаження, спостереження, перехресного сприйняття, графічного висловлення;

– статистична обробка результатів підсумкового контрольного діагностування сформованості адаптивної готовності майбутніх учителів музики з використанням технології тьюторства дозволили здійснити розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за визначеними компонентами на три рівні: низький, середній, високий. Низький рівень сформованості адаптивної готовності майбутніх учителів музики зафіксовано в контрольній групі у 31,08% студентів, у експериментальній 23,10%, середній у контрольній групі склав 61,58%, в експериментальній – 37,58%, високий рівень у контрольній групі становить 7,33%, в експериментальній виявлено в 39,32% досліджуваних;

– порівняльний аналіз результатів дослідження дозволив виявити позитивну динаміку сформованості рівнів адаптивної готовності студентів експериментальної групи, що свідчить про доцільність впровадження методики формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання у процес вивчення диригентсько-хорових дисциплін, а також про ефективність запропонованої методики;

– перевірка ефективності поетапної методики формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання засобом статистичних методів опрацювання даних свідчить про її ефективність.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [33], [34], [36], [37].

ВИСНОВКИ

1. Аналіз наукової літератури й сучасної практики доводить, що подальше вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики має враховувати ефективне формування в них адаптивної готовності до диригентсько-хорової діяльності. Адже адаптивна готовність – це форма розвинутих компетенцій, здатність самостійно приймати рішення, аналізувати педагогічні ситуації та здійснювати висновки, спроможність до творчого самовиявлення з урахуванням власних музичних здібностей і творчих можливостей. Встановлено, що проблему адаптації студентів слід розглядати через призму психологічних особливостей особистості та її соціального досвіду. У результаті дослідження розкрито значення соціальної активності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки, а також наведено підходи до визначеного ракурсу фахового навчання (системний, ідіоматичний, когнітивний, змістовно-процесуальний, праксіологічно-компетентісний).

2. Відповідно до розглянутих положень визначено принципи фахової підготовки студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, а саме: принцип цілісності, що передбачає єдність змісту фахового навчання майбутніх учителів музики; принцип забезпечення розвиваючого навчання, що орієнтований на дотримання ідеї розвитку майбутніх учителів музики в процесі адаптації до диригентсько-хорового навчання; принцип емоційності диригентсько-хорового навчання, що передбачає дотримання ідеї гармонійного, емоційного розвитку майбутніх учителів музики; принцип опори на особистісний фаховий розвиток студентів, що означає націлення студентів до набуття навчальних навичок для цілеспрямованого підвищення індивідуального рівня фахового розвитку; принцип спонукання до творчого самовираження, та самореалізації у практичній діяльності, що сприяє усвідомленню студентами єдності і взаємозв'язку між набутими фаховими знаннями й уміннями, та творчою самореалізацією в навчальному процесі. Адаптивна готовність майбутніх учителів музики нами визначена як складна

інтегративна особистісна якість, що характеризується стійкою фаховою спрямованістю на здійснення педагогічної роботи, позитивним ставленням до музично-естетичного розвитку школярів, наявністю фахово-необхідних знань, умінь і навичок, певного практичного досвіду роботи з хором колективом, що дозволяє успішне творче самовиявлення.

3. Формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання передбачало розробку компонентної структури, що вбирає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, діяльнісно-творчий компоненти. Визначено педагогічні умови ефективної реалізації розробленої методики. Це уможливило визначення критеріїв та показників, за якими відбувалося вимірювання компонентів і розподіл студентів за відповідними рівнями. Виникає потреба у здійсненні функціонального аналізу підготовки фахівців, що передбачає виокремлення основних функцій: системно-цілісна, пізнавально-орієнтаційна, операційно-регулятивна, сугестивно-розвивальна, корегувально-прогностична.

4. Розробка поетапної методики формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності відбувалася відповідно до розробленої компонентної структури за етапами педагогічної роботи: настановчо-стимулюючий, операційно-регулювальний, діяльнісно-результативний. На кожному з цих етапів передбачалось використання розроблених методів педагогічної роботи: контроль із боку тьютора із застосуванням системи контрольних і тестових робіт для з'ясування рівня знань, умінь і навичок, рівня адаптивної готовності до фахової діяльності, виявлення рівня фахової сформованості; блоки діагностичних творчих завдань; анкетування, бесіди з метою виявлення початкової та кінцевої сформованості адаптивної готовності до фахової діяльності; наукове спостереження з метою динаміки рівня фахового розвитку та активності у взаємодії з тьютором у процесі навчання.

5. Отримані результати проведення формувального експерименту уможливили доведення дієвості та ефективності розробленої методики.

Завдяки здійсненню порівняльного аналізу статистичних даних у контрольній і експериментальній групах, зафіксовано динаміку зростання показників сформованості адаптивної готовності студентів експериментальної групи в процесі застосування технології тьюторства, а отже, доведено результативність експериментальної роботи відповідно до розробленої поетапної методики формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності.

6. Розроблено та видано методичні рекомендації «Сучасні технології підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної діяльності» та спецкурс «Методика використання сучасних технологій підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної діяльності» для викладачів ВНЗ, майбутніх учителів музики, вчителів-практиків. Основну увагу зосереджено на змісті, структурних компонентах, умовах, рівнях сформованості в студентів адаптивної готовності під час фахового навчання. Розкрито особливості методики формування означеного феномена з використанням технології тьюторства.

7. Серед перспективних напрямків подальшого наукового пошуку слід визначити питання дослідження новітніх технологій навчання в процесі фахової підготовки студентів, специфіки якісної підготовки майбутніх педагогів до здійснення професійного керівництва дитячим хоровим колективом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 334 с.
2. Алексеева О. Г. Адаптация и компенсация как качественно различные состояния / О. Г. Алексеева // Гигиена труда и профессиональные заболевания. – 1983 – № 12. – С. 23–26.
3. Алексеева О. Ф. Индивидуально-психологический фактор адаптации субъекта учебной деятельности / Ольга Федоровна Алексеева. – Москва : Наука, 1995. – 23 с.
4. Алексюк А. М. Загальні методи навчання / Анатолій Миколайович Алексюк. – Київ : Знання, 1981. – 206 с.
5. Андреев В. А. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / Валентин Андреевич Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 236 с.
6. Андреева Д. О. О понятии адаптации, исследование адаптации к условиям учёбы в вузе / Д. О. Андреева // Человек и общество. – Ленинград : ЛГУ, 1973. – № 13. – С. 65–66.
7. Андросова Д. В. Мінімалізм в музиці: напрямок і принцип мислення : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17. 00.03 / Дарія Володимирівна Андросова. – Київ, 2005. – 17 с.
8. Антипов В. В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям / Владимир Викторович Антипов. – Москва : Владос-Пресс, 2004. – 173 с.
9. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – Москва : Наука, 1981. – С. 3–19.
10. Асеев В. Мотивация поведения и формирования личности / Владимир Георгиевич Асеев. – Москва : Мысль, 1976. – 157 с.
11. Ашихміна Н. В. Особливості адаптації до навчально-пізнавальної

діяльності у ВНЗ майбутніх учителів музики / Н. В. Ашихміна // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського : збірник наук. праць. – Спеціальний випуск : Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі. – 2009. – Ч. 1. – С. 57–64.

12. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Юрий Константинович Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 254 с.

13. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (дидактический аспект) / Юрий Константинович Бабанский. – Москва : Педагогика, 1992. – 192 с.

14. Бабанский Ю. К. Система способов оптимизации обучения / Ю. К. Бабанский // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 20–28.

15. Балицька А. А. Адаптація курсантів до професійної діяльності оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України / А. А. Балицька, В. М. Покалюк // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 25. – 596 с.

16. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–100.

17. Баранов А. А. Медицинские и социальные аспекты адаптации современных подростков к условиям воспитания, обучения и трудовой деятельности / А. А. Баранов, В. Р. Кучма, Л. М. Сухарева. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2009. – 352 с.

18. Басюк Н. А. Формування почуття відповідальності у молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Наталія Анатоліївна Басюк. – Київ, 2005. – 20 с.

19. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению / Анатолий Вавильевич Батаршев. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 176 с.

20. Безбородова Л. А. Дирижирование : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Людмила Александровна Безбородова. – Москва : Просвещение, 1985. – 176 с.

21. Березин Ф. Б. Психическая и психофизическая адаптация человека / Феликс Борисович Березин. – Ленинград : Наука, 1988. – 260 с.
22. Берсенева А. И. Адаптация человека в различных климатографических и производственных условиях / А. И. Берсенева // Проблемы адаптации. – Новосибирск, 1981. – Вып. 2. – С. 176–192.
23. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / Іван Дмитрович Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 344 с.
24. Білоус Т. М. Виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Тамара Миколаївна Білоус. – Київ, 2004. – 18 с.
25. Богданов Н. Типология индивидуальности / Николай Богданов. – Москва : Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.
26. Богозаджиев В. А. Адаптация студентов младших курсов в вузе // Вестник. – Челябинск : ЧГАКИ, 2003. – № 8. – С. 32–38.
27. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / Алла Микитівна Бойко. – Київ : ІЗМН, 1996. – 232 с.
28. Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ірина Іванівна Бойко ; ПНУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2002. – 243 с.
29. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
30. Большой энциклопедический словарь. А–Я / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Большая рос. энцикл. ; Санкт-Петербург : Норнит, 1997. – 1408 с.
31. Бондаренко А. В. Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів музики з використанням мультимедійних технологій : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Анжеліка Володимирівна Бондаренко. – Київ, 2013. – 20 с.
32. Бондаренко А. М. Соціальна адаптація: феномен і прояви / Альона

Михайлівна Бондаренко, Анатолій Іванович Кавалеров. – Одеса : Астропринт, 2005. – С. 4–41.

33. Бондаренко Д. В. Методика диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів : навчально-методичний посібник / укл. Д. В. Бондаренко. – Кривий Ріг : КДПУ, 2011. – 132 с.

34. Бондаренко Д. В. Основи диригування та управління хором : методичні рекомендації для студентів музично-педагогічного факультету / укл. Д. В. Бондаренко. – Кривий Ріг : КДПУ, 2007. – 68 с.

35. Бондаренко Д. В. Основні психотипи студентів – майбутніх учителів музики / Д. В. Бондаренко // Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 4. – 155 с.

36. Бондаренко Д. В. Особливості організації процесу адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання у вищому педагогічному навчальному закладі : методичні рекомендації для студентів музично-педагогічного факультету / Дмитро Володимирович Бондаренко. – Кривий Ріг : КДПУ, 2015. – 164 с.

37. Бондаренко Д. В. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної діяльності : методичні рекомендації для студентів музично-педагогічного факультету / укл. Д. В. Бондаренко. – Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2014. – 103 с.

38. Бондаренко Д. В. Технологія опрацювання музичних понять і термінів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики / Д. В. Бондаренко // Проблеми музичної освіти учнівської та студентської молоді : збірник наук. та наук.-метод. праць / за заг. ред. Р. О. Любар. – Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2013. – 143 с.

39. Бондаренко С. В. Психологические проблемы адаптации студентов в процессе обучения в техническом вузе / С. В. Бондаренко // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. – 2003. – № 7. – С. 136–145.

40. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности. Психологическое исследование / Борис Сергеевич Братусь. – Москва, 1985. – 64 с.
41. Брудный В. И. Адаптация студентов младших курсов вуза / В. И. Брудный, А. Б. Катаков. – Москва : НИИВШ, 1975. – 36 с.
42. Бугрій О. В. Психологічний аспект у навчальній діяльності студентів-географів / О. В. Бугрій // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2011. – Вип. 32. – 578 с.
43. Булатова Л. А. Профессиональная адаптация студентов в процессе педагогической практики (на материале музыкально-педагогических факультетов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Людмила Александровна Булатова. – Киев, 1990. – 210 с.
44. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект / Володимир Костянтинович Буряк. – Київ : Деміур, 2005. – 232 с.
45. Буряк В. К. Підвищення ефективності педагогічної освіти як найважливіший чинник розвитку суспільства / В. К. Буряк // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 25. – 596 с.
46. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся : книга для учителя / Владимир Константинович Буряк. – Москва : Просвещение, 1984. – 64 с.
47. Васильев Г. И. Особенности адаптационного процесса курсантов вуза «закрытого типа» / Георгий Иванович Васильев // Вестник Одесского института внутренних дел. – Одесса, 1997. – № 4. – С. 132–137.
48. Васильев Г. І. Педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вузах МВС : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Георгій Іванович Васильев. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 1997. – 18 с.
49. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
50. Вергунова В. С. Емоційно-мотиваційний компонент у структурі цінного ставлення майбутнього вчителя до музичного мистецтва /

В. С. Вергунова // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / за ред. О. М. Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – 412 с.

51. Верещагин В. Ю. Философские проблемы теории адаптации человека / Виктор Юрьевич Верещагин. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 1988. – 164 с.

52. Виноградова О. С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ольга Сергеевна Виноградова. – Москва, 2003. – 24 с.

53. Висоцька А. М. Підвищення ефективності виробничої адаптації випускників допоміжної школи в процесі професійно-трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Алла Михайлівна Висоцька ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 1994. – 135 с.

54. Виступ міністра освіти і науки України, президента АПН України академіка НАН України В. Кременя на ювілейній сесії АПН «Філософія освіти ХХІ століття» // Освіта України. – № 102–103. – 28.12.2002.

55. Виттенберг Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям / Е. В. Виттенберг. – Санкт-Петербург : Наука, 1995. – 362 с.

56. Воложин А. И. Адаптация и компенсация – универсальный механизм приспособления / Александр Ильич Воложин, Юрий Клавдиевич Субботин. – Москва : Медицина, 1987. – 176 с.

57. Выготский Л. С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский ; ред. М. Г. Ярошевского. – Москва : Педагогика, 1987. – 344 с.

58. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4 / Лев Семенович Выготский. – Москва, 1984. – 433 с.

59. Газінський В. І. Учбовий хор : навчально-методичний посібник /

В. І. Газінський, Т. О. Лозінська, К. Л. Дабіжа. – Вінниця : Розвиток, 2003. – 272 с.

60. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. В 2 т. Т. 1 / под ред. В. Г. Ананьева, Г. О. Костюка и др. – Москва : Изд-во АПИРСФСР, 1959. – 559 с.

61. Герлянд Т. М. Соціальний розвиток молодших школярів у групах подовженого дня : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Тетяна Миколаївна Герлянд. – Київ, 2007. – 20 с.

62. Головатий С. С. Навчання як свідомий процес / С. С. Головатий // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Вип. 26. Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології) / ред. кол.: В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – 427 с.

63. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

64. Гончарова І. В. Розвиток креативності учнів засобами мультимедійних дидактичних ігор / І. В. Гончарова // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2011. – Вип. 32. – 578 с.

65. Гордієнко Н. В. Формування емоційної стійкості як важливого показника емоційної культури майбутніх учителів / Н. В. Гордієнко // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 25. – С. 176–181.

66. Гордієнко С. Г. Шляхи духовно-морального відродження особистості студента / С. Г. Гордієнко // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 25. – С. 237–248.

67. Горліченко М. Г. Фактори адаптації курсантів військового вузу / М. Г. Горліченко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету : збірник наук. праць. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2001. – Вип. 3–4. – С. 147–151.

68. Горюнова Л. Развитие художественно-образного мышления детей на уроках музыки / Л. Горюнова, Л. Школяр // Музыка в школе. – Москва, 1991. – № 1. – С. 30–33.

69. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя / Валентина Миколаївна Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.

70. Гущина Т. Н. Педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося / Т. Н. Гущина // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 50–57.

71. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. / Владимир Даль. – Москва : Русский язык, 1991. – Т. 1. – 699 с. ; Т. 2. – 779 с. ; Т. 3 – 683 с.

72. Доброскок І. І. Формування професійної комунікативної культури магістрів із соціальної педагогіки / І. І. Доброскок // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 27. – 371 с.

73. Довгань О. В. Методика формування готовності майбутніх естрадних співаків до вокально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Оксана Василівна Довгань. – Київ, 2010. – 20 с.

74. Долгова В. М. Адаптация как научно-исследовательский феномен: сущность и содержание / В. М. Долгова // Молодой учёный. – 2009. – № 9. – С. 149–152.

75. Дьюї Дж. Демократія і освіта / Джон Дьюї. – Львів, 2003. – 289 с.

76. Єгорова І. В. Деякі аспекти діяльнісного підходу до навчального процесу / І. В. Єгорова // Розвиток наукових досліджень – 2010 : матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції, м. Полтава, 22–24 листопада 2010 р. – Т. 10. – Полтава : Інтерграфіка, 2010. – С. 67–70.

77. Жихарева Л. В. Анализ временных рамок протекания возрастных кризисов развития личности / Л. В. Жихарева, Э. У. Эмирсанова // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 25. – С. 297–307.

78. Завгородня В. Л. Использование проблемных заданий и ролевых игр при обучении иностранным языкам. Использование в учебном процессе высшей школы методов активного обучения / В. Л. Завгородня // Межвузовский сборник научных трудов / под ред. д-ра пед. наук Г. Е. Ковалёвой. – Ленинград, 1990. – С. 145.

79. Загвязинський В. І. Педагогічна творчість учителя / В. І. Загвязинський // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / укл. Н. В. Гузій. – Київ, ІЗМН, 2000. – 168 с.

80. Зайцева А. В. Проблема творчої самореалізації особистості у науковій літературі А. В. Зайцева // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / редкол.: В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – № 18. Спеціальний випуск. Мистецько-педагогічна освіта – 2007. – Ч. 1. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. – С. 164–171.

81. Закон України про вищу освіту від 1.07.2014 року № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kntu.net.ua/index.php/rus/Struktura/Podrazdeleniya/Navchal-nij-viddil/Normativna-baza/Zakon-Ukrayini-pro-vischu-osvitu-vid-1.07.2014-roku-1556-VII>.

82. Зеленкова Н. І. Психолого-педагогічна підтримка особистісного саморозвитку студентів в процесі вузівської освіти / Н. І. Зеленкова // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 25. – С. 15–19.

83. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Филип Зимбардо, Майкл Ляйппе. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 448 с.

84. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 2001. – 384 с.

85. Зінченко А. Когнітивні виміри комунікативної толерантності майбутнього вчителя у навчально-професійній взаємодії / А. Зінченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини /

ред. кол.: Н. С. Побіченко (гол. ред.) та ін. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Вип. 36. – С. 30–37.

86. Зуброва О. А. Гуманізація навчально-виховного середовища університету як умова формування комунікативної культури студентів / О. А. Зуброва // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2006. – Вип. 15. – С. 354–362.

87. Зязюн І. Наука і мистецтво педагогічної дії / І. Зязюн // Польсько-український журнал Професійна освіта: Педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького та ін. – Т. 3. – Ченстохова ; Київ, 2001. – С. 357–380.

88. Зязюн І. А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / за ред. О. М. Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – С. 17–23.

89. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посібник / Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – Київ : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

90. Иванова Л. Н. Социально-психологические механизмы адаптации молодых специалистов на предприятиях отрасли / Л. Н. Иванова, Т. И. Меламуд // Активные методы обучения и качества подготовки специалистов в вузе. – Ленинград : Просвещение, 1989. – С. 12–23.

91. Иогазен Б. Г. Адаптационные уровни экологии человека / Б. Г. Иогазен, Е. Д. Логачев // Физико-генетические аспекты адаптации человека и животных. – Кемерово, 1978. – С. 3–7.

92. История педагогики. В 2 ч. Ч. 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в. : учебное пособие для пед. университетов / под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. – Москва : ТЦ «Сфера», 1997. – 192 с.

93. История педагогики. В 2 ч. Ч. 2. С XVII в. до середины XX в. : учебное пособие для пед. университетов / под ред. акад. РАО

А. И. Пискунова. – Москва : ТЦ «Сфера», 1997. – 304 с.

94. Ихсанов Р. Ф. Социальные ожидания в структуре адаптации : учеб. пособие / Радий Фратович Ихсанов. – Самара : Изд. СГПУ, 2004. – 41 с.

95. Избаш С. С. Проектна діяльність як засіб соціально-професійної адаптації студентів до виховної роботи в школі / С. С. Избаш // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2006. – Вип. 15. – С. 245–251.

96. Історія педагогіки. У 2 ч. Ч. 1. Історія зарубіжної педагогіки : навч.-метод. посіб. / Т. С. Гаміна, А. Б. Рацул, А. Л. Турчак. – Кіровоград : ТОВ «Імекс», 2003 – 132 с.

97. Каган М. С. Философия культуры / Моисей Самойлович Каган. – Санкт-Петербург : ТООК «Петрополис», 1996. – 416 с.

98. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации / Влаиль Петрович Казначеев. – Новосибирск : Наука, 1986. – 120 с.

99. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М., 1987. – 189 с.

100. Карпюк Р. П. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Роман Петрович Карпюк ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 541 с.

101. Катеруша О. В. Критерії та рівні активізації пізнавальної діяльності студентів / О. В. Катеруша // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 25. – С. 94–100.

102. Качество учащихся и пути его совершенствования / под. ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – Москва : Педагогика, 1978. – 260 с.

103. Киричук В. О. Психолого-педагогічні умови стимулювання соціально-комунікативної активності старшокласників : дис. ... канд. пед. наук / Валерій Олександрович Киричук. – Київ, 1998. – 199 с.

104. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного

обучения иностранным языкам / Галина Александровна Китайгородская. – Москва : Издательство МГУ, 1986. – 176 с.

105. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / Михаил Владимирович Кларин. – Москва, 1998. – 180 с.

106. Коба А. Нетрадиційні форми навчання / А. Коба // Початкова школа. – 1993. – № 8. – С. 11–13.

107. Коган Г. М. У врат мастерства / Григорий Михайлович Коган. – Москва : Советский композитор, 1961. – 115 с.

108. Козарь Н. И. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе / Н. И. Козарь // Психология. – 1979. – № 16. – С. 151–156.

109. Козир А. В. Акмеологічні умови гармонізації логічної та емоційної сфер формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / А. В. Козир // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2011. – Вип. 32. – С. 293–299.

110. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / Алла Володимирівна Козир. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.

111. Козир А. В. Рефлексивне спрямування фахової підготовки викладачів мистецьких дисциплін / А. В. Козир // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / за ред. О. М. Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – 412 с.

112. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. ... д-ра пед. наук / Алла Володимирівна Козир. – Київ, 2009. – 44 с.

113. Кокун О. М. Адаптація та адаптаційні можливості людини: прикладні аспекти / О. М. Кокун // Актуальні проблеми психології. – Вип. 4. Психофізіологія. Медична психологія. Генетична психологія. – Київ : Міленіум, 2005. – С. 77–85.

114. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія / Олег Матвійович Кокун. – Київ : Міленіум, 2004. – 265 с.
115. Колесов Д. В. Адаптация организма подростка к учебной нагрузке / Дмитрий Васильевич Колесов. – Москва : Наука, 1987. – 176 с.
116. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті / Наум Львович Коломінський. – Київ : МАУП, 2000. – 286 с.
117. Кондрашов В. А. Новейший философский словарь / В. А. Кондрашов, Д. А. Чекалов В. Н. Копорушина ; под. общ. ред. А. П. Ярещенко. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 672 с.
118. Кондрашова Л. В. Модульно-блочное структурирование учебного материала в подготовке учителя-профессионала / Л. В. Кондрашова // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 25. – С. 3–11.
119. Кондрашова Л. В. Превентивна педагогіка : навчальний посібник / Лідія Валентинівна Кондрашова. – Кривий Ріг : КДПУ, 2004. – 304 с.
120. Кондрашова Л. В. Процесс обучения высшей школе / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог, 2000. – 218 с.
121. Кондрашова Л. В. Содержательно-процессуальный подход в проектировании профессионализма современного учителя / Л. В. Кондрашова // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 27. – С. 3–11.
122. Кондрашова Л. В. Структурування педагогічного знання в процесі підготовки майбутніх учителів / Л. В. Кондрашова // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2006. – Вип. 15. – С. 3–16.
123. Кондрашова Л. В. Формування творчої особистості в процесі навчання: теорія, практика, досвід / Л. В. Кондрашова, З. В. Друзь, Н. І. Білоконна, З. М. Мірошник. – Кривий Ріг ; Київ, 2009. – 515 с.
124. Корольчук М. С. Адаптація та її значення в системі

психофізіологічного забезпечення діяльності / М. С. Корольчук // Вісник : збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія «Педагогічні науки. Психологічні науки». – Київ : Правові джерела, 2002. – Вип. 2. – С. 191–211.

125. Кочурська І. В. Індивідуалізація підготовки фахівців у сфері мистецької освіти (гендерний аспект) / І. В. Кочурська // Розвиток наукових досліджень '2010 : матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції, м. Полтава, 22–24 листопада 2010 р. – Полтава : Інтерграфіка, 2010. – Т. 10. – С. 103–105.

126. Краткий психологический словарь / сост. О. А. Карпенко ; под общ. ред. А. А. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1985. – 441 с.

127. Кричковська Т. Д. Особливості адаптації студентів / Т. Д. Кричковська // Психологічна газета. – 2004. – № 24. – С. 20–23.

128. Крупський А. П. Коммуникативная компетентность как необходимый элемент профессиональной культуры менеджера / А. П. Крупський, Ю. М. Стасюк // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 25. – С. 111–116.

129. Кручек В. А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Аркадіївна Кручек. – Київ, 2004. – 19 с.

130. Крысько В. Г. Социальная психология : словарь-справочник / Владимир Гаврилович Крысько. – Минск : Харвест, 2004. – 688 с.

131. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии : учебно-методическое пособие / Галина Юрьевна Ксензова. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.

132. Кудусова Э. Н. Развитие вариативности мышления будущих инженеров-педагогов в процессе изучения психологических дисциплин /

Э. Н. Кудусова // Педагогика вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2011. – Вип. 32. – С. 361–368.

133. Кузьмина В. М. Особенности социально-психологической адаптации студентов в вузе : автореф. ... канд. пед. наук : 19.00.05 / Виолетта Михайловна Кузьмина. – Курск, 2006. – 24 с.

134. Кулюткин Ю. Н. Функциональные роли учителя / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская // Творческая направленность деятельности педагога. – Ленинград : НИИ ООВ АПН, 1978. – С. 19–26.

135. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентации и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ювеналий Николаевич Кулюткин, Владимир Петрович Бездухов. – Самара : СамГПУ, 2002. – 400 с.

136. Курлянд З. Н. Виховне середовище ВНЗ – чинник творчого розвитку майбутнього вчителя / З. Н. Курлянд // Революція в університетській освіті. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – С. 74–81.

137. Лаврентьева О. Використання інтерактивних методів навчання у підготовці майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з учнями / О. Лаврентьева // Педагогика вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2006. – Вип. 15. – 498 с.

138. Лагерев В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В. В. Лагерев. – Москва : Наука, 1991. – 48 с.

139. Леонова Е. Н. Тьюторство как основа адаптации студентов-первокурсников в вузе / Е. Н. Леонова // Педагогические науки. – 2006. – № 6. – С. 152–154.

140. Леонтьев А. Н. Обучение как проблема психологии / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1957. – № 1. – С. 17–26.

141. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – Москва : АПН РСФСР, 1959. – 495 с.

142. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации / Владимир Григорьевич Леонтьев. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского

пед. інститута, 1992. – 216 с.

143. Лисевич О. В. Формування педагогічної культури спілкування майбутніх вчителів в контексті особистісно-орієнтованої освіти / О. В. Лисевич // Проблеми оновлення змісту початкової освіти на сучасному етапі реформування школи : збірник наук. та науково-методичних праць каф. педагогіки і психології Криворізького державного педагогічного університету / за заг. ред. проф. В. К. Буряка. – Кривий Ріг : КДПУ, 2003. – Вип. 2. – 198 с.

144. Листопад А. А. Факторы адаптации студентов к особенностям обучения в университете / А. А. Листопад // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 1999. – № 7. – С. 15–21.

145. Лисюк Ю. С. Methodика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юлія Сергіївна Лисюк. – Київ, 2007. – 20 с.

146. Ліненко А. Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Ліненко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.

147. Ловцов Д. А. Адаптивная система индивидуализации обучения / Д. А. Ловцов, В. В. Богорев // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 24–28.

148. Ломов Б. Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 444 с.

149. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении : монография / Тамара Федоровна Лошакова. – Екатеринбург : Изд-во Дома учителя, 2001. – 269 с.

150. Лычагина И. Н. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе на основе аксиологического подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ирина Николаевна Лычагина. – Челябинск : Магнитогорский гос. университет, 2007. – 23 с.

151. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 1 / Антон Семёнович Макаренко. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с.

152. Маликов Н. В. Адаптация: проблемы, гипотезы, эксперименты / Николай Васильевич Маликов. – Запорожье : Запорожский гос. ун-т, 2001. – 359 с.
153. Мальковская Т. Н. Воспитание социальной активности старших школьников : дис. ... д-ра пед. наук / Т. Н. Мальковская. – Ленинград, 1974. – 518 с.
154. Медведев В. И. Классификация поведенческой адаптации / В. И. Медведев // Физиология человека. – 1982. – Т. 8. – № 3. – С. 362–374.
155. Медведев В. И. О проблеме адаптации / В. И. Медведев // Компоненты адаптационного процесса. – Ленинград : Наука, 1984. – С. 3–16.
156. Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика / Феликс Залманович Меерсон. – Москва : Наука, 1981. – 278 с.
157. Меерсон Ф. З. Общий механизм адаптации и роль в нём стресс-реакции, основные стадии процесса / Ф. З. Меерсон // Физиология адаптационных процессов. – Москва : Наука, 1986. – 685 с.
158. Микитюк І. А. Педагогічна культура майбутнього вчителя, її роль у навчанні та вихованні особистості дитини в інтегрованому середовищі / І. А. Микитюк // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип.25. – С. 231–237.
159. Милославова И. А. Роль социальной адаптации в условиях современной НТР / И. А. Милославова // Философия и социальная психология. – Ленинград, 1979. – Вып. 9. – С. 132–136.
160. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект) : монографія / Олег Володимирович Михайличенко. – Суми : СДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 356 с.
161. Міронова М. Ю. Формування професійної спрямованості майбутніх психологів у процесі післядипломної перепідготовки / Ю. М. Міронова // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 30. – С. 190–197.
162. Мірошник З. М. Рольова позиція сучасного вчителя / З. М. Мірошник // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць /

гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 25. – С 217–226.

163. Міщанчук В. М. Теоретико-методичні засади упровадження сугестивно-педагогічних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах / В. М. Міщанчук // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 25. – С. 335–343.

164. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – Київ, 2007. – 656 с.

165. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2005. – № 6. – С. 9.

166. Морелл В. Эти удивительные животные. Самые неожиданные факты о братьях наших... разумных / Вирджиния Морелл ; пер. с англ. Л. Снесарь. – Харьков : Книжный Клуб «Клуб Семейного Досуга» ; Белгород : ООО «Книжный клуб “Клуб семейного досуга”», 2013. – 352 с.

167. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Алексей Григорьевич Мороз. – Киев : ЮГУ, 1983. – 50 с.

168. Морозова И. Г. Дискуссия как метод проблемного обучения и как средство формирования межкультурной компетенции на занятиях иностранного языка в вузах / И. Г. Морозова // Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке. – Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. – С. 41–51.

169. Москалець М. М. Самоконтроль як спосіб успішної адаптації студентів до професійної підготовки в умовах вищої школи / М. М. Москалець // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 27. – С. 144–149.

170. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-антропологічний аналіз) / Володимир Ілліч Муляр. – Житомир : ЖІТІ, 1997. – 214 с.

171. Муляр П. Исполнительская форма: канон и эвристика / П. Муляр // Музичне мистецтво і культура : науковий вісник Одеської державної музичної академії ім. А. В. Нежданової / гол. ред. О. В. Сокол. – Одеса : Друкарський дім, 2005. – Вип. 6. – С. 354–361.

172. Мышление учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Москва : Педагогика, 1990. – 104 с.

173. Надирашвили Ш. А. Установка и деятельность / Шота Александрович Надирашвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1987. – 361 с.

174. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – Київ : Шкільний світ, 2001.

175. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна – Київ : Віпол, 2000. – 636 с.

176. Никишина И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе. Использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / Инна Витальевна Никишина. – 2-е изд. стереотип. – Волгоград : Учитель, 2008. – 91 с.

177. Никулина О. М. Духовно-нравственное воспитание в системе подготовки специалистов социальной сферы / О. М. Никулина, Е. В. Родькина // Педагогика. Научно-теоретический журнал Российской академии образования / гл. ред. А. Я. Данилюк ООО «Педагогика», 2010. – № 3. – С. 52–57.

178. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко та ін. – Київ : А. С. К., 2001. – 256 с.

179. Павлик О. А. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя-словесника / О. А. Павлик // Професіоналізм педагогів. Європейський вибір України : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Ялта, 2005. – С. 244.

180. Павлушенко В. М. Специфика процесса адаптации слушателей военных вузов к профессиональной деятельности / В. М. Павлушенко //

Сборник научных трудов. – Хмельницкий : Издательство НАПВУ, 2001. – № 18. – Ч. 2. – С. 292–296.

181. Падалка Г. М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць / ред. О. П. Щолокова та ін. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Вип. 1. – С. 9–21.

182. Падалка Г. М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти / Г. М. Падалка // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки : колективна монографія / за наук. ред. А. В. Козир. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 360 с.

183. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – Київ : Освіта Україна, 2008. – 274 с.

184. Пакулина С. А. Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Светлана Алексеевна Пакулина. – Москва, 2004. – 24 с.

185. Панихина А. В. Оценка адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе / Анна Витальевна Панихина. – Санкт-Петербург : Наука, 2005. – 115 с.

186. Парфентьева І. П. Формування рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ірина Петрівна Парфентьева. – Київ, 2010. – 21 с.

187. Педагогическая энциклопедия. В 4 т. Т. 1 / гл. ред. А. И. Каиров, Ф. Н. Петров. – Москва : Советская Энциклопедия, 1964. – 830 с.

188. Педагогическая энциклопедия. В 4 т. Т. 2 / гл. ред. А. И. Каиров, Ф. Н. Петров. – Москва : Советская Энциклопедия, 1965. – 910 с.

189. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2005. – 399 с.

190. Педагогіка музичного сприймання : навчально-методичний

посібник / Олександр Якович Ростовський. – Київ : ІЗНН, 1997. – 248 с.

191. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Лариса Андреевна Петровская. – Москва : Изд. МГУ, 1989. – 216 с.

192. Петько Л. В. Відповідальність як одна з внутрішньоособистісних детермінант соціально-комунікативної активності підлітків / Л. В. Петько // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2006. – Вип. 15. – С. 315–328.

193. Пехота О. М. Педагогічна підготовка вчителя: шляхи гуманізації / О. М. Пехота // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : збірник наук. праць. – Миколаїв : МАУП, 2001. – Вип. 4.– С. 29–36.

194. Платонов К. К. Проблемы способностей / Константин Константинович Платонов. – Москва : Наука, 1972. – 312 с.

195. Плотникова О. Б. Дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного навчального закладу (на матеріалі вивчення іноземної мови) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Олена Борисівна Плотникова. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 19 с.

196. Плохотнюк О. С. Розвивальне навчання в аксіологічній підготовці педагога-музиканта / О. С. Плохотнюк // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) / відп. за випуск О. М. Пономарьова. – 2011. – № 7(218). – Луганськ : Вид. ЛДПУ, 2011. – С. 130–135.

197. Поляновська О. Підвищення почуття соціальної відповідальності та самоконтролю учнів – важлива соціально-педагогічна умова профілактики правопорушень дітей сиріт молодшого шкільного віку / О. Поляновська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Н. С. Побіченко (гол.ред.) та ін. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Вип. 36. – С. 224–231.

198. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / Олена Іванівна Пометун, Лідія Володимирівна Пироженко. – Київ : Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.
199. Пригодій А. М. Принципи та закономірності адаптації студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності / А. М. Пригодій // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 25. – С. 320–329.
200. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / Юлія Олексіївна Приходько Віктор Іванович Юрченко. – Київ : Каравела, 2012. – 328 с.
201. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Євгенія Михайлівна Проворова. – Київ, 2008. – 20 с.
202. Просецкий П. А. Психологические особенности адаптации студентов нового приёма к условиям обучения в вузе / П. А. Просецкий // Комплексная проблема профорientации, адаптации и повышения квалификации. – Минск, 1976. – С. 124–128.
203. Психологические тесты. В 2 т. Т. 1 / под ред. А. А. Карелина. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 312 с.
204. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. К. Смирнова, Н. О. Гордеева. – 3-е изд., доп. и перераб. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 640 с.
205. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с.
206. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – Київ : Вища школа, 1982. – 218 с.
207. Пушкар Л. В. Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лариса Вікторівна Пушкар. – Київ, 2009. – 20 с.
208. Рабочая книга практического психолога : пособие для

специалистов, работающих с персоналом / под ред. А. А. Бодалёва, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 640 с.

209. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / Владимир Григорьевич Ражников. – Москва : ЦАПИ, 1994. – 143 с.

210. Реан А. А. Психология адаптации личности / Артур Александрович Реан, Азат Ришатович Кудашев, Александр Аркадьевич Баранов. – СПб., 2008. – 480 с.

211. Рева Ю. В. Технология оптимальной гармонии / Ю. В. Рева // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2006. – Вип. 15. – С.

212. Рева Ю. В. Технологічні сентенції гармонійного єднання толерантної, духовної та душевної атмосфери – основа розвитку людських цінностей / Ю. В. Рева // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 27. – С. 32–43.

213. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Тетяна Йосипівна Рейзенкінд. – Кривий Ріг : КДПУ, 2006. – 640 с.

214. Рейзенкінд Т. Й. Педагогічні технології у контексті професійної підготовки / Т. Й. Рейзенкінд // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2006. – Вип. 15. – С. 153–156.

215. Розумна Т. Змістово-процесуальний етап підготовки студентів до інтерактивної взаємодії з учнями / Т. Розумна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Вип. 36. – 301 с.

216. Романовський О. Г. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітарно-технічної еліти / О. Г. Романовський // Педагогіка і

психологія. – 2002. – № 3(36). – С. 93–97.

217. Романчук Я. М. Етапи готовності майбутніх учителів музики до фахового становлення в практичній діяльності / Я. М. Романчук // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки / відпов. за випуск О. М. Пономарьова. – 2011. – № 7(218). – Ч. 2. – Луганськ : Вид. ЛДПУ, 2011. – С. 135–139.

218. Ромм М. В. Социальная адаптация личности как объект философского анализа / Марк Валериевич Ромм. – Томск, 2003. – 287 с.

219. Ростовська І. О. Формування мотивації музичної діяльності учня як педагогічна проблема / І. О. Ростовська // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / за ред. О. М. Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – С. 96-98

220. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. Посібник / Олександр Якович Ростовський. – Київ : ІЗМН, 1997. – 248 с.

221. Ростовський О. Я. Проблеми і перспективи музично-педагогічної освіти в Україні / О. Я. Ростовський // Учитель музики – хормейстер : зб. наук. праць. – Суми : Сумський ДПУ ім. А. Макаренка, 2001. – С. 83–89.

222. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

223. Ротенберг В. С. Поисковая активность и адаптация / Вадим Семенович Ротенберг, Виктор Вульфович Аршавский. – Москва : Наука, 1984. – 192 с.

224. Рубинштейн С. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 1 / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 488 с.

225. Рудницька О. Ситуативний підхід у реалізації педагогічного впливу / О. Рудницька // Професійна освіта. Педагогіка і психологія : польсько-український журнал / за ред. Т. Левовицького та ін. – Ченстохова ; Київ, 2001. – С. 431–444.

226. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми

сучасної педагогічної освіти : навч. посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – Київ : ІЗМН, 1997. – 247 с.

227. Рябченко С. Інтерактивні технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя біології / С. Рябченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Н. С. Побіченко (гол. ред.) та ін. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Вип. 36. – С. 64 – 70.

228. Савченко Л. О. Педагогічна компетентність як складова професіоналізму вчителя / Л. О. Савченко, Л. В. Бешевець // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2006. – Вип. 15. – С. 286 – 292.

229. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів / Олександра Яківна Савченко. – Київ : Генеза, 2002. – 368 с.

230. Саранин В. П. Музыка как смыслообразующая константа жизнедеятельности человека : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Владимир Петрович Саранин. – Тамбов, 2003. – 21 с.

231. Сборник задач по математике для вузов. В 4 ч. Ч. 3. Теория вероятностей и математическая статистика : учеб. пособие для вузов / под ред. А. В. Ефимова. – Москва : Наука, 1990. – 428 с.

232. Серьогіна І. Ю. Формування самоорганізації навчальної діяльності студентів ВНЗ / І. Ю. Серьогіна // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 30. – С. 118–123.

233. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 350 с.

234. Симонова Г. И. Педагогическое сопровождение педагогической адаптации школьников / Г. И. Симонова // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 34–40.

235. Сиомичев А. В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общение в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук :

19.00.01 / Анатолий Владимирович Сиомичев. – Ленинград, 1985. – 17 с.

236. Сисоєва С. Розвиток особистості в умовах постіндустріального суспільства / С. Сисоєва // Професійна освіта. Педагогіка і психологія : польсько-український журнал / за ред. Т. Левовицького та ін. – Ченстохова ; Київ, 2001. – С. 395–404.

237. Слостєнін В. А. Педагогіка : учеб. пособие / В. А. Слостєнін, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостєніна. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.

238. Слободчиков В. И. Упреждающая адаптация как особая образовательная деятельность преподавателей вуза / В. И. Слободчиков, Л. Ф. Мирзаянова // Педагогіка. – 2008. – № 6. – С. 68–73.

239. Слоним А. Д. Среда и поведение. Формирование адаптивного поведения / Абрам Донович Слоним. – Ленинград : Наука, 1976. – 211 с.

240. Смирнов А. Г. Вопросы динамики протекания социально-психологической адаптации студентов к вузу / А. Г. Смирнов // Психологические условия профессионального становления личности в свете реформы общеобразовательной школы. Ч. 1. – Москва : Просвещение, 1988. – 198 с.

241. Смирнова О. Компетентнісно-орієнтований підхід до розвитку художньо-педагогічних здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва / О. Смирнова // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць. – Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта. – 2007. – № 18. – Ч. 2 / редкол.: В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. — Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. – С. 134–141.

242. Советский энциклопедический словарь / научно-редакционный совет: А. М. Прохоров (пред.). – Москва : Советская Энциклопедия, 1981. – 1600 с.

243. Соколов В. І. Развитие современных представлений об образовании взрослых: адаптированное, опережающее, открытое образование / В. І. Соколов // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / за ред. О. М. Отич.

– Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – С. 110 – 119

244. Соколова И. М. Методы исследования адаптации студентов / Ирина Михайловна Соколова. – Харьков : Изд-во ХГМУ, 2001. – 276 с.

245. Соколова И. М. Психологические механизмы адаптации студентов / Ирина Михайловна Соколова. – Харьков : Изд-во ХГМУ, 2007. – 412 с.

246. Соколова Л. Е. Формирование эмоциональной культуры старшеклассников средствами учебно-воспитательного процесса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лариса Евгеньевна Соколова. – Кривой Рог, 1994.

247. Солодухова О. Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації / Ольга Георгіївна Солодухова. – Слов'янськ, 1998. – 413 с.

248. Солсо Р. Когнитивная психология / Роберт Солсо. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 592 с.

249. Соціологія: терміни, поняття, персоналії : навчальний словник-довідник / за заг. ред. В. М. Пічі. – Київ : Каравела ; Львів : Новий Світ-2000, 2002. – 480 с.

250. Спицин А. П. Психофизиологическая характеристика учащихся и студентов к учебной деятельности / Анатолий Павлович Спицин. – Архангельск, 1999. – 38 с.

251. Степанюк О. В. Співпраця педагога та батьків у період адаптації дитини до дошкільного закладу / О. В. Степанюк // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 25. – С. 544–551.

252. Султанов Ф. Ф. Принцип, пути и особенности адаптации человека к аридным условиям / Ф. Ф. Султанов // Труды 13 Съезда Всесоюзного физиологического общества. Т. 1. – Ленинград : Наука, 1979. – С. 422–424.

253. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної діяльності : методичні рекомендації для студентів музично-педагогічного факультету / укл. Д. В. Бондаренко. – Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2014. – 103 с.

254. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов. – Москва ; Ленинград, 1947. – 355 с.

255. Терещенко А. Г. Изменения особенностей психических процессов студентов в связи с адаптацией к учебной деятельности / А. Г. Терещенко // Адаптация учащейся молодёжи к трудовой деятельности / ред. В. Г. Асеева. – Иркутск, 1986. – С. 89–103.

256. Толочек В. А. Адаптация субъекта к социальной среде: парадоксы, парадигмы, психологические механизмы / В. А. Толочек // Мир психологи. – 2006. – № 3. – С. 131–146.

257. Томчук М. І. Психологія адаптації до навчання студентів з особливими потребами / Михайло Іванович Томчук, Тетяна Олександрівна Комар, Вікторія Анатоліївна Скрипник. – Вінниця : Глобус-Пресс, 2005. – 226 с.

258. Удріс Н. С. Концепція випускної кваліфікаційної роботи у позашкільному навчальному закладі як чинник формування особистісних якостей людини інформаційного суспільства / Н. С. Удріс // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. Вип. 18. Спец. вип. Мистецько-педагогічна освіта. Ч. 2 / редкол.: В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – С 163–175.

259. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Константин Дмитриевич Ушинский // Собр. соч. в 11 т. Т. 8. – Москва ; Ленинград, 1950. – 776 с.

260. Федоришин В. І. Особливості формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики / В. І. Федоришин // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки : колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 402 с.

261. Федорова Е. Е. Проблемы адаптации студентов к профессиональной деятельности в вузе / Е. Е. Федорова // Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 71–75.

262. Философские проблемы теории адаптации / ред.

Г. И. Царегородцева. – Москва : Мысль, 1975. – 277 с.

263. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд. перераб. и доп. – Москва : Политиздат, 1991. – 560 с.

264. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв и др. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

265. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-е вид., перероб. і доп. – Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

266. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных задач / Лев Моисеевич Фридман. – Москва : Педагогика, 1977. – 207 с.

267. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 64 с.

268. Фуртвенглер В. Музыкальное исполнительство / Вильгельм Фуртвенглер. Вып. 8. – Москва : Музыка, 1973.

269. Хазард Дж. Ценностные ориентации учителей / Дж. Хазард, С. Г. Вершловский // Педагогика. – 1992. – № 3–4. – С. 102–107.

270. Хазратова Н. В. Включення студента до соціально-психологічного простору ВНЗ: типи особистісних проблем та консультативна робота зі студентами / Н. В. Хазратова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 2. – С. 5–8.

271. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации личности / Хайнц Хартманн ; пер. с англ. В. В. Старовойтовой. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 160 с.

272. Челнокова М. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх психологів / М. Челнокова // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / за ред. О. М. Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – С. 239–241.

273. Черепанова И. Ю. Человек манипулирующий (суггестия в коммуникации) / И. Ю. Черепанова // Человек говорящий: язык, культура,

познание : межвузовский сборник научных трудов / ред. А. А. Романов, А. М. Шахнарович. – Москва ; Тверь : Институт языкознания РАН, Тверской Институт экономики и менеджмента, 1995. – С. 115–123.

274. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Дмитрий Владимирович Чернилевский. – Москва : ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.

275. Чжай Хуань. Методика формування творчої інтерактивної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Хуань Чжай. – Київ, 2010. – 20 с.

276. Шайхутдинова Д. И. Инновационный подход в преподавании музыкально-теоретических дисциплин: на материале музыкальной гимназии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дамира Ильдаровна Шайхутдинова. – Уфа, 2004. – 219 с.

277. Шапар В. Б. Сучасний психологічний словник / Віктор Борисович Шапар. – Харків : Прапор, 2007. – 640 с.

278. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / Ирина Владимировна Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2005. – 349 с.

279. Шахмуратов Р. Р. Формирование коллективистской ответственности как фактор укрепления трудовой дисциплины : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.02 / Р. Р. Шахмуратов ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1985. – 25 с.

280. Ширяева И. В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе / И. В. Ширяева. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1980. – 93 с.

281. Штифурак В. С. Адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Володимир Сергійович Штифурак. – Київ, 1998. – 202 с.

282. Шумська Л. Ю. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів при вивченні творів великої форми в класі хорового диригування /

Л. Ю. Шумська // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) / відпов. за вип. О. М. Пономарьова. – 2011. – № 7(218). – Луганськ : Вид. ЛДПУ, 2011. – С.189 – 195

283. Щепотько Л. П. Профессиональная адаптация будущего учителя музыки в процессе его подготовки в педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. пед наук : 13.00.08 / Лариса Павловна Щепотько. – Волгоград, 2004. – 23 с.

284. Щербакова А. И. Философия музыки и музыкального образования : учебное пособие. В 2 ч. Ч. 1 / Анна Иосифовна Щербакова. – Москва : ООО Учебно-методический издательский центр «ГРАФ – ПРЕСС» 2008. – 256 с.

285. Щербакова И. А. Системный подход в определении путей совершенствования современной системы музыкального образования / И. А. Щербакова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 4. – С. 62–67.

286. Щербина С. М. Формування активної професійної позиції майбутніх педагогів засобом використання інтерактивних методів навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін / С. М. Щербина, І. Ю. Щербина // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 27. – С. 101–108.

287. Щербініна О. М. Модифікація форм та змісту інструментально-виконавської діяльності в історії музичного мистецтва та освіти: ретроспективний аналіз / О. М. Щербініна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) / відпов. за вип. О. М. Пономарьова. – 2011. – № 7(218). – Луганськ : Вид. ЛДПУ, 2011. – С. 195–200.

288. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

289. Энциклопедический словарь. В 3 т. Т. 1 / гл. ред. Б. А. Введенский. – Москва, 1953. – 718 с.

290. Энциклопедия профессионального образования. В 3 т. Т. 2 / под ред. С. Я. Батышева. – Москва : АПО, 1998. – 440 с.

291. Якиманская И. С. Технология личностного ориентированного образования / Ираида Сергеевна Якиманская. – Москва : Сентябрь, 2000. – 176 с.

292. Якимович Т. Д. Особливості методів формування інтелектуальних умінь у процесі виробничого навчання / Т. Д. Якимович // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : збірник наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – Київ, 2003. – 680 с.

293. Horsman J. Too scared to learn Women, violence and education / Jennifer Horsman. – Mahwah, NJ. Erlbaum, 2000. – 384 p.

294. Krzysztof Pezdek Dobro jednostki czy dobro wspólnoty? Refleksje filozoficzne na temat konieczności zintegrowanego wychowywania moralnego / Krzysztof Pezdek // Czas na wychowanie Wałbrzych. – 2009. – S. 107.

295. Mac Gregor J. Collaborative Learning: Shared Inquiry as a Process of Reform / J. Mac Gregor // New Directions for Teaching and Learning. – 1990. – N 42. – P. 19–30.

296. Żuk O. Podejście kompetencyjne w kształceniu pedagogicznym studentów uniwersytetu / Olga Żuk // Czas na wychowanie / redakcja naukowa Barbara Piątkowska. – Wałbrzych 2009.

ДОДАТКИ

Додаток А.1.

Анкети застосовані у педагогічному експерименті.

Додаток А. 1

Шановні студенти!

Звертаємось до вас із проханням оцінити наведені мотиви, що, на ваш погляд, мають спонукати майбутнього вчителя музики до набуття фахових компетенцій за 12 бальною шкалою. Здобуті відомості допоможуть нам в організації процесу адаптації студентів.

1. Прагнення самореалізуюватись у педагогічній діяльності . (б)
2. Інтерес до циклу диригентсько-хорових дисциплін. – (б)
3. Бажання бути гідним високого звання Вчитель. – (б)
4. Здобуття авторитету в учнів під час педагогічної діяльності. -(б)
5. Бажання застосовувати набуті фахові знання, вміння й навички під час підвищення інтересу школярів до процесу музично-естетичного розвитку. – (б)
6. Прагнення мати задовільну заробітну плату. – (б)
7. Бажання уникнути ускладнень у подальшій фаховій діяльності. – (б)
8. Необхідність забезпечення широкого спектру творчої самореалізації в майбутній діяльності. – (б)
9. Прагнення бути потрібним, необхідним у процесі розвитку учнів загальноосвітньої школи. – (б)

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Шановні студенти!

Звертаємось до вас із проханням оцінити перелічені нижче якості вчителя музики за 12 бальною шкалою, за ступенем їхньої важливості.

Здобуті дані сприяють удосконаленню навчального процесу.

1. Професійні:

- професійні знання і вміння;
- вміння налагодити контакт із школярами;
- індивідуальний підхід до розвитку музичних здібностей;
- залучення учнів до творчої діяльності;
- створення атмосфери доброзичливості, творчого пошуку;
- забезпечення різноманітності в організації процесу музично-естетичного розвитку школярів.

2. Особистісні:

а) якості, що характеризують відношення до учнів:

- справедливість;
- толерантність;
- доброзичливість.

б) якості, що характеризують відношення до предмету викладання:

- захопленість;
- дослідник-експериментатор;
- ентузіасти.

в) якості, що характеризують відношення до творчого процесу навчання:

- вимогливість;
- наполегливість;
- креативність.

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Шановні студенти!

Ми звертаємось до вас із проханням відповісти на запропоновані запитання щиро і відверто.

Аналіз ваших відповідей допоможе нам удосконалити педагогічний процес.

1. Чи відомо вам, які функції виконує тьютор у ВНЗ ?

2. Чи хотіли б ви отримати педагогічну підтримку в процесі узагальнення знань із циклу диригентсько-хорових дисциплін?

3. Чи цікавим, на вашу думку, було б проведення тьютором групової роботи з дисципліни «Хорове диригування»?

4. Чи вважаєте ви корисним закріплення диригентсько-хорових і вокальних навичок в груповій формі навчальної роботи, що організована тьютором?

5. Чи корисним постане відвідування разом із тьютором самодіяльних дитячих колективів, і спостереження за процесом репетиційної роботи?

6. Оцініть залучення засобів мультимедіа до процесу навчальної роботи з тьютором.

7. Чи змогли б ви продіагностувати знання, вміння та навички, що набуто вами в процесі фахового навчання? Обґрунтуйте свою точку зору.

8. Оцініть участь інших студентів факультету, де ви навчаєтесь, у процесі вашого фахового розвитку.

9. Чи сприяла б створена тьютором у групі творча атмосфера гармонійної адаптації студентів до диригентсько-хорової діяльності?

10. Чи потрібна студенту психолого-педагогічна підтримка з боку компетентного викладача під час фахового навчання?

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток А.4.

Дайте, будь ласка, відповідь на запитання. Ваші відповіді допоможуть нам найбільш ефективно організувати фахову підготовку студентів.

1. Чи подобається вам вивчати цикл диригентсько-хорових дисциплін?

2. Чи подобається вам набувати практичні навички під час фахового навчання, і які саме?

3. Вам подобається пізнавати нове у процесі фахового розвитку у виші?

4. Чи подобається вам поширювати репертуар шкільних пісень?

5. Чи відвідували б ви заняття з курсу «Адаптація студентів до диригентсько-хорової діяльності у педагогічному університеті», якщо вже мали б позитивну оцінку?

6. Ви навчаєтесь для того, щоб у майбутньому застосувати здобуті фахові знання на практиці?

7. Ви навчаєтесь, бо бажаєте досягти високого рівня компетентності?

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток А.5.

Дайте, будь ласка, відповіді на запитання. Ваші відповіді допоможуть нам найбільш ефективно організувати диригентсько-хорову підготовку студентів.

1. Чи бажаєте ви в майбутньому керувати вокально-хоровим колективом?

2. Ви прагнете поширити коло репертуару шкільних пісень, бо маєте намір застосовувати набуте в фаховій діяльності?

3. Чи вважаєте ви, що форми занять із циклу диригентсько-хорових дисциплін є досконалыми?

4. Чи вважаєте ви доцільним введення нового курсу в навчальний процес, що наближав би до умов педагогічної діяльності?

5. Чи отримуєте ви задоволення від процесу фахового навчання?

6. Яким вчителем музичного мистецтва ви себе уявляєте?

7. Ви навчаєтесь для того, щоб самореалізуватись у фаховому навчанні?

8. Ви навчаєтесь тому, що мати вищу освіту це престижно?

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Тест «Мотивація»

1. Гадаю, що успіх у навчанні залежить від наявності музичного таланту.
2. Якщо я залишусь без улюбленого заняття, моє життя утратить сенс.
3. Для мене в навчанні важливим є не виконання навчальних дій, а результат.
4. Вважаю, що більшість студентів страдають від невдач у навчанні, ніж від поганих взаємовідносин із однокурсниками.
5. На мою думку, більшість студентів живуть далекими цілями, а не близькими.
6. Під час мого навчання було більше успішних результатів, ніж поганих.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльнісні.
8. Навіть під час розучування музичного твору намагаюсь вдосконалювати свої навички.
9. Думки про творчий успіх можуть завадити мені вдосконалюватись.
10. Викладачі вважають мене ледарем.
11. Вважаю, що в моїх низьких результатах у навчанні винні викладачі.
12. У мене більше терпіння, ніж музичних здібностей.
13. Мої батьки занадто пильно контролювали мене.
14. Моя ледачість, а не вагання в успіху, спонукає мене відмовлятися від моїх намірів у навчанні.
15. Я впевнена у собі людина.
16. Заради успіху в творчій діяльності можу дуже багато часу приділяти роботі над музичним твором.
17. Я працьовита людина.
18. Коли досягаю бажаних результатів у навчанні, тоді хочеться ще більшого досягти.
19. Намагаюсь застосовувати творчий підхід до виконання кожного навчального завдання.
20. Моїм близьким не подобаються мої плани.
21. Рівень моїх вимог до фахового навчання нижчий, ніж у моїх однокурсників.
22. Здається, що наполегливості в мене більше, ніж музичних здібностей.

Рівень мотивації навчання

	Рівень мотивації навчання		
	низький	середній	високий
	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
Сума балів	2-9 10 11	12 13 14 15	16 17 18 19

Код: відповіді «так» на питання 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22;

відповіді «ні» на питання 1,3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Додаток А.7.

Ми звертаємось до вас із проханням оцінити зміни необхідні для підвищення конкурентноспроможності вчителів музичного мистецтва на сучасному ринку праці, за 10 бальною шкалою.

Ваші відповіді допоможуть нам удосконалити педагогічний процес.

1. Наявність позитивного ставлення і стійкої потреби займатись навчально-пізнавальною діяльністю. – балів
2. Чітке уявлення студентів щодо змісту форм, методів, а також особливостей педагогічної діяльності вчителя музики зі школярами. – балів
3. Усвідомлення типових труднощів, що зустрічаються в навчальній діяльності та уміння вибрати оптимальні способи їх подолання. балів
4. Наближення умов навчання до умов фахової діяльності.
- балів
5. Своєчасна діагностика рівнів розвитку музично-педагогічних здібностей у майбутніх учителів музики та адаптивних умінь.
- балів
6. Психолого-педагогічна підтримка студентів у процесі адаптації на високому рівні з боку викладача. – балів

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Контрольна робота №1

«Планування уроку»

У ході констатуючого експерименту було розроблено контрольну роботу за темою «Планування уроку», що містила в собі завдання:

1. Пронумеруйте за логічною послідовністю:

- Музичне вітання.
- Розучування пісні.
- Інтерактивна гра.
- Демонстрація пісні вчителем музики.
- Повідомлення вчителя музики.
- Вокально-хорова роз співка.
- Слухання музичного твору.

2. Напишіть, будь-ласка, вашу думку.

а) Дайте пояснення для школярів середніх класів загальноосвітньої школи, що таке хорове мистецтво.

б) Напишіть етапи розучування пісні з молодшими школярами.

в) Для чого застосовує вчитель музики на уроці дидактичний матеріал?

Поясніть.

3. Вкажіть шлях пошуку в мережі Інтернет таких даних як:

а) Музичний супровід для шкільної пісні.

б) Малюнки, зображення для дидактичного матеріалу.

в) Робота з нотними знаками, позначками.

Контрольна робота № 2**«Твій рівень»**

Шановні студенти! Оберіть вірну відповідь.

I рівень:

1. Поняття «хормейстер» в перекладі означає:
 - а) хоровий музикант;
 - б) майстерний співак;
 - в) фахівець хору;
 - г) хоровий майстер.

2. Показ диригентом моменту «уваги» це:
 - а) – затримання рук в повітрі;
- подих диригента;
 - б) – скупченість уваги колективу на диригенті;
- зосередженість уваги співаків хору безпосередньо на руках диригента;
 - в) – візуальний контакт зі співаками;
- мануальний показ моменту «увага».
 - г) – тиша в концертному залі перед виконанням твору;
- напружений стан колективу перед виконанням.

3. Які існують види ауфтактів? Оберіть.
 - а) динамічні, форсовані, сконцентровані;
 - б) приготовані, неприготовані, затримані, між долями;
 - в) сформовані, несформовані, доцільні;
 - г) періодичні, активні, цілеспрямовані.

4. З яких елементів складається диригентський жест «ауфтакт»? Оберіть.
 - а) замах;
 - б) замах і падіння;

- в) замах і відскок;
- г) замах, падіння, відскок (відображення).

II рівень:

1. Назвати функції вчителя музики загальноосвітньої школи.

2. Перелічити основні причини поганого інтонування школярів під час співу.

3. Що являє собою дитяча музична творчість. Назвати загальні умови її формуванн

III рівень:

1. Проаналізувати подану шкільну пісню. Визначити для якого віку школярів цю пісню доречно використати в педагогічній роботі.

2. Перед вами збірка шкільних пісень. Складіть календарний план використання вчителем музики цих пісень за їх тематикою.

-
-
3. Шкільна пісня характеризується: загальний діапазон $c_1 - e_2$; гнучка динаміка; мажорний лад; пунктирний ритм. Проаналізувати дану характеристику та визначити для якого віку школярів ця пісня призначена.
-
-
-

IV рівень:

1. Аранжировка хорового твору і переклад для хору: чи тотожні це поняття?
-
-
-
2. Надати характеристику психолого-педагогічних проблем вчителя музики в процесі роботи зі школярами. Запропонувати шляхи подолання цих проблем.
-
-
-
-
-

Контрольна робота містить чотири рівня. Загальна кількість балів за написання контрольної роботи становить 12 балів, але в процесі оцінювання нами враховувалось те, що дванадцять балів передбачають як досконале знання, так і використання студентом творчого підходу. Отже, якщо студент дав відповіді на запитання: I рівня – отримує 1 – 3 балів; I та II рівнів – отримує 4 – 6 балів; I – III рівень 7 – 9 балів; I – IV рівень – 10 – 12 балів

Контрольна робота № 3**«Креативне вирішення»****Завдання № 1**

1. Вокально-хорову розспівку спрямовано на вироблення у молодших школярів кантиленного співу. Деякі учні, все одно, не виконують вимог. Як їм допомогти?

2. Для того, щоб допомогти учням інтонаційно правильно проспівати по співку «Пташка» на слова:

Пташка полетіла (мелодія вгору)

Й на долоньку сіла (мелодія вниз)

намалюйте для учнів графічне зображення руху мелодії цієї поспівки.

3. Уважно прочитайте слова поспівки. Підпишіть поруч зі словами рухи, які, на вашу думку, доцільно учням виконувати під час співу.

Дай-но друже праву руку _____

Будемо дружити _____

Плавають разом, бігти разом _____

Сонечку радіти! _____

Завдання № 2

1. Шкільна пісня передбачає застосування бубнів, а у вашому класі їх немає. Ваші дії.

2. Молодшим школярам необхідно пояснити слова пісні Я. Степового

«Колядин – дин»:

Колядин-дин, я, бабусю один
Винеси мені пиріжечок
Та положи у мішечок
З руками з ногами, щоб бігав за нами

Напишіть:

3. Діти вірно інтонують мелодію шкільної пісні, але співають не в характері заданого художнього образу. Ваші дії.

Завдання № 3

1. Учень запізнився на урок. Ваші дії.

2. Ви з молодшими школярами вивчаєте шкільну пісню, де поданий художній образ веселого характеру, а один учень співає з сумним обличчям. Ваші дії.

2. Ви працюєте зі старшими школярами над інсценуванням казки, але слова однієї з пісень не подобаються учням. Ваші дії.

Тести застосовані у педагогічному експерименті.

Шановні студенти!

Ми звертаємось до вас із проханням обрати тільки один із варіантів за кожним твердженням чи питанням.

1. Інтерпретація хорового твору це:
 - а) зміна динаміки в хоровому творі під час його художнього виконання;
 - б) тлумачення, що здійснює виконавець музичного твору, спираючись на музично-теоретичний аналіз, а також враховуючи особливості хорового колективу;
 - в) заміна позначок вказаних композитором у хоровій партитурі.
2. Хоровою мініатюрою називається:
 - а) невеликий за розміром хоровий твір, написаний для певного типу і виду хора, що є закінченим хоровим твором;
 - б) маленький за розмірами, але змістовний хоровий твір;
 - в) хоровий твір, що передбачає тісне розташування голосів;
 - г) хоровий твір, який складається з однієї частини або одного куплету.
3. Вокально-хорова вправа це:
 - а) тренувальна вправа для голосових зв'язок хорових співаків;
 - б) це частина навчального комплексу розспівок для мішаного хору;
 - в) вправа, що передбачає спрямованість на розвиток конкретної навички у співаків хору, містить певні вокальні труднощі та розрахована для виконання конкретним типом і видом хору;
 - г) вокально-хорова розспівка для будь-якої хорової партії.
4. Гармонічна вокально-хорова вправа це:
 - а) це вправа для конкретного типу і виду хора, що спрямована до набуття співаками хору навички чистого виконання гармонічних послідовностей;
 - б) вправа, що містить складні для виконання гармонії;
 - в) вправа, що передбачає налагоджене звучання голосів у всіх хорових партіях;

- г) вправа для виробленн навички у співаків слухати загальне звучання хору.
5. Обґрунтуйте поняття «рухливі нюанси»
- а) послідовне збільшення динаміки звучання хорового твору;
 - б) послідовне зменшення динаміки звучання хорових голосів;
 - в) багато композиторських позначок щодо динаміки в партитурі хорового твору;
 - г) динамічні відтінки *crescendo* та *diminuendo* що вказані композитором у хоровій партитурі з метою зміни сили хорового звучання.
6. Як ви розумієте поняття «фактура» хорового твору?
- а) гармонічна насиченість у хоровому творі;
 - б) об'єднання всіх голосів у єдине звучання;
 - в) поступове зростання динаміки, що призводить до загальної кульмінації хорового твору;
 - г) сукупність засобів музичної виразності, що являє технічний склад твору, його музичної тканини.
7. Діапазон хорової партії це:
- а) широта природних можливостей співаків однієї партії;
 - б) послідовне розкриття співаками своїх вокальних можливостей під час співу;
 - в) звуковий об'єм голосів співаків однієї хорової партії від самого низького до самого високого звуку;
 - г) високий звук, який можуть виконувати співаки даної хорової партії.
8. Дайте визначення поняття «художня виразність»
- а) виразна вимова хоровими співаками слів хорового твору під час співу;
 - б) виразна міміка співаків під час співу твору будь-якого характеру, що супроводжується висловлм характерних особливостей даного хорового твору;
 - в) якість музичного виконання, що впливає на сприйняття слухачами змістовності хорового твору.
9. Що є аранжуванням хорового твору?

- а) переосмислення художнього образу поданого в хоровому творі композитором;
- б) переклад музичного твору з одного виконавського складу на інший, дозволяє транспортування і творче збагачення обробки;
- в) перестановка розташування голосів із метою кращого звучання хорового твору;
- г) спрощення хорової партитури для зручного виконання хоровим колективом.

10. Дайте визначення поняття «інтерпретатор»:

- а) виконавець музичного твору, що здійснює його тлумачення спираючись на суб'єктивне його розуміння;
- б) хоровий диригент, який самостійно здійснює музично-теоретичний аналіз хорового твору;
- в) виконавець хорового твору, що у своєму виконанні висловлює композиторський задум;
- г) досвідчений музикант, який використовує здобуті знання для керування хоровим колективом.

Ключ: 1) б; 2) а; 3) в; 4) а; 5) г; 6) г; 7) в; 8) в; 9) б; 10) а.

Творчі блоки

І блок

- 1) Здійснити пошук інформації щодо історико-стилистичного аналізу хорового твору з репертуару навчального хору, з використанням хорової літератури, словників, енциклопедій, а також можливостей Інтернету.
- 2) Проаналізувати обраний хоровий твір щодо вокально-хорових труднощів кожної хорової партії.
- 3) Представити музично-теоретичний аналіз обраного хорового твору з репертуару навчального хору.
- 4) Визначити виконавські труднощі диригента під час виконання даного хорового твору.

II блок

- 1) Підготувати коротке повідомлення щодо особливостей будь-якого хорового твору з репертуару хору, його назви, стилю тощо.
- 2) Продиригувати вокально-хорову вправу для учасників навчального хору, попрацювати над виникаючими вокальними труднощами.
- 3) Представити есе, створене за змістовністю будь-якого хорового твору з репертуару хору.
- 4) Здійснити пошук у міжнародній мережі за допомогою будь-якого засобу мультимедіа щодо хорового твору схожого за стилем до поданого хорового твору з репертуару навчального хору.

III блок

- 1) Самостійно вивчити свою хорову партію запропонованих хорових творів (колядки, щедрівки, веснянки).
- 2) Розробити фрагмент сценарію, де будуть представлені дані хорові твори.
- 3) Вміти здійснити репетиційну роботу над будь-яким фрагментом хорового твору.
- 4) Приймати активну участь у концертному виступі навчального хорового колективу.

Анкета «Скринька самопізнання»

А. В чому постає практична необхідність вивчення різножанрових хорових творів?

1. Маю на меті створити вокально-хоровий колектив.
2. У загальному розвитку як фахівець музичного мистецтва.
3. Не замислювався.
4. Здобути необхідні диригентсько-технічні навички для застосування в подальшій фаховій діяльності.
5. Виявити якісний результат навчальної діяльності.

Б. Чи достатньо я знаю шкільних пісень для використання їх у практичній роботі зі школярами?

1. Достатньо, але хотілося б поширити репертуар шкільних пісень.
2. Так, достатньо.
3. Ні. Я не прагну до цього. Вважаю, що все прийде з практикою.
4. Продиригувати можу достатню кількість пісень, а ось відтворити інструментальний супровід поки що не можу.
5. Не замислювався над цим.

В. Скільки хорових творів я можу про диригувати на пам'ять:

1. Один.
2. Декілька.
3. Жодного.
4. З десяток.
5. Більше десяти.

Г. Я знаю і можу про диригувати такою кількістю шкільних пісень:

1. Одна.
2. Жодної.
3. Більше десяти.
4. Декілька.
5. До десяти.

	1	2	3	4	5
А					
Б					
В					
Г					

Приклад: А3+Б2+В5+Г1

Отриманий результат: _____

Порядок використання ситуативних вправ.

Правила проведення:

1. Говорити по черзі.
2. Уважно слухати інших.
3. Сприяти розвитку думки інших.

Педагогічні ситуації для обговорення:

а) ви привели школярів на дитячий фестиваль хорової пісні, але деякі учні відмовляються слухати дитячі хори, просяться додому;

б) ви хочете поставити на комп'ютері для школярів відеозапис відомого дитячого хорового колективу, а один з учнів просить вас поставити мультфільм;

в) ви розповідаєте школярам про відомого хорового композитора, а учні відволікаються, не уважні.

Обґрунтуйте свою відмову.

Поміркуйте, в чому ваша помилка.

«Фахова готовність»

П. І. П. _____

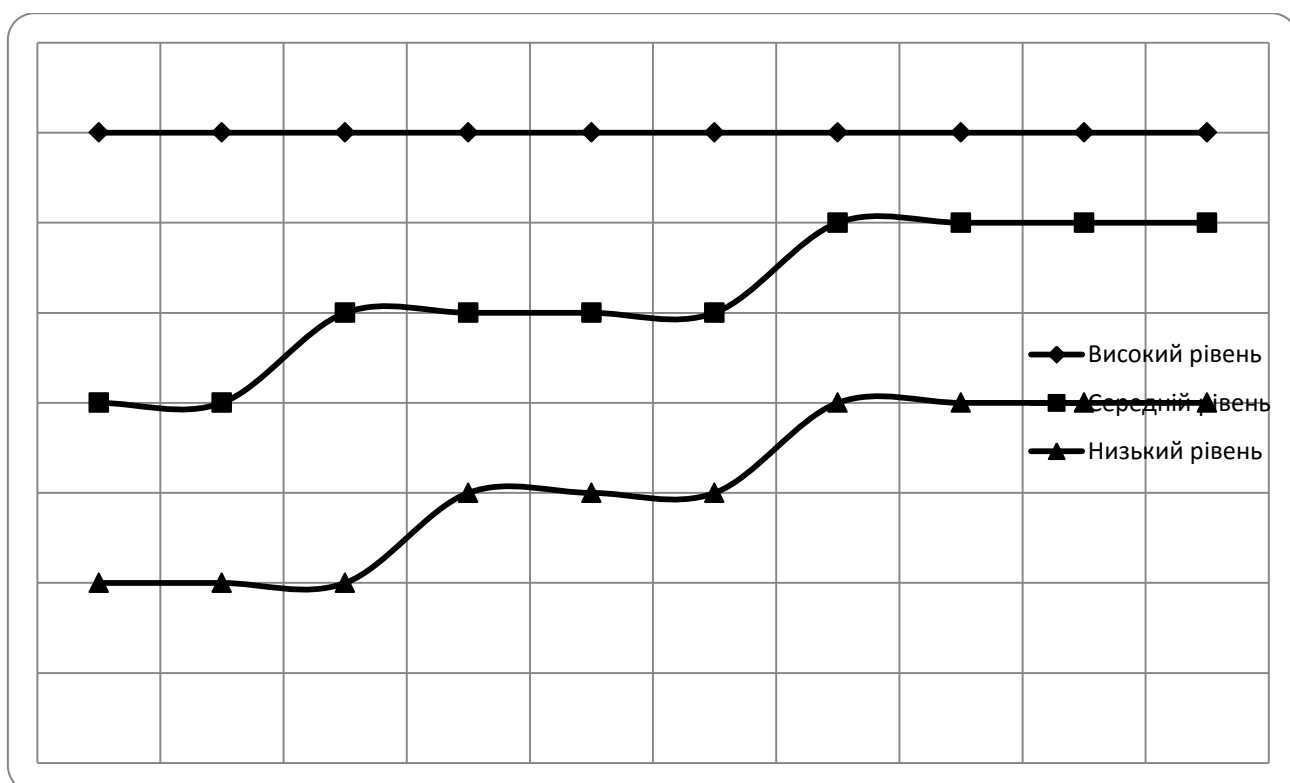
Курс _____

Група _____

Знання – X

Уміння – *

Музичні здібності – Z



Експрес-картка №1

1. Як використовує вчитель музичного мистецтва набуті вокально-хорові навички в педагогічній діяльності зі школярами?
2. Як за допомогою навичок гри на музичному інструменті вчитель музичного мистецтва може зацікавити школярів на уроці музики?
3. Що сприяє лаконічному висловленню вчителем музичного мистецтва музично-теоретичних знань?

Експрес-картка №2

1. Які особливості дитячого голосу повинен враховувати вчитель музичного мистецтва в фаховій діяльності?
2. З якою метою використовується вчителем музичного мистецтва вокально-хорові вправи?
3. Що повинен враховувати вчитель музики під час підбору шкільної пісні для даного класу школярів?

Експрес-картка №3

1. Як вчитель музики отримує знання про психолого-фізіологічні особливості школярів, і використовує ці дані в фаховій діяльності?
2. В чому постає планування ходи уроку музики з використанням можливостей засобів мультимедіа?
3. Визначте етапи підготовки вчителем музики школярів до художнього виконання шкільної пісні.

«Візитна картка»**П. І. П.** _____
_____**Курс** _____**Група** _____

1. Привітання зі школярами.

2. Мій зовнішній вигляд.

3. Педагогічний стиль.

4. Мій «коник».

Експрес-контроль
«Спостережливість»

Студентам роздаються роздруковані аркуші з хоровою партитурою.

Протягом 5 хвилин студенти здійснюють аналіз даної партитури. Далі тьютор збирає ці аркуші і просить дати відповідь на наступні питання:

1. У якому столітті було створено композитором даний хоровий твір?
2. В якому стилі писав хорові твори композитор цього хорового твору?
3. В якій тональності викладено твір? Чи є відхилення або модуляції?
4. В якій фактурі викладено цей твір?
5. Який тип даного хору?
6. Який вид хору передбачає даний твір?
7. Проаналізуйте літературний текст, що використано в даному хоровому творі.
Яка головна думка висловлена в літературному тексті?

«Аналітичний щоденник»**П. І. П.** _____

Курс _____**Група** _____

1. Прослухав (прослухала) хоровий твір і вважаю:

2. Гра хорової партитури на музичному інструменті дала такий навчальний результат:

3. Вважаю, що характерні особливості викладення композитором хорових партій є такими:

4. Складність гармонійної побудови даної хорової партитури:

5. Результати музично-теоретичного аналізу:

Додаток К.1.

№ завдання	1 група	2 група
	Дата/результат Час виконання	Дата/результат Час виконання
завдання № 1	07.10. 2014 10 хв.	07.10. 2014 15 хв. 18 сек.
Завдання №2	12 хв.	10 хв

Результат виконання завдань може містити такі варіанти: В. В; В. Д; В. П; П. Д; П. П., де перша літера – це вірність (В.) або помилковість (П.) самого виконання завдання, а друга літера це оцінювання навчальної роботи групи: відмінно (В.); добре (Д.); погано (П.).

Результат	Оцінювання результату
В. В.	Група в результаті відмінної навчальної роботи отримала вірне вирішення навчального завдання.
В. Д.	Група знайшла вірне вирішення навчального завдання, але витратила більше часу, ніж було відведено для його виконання.
В. П.	Вірне вирішення навчального завдання, але спостерігалась неналагоджена робота в групі, витрачено вдвічі більше часу.
П. Д.	Помилковість у вирішенні навчального завдання, але група працювала злагоджено, кожен учасник приймав активну участь у груповій роботі.
П. П.	Група не здобула результату навчальної діяльності, спостерігалась неналагоджена робота групи, витрачено більше часу, ніж було відведено

«Контрольний лист»

I Спів інтервалів в ладу.

розпочато: год. ____ хв. ____

закінчено: год. ____ хв. ____

II Низка інтервалів.

розпочато: год. ____ хв. ____

закінчено: год. ____ хв. ____

III Спів хроматизмів.

розпочато: год. ____ хв. ____

закінчено: год. ____ хв. ____

IV Виконання технічного вокального прийому «глісандо»

розпочато: год. ____ хв. ____

закінчено: год. ____ хв. ____

V Ритмічні труднощі.

розпочато: год. ____ хв. ____

закінчено: год. ____ хв. ____

VI Мелодикламація в хоровому творі

розпочато: год. ____ хв. ____

закінчено: год. ____ хв. ____

VII Вправи на розвиток

розпочато: год. ____ хв. ____

закінчено: год. ____ хв. ____

«Лист допомоги»

Назва музичного

твору: _____

Тональність:

Тип хору:

Вид хору:

Зміст пісні:

Головна думка пісні:

Особливості: _____

Юність вірить у чудеса

Радісно
mf Музика П. Асдонецького, вірші Є. Іодковського

1. В світ-лий бе - рег ві - рять жу - рав - лі, в га-вань ко - раб - лі в від-
кри - тім мо - рі... В сві - жий ві - тер ві - рять па - ру - са,

Приспів:

ю - ність ві - рить в чу - де - са. А ти твер - диш, що на
сві - ті не бу - ва - є чу - дес. Ну що то - бі ска-
за - ти? В них — зміст жит - тя у - весь! Як зір яс - кра - вих
в не - бі — стіль-ки скрізь чу - дес! - дес!

Чорнобривці

Музика В. Верменича, вірші М. Сингаївського

Не поспішаючи

P

Чор - но - брив - ців на - сі - я - ла ма - ти
у мо - їм сві - тан - ко - вим кра - ю
та й на - вчи - ла вес - нян - ки спі - ва - ти
про кві - ту - чу на - ді - ю сво - ю. Як на
ті чор - но - брив - ці по - гля - ну, ба - чу
ма - тір ста - рень - ку, ба - чу
ру - ки тво - ї, мо - я ма - мо, тво - ю
лас - ку я чу - ю, рід - нень - ка.
Для закінчення
Ма - мо, рід - на нень - ка мо - я.

Колискова

(з опери «Поргі та Бесс»)

Поволі

Музика Дж. Гершвіна

Ба - ю - бай, спи, ма-лень-кий мій бе - бі, ба - ю

ба - ю, швид - ше, швид-ше за - сни. Бід - но

ми жи - вем, бід - ний бать - ко твій, бе - бі...

За - сни, мій хо - ро - ший, ба - ю - бай, бай!

Пісня про Дніпро

Широко

Музика М. Фрадкіна, вірші Є. Долматовського

The musical score is written on a single staff in 4/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). It begins with a treble clef and a 'tr' (trill) marking. The melody is accompanied by a bass line consisting of chords. The lyrics are written below the notes.

1. Бі - ля буй - них лоз та ви - со - ких круч і лю -
 би - ли ми, і рос - ли. Ой Дні - про, Дніпро, серед темних туч над то -
 бо - ю мчать жу - рав - лі. Ой Дніп - ро, Дніп - ро, се - ред
 тем - них туч Над то - бо - ю мчать жу - ра - влі. Во - рог // - род!

2. Ворог ліз до нас, ятрив біль без меж,
 Смертний бій гримів, мов гроза.
 Ой Дніпро, Дніпро, ти у даль течеш, } Двічі
 І вода твоя, мов сльоза.

Росте черешня в мамі на горді

Музика А. Горчинського, вірші М. Луківа

Не поспішаючи



1. Рос-те че - реш - ня в ма - ми на го - ро - ді, ста - ра - ста -



-ра, а ко - жен рік цві - те, що - лі - та ді - тям



я - го - да - ми го - дить, хо - ча во - ни не дя - ку - ють за

Приспів



те. Ма - мо! Ма - мо! Віч - на і ко - ха - на.



Ви про - бач - те, що був не - у - важ - ний. Зна - ю,



ви мо - ли - ли - ся за ме - не дні і но - чі,



си - ва - мо - я не - не.