

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені М.П. Драгоманова

УДК 378.011.51:78(043.3)

КОСТЮКОВ ВОЛОДИМИР ВОЛОДИМИРОВИЧ

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-АРТИСТИЧНИХ
УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА
ЗАНЯТТЯХ З ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
доктор педагогічних наук,
професор Єременко О.В.

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНО-АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	12
1.1 Проблема педагогічно-артистичних умінь у підготовці майбутніх учителів музики	12
1.2. Сутність поняття «педагогічно-артистичні уміння майбутнього вчителя музики» та його застосування у процесі вокального навчання	32
Висновки до першого розділу	49
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	54
2.1. Структурні особливості педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики на заняттях з постановки голосу	54
2.2. Методична модель педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання	71
Висновки до другого розділу	96
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	98
3.1. Діагностика вокальної підготовки студентів педагогічних університетів у процесі формування педагогічно-артистичних умінь	98
3.2. Методичне забезпечення поетапного формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики на заняттях з постановки голосу та результати формувального експерименту	134

Висновки до третього розділу	197
ВИСНОВКИ	200
ДОДАТКИ	205
ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	242

ВСТУП

Актуальність та доцільність теми дослідження. Сучасний етап розвитку музично-педагогічної освіти в Україні характеризується тим, що вимоги до праці вчителя музики передбачають перехід від репродуктивно-наслідувального до творчо-діяльнісного напрямку підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва всіх рівнів. Це викликає певні зміни у галузі фахового навчання майбутнього вчителя музики: відбувається переосмислення педагогічних цінностей, виникає необхідність пошуку нових технологій розвитку особистості, найбільш повного розкриття її творчого потенціалу. Розв'язання сучасних проблем докорінного реформування системи мистецької освіти є неможливим без серйозного оновлення процесу фахового навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема, вокальної підготовки, оскільки саме на вчителя музики покладено важливу місію просвітника, носія і провідника традиційних і новітніх ідей та поглядів у царині національної та світової культури. Коріння педагогічних пошуків треба шукати у зміні загальної соціокультурної ситуації останнього десятиліття, коли під сильним впливом духовних потреб і течій епохи у вітчизняній педагогіці стверджується гуманістичний ідеал освіти.

Гуманістична спрямованість сучасного музичного навчання і виховання передбачає відмову від авторитарної взаємодії вчителя з учнями, від формального підходу до вирішення педагогічних завдань. Урок музичного мистецтва та позакласна діяльність потребують атмосфери довіри, творчості та поваги до особистості учня, яку повинен забезпечувати вчитель музики сьогодні. Сучасний педагог-музикант має бути для дітей не лише носієм знань і умінь у галузі музичного мистецтва, але і яскравою творчою особистістю, яка володіє компетенціями щодо педагогічної комунікації, організації колективного музикування школярів, оригінального професійного виконання музичних творів тощо, що обумовлює ефективність і результативність процесу музичного навчання учнів.

З огляду на означені вимоги до вчителів музичного мистецтва вельми значну роль відіграє проблема формування педагогічно-артистичних умінь у процесі фахового, зокрема вокального навчання, що зумовлюють добре поставлений голос, розвинені вокальні й ораторські навички, природну й невимушену виразну жестикуляцію, високу комунікативну культуру в цілому, що є невід'ємною складовою професійної компетентності педагога.

Особливого значення розв'язанню проблеми формування педагогічно-артистичних умінь вчителя надавали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені – педагоги, психологи, мистецтвознавці, фахівці у галузі теорії та методики музичного навчання. Вони окреслюють артистизм вчителя як нагальну потребу його фахової діяльності (О.Апраксіна), зазначають про близькість природи театральної та педагогічної діяльності (К.Ушинський), наполягають на необхідності викладання у вищих педагогічних навчальних закладах постановки голосу, ораторського мистецтва, постійного вдосконалення фахової майстерності, спільної багато в чому з майстерністю актора (А.Макаренко).

Ідея порівняння діяльності педагога і працівників мистецтва не є новою у вітчизняній педагогіці, де склався цілий напрям досліджень проблем розвитку особистості засобами драматичного мистецтва. Ідея використання досягнень театральної педагогіки у підготовці вчителя розроблена в працях Ю.Азарова, П.Блонського, І.Зязюна, Г.Лозанова, А.Макаренка, М.Тарасевич та ін. Питання формування артистизму і акторсько-сценічних умінь у педагогічній діяльності знайшли відображення в роботах Д.Белухіна, І.Гальперіна, О.Головенко, І.Зязюна, С.Казачкова, В.Кан-Калика, Т.Короткової, Ю.Кузнецова, Л.Майковської, М.Нікандрова та ін. Розробкою проблеми педагогічного артистизму займалися такі дослідники, як Ш.Амонашвілі, О.Булатова, Ж.Ваганова, Н.Войтлева, Г.Гаріпова, М.Дем'янко, В.Загвязинський, В.Кузовльов, Є.Пасов, С.Якушева та ін. Таким чином, цілий ряд досліджень у різних галузях педагогічних спеціальностей поглиблює значення поставленої в дисертації проблеми, визначаючи її практичну спрямованість.

У той же час, проблема формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики саме на заняттях з постановки голосу не знайшла на сьогоднішній день належного висвітлення та розв'язання, що виражається у низці існуючих *протиріч*, а саме:

- між перманентно зростаючою потребою підвищення рівня педагогічної комунікації майбутніх учителів музики, що включає сформовані педагогічно-артистичні уміння, і недостатньою кількістю методичного забезпечення формування означених умінь;

- між широким застосуванням вокального виконавства у фаховій діяльності вчителя музики (безпосередньо на уроках музичного мистецтва, у позакласній, просвітницькій діяльності тощо) і недостатнім науково-теоретичним обґрунтуванням формування педагогічно-артистичних умінь у процесі фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

- між необхідністю оновлення змісту, форм, методів і засобів процесу вокальної підготовки майбутнього вчителя музики і недостатньою розробленістю цієї проблеми у контексті формування педагогічно-артистичних умінь.

Аналіз теоретичних досліджень, результати вивчення практичної роботи педагогів-музикантів і власний досвід дозволяють говорити про те, що педагогічний артистизм майбутнього вчителя нерозривно пов'язаний з формуванням особистості в цілому. Це сприяє вирішенню безлічі завдань: ефективності педагогічної взаємодії, створення творчої атмосфери співробітництва в педагогічному процесі та максимальному розкриттю творчого потенціалу всіх його учасників. Сутність викладеного дає підстави стверджувати, що проблема формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на співацьких заняттях є актуальною і водночас мало вивченою, що й зумовило вибір теми дослідження: *«Методика формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу»*.

Метою дослідження є теоретична розробка, наукове обґрунтування, упровадження та експериментальна перевірка методики формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу.

Об'єктом дослідження є процес вокальної підготовки майбутніх учителів музики.

Предметом дослідження є методичні основи формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу.

Відповідно до мети було визначено **завдання** дослідження:

- здійснити аналіз науково-теоретичних, методологічних основ педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у контексті особливостей фахової, вокальної підготовки в педагогічному, психологічному і музикознавчому аспектах;

- з'ясувати сутність і специфіку педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики як необхідного елемента подальшої фахової підготовки студентів педагогічних університетів;

- розробити компонентну структуру педагогічно-артистичних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, визначити критерії, показники та рівні сформованості означеного феномена;

- охарактеризувати педагогічні умови ефективного формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу;

- розробити методичне забезпечення поетапного формування педагогічно-артистичних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів на заняттях з постановки голосу;

- упровадити та експериментально перевірити ефективність методики формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики на заняттях з постановки голосу.

Методологічну основу дослідження становлять: концептуальні засади гуманістичної парадигми сучасних освітніх процесів; педагогічні концепції

системного, аксіологічного, компетентнісного, акмеологічного та творчого підходів мистецької освіти; філософське та психолого-педагогічне обґрунтування понять і категорій, що поглиблюють сучасне розуміння теорії та методики формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики; виявлення впливів, засобів і функцій виховного потенціалу музичного мистецтва.

Теоретичну базу дослідження склали: наукові ідеї філософії, педагогіки, психології, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень щодо різних напрямів творчої діяльності у педагогічному процесі вищої школи (А.Алексюк, В.Андрущенко, В.Беспалько, В.Бондар, В.Бех, Б.Гершунський, А.Деркач, В.Загвязінський, І.Зязюн, М.Каган, В.Кремень, Н.Кузьміна, В.Курило, В.Лутай, Г.Меднікова, О.Пехота, І.Підласий, М.Поташнік, Л.Рибалко, Г.Селевко, В.Семиченко, В.Сластьонін, П.Сенж, С.Сисоєва, В.Сухомлинський, О.Шевнюк, М.Фуллан, А.Хуторської та ін.); питання формування артистизму і акторсько-сценічних умінь у роботах Ш.Амонашвілі, Д.Белухіна, О.Булатової, Ж.Ваганової, Н.Войтлева, І.Гальперіна, О.Головенко, Г.Гаріпова, І.Зязюна, М.Дем'янка, С.Казачкова, В.Кан-Калика, Т.Короткової, Ю.Кузнєцова, Л.Майковської, М.Нікандрова, С.Якушевої та ін.; шляхи оптимізації навчального процесу в працях видатних діячів науки та культури про роль мистецтва як засобу творення особистості (Б. Асаф'єв, Л. Виготський, І. Зязюн, М. Каган, Є. Назайкінський, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, Б. Яворський та ін.); теоретико-методичні дослідження з проблеми фахової підготовки студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів (О.Апраксіна, Л.Арчажникова, О.Єременко, К.Завалко, Л.Коваль, В.Лабунець, І.Немикіна, О.Олексюк, В. Орлов, Г.Падалка, Л.Паньків, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.); педагогічні напрацювання, що стосуються вокальної та вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики (В.Антонюк, А.Болгарський, Л.Василенко, Н.Гребенюк, П.Ковалик, А.Козир, О.Комісаров, О.Коренюк, Л.Куненко,

А.Мартинюк, А.Менабені, П.Ніколаєнко, Т.Смирнова, О.Стахевич, Ю.Юцевич та ін.).

Методи дослідження. У відповідності з визначеними завданнями в дисертаційній роботі застосовано загальнонаукові теоретичні методи: критичний аналіз філософської, мистецтвознавчої, педагогічної, психологічної літератури з досліджуваної проблеми, системно-структурний аналіз компонентної структури педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики як цілісної системи, абстрагування її структурних компонентів, конкретизація й систематизація функцій, принципів, а також узагальнення педагогічних умов формування педагогічно-артистичних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів під час конструювання моделі вокальної підготовки майбутніх учителів музики. Емпіричні методи: педагогічні спостереження, тестування, анкетування, діагностичні опитування, інтерв'ювання, бесіди, ілюстрування, пояснення, вирішення творчих завдань, експертне оцінювання, педагогічні експерименти; методи математичної статистики (порівняльно-описові, аналітично-синтетичні, методи статистичної обробки отриманих статистичних даних) для з'ясування ефективності проведення дисертаційного дослідження.

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

- охарактеризовано, теоретично обґрунтовано, розкрито сутність, зміст, компонентну структуру педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики, що формуються на заняттях з постановки голосу;

- визначено критерії та показники сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики;

- розроблено методику формування педагогічно-артистичних студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів на заняттях з постановки голосу;

- створено методичну модель формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу.

Уточнено поняття «педагогічно-артистичні уміння майбутніх учителів музики», а також методи діагностування сформованості та визначення особливостей функціонування означеного феномена.

Удосконалено теоретико-методологічну базу для реалізації принципів вокальної підготовки студентів на заняттях з постановки голосу.

Подальшого розвитку дістало методичне забезпечення процесу вокальної підготовки студентів факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в науково-теоретичному та методичному забезпеченні удосконалення вокальної підготовки студентів факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів, підвищенні результативності занять з постановки голосу за рахунок ефективного формування педагогічно-артистичних умінь. Теоретичні висновки, упроваджені й експериментально перевірені методика формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики можуть слугувати для оновлення лекційних курсів, створення методичних рекомендацій з теорії та методики вокального навчання зокрема і теорії та методики музичного навчання у цілому.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/1292 від 22.03. 2015 р.), Інституту мистецтв ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (довідка № 3647/18 від 22.12. 2015 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 68-16-872 від 27.06. 2016 р.).

Вірогідність результатів дослідження і обґрунтованість висновків забезпечується науковими і методологічними основами дослідження, проведенням системного і детального аналізу теоретичного та емпіричного матеріалу, відповідністю дібраних методів дослідження поставленій меті та задачам, результатами проведеного педагогічного експерименту.

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження відображено у 8 публікаціях автора, 6 з яких – у провідних фахових виданнях з педагогіки, 1 стаття – у зарубіжному виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 291 найменування, з них 6 – іноземними мовами. Загальний обсяг дисертації – 268 сторінок, з яких основний зміст викладено на 182 сторінках. Дисертація містить 16 таблиць, 7 рисунків, що разом з додатками становить 55 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНО-АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1 Проблема педагогічно-артистичних умінь у підготовці майбутніх учителів музики

Актуальною проблемою сьогодення є систематизація об'єктивних знань про розвиток освітніх процесів, пізнання законів та закономірностей. Особливого значення ця проблема набуває у мистецькій освіті, враховуючи складність музично-педагогічних завдань. Вивчення і проектування процесу формування педагогічно-артистичних умінь вчителя музики визначає необхідність орієнтації на відповідні методологічні положення. В якості відправного положення необхідно дотримуватися того, що методологія педагогіки є системою знань про вихідні положення, про засади та структуру педагогічної теорії, про принципи підходу та способи здобуття знань, що вірно відображають мінливу педагогічну дійсність в умовах суспільства, що розвивається. При цьому відбір найбільш важливих методологічних положень доцільно проводити відповідно до розуміння предмета мистецької педагогіки як цілісного, цілеспрямованого педагогічного процесу.

Досліджуючи праці вчених (Л.Аверьянов, Ш.Амонашвілі, О.Булатова, Ж.Ваганова, Л.Венгер, Г.Вільсон, Л.Виготський, І.Гальперін, П.Єршов, І.Зязюн, Є.Ільїн, М.Дем'янюк, В.Кан-Калик, А.Каргін, Т.Короткова, Г.Кристі, Н.Ксенофонтowa, В.Леві, Л.Майковська, М.Нікандров, Я.Пономарьов, Н.Рождественська, Н.Романчик, К.Станіславський, С.Якушева та ін.) [5; 11; 12; 36; 39; 42; 48; 49; 66; 67; 77; 79; 86; 94; 95; 96; 124; 140; 133; 194; 218; 221; 245; 246] з питань формування артистизму і акторсько-сценічних умінь вчителя, з'ясовано, що артистизм може тлумачитися як уміння педагога за допомогою художнього слова, емоційного впливу (тобто емоційного перевтілення під час

заняття в залежності від його драматургії) спрямувати свої зусилля на формування емоційно-образного стану учнів.

Незважаючи на фрагментарний характер висловлювань більшості науковців щодо проблеми артистизму, в них міститься багато принципово важливих моментів, які, при їх узагальненні та систематизації, відкривають цілком реальні шляхи вирішення проблеми формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу.

Доцільно зазначити, що артистизм педагога-музиканта включає в себе ряд «природних» і набутих якостей особистості, а саме:

- лекторську майстерність (говорити емоційно, образно, яскраво, тобто володіння художньо-образною мовою);

- здатність до педагогічного спілкування (вміння будувати бесіду зі школярами, вибудовувати логіку спілкування, продумувати питання, вміти передбачити відповіді дітей та найголовніше – вміти досягти доброзичливого тону в спілкуванні з класом);

- уміння вчителя досконало володіти інтонацією голосу (йдеться не лише про інтонації мовлення, а й про інтонаційно-сміслове планування художньо-педагогічної діяльності на уроці музичного мистецтва);

- уміння утримувати довірливу увагу учнів за допомогою емоційно наповнених інтонацій, перетворюючи емоції життєві на емоції музично-естетичні.

Педагогічний артистизм вчителя музики сприяє зацікавленню школярів музичним мистецтвом, допомагає їм відчутти причетність до народження художнього образу і втілити цей образ через виконання або участь у виконанні музичного твору. Ряд визначних музикантів-педагогів (Е.Абдуллін, Л.Баренбойм, О.Гольденвейзер, В.Ємельянов, Г.Коган, Я.Мільштейн, Г.Нейгауз, М.Ростропович, Г.Ципін, Д.Юник та ін.) [1; 23; 54; 63; 104; 169; 271; 279] вважають, що в основі методики формування педагогічно-артистичних умінь вчителя в педагогічному процесі мають бути покладені справжній демократизм, відсутність тиску, пресингу, зовнішнього натиску, оскільки

точкою відліку завжди залишається учень з його особливим мисленням, здібностями і бажаннями. Музика ж служить мистецьким середовищем розвитку особистості. Згуртовуючи спільні зусилля в єдине ціле, вона коригує, спрямовує в потрібне русло думки, почуття і дії, сприяючи безкінечному сходженню до нових істин.

Основним моментом, що визначає спрямованість навчальних ситуацій в практиці музикантів-педагогів, служить розуміння ними освітнього процесу як симетричної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, при якій вчителю найбільше відповідає роль старшого товариша, помічника, радника, партнера. Безумовно, педагог як професіонал повинен бути, як мінімум, на кілька голів вище свого вихованця і бути авторитетною особистістю. Разом з тим його авторитет не повинен базуватися на авторитарності. І хоча в історії музичної освіти відома певна авторитарність окремих педагогів-музикантів, нам ближче позиції Я.Мільштейна, Г.Нейгауза, Г.Ципіна та інших, які, залишаючись на недосяжному рівні завдяки високому професіоналізму, ерудиції, майстерності, знанням, таланту - всьому комплексу людських і духовних якостей, і маючи абсолютний авторитет і навіть владний характер, вважали неприпустимим диктат, сліпе підпорядкування, деспотизм. З цього приводу Г.Нейгауз зазначав, що авторитарний метод найчастіше перешкоджає розкриттю обдарованості учня, відхиляє і пригнічує якраз ті якості, які складають саму її сутність, так би мовити її природу. Учень повинен йти власним шляхом і аж ніяк не підкорятися беззаперечно авторитарним вказівкам педагога, інакше він ризикує втратити віру у власні сили [169, 153]. Таке розуміння функції педагога як «фасилітатора навчання», а не формального керівника додає заняттям характер творчої співдружності, своєрідного «поєдинку» між вихователем і вихованцем, позбавленого сухості, заснованого на добровільному визнанні особистості учня педагогом і особистості педагога учнем.

Доречно підкреслити, що властивості характеру видатних музикантів у першу чергу, позначаються на атмосфері занять, їх імпровізаційності, безпосередній реакції на все, що відбувається. Ризикове поєднання і незвична

послідовність елементів, зовнішня зневага до їхньої точної вираженості, постійне експериментування у пошуках несподіваних творчих рішень - все це надає заняттям рис художнього дійства. Іноді це буває як ланцюг репетицій до концертного виступу, а іноді як повсякденна робота з учнями. Так, Г.Нейгауз перетворював окремі уроки на дійство, канвою яких ставало захоплююче дійство майже незримого у своїй очевидності процесу виховання молодого професіонала, залучення його до живого розуміння музики, пізнання якої є неможливим без емоційного переживання [169, 229]. Емоційна відкритість самого педагога, істинність його почуттів, здатність транслювати їх на учня і торкатися потаємних сторін його душі - все це відрізняє педагогіку істинних професіоналів, що спираюся на принцип персоніфікації взаємодії.

Видатні музиканти справедливо вважали, що справжнього порозуміння в пізнанні музики можна досягти при зміні позиції вчителя від авторитарного споглядальника на позицію демократичну, аналогічну тій, в якій перебувати учню буде найкомфортніше. Наприклад, Г.Каган вважав, що лише цілком «ототожнивши» себе з учнем, вловивши всі відтінки його внутрішнього стану, можна приступати до виправлення різних недоліків у виконавській діяльності [104, 67]. Педагог з великою повагою ставився до знаменитої формули «не нашкодь!», вбачаючи в ній важливий дидактичний і методичний зміст. Адже велика майстерність педагога, за висловом В.Ражникова, полягає в його можливості «працювати в концепції учня» [204, 72], насичуючи і вдосконалюючи її.

Як показує вивчення досвіду освітнього процесу в сучасній вищій і середній школі, завдяки театральним технологіям можна забезпечити досконалість творчого саморозвитку, самопізнання, самореалізації майбутнього вчителя [24; 42; 48; 64; 66; 120; 121; 194; 218; 246]. Проведений аналіз науково-методичної та спеціальної літератури свідчить про те, що в останні роки елементи театральної педагогіки все ширше використовуються в процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу. Це обумовлено науково-

методичною розробленістю проблем формування особистісних і професійних якостей особистості актора як гуманіста, творця, майстра.

Особливий інтерес з точки зору нашого дослідження становлять роботи Л.Авер'янова, Д.Белухіна, Г.Вільсона, О.Головенко, Н.Гузій, А.Єршової, В.Ільєва, А.Каргіна, Г.Кристи, Н.Ксенофонтової, А.Макаренка, Н.Рожденственської, К.Станіславського [5; 24; 42; 52; 58; 67; 68; 84; 96; 122; 142; 144; 218; 246] та інших вчених, в працях яких розглядається можливість використання театральних етюдів у цілях підвищення ефективності педагогічної майстерності та процесу становлення професійно значущих якостей майбутнього вчителя. При цьому вчені визначають наступні педагогічні вимоги:

- системність використання артистичних прийомів;
- поєднання індивідуальних та колективних форм навчання;
- використання принципів театральної педагогіки як фактору активізації діяльності вчителя;
- застосування драматизації для розвитку у педагогів спеціальних умінь і навичок, які включають в себе володіння моделюванням та управлінням ситуацією емоційно-ціннісної взаємодії, де педагог виступає як учасник педагогічного дії і як активний її творець.

Сучасний стан професійної підготовки майбутнього вчителя дозволяє вирішити актуальні питання професійного творчого саморозвитку лише певною мірою. Саме можливість широкого залучення студентів до сфери морально-естетичного впливу театральної педагогіки можуть дати, на наш погляд, позитивні результати. З позиції слід зазначити, що використання студентської театральної творчості пов'язано з новим рівнем розуміння і подолання спрощеного відношення до даного явища, прагненням до більш глибокого і різнобічного використання засобів театральної педагогіки і театральних технологій щодо саморозвитку педагогічної майстерності, що є одним із основних завдань оптимізації професійної підготовки вчителя музики.

Аналіз вивчення психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури дозволив засвідчити, що на сьогоднішній день, використанню інтеграції загальної та театральної педагогіки більш властивий інтуїтивний характер, коли окремі педагоги з метою вдосконалення навчально-виховного процесу прагнуть застосовувати все нове й передове в навчальній діяльності. Впровадження ідей театральної педагогіки, освоєння її засобів і включення в педагогічний процес професійної підготовки вчителя музики дозволяють, на наш погляд, краще розвивати професійно-творчі здібності майбутнього вчителя музики, його творчу уяву та увагу, просторово-часове і композиційне (інтегративне) музичне мислення, що лежить в основі креативності. Саме театральні технології мають певні можливості у вирішенні таких важливих проблем, як моральне і духовне просвітництво, активізація інтересу до фахового навчання, підвищення інтересу до педагогічної практики, що у свою чергу вплине на ефективність проведення уроків та вдосконалення форм позакласної роботи.

Ідея використання театрального мистецтва як засобу становлення професійно значущих якостей майбутніх учителів набуває важливого значення ще й тому, що, впливаючи на почуття і мислення майбутнього педагога, мистецтво охоплює його духовну сферу і за допомогою пізнавальної, естетичної, комунікативної та інших функцій дозволяє комплексно впливати на процеси розвитку особистості. Театральне мистецтво з його особливими законами, умовами, емоційними та психологічними аспектами, з особливими методами і прийомами впливу відіграє важливу роль у формуванні емоційно-образного і раціоналістичного мислення, емоційно-ціннісного та художнього досвіду особистості.

Важливе методологічне значення для розуміння механізмів формування педагогічно-артистичних умінь вчителя музики мають відповідні теорії та методики, спрямовані на покращання практичної діяльності. Наприклад, теорія К.Станіславського [240], в якій він не визнавав «мистецтва, відірваного від життя, що веде до естетичної споглядальності і байдужості, до проявів потворного, антиестетичного в житті [246, 95], є вкрай важливою для

продуктивної підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з учнями. Вся теорія та практика К.Станіславського, його свідомо діяльність була присвячена тому, щоб перетворити театральне мистецтво на потужний фактор морального, громадського, ідейного, естетичного виховання. Проблема формування особистості вирішувалася вченим з урахуванням особистісно-психологічних закономірностей як єдності логічного та емоційного пізнання, моральних та естетичних принципів, сформованості понять, уявлень, потреб та інтересів особистості залежно від умов соціального розвитку.

Особливо треба відмітити погляди К.Станіславського на музичне навчання, адже вони мають важливе практичне значення. Особливо цінним є те, що розвиток естетичного почуття вчений пов'язує з формуванням естетичного смаку, який, у свою чергу, залежить від рівня естетичних потреб, що формуються і розвиваються в процесі художньо-естетичної діяльності. Перетворити цю діяльність у творчість під впливом внутрішніх потреб необхідно для того, щоб ця потреба у результаті стала найважливішим фактором загального гармонійного розвитку особистості [245, 193]. Психологічне обґрунтування, яке в працях вченого дається процесу переживання, розуміння і втілення завдань, має для нашого дослідження особливе значення. Воно доводить можливість більш глибокого ефективного засвоєння отриманих знань, умінь і навичок при постановці та вирішенні творчо-дієвих завдань на уроках музики, в ході яких здійснюється дієвий аналіз та режисура уроку, завдяки словесним та пантомімічним діям [245, 195].

У дослідженні проблеми формування педагогічно-артистичних умінь вчителя музики заслуговує уваги значення теорія фізичної культури. Звернення до фізичної культури має наступну мету: на основі повноцінного використання чинників фізичної культури реалізувати можливості досягнення фізичного розвитку майбутнього фахівця, удосконалюючи його фізичні якості в єдності з вихованням духовних і моральних, та на цій основі здійснити підготовку особистості учнів до майбутньої професійної діяльності. При цьому практична орієнтація мети повинна виходити в першу чергу з об'єктивних вимог,

пропонованих до підготовленості фахівця в основній сфері його професійної діяльності. Координаційна злагодженість, узгодженість рухів, відповідність зусиль, динаміка ритмів, гра швидкостей й інші риси раціональних рухових дій викликають естетичні почуття, доставляють радість, задоволення. Естетичне найбільш повно розкривається в фаховій діяльності, що вимагає творчих проявів особистості, у прагненні до фізичної досконалості й практичного досягнення всебічної фізичної підготовленості. У цьому випадку пластичні рухи виконуються не просто технічно правильно, але й із тієї видимою легкістю, невимушеністю, витонченою простотою і виразністю, які й характеризують довершену дію виразних рухів. При цьому в естетичному відношенні особливо велику роль відведено експресії, що передає одухотвореність дії руху й передає почуття його виконавця.

Наукове розуміння ролі фізичної культури у фізичному розвитку та вихованні майбутнього вчителя музики виходить з того, що процес фізичного розвитку є керованим. У доцільно спрямованому впливі на цей процес насамперед і полягає специфічна соціальна функція (призначення) фізичного виховання у формуванні педагогічно-артистичних умінь вчителя музики. Фізичні вправи, артистичні етюди як специфічний засіб фізичного розвитку людини, що використовуються в професійній підготовці вчителів музики, сприяють загальному та спеціальному розвитку рухових якостей особистості, формуванню правильної постави і оволодінню життєво необхідними прикладними навичками. Багато з цих вправ можуть стати підготовчими для оволодіння основними навичками і вміннями у професійній діяльності вчителя музики.

У період заміни інформаційно-репродуктивного навчання на активно-творче, продуктивне ведуть цікаві педагогічні засоби - сюжетні ігри-заняття. Їх спільною характерною рисою є сюжетно-ігрова основа з яскравим проблемно-творчим забарвленням. Проблемні ситуації, завдання і вправи спонукають до самостійної активної творчої діяльності. Сама структура нетрадиційних форм організації педагогічного процесу в освітньому закладі мистецької освіти

відкриває педагогу шлях до творчої свободи і самостійності, дозволяє моделювати проблемні ситуації, застосовувати традиційні та нові методи навчання, корекції розвитку та стимулювання, проектувати ситуації успіху продуктивної діяльності вихованців з урахуванням їх індивідуальних можливостей. Також значущою в креативному полі нових форм організації освітнього процесу є можливість здійснення творчої педагогічної взаємодії на основі співчуття, співпереживання, співдружності, співробітництва та співтворчості. Необхідно відзначити також представлені в педагогічній театральній технології розвиваючі ефекти міждисциплінарної інтеграції, а саме: фізичної культури, художньої літератури та музичного мистецтва.

Таким чином широкий культурний контекст змісту мистецької освіти доцільно розглядати в театральній технології як необхідну умову глибокого оволодіння знаннями, їх прийняття як взаємопов'язаного цілого, що включає багато смислових зав'язків. Розширення естетичного компонента в креативному полі забезпечує вільне взаємне проникнення різних знань, розвиває багатство світосприйняття вихованця, його пізнавальну і емоційну сферу, здатність розглядати матеріал в нових, несподіваних, незвичних аспектах, викликає внутрішню потребу у творчій передачі почуттів і уявлень. При цьому педагогу відкривається додаткова можливість пізнання внутрішнього світу і психіки учня [285, 215].

Для процесу співацького навчання майбутніх учителів музики у класі з постановки голосу важливою є теорія, що стосується проблем досконалого співу, виразної дикції та акторської майстерності. Зазначена теорія викладена в наукових працях В.Морозова [163], які розкривають «секрети» виховання співацького голосу в книгах «Вокальний слух і голос», «Біофізичні основи вокальної мови» і особливо - «Таємниці вокальної мови», найбільш популярною у співаків. Вчений наголошує на тому, що мовний апарат під час співу повинен насамперед звучати як естетично довершений музичний інструмент.

У книзі В.П. Морозова «Мистецтво резонансного співу» (основи резонансної теорії і техніки) висувається узагальнена теорія дослідження досвіду співаків різних професійних і вікових категорій, включаючи найбільших відомих майстрів вокального мистецтва. У книзі також наведено одне з останніх інтерв'ю Ф.Шаляпіна, який підкреслював, що хороший вчитель повинен давати своїм учням «не тільки поради, а й яскраві приклади того, чого слід домагатися і чого треба уникати. Учень, зі свого боку, повинен навчитися спостерігати на сцені, в житті, скрізь. Навіть найгірша гра може його багато чому навчити, бо ця погана гра з великою точністю покаже йому те, чого він ніколи не повинен робити. Учень зобов'язаний розвивати в собі нескінченну повагу до мистецтва. Ніхто не повинен бути завжди задовільним. Задовільною є тільки досконалість та довершеність! Але цього ще ніхто не досяг» [163, 377].

Необхідно визначити, що цей вислів геніального співака стосується не тільки співацької діяльності, а й акторської майстерності. Бо далі Ф.Шаляпін висловлює думку про те, що «... всяка музика завжди так чи інакше виражає почуття, а там, де є почуття, механічна передача залишає враження страшної одноманітності. Холодно і протокольно звучить найефектніша арія, якщо в ній не розроблена інтонація фрази, якщо звук не забарвлений необхідними відтінками переживань. Важливість уяви я вбачав в тому, що вона допомагає долати в роботі все механічне та протокольне. Цими зауваженнями я стверджував початок свободи в театральній творчості» [163, 376].

Отже, вченими доведено важливість широкого використання театральної педагогіки як у підготовці співаків-виконавців, так і у навчанні майбутніх учителів музики. У сучасній психолого-педагогічній літературі існує широке поле думок щодо трактування явища "артистизму". Близькість акторської та педагогічної професії, проведений теоретичний аналіз дозволили зібрати для обговорення конкретний матеріал, що представляє собою вибірку висловлювань, які було зібрано із наукових праць психологів, педагогів, роздумів і емпіричних узагальнень акторів, режисерів та мистецтвознавців. На підставі цього дослідження складено наступне коло думок.

На думку А.Макаренка, у педагогічній роботі необхідно використовувати елементи театральної педагогіки, навчати студентів на прикладах театральних етюдів. Порівнюючи педагогічну та акторську професії вчений писав: "... чому така несправедливість? Адже я зробив гарну справу, у тисячу разів важчу і достойнішу, ніж проспівати романс на клубному вечорі, навіть важчу, ніж зіграти роль у гарній п'єсі... Чому там артистам сотні людей аплодують, чому артисти підуть спати з відчуттям людської уваги і подяки... Чому мені не аплодують" [144, 276].

А.Макаренко був упевнений у тому, що в педагогічних закладах неодмінно будуть викладати основи театральної педагогіки. "Я переконаний, що в майбутньому в педагогічних вищих навчальних закладах обов'язково будуть викладатися як постановка голосу, так і володіння своїм тілом, рухами, своїм обличчям, без такої роботи я не уявляю собі вчителя-вихователя" [143, 79].

Велику увагу розвитку артистичних даних вчителя музики приділяв Е.Абдуллін. Він вважав артистизм вчителя музики важливою професійною якістю, що проявляється в його художньо-комунікативній, музично-виконавській та художньо-організаторській діяльності. Саме артистизм у професійній діяльності вчителя музики дозволяє збагатити «художньо-пізнавальні процеси емоційно-образною сферою, що стимулює творчий початок майбутнього фахівця» [1, 134].

Артистизм необхідний у педагогічній діяльності – стверджував І.Зязюн. На його думку, він необхідний як артисту, так і педагогові – головній дійовій особі в театрі одного актора, адже артистизм забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності з правильною етикою та педагогічним вправлінням. Учений вказував на те, що брак артистизму послабить педагогічний вплив на учнів [77, 145]. О.Рудницька характеризувала артистизм педагога як художнє обдарування особистості, високу майстерність виконання вчителем фахової діяльності, що проявляється у вирішенні творчих завдань та в тому, що і як він робить [225, 122].

Основи театральної педагогіки базуються на роботах В.Немировича-Данченка і К.Станіславського. Адже мистецтво актора складне «до надзвичайності, і дані, за допомогою яких актор оволодіває глядачами, різнобічні: заразливість, особиста чарівність, правильність інтуїції, дикція, пластичність, краса жесту, здатність до характерності, праця, любов до справи, смак тощо» [173, 355].

Подібну думку висловлює і К.Станіславський, розкриваючи поняття «талант» він визначає його як «щасливу комбінацію багатьох творчих здібностей особистості у поєднанні з творчою волею» [246, 195]. А артистизм вчений характеризує як наявність творчих здатностей особистості у поєднанні з виразними даними, поставленим голосом, виразними очами, гарними лініями тіла, пластикою, тощо [246, 151].

Про необхідність наявності артистизму в діяльності вчителя зауважує Л.Майковська. "Артистизм - це така здатність, яка інтегрує в своєму змісті емоційно-експресивні, художньо-інтелектуальні, художньо-операційні сторони художньо-комунікативної діяльності, що надають їй яскраво виражений емоційно-естетичний характер. Або іншими словами, артистизм – це здатність викликати в учнів афективно-естетичні переживання певної якості" [140, 7].

Розкриваючи особливості артистичної діяльності майбутнього вчителя музики Є.Льїн зазначає, що артистизм "не примха, і не своєрідні манери, а найважливіший навчальний засіб" [86, 67]. Доповнюючи цю думку Н.Іванова зауважує, що вчитель на уроці повинен бути і сценаристом, і режисером, і одним з головних акторів, і звичайно ж, вимогливим критиком [82, 102].

Визначаючи артистизм як вміння захоплювати собою, О.Ролінська вказує на те, що внутрішня свобода є обов'язковою для вчителя, вона є свідченням його професіоналізму [220, 192]. Адже артистичність - вміння створити особливу атмосферу спілкування дітей певного віку з поданими на уроці музичними творами.

Визначаючи важливість артистизму в професійній діяльності майбутнього вчителя музики вчені [1; 2; 16; 65; 66; 106; 132; 140; 186; 197; 277]

відзначають, що межа між артистичними і буденними професіями досить умовна. В артистизмі є багато буденної роботи, а в буденній роботі - артистизму. Отже, основні визначення поняття «артистизм» та його складників відображено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Основні підходи до визначення поняття «артистизм» та його складників

Визначення	Автор, джерело
Майстерне володіння голосом, власним тілом, рухами, своїм обличчям	А.Макаренко [143; 137]
Артистизм – важлива професійна ознака вчителя музики. Саме артистизм дозволяє збагатити художньо-пізнавальні процеси емоційно-образною сферою, що стимулює творчий початок майбутнього фахівця	Е.Абдуллін [1, 134]
Артистизм забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності з забезпеченням правильної етики та педагогічного вправління	І.Зязюн [77, 145]
Художнє обдарування особистості, висока майстерність виконання вчителем фахової діяльності, що проявляється у вирішенні творчих завдань та в тому, що і як він робить	О.Рудницька [225, 122]
Артистизм – це творчі здатності особистості, виразні дані, гарний голос, виразні очі, лінії тіла, пластика	К.Станіславський [246, 151]
Мистецтво актора складне до надзвичайності, і дані, за допомогою яких актор оволодіває глядачами, різнобічні: заразливість, особиста чарівність, правильність інтуїції, дикція,	В.Немирович-Данченко [173, 355]

пластичність, краса жесту, здатність до характерності, праця, любов до справи, смак тощо	
Артистизм - це така здатність, яка інтегрує в своєму змісті емоційно-експресивні, художньо-інтелектуальні, художньо-операційні сторони художньо-комунікативної діяльності, що надають їй яскраво виражений емоційно-естетичний характер	Л.Майковська [140, 7]
Артистизм не примха, і не своєрідні манери, а найважливіший навчальний засіб	Е.Ільїн [86, 67]
Артистизм – це коли вчитель на уроці є і сценаристом, і режисером, і одним з головних акторів, і звичайно ж, вимогливим критиком	Н.Іванова [82, 107]
Артистизм - це вміння захоплювати собою, адже внутрішня свобода є обов'язковою для вчителя, вона є свідченням його професіоналізму. Артистичність - вміння створити особливу атмосферу спілкування дітей певного віку з поданими на уроці музичними творами	О.Ролінська [220, 192]

На підставі психолого-педагогічного аналізу визначеного феномена доцільно зазначити, що артистизм учителя відображає його ідеали, культуру, духовне багатство, ерудицію, вміння володіти словом, рухами, почуттями, вміння створити особливу атмосферу спілкування дітей певного віку з поданими на уроці музичними творами. Зрозуміло, що наведеними висловлюваннями не вичерпується коло думок. У наведених висловлюваннях з різних точок зору проглядаються риси, що розкривають сутність педагогічного артистизму як невід'ємної складової педагогічної майстерності вчителя, як фактору успішності здійснення педагогічної діяльності на рівні високої педагогічної творчості.

Таким чином, проблему методики формування педагогічно-артистичних умінь вчителя музики необхідно розглядати на підставі вищевикладених теорій, визначених тим, що засоби театральної педагогіки інтенсифікують процес професійної підготовки вчителя музики з орієнтацією на якісні параметри. Це дає змогу визначити, що:

- у системі професійної підготовки вчителя музики використання засобів театральної педагогіки, що включають знання законів театального мистецтва, є необхідним;

- основні елементи театального мистецтва допомагають проявитися справжній виховній силі майбутнього вчителя музики, розвитку творчої діяльності та підвищенню загального культурного рівня студентів;

- використання засобів театральної педагогіки в педагогічному процесі дозволяє значно підвищити рівень емоційної чуйності й організованості, жвавості й тренуваності уваги, уяви і пам'яті. Відповідальне ставлення до слова, вчинків, до особливостей відтінків і виразності словесних та безсловесних дій, що визначають характер кожного моменту спілкування людей, формує навички роботи в колективі, що так важливо для педагога, який здійснює процес музичного навчання і виховання;

- процес формування педагогічно-артистичних умінь вчителя музики об'єктивно вимагає надійного методологічного забезпечення. В основу дослідження можуть бути покладені наукові підходи та принципи мистецької освіти;

- методологічною основою дослідження процесу формування педагогічно-артистичних умінь вчителя музики, що відображає його конкретику, слугують ідеї, що впливають з теорії та методики музичної освіти, методики фізичного виховання, теорії і методики педагогічної освіти, теорії театральної педагогіки, тощо.

Визначенню основних напрямів вирішення поставлених у дисертації теоретичних і прикладних завдань сприяло окреслення методологічних засад

дослідження, до яких віднесено: системний, аксіологічний, компетентнісний, акмеологічний, творчий підходи.

Системний підхід дозволяє розглядати педагогічно-артистичні уміння в якості цілісної динамічної системи. За своєю сутністю цей підхід є загальнонауковим. М.Каган [92] зазначає, що системний підхід забезпечує повну інтеграцію знань, при якій соціальні науки зберігають свою самостійність і специфічність, але їх фактичні дані і теоретичні побудови об'єднуються навколо системних методів дослідження як загальної підстави.

Розглядаючи системний підхід у царині мистецької діяльності, доречно підкреслити, що він забезпечує вирішення проблеми введення особистості у світ творчого процесу й освоєння інформації через цілісне сприйняття художньо-музичного образу та його відтворення. У цій інтелектуальній діяльності вищого гатунку відбувається внутрішня робота особистості над пізнанням всесвіту й усвідомленням себе у світі, що сприяє виробленню уміння налагоджувати стосунки з людьми, із навколишнім середовищем. На думку Г.Падалки, системний підхід до підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю знаходить відображення у взаємодії трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного й виконавського [185, 32].

З розуміння педагогічного процесу як системної цілісності, впливає всебічно обґрунтована Ю.Бабанським [19; 20] - теорія оптимізації педагогічного процесу. Заснована на системному підході, вона охоплює різні сторони і ланки педагогічного процесу, орієнтує на те, що найбільший результат повинен бути досягнутий за рахунок найменших витрат сил, часу, ресурсів, шляхом раціонального підбору змісту, засобів, прийомів, методів і форм, їх оптимального поєднання. Аналізуючи цей науковий підхід, І.Зязюн зазначав, що потреба в «системних уявленнях виникає при зіткненні зі складністю реальних життєвих явищ. Ці уявлення сприяють передбаченню суперечностей, постановці проблем і пошукові адекватних засобів їх вирішення. Системний світогляд конкретизується в системному мисленні як сукупність здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом

виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність» [77, 42].

Аксіологічний підхід забезпечує формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики на основі комплексу педагогічних цінностей і цінностей музичного, зокрема, вокального мистецтва. На думку А.Козир, аксіологічний підхід дозволяє спрямувати зміст, форми та методи навчання на формування професійної майстерності як системи ціннісних орієнтацій особистості вчителя музики. Відповідно, художньо-музичні цінності є результатом духовного опанування особистістю творами мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу творів мистецтва. Аксіологічний підхід виступає як реалізація суб'єктно-об'єктних відносин. Основними його ознаками є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість [105, 129].

Розглядаючи аксіологію як теорію цінностей, О.Олексюк [179] зазначає, що аксіологія дозволяє з'ясувати й досліджувати якості та властивості предметів, явищ, процесів, які здатні задовольняти потреби, інтереси й бажання людей. Основною закономірністю аксіологічного підходу, її центральним пунктом доцільно вважати питання про природу і можливості оцінок й оціночних суджень, а саме:

- співвідношення елементів абсолютного й відносного;
- об'єктивного та суб'єктивного;
- визначення критеріїв такого розрізнення;
- умови співвідношення різних систем цінностей.

Компетентнісний підхід дозволяє визначити педагогічно-артистичні уміння майбутнього вчителя музики в якості важливого чинника професійної діяльності. Визначаючи важливість компетентісного підходу в мистецькій діяльності Г.Падалка зазначила, що «досягнути успіху в музично-педагогічній діяльності зможе лише той вчитель, який прагне постійного «пізнання світу і себе у ньому, розширення мистецької обізнаності, поза якою важко собі уявити ефективність духовного становлення особистості» [186, 33]. Адже основою

психолого-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музики є активне знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах.

Психолого-педагогічні аспекти професійної компетентності виокремила Н.Кузьміна, а саме:

- диференційно-психологічний (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками);

- соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності групи та конкретного учня в ній, про закономірності спілкування);

- аутопсихологічний (знання про досягнення та недоліки власної професійної діяльності, специфіки своєї особистості та її характерних якостей тощо) [126, 104].

З позиції компетентнісного підходу, особистість учителя музики, його ціннісні орієнтації, зміст та ідеали характеризуються педагогічною спрямованістю й визначають сутність цієї діяльності, засоби спілкування, співтворчості. Доцільно зазначити, що А.Маркова в структуру особистості включає: мотивацію, як спрямованість вчителя на всі види діяльності; якості та здібності вчителя та інтегральні характеристики особистості (педагогічне самопізнання, творчий потенціал) [147, 112].

На думку Г.Падалки, необхідно постійно розширювати мистецькі компетентності. Адже компетентність базується на ґрунті єдності знань учнів та їх естетичних переживань. З цієї позиції вчена зазначає, що говорячи про «збагачення мистецької компетентності, слід наголосити на нерозривному зв'язку між розширенням мистецької обізнаності й розвитком емоційної культури особистості. Не можна уявити собі абстрагованого знання в сфері мистецького пізнання» [186, 38]. Знати мистецтво у розмаїтті його жанрів і стилів означає мати великий запас музично-естетичних вражень, широкий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту

мистецьких творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і яскравого вираження почуттів.

Акмеологічний підхід пов'язаний із компетентнісним підходом, який окреслює педагогічно-артистичні уміння як один з найвищих проявів фахової майстерності вчителя музики. Сутність акмеологічного підходу полягає у комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, котрий проходить ступінь зрілості, «коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх взаємозв'язках, з метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку» [125, 11]. Отже, необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти є високопрофесійно підготовлений фахівець, тобто особистість, що мислить професійно, творчо, компетентно.

З позиції акмеологічного підходу до підготовки майбутнього вчителя музики особливого значення набуває такий її практичний елемент, як мистецтво творчої взаємодії вчителя з учнями, що потребує оптимального професійно-психологічного настроювання. Основними орієнтаціями акмеологічного підходу в мистецькій освіті визначено:

- цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в соціальному та професійно-педагогічному середовищі;
- підвищення значущості та престижу професії вчителя музики загальноосвітньої школи;
- можливість особистісного впливу на духовний розвиток учнів художньо-музичними засобами;
- творче вдосконалення змісту, форм, методів музичного навчання та виховання школярів.

Творчий підхід забезпечує формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики безпосередньо у процесі творчої музично-педагогічної, вокально-виконавської, просвітницької, виховної професійної діяльності студентів. Цей підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів направлену на самовдосконалення, що дозволить, у свою чергу,

передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність музично-педагогічної діяльності. Творчий підхід спонукає до знаходження нового, неповторного у музично-педагогічній діяльності.

Особливого інтересу заслуговують дослідження творчої діяльності вчителя музики Л.Арчажникової, яка поставила у центр уваги комплекс умов та факторів як об'єктивних, так і суб'єктивних, що необхідні для продуктивної творчо-практичної діяльності. Виходячи з того, що музично-педагогічна діяльність поєднує у собі «педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську роботу, котра ґрунтується на умінні самостійно узагальнювати та систематизувати оптимальні знання» [16, 96], вчена структурує професіограму вчителя музики, яка охоплює практично весь спектр спеціальних здібностей, індивідуально-особистісних якостей, знань, умінь та навичок, що необхідні майбутньому вчителю музики.

Великого значення творчому підходу надавав М.Каган. Він зазначав, що «творчий метод диктує таланту й майстерності, що їм треба робити, куди йти, який життєвий матеріал відібрати, яким способом його перетворювати, до якої мети прямувати, в ім'я чого творити» [91, 119]. Дослідник підкреслює, що творчий метод утворюється від сполучення п'яти основних установок, а саме:

- пізнавальної, що визначає спрямованість художнього пізнання і його внутрішню структуру;
- ціннісної, яка визначає характер системи цінностей і засобів їх впровадження у художні твори;
- моделюючої, що визначає принципи побудови обраних моделей життя (життєподібний чи фантастичний, алегоричний чи символічний тощо);
- конструктивної, котра визначає прийоми конструювання матеріальної основи твору;
- мовної і комунікативної, яка визначає засоби перетворення матеріальної конструкції твору в систему знаків, за допомогою яких

координується зміни та характер художньої мови (ступінь її традиційності, загальної зрозумілості тощо) [91, 121].

Отже, творчий підхід спонукає до орієнтації мистецької мети, змісту, форм та методів фахового навчання на творчий розвиток особистості, адже творче зростання майбутнього вчителя музики знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок творчо-практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять й націлюють його на постійне творче зростання.

Реалізація вищезазначених підходів, а саме: системного, аксіологічного, компетентнісного, акмеологічного та творчий забезпечує якість фахової підготовки майбутніх учителів музики, основну мету якої ми вбачаємо в оволодінні ними стратегіями творчої самореалізації у процесі досягнення вершин професіоналізму, активному застосуванні театральних освітніх технологій, адже вони сприяють активізації внутрішнього потенціалу студентів як умови їх досягнення поставленої мети. Визначення сутності методологічних підходів до означеної проблеми прогнозує ефективність подальшого вирішення проблеми формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу.

1.2. Сутність поняття «педагогічно-артистичні уміння майбутнього вчителя музики» та його застосування у процесі вокального навчання

Підготовка педагогічних кадрів в сучасних умовах має якісно новий зміст: йде процес реформування, вводиться багатоступенева підготовка фахівців, відкриваються нові типи педагогічних навчальних закладів. У зв'язку з цим виникає багато питань, пов'язаних з особливостями підготовки майбутніх учителів музики. Безумовно, пошук шляхів, що забезпечують оптимізацію педагогічного процесу підготовки вчителя музики, який здійснюється в педагогічних навчальних закладах, заслуговує до себе пильної уваги.

У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики, що має забезпечувати розвиток високої загальної культури вчителя, його готовності до педагогічної творчості і співробітництва зі своїми вихованцями.

Будучи основою професіоналізму майбутнього вчителя цілеспрямована загальнопедагогічна підготовка у ВНЗ мистецької освіти включає в себе три основні блоки - загальнопедагогічні знання, навички та уміння; спеціальні професійні знання, навички та уміння; акторські та режисерські уміння в контексті педагогічної діяльності.

З цієї позиції загальнопедагогічні **уміння** - це вміння вирішувати певні педагогічні завдання на основі аналізу реальних умов практики (уміння психолого-педагогічної діагностики, визначення мети, виконання прийнятого плану досягнення мети, уміння оцінки ступеня досягнутих результатів, тощо). С.Гончаренко розглядає уміння як «здатність належно виконувати певні дії, засновані на доцільному людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачають використання раніше набутого досвіду, певних знань; без останніх немає умінь» [57, 368]. Утворення умінь є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці. За С.Гончаренко, формування умінь проходить кілька стадій:

- ознайомлення з уміннями, усвідомлення їх смислу;
- початкове оволодіння уміннями;
- самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань [57, 369].

Вивчення кожного навчального предмета, виконання вправ та самостійних робіт виробляє в учнів уміння застосовувати набуті знання.

Спеціальні фахові знання, уміння та навички для кожної спеціальності розробляється окремо. У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики це - **знання** про сутність музичного навчання й виховання, його цілі, завдання, про зміст і форми роботи з учнями на уроці музичного мистецтва, про

шляхи ефективного сприйняття музичних творів, про вікові та індивідуальні психологічні особливості школярів, тощо.

Професійно-педагогічні *навички* у діяльності майбутнього вчителя музики – це навички виразного виконання вокальних творів під власний акомпанемент, навички різноманітних рухів, міміки, жестів, навички роботи з хрестоматією, навички підбору музичного репертуару, навички складання художньо-педагогічного аналізу музичного твору, використання на уроці музичного мистецтва технічних засобів. Набуття вищезазначених навичок здійснюється студентами переважно на заняттях з постановки голосу.

Комплекс професійно-педагогічних *умінь* - уміння визначити конкретні завдання навчання і виховання, реалізовувати принцип підбору музичного репертуару з урахуванням вікових особливостей та вокальних здібностей учня, вміння дати об'єктивну оцінку твору і висловити своє ставлення до нього, опанування цілісного аналізу творів що виконуються, уміння сприймати музику у цілому комплексі виразних засобів, уміння розвивати в процесі роботи над твором образно-асоціативне мислення, уміння працювати з камертоном, вміння яскраво, цікаво розповідати про музичний твір, його образи і художні особливості тощо.

Здійснений аналіз психолого-педагогічної та мистецькознавчої літератури дозволив розглянути й проаналізувати поняття «уміння» в якості здатності належно виконувати певні дії, що засновані на доцільному використанні особистістю набутих знань і навичок. Констатовано, що загальнопедагогічні уміння – це уміння вирішення педагогічних завдань на основі аналізу реальних умов практики (уміння психолого-педагогічної діагностики, визначення мети, виконання прийнятого плану досягнення мети, уміння оцінки ступеня досягнутих результатів тощо).

Розглянуто комплекс професійно-педагогічних умінь вчителя музичного мистецтва як здатності визначити конкретні завдання навчання і виховання, реалізовувати принцип підбору музичного репертуару з урахуванням вікових особливостей та вокальних здібностей учня, вміння дати об'єктивну оцінку

музичному твору і висловити своє ставлення до нього, опанування цілісного аналізу творів що виконуються, уміння сприймати музику у комплексі виразних засобів, уміння розвивати в процесі роботи над твором образно-асоціативне мислення, уміння працювати з камертоном, уміння яскраво, цікаво розповідати про музичний твір, його образи і художні особливості тощо.

З'ясовано, що акторські вміння – це здатність до керування власним темпераментом та його особливостями, до переконливого перевтілення як емоційного, так і образного; володіння багатством виразних засобів (жестом, мімікою, мовленням, пластикою тощо); спроможність до імпровізації, естетичного чуття тощо. Загалом, акторські вміння охоплюють особливості темпераменту і уміння керувати ним; заразливість і переконливість; перевтілення як емоційне, так і образне; багатство виразних засобів, імпровізацію, розвиток естетичного чуття, тощо.

Конкретизовано поняття «режисерські вміння вчителя музичного мистецтва» як здатності до конструктивно-творчого моделювання уроку музики; до побудови художньо-педагогічної та емоційної драматургії означеного уроку; до цільового використання як акторських, так і аналітичних умінь вчителя з метою вирішення педагогічних завдань і розв'язання проблемних ситуацій навчального процесу; до залучення сугестопедії тощо. Загалом, режисерські вміння охоплюють творче моделювання уроку музичного мистецтва, моделювання художньо-педагогічної та емоційної драматургії уроку, активне використання акторських умінь, аналітичні вміння (особливості мислення) сугестивність, експресивність, тощо.

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що формування загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, спеціальних професійних знань, умінь і навичок, а також оволодіння елементами педагогічного артистизму (акторських і режисерських умінь, що складають його зміст) дає підстави для вирішення художньо-педагогічних завдань, а саме:

- усвідомлення уроку музичного мистецтва як художнього процесу;

- уміння будувати спілкування з дітьми за законами акторської майстерності та педагогічного діалогу;
- усвідомлення необхідності використання артистичних умінь і навичок на уроці і в позакласній роботі;
- вироблення виразної, емоційно яскравої мови, виразного читання й співу, пластичних рухів під музику.

Вищеописана фахова класифікація умінь майбутнього фахівця відображає можливість включення акторсько-режисерських умінь в структуру загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів музики. У ній позначені роль і місце педагогічного артистизму в професійній діяльності.

До умінь вчителя музики, в яких проявляється артистичність виконавської діяльності слід віднести:

- уміння виразно виконати музичний твір (на інструменті або голосом);
- уміння у виконанні переконливо передати художній образ твору;
- уміння вокально-хорової роботи;
- співацькі навички та вміння;
- концертмейстерські вміння;
- уміння визначити художню ідею музичного твору;
- навички підбору музичного репертуару з урахуванням життєвих і музичних інтересів школярів;
- уміння використовувати власні вокальні, виконавські можливості, акторські навички в розкритті художнього образу твору тощо.

Артистичний талант вчителя музичного мистецтва може стати могутнім засобом впливу на емоційну, духовно-моральну сферу особистості школяра. На думку Д.Кабалевського, «висока і тонка майстерність вчителя, його артистизм перетворюють урок у свято музично-педагогічного мистецтва» [90, 69].

Аналіз науково-теоретичних основ дослідження дозволив здійснити авторське уточнення поняття «артистизм майбутнього вчителя музики» як особистісної якості, що формується у процесі духовно-практичного освоєння студентом виконавсько-сценічних різновидів творчої музично-педагогічної

діяльності з метою задоволення потреби у професійному самовдосконаленні та самоосвіті. Встановлено, що особливе значення педагогічно-артистичних умінь для фахової діяльності вчителя музики у цілому і для практики естетичного виховання зокрема, полягає у застосуванні означених умінь в якості інструментарію для формування у школярів високої емоційної культури, для виховання здатності до повноцінного музичного сприймання, до емоційного відгуку на всю гаму людських переживань, сконцентрованих у музичному творі.

На основі проведеного аналізу доцільно визначити сутність педагогічно-артистичних умінь вчителя музики як вияву фахової майстерності та однієї з форм активності особистості вчителя музики в професійній діяльності щодо здатності ефективно провадити музично-педагогічну діяльність, яка передбачає використання раніше набутого досвіду у сфері свідомого використання методів, засобів і прийомів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації процесу музичного навчання на ґрунті реалізації системи педагогічних цінностей.

Суттєвим у визначенні ролі та значення педагогічно-артистичних умінь, що формуються у процесі занять з постановки голосу, є їх розгляд як складного організаційного комплексу, де безпосередньо вокально-технічні уміння щодо чистоти інтонування, опори й розподілу дихання, «близького» звуку, кантиленного співу, рухливості голосу тощо нерозривно пов'язані із уміннями діалогічного спілкування з музичним твором, художньо-творчої інтерпретації й вокально-сценічного втілення художнього образу вокального твору, педагогічної комунікації із учнівською аудиторією.

Основними функціями процесу формування педагогічно-артистичних умінь визначено: інформаційно-пізнавальну, організаційну, гуманістичну, прогностичну, оцінювальну, афективну та творчо-перетворювальну.

Інформаційно-пізнавальна функція сприяє проникненню студентів у сутність явищ музичного мистецтва, розширює їх художньо-асоціативний досвід. Ця функція націлена на забезпечення формування світоглядного та

морально-етичного цілісного сприйняття світу, що стає предметним підґрунтям художньо-педагогічної діяльності вчителя музики.

У фаховій підготовці вчителя музики велике значення має глибина знань предмету та його науково-світоглядні переконання. Ерудований викладач досконало знає найновіші наукові ідеї та вмiє доступно передати їх студентам. Інформаційно-пізнавальна функція сприяє стимулюванню творчого мислення студентів, розширення художньо-асоціативного досвіду, збереженню рівноваги між емоційним та раціональним у процесі музично-педагогічної діяльності.

Використання інформаційно-пізнавальної функції у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики здійснюється не лише під час підготовки до занять, а й під час практичної діяльності, коли артистизм педагога відіграє важливу роль для учня, сприяючи підвищенню пізнавальної мотивації навчання, дозволяючи з'єднувати фактичні знання з їх емоційним сприйняттям і формуючи переконання через образне узагальнення картин світу. Не менш важливою ця функція є на етапі фахової підготовки студента, коли застосування мистецтвознавчих категорій щодо аналізу педагогічного процесу дає можливість забезпечити більш ефективну стратегію підготовки фахівців, що сприяє цілісному охопленню педагогічного процесу в його різноманітних зв'язках. Продуманою системою роботи зі студентами можна досягти підвищення мотивації навчання, і одним із засобів може стати орієнтація на майбутню діяльність як творчість, що має поряд зі спеціальними, предметними знаннями також знання з театральної педагогіки.

Організаційна функція забезпечує усвідомлення студентами стратегічних орієнтирів, а також власних дій у процесі вокально-сценічної діяльності. Ця функція пов'язана з великим впливом, що його здійснює на студентів особистість педагога, його моральна культура, вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі відносини з студентами, власним прикладом пробуджувати їх до подальшої активної практичної діяльності. Ця функція дозволяє створити власну орієнтувальну-регулюючу основу мистецької освіти, а також визначає методологічну спрямованість професійної діяльності студентів факультетів

мистецтв педагогічних університетів. Вона спрямована на чітко представлений у свідомості кінцевий результат, вироблення критеріїв оцінки художньо-музичних творів та актуалізацію особистісного емоційного ставлення студентів до них; забезпечує готовність студентів до формування «Я-концепції» [105, 102].

Організаційна функція є особливо важливою на етапі передбачення майбутнього вчителя музики у спілкуванні з учнями, коли педагог стає здатним звільнитися від напруги, затисків, налаштуватися на позитивну психологічну домінанту, протистояти стресу. У наш час, цю функцію можна ще назвати функцією самопрезентації в організації педагогічного спілкування. Вона допомагає самовираженню і вчителя, і учнів. В актах організації спілкування здійснюється презентація внутрішнього світу вчителя. Цілком справедливо зазначає В.Сластьонін: «Не змучена, втомлена і спустошена, а цікава, духовно багата, ідейно зріла особистість може стати володарем дум і почуттів нового покоління» [236, 180].

З позиції використання організаційної функції педагогічний артистизм полегшує взаємодію між викладачем і учнем, сприяє прийняттю, розумінню, прояву терпимості до чужої культури, думки, вірування, прояву відкритості до світу і дітей. Привчає їх в будь-яких ситуаціях звертатися до нього. Це стимулює дії вчителя, спонукає до корекції деяких з них, сприяє перетворенню монологу в діалог між ним і учнями.

Ефективне впровадження організаційної функції сприяє оволодінню майбутніми вчителями музики секретами творчої взаємодії з учнями (дія рефлексивного «Я» очима інших та через рефлексивне «Я», як через призму бачення себе) та реалізує механізм їх самоактуалізації. Це потребує від педагога вміння залучити студентів до різноманітних видів мистецької діяльності й кваліфікаційно організувати роботу творчих навчальних колективів. Вона проявляється в умінні педагога розвивати у студентів ініціативу планування спільної діяльності, вміти розподіляти доручення, проводити інструктаж,

координувати спільну діяльність, створювати спеціальні ситуації для здійснення виховного впливу тощо.

Гуманістична функція сприяє формуванню нового педагогічного мислення майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання. Адже основна мета гуманістичної освіти - допомогти людині повною мірою реалізувати свої потенційні можливості в саморозвитку і самовтіленні, допомогти задовольнити вищі потреби в досягненні кращого, у повазі, в особистісному зростанні, в ціннісному самовизначенні в процесі навчання.

У зв'язку з цим, найбільш важливим і цікавим для нашого дослідження представляється досвід навчання з використанням засобів театральної педагогіки. З цього приводу Н.Романчик [221, 37] зазначала, що розвиток гуманістичної спрямованості особистості засобами театральної діяльності є найбільш ефективним. Адже театральна діяльність, в силу своїх специфічних особливостей, є ефективним засобом особистісного розвитку, що має великий вплив у справі професійної підготовки майбутніх учителів. Її освітній потенціал обумовлений тим, що вона є:

- гуманістичною щодо цілей і змісту освіти;
- сприяє актуалізації процесів чуттєвого пізнання, обумовлює прийняття цінностей за допомогою вищих переживань;
- дозволяє вирішувати протиріччя між «Я - реальним» і «Я -ідеальним», істотно впливаючи на зміну «Я - концепції»;
- активізує людський і професійний потенціал майбутніх педагогів.

Тому саме театральна діяльність дає можливість реалізації вищим цінностям, так як її результатом є духовне збагачення всіх учасників вищезазначеного процесу.

Прогностична функція орієнтує майбутнього вчителя музики на музично-комунікативний зв'язок із учнями, що передбачає специфічне спілкування з музичним мистецтвом на рівні художньо-музичного діалогу. Сутність цієї функції полягає в найбільш повній реалізації змісту загальнопедагогічної та мистецької освіти. Ця функція дозволяє стимулювати активність студентів,

планувати способи створення особистісно-розвивального середовища. Вона динамізує незалежне професійне мислення, здатність особистісного прогнозування та здійснення навчально-педагогічного процесу.

Прогностична функція є важливою з позиції того, що студент самостійно аналізує проблему, робить належні висновки, розробляє індивідуальну стратегію дій на майбутнє. Ця функція актуалізує використання методів, що активно розвивають ініціативу майбутніх учителів музики, а саме: індивідуальні доповіді та проекти, есе, анотації на музичні твори, робота над вивченням вокального твору, навчання за допомогою комп'ютерних технологій. Студент виконує певні завдання під безпосереднім керівництвом викладача.

Проектування та прогнозування майбутньої продуктивної діяльності майбутнього вчителя музики повинно здійснюватися за наявності високого рівня творчої активності, яка спрямована на реалізацію музично-творчих здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби особистості, що у свою чергу, сприяє набуттю практичного досвіду.

У процесі прогностичної діяльності важливо стимулювати власне самопочуття і пробуджувати творчу активність учнів, які, в результаті постійного перебування в атмосфері творчості, за допомогою особистості вчителя, механізмів співпраці, співучасті, співпереживання потрапляють у світ пізнання мистецтва і можуть знаходити в перспективні форми особистісного розвитку. Гармонія зовнішніх і внутрішніх особистісних проявів педагога стимулює учнів до переживання емоційного задоволення від спілкування з ним і з оточуючими в цілому, збагачує їх особистісний досвід. Ця гармонія проявляється в реакції учнів на сприйняту інформацію, відбивається на їхніх обличчях, в їх емоційних «сплесках», звучить у відповідях на звернення вчителя.

Оцінювальна функція стимулює власну пізнавальну та творчо-виконавську активність студентів, дозволяє планувати способи створення особистісно-розвивального середовища у процесі вокального навчання, що

полягає в обміні образами, ідеями, діями. Коли діяльності вчителя властиві багатство особистісних проявів, неординарність, відкрита позиція, це сприяє досягненню емоційно-психологічної єдності з класом, переживання дітьми радості спілкування з педагогом. Атмосфера співтворчості, співробітництва ставить учнів в позицію союзників вчителя, співавторів уроку; відбувається синтез устремлінь педагога та учнів, що дозволяє вірно оцінювати мистецькі твори.

Оцінювальна функція сприяє виникненню особистісних критеріїв та норм фахової діяльності, як внутрішньої опори побудови освітньо-навчального процесу. Ця функція пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому як позивні сторони, так і недоліки, проводити порівняльні характеристики досягнутого з поставленими цілями та завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес. Оцінювальна функція сприяє пошукам оптимальних шляхів удосконалення педагогічного процесу, широкого використання передового педагогічного досвіду.

Афективна функція передбачає створення сприятливого психологічного клімату на заняттях із музичного мистецтва. Афективна функція сприяє емоційній розрядці учнів, створення психологічному комфорту в колективі та контролю афективних станів, їх нейтралізації, корекції або створенні соціально значущого афективного відношення. Позитивно емоційне, комфортне спілкування створює умови для творчої спільної плідної співпраці. У стані комфортного спілкування дві особистості, учитель і учень, починають утворювати загальний емоційно-психологічний простір, в якому розгортається творчий процес залучення учня до людської культури (в тому числі й до музичної), різнобічного пізнання навколишньої соціальної дійсності й себе самого, своїх можливостей і здібностей тощо.

З позиції афективної функції артистизм допомагає вчителю у впливі на соціально-психологічний механізм сприйняття себе як особистості і своїх дій. Особистісна самопрезентація передбачає вміння вчителя постати перед дітьми

не як посадова особа, наділена певними владними повноваженнями, вміння не підкреслювати свої ролі переваги. Від ефекту «першого враження» залежить уявлення учнів про викладача як про приємну або малоприємну людину, це свідчить про прихильність і симпатію або неприйняття до нього. Виразні особистісні прояви педагога, натхненність міміки і пластики здатні привабити і залучити дитину до співпраці. У разі, коли вчитель із багатим внутрішнім світом здатний грамотно представити його учням, можна говорити про конгруентність самовираження. Конгруентність - це повна відповідність тону голосу, рухів тіла, голови змісту його слів, внутрішнім переконанням. Те, що людина говорить повинно знаходитися в повній відповідності з усіма органами чуттів, що виражають думку.

Творчо-перетворювальна функція сприяє формуванню готовності студентів до розвитку творчої «Я-концепції», спонукає їх до активної педагогічно-артистичної, вокально-сценічної діяльності. Ця функція проявляється в творчому застосуванні цінних педагогічних та методичних ідей у конкретних педагогічних умовах. Ця функція передбачає активізацію творчих підходів особистості до життєдіяльності. Сутність реалізації творчо-перетворювальної функції полягає в критичному осмисленні та творчому розвитку того нового, що виходить за межі відомих теорій, певною мірою збагачуючи їх.

Функціональний аналіз досліджуваного феномена зображений в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Основні функції театральної педагогіки

№	Функції	Обґрунтування
1	Інформаційно-пізнавальна	Сприяє проникненню студентів у сутність явищ музичного мистецтва, розширює їх художньо-асоціативний досвід; передбачає підвищення пізнавальної мотивації навчання, дозволяє з'єднати

2	Організаційна	<p>фактичні знання з їх емоційним сприйняттям</p> <p>Забезпечує усвідомлення студентами стратегічних орієнтирів, а також власних дій у процесі вокально-сценічної діяльності. Здійснюється у процесі налаштуватися на позитивну психологічну доміную, протистояти стресу, змушує учнів повірити в успіх діяльності, передбачає творчу взаємодію між викладачем та учнями</p>
3	Гуманістична	<p>Сприяє формуванню нового педагогічного мислення у студентів, передбачає розвиток гуманістичної спрямованості особистості при активному застосуванню ефективних засобів театральної діяльності, в силу їх специфічних особливостей</p>
4	Прогностична	<p>Орієнтує майбутнього вчителя музики на музично-комунікативний зв'язок із учнями, що передбачає специфічне спілкування з музичним мистецтвом на рівні художньо-музичного діалогу</p>
5	Оцінювальна	<p>Стимулює власну пізнавальну та творчо-виконавську активність студентів, дозволяє планувати способи створення особистісно-розвивального середовища у процесі вокального навчання</p>
6	Афективна	<p>Полягає в емоційній стимуляції, розрядці, психологічному комфорті й контролі афекту, його нейтралізації, корекції або створенні соціально значущого афективного відношення</p>

7	Творчо-перетворювальна	Сприяє формуванню готовності студентів до розвитку творчої «Я-концепції», спонукає їх до активної педагогічно-артистичної, вокально-сценічної діяльності.
---	------------------------	---

Реалізація зазначених функцій мистецької освіти (інформаційно-пізнавальної, організаційної, гуманістичної, прогностичної, оцінювальної, афективної, творчо-перетворювальної) в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музики уможлиблюється шляхом опанування предметного та змістового наповнення останніх. У процесі цілеспрямованого навчання із застосуванням спеціальних методів можлива компенсація окремих функцій шляхом взаємного доповнення та перебудови менш розвинених функцій. Саме вищезазначені функції мають забезпечити ефективність їх регуляції, яка полягає у пристосуванні до умов практичної діяльності, забезпеченні гнучкого переходу з одних властивостей об'єкту на відображення інших з наближенням до прогнозованої мети.

У рамках нашого дослідження доцільно виокремити поняття «засоби театральної педагогіки», що виходить з загальнотеоретичних положень, представляючи вихованцю свободу практичного застосування засвоєних даних у практичній діяльності. На думку Н.Романчик, засоби театральної педагогіки доцільно використовувати з врахуванням особливостей діяльності майбутнього фахівця - вчителя музики - при відборі навчального матеріалу, необхідного для оптимізації цієї діяльності в рамках конкретної професії. Крім того, професійне музичне навчання засобами театральної педагогіки має відрізнятися обов'язковою взаємодією учнів із різноманітними соціальними групами для розвитку найбільш важливих в тому чи іншому плані професійних задатків [221, 32].

У зв'язку з цим, доречно підкреслити, що у психології існує поняття «здобутих задатків». С.Рубінштейн вважав, що знання, вміння та навички

можуть ставати своєрідними задатками для формування відповідної фахової здатності [222, 329]. Це положення підтверджено подальшими дослідженнями щодо відносної і абсолютної професійної придатності, щодо можливості вироблення індивідуального стилю діяльності. Оволодіння професією вчителя музики і розвиток належних здатностей повинно передбачати виховання ряду особистісних якостей, які в свою чергу стають показниками його професіоналізму. З позиції нашого дослідження – це характеристики, що лежать в основі педагогічного артистизму, а саме: емоційність, інтуїція, емпатія, уява, спостережливість, рефлексія, сугестивність, здатність до імпровізації, тощо. Можна сказати, що артистичний вчитель реалізує в своїй діяльності неповторні особливості своєї творчої індивідуальності, які стають професійними якостями, що сприяють оптимізації освітнього мистецького процесу.

О.Булатова у своєму дослідженні присвяченому використанню можливостей театральної педагогіки в процесі становлення особистості вчителя виявила ситуації, які треба виявити для того, щоб вони не гальмували процеси оптимізації, а саме:

- врахування повною мірою сучасних ускладнених вимог до вчителя, який зобов'язаний сприяти розвитку творчого мислення учнів і бути організатором їх розвиваючого способу життя, передбачаючи формування певного ставлення до навколишнього світу;

- прийняття до уваги того, що формування різного роду людського досвіду прямо пропорційно чуттєвому сприйманню особистості щодо ситуацій його передачі і засвоєння, і тому з боку вчителя необхідно турботливо тонко інструментувати «дотик» до особистості дитини;

- у навчальних закладах проводити заняття з розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя. Іноді такі заняття ведуться у вигляді комунікативних тренінгів і спрямовані на те, щоб удосконалювати уміння педагога спілкуватися, встановлювати контакт з учнем, розвивати сугестивні навички. Такі ж питання, як розвиток емоційної сфери, фантазії, оволодіння

всім багатством особистісних проявів, навичками самоконтролю, релаксації, тобто уміннями сценічного, перцептивного, саморегуляційного видів, часто залишаються без уваги [36, 39].

Природньо, що все це необхідно використовувати для підготовки майбутніх учителів музики до вирішення завдань сучасної школи. Адже перед освітою постає питання про формування ще на студентській лаві, тобто на початкових етапах залучення до професійної праці, здатності майбутнього вчителя до вираження відкритої позиції, своїх особистісних, світоглядних установок, до діалогу з учнями, вміння поєднувати образне і логічне у своєму внутрішньому світі, дія і поведінці для залучення учнів до багатств музичної культури адекватними засобами.

Вирішенню цих питань сприяє здійснення сучасних підходів до мистецької освіти. Прихід молодого вчителя в школу без такої готовності може привести до наступних наслідків:

- відсутність умінь сформулювати в учня особистісну позицію на основі переконань, що музика є величний засіб емоційного і духовного розвитку людини;

- поступове відсторонення учнів від вчителя, і, як наслідок, від усіх впливів, організованих учителем, школою, а часом і батьками;

- відсутності можливості надання безпосереднього впливу на творче становлення учнів;

- вплив психічних перевантажень, які вчитель відчуває щодня у своїй роботі, стан дискомфорту і незадоволеності від роботи, виснажать його психоенергетику. Приходячи в клас, перевтомлений вчитель втрачає стан стабільності, необхідний для успішної діяльності. Він поступово переходить до тиску на учня, виявляє нетерпіння і гнів, стає неготовим до позитивного прийняття нововведень в школі, підвищення власної професійної компетентності;

- через кілька років роботи в школі вчителі, які не мають у своєму арсеналі глибоких знань з педагогічної техніки, зокрема не знайомі з методами і

засобами театральних педагогічних дій, звикають до консервативної системи шкільного навчання і виробляють у собі психологічний захист, що перешкоджає нововведенням.

Звідси особливої актуальності набувають питання оптимізації та вдосконалення викладання в педагогічних ВНЗ, коледжах, училищах, у системі підвищення кваліфікації вчителів, що спрямовані на активізацію готовності та здатності вчителя до розвитку власного творчого потенціалу, підвищення професійної компетентності, оволодіння художньо-педагогічною культурою, тощо.

Обґрунтування науково-теоретичних основ, провідних підходів та проведений функціональний аналіз педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики дозволили запропонувати авторське визначення цього феномена в якості *особистісно-творчого, інтелектуально-вольового комплексу, що включає інтерес до вокальної педагогічної та сценічної діяльності, здатність до педагогічної комунікації із учнівською аудиторією, спрямованість на творче втілення художнього образу вокального твору, що забезпечує безперервний фаховий розвиток майбутнього вчителя музики через збалансований комплекс особистісних властивостей, зорієнтований на оптимальне досягнення значущого результату як вокально-виконавської, так і музично-педагогічної діяльності.*

Отже, узагальнюючи результати фахової підготовки майбутнього вчителя музики доцільно зазначити, що:

- на сучасному етапі тенденція до оптимізації притаманна всім складовим професійної підготовки майбутнього вчителя музики;
- у системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики оптимізація навчальної діяльності може бути досягнутою через цілеспрямований, доцільний, свідомий вплив на провідні функції, що мають місце в театральних технологіях;

- процесу формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики сприяє його психолого-педагогічний супровід, що є важливою умовою успішного становлення і розвитку професіоналізму випускників.

Зміст занять з постановки голосу як основної форми фахової вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів включає спеціальну підготовку з теорії та методики постановки голосу як певного виду мистецької роботи щодо накопичення суми спеціальних теоретичних знань і практичних умінь і навичок співацької діяльності, поглибленого ознайомлення з методичними засадами і сучасними педагогічними технологіями у сфері вокального навчання, формування професійних і моральних якостей особистості майбутнього вчителя музики.

Формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики під час вокально-методичної підготовки майбутніх учителів музики передбачало взаємодію співацьких дисциплін, які поряд з дисципліною «Постановка голосу» сприяли ефективному здійсненню цього процесу. Серед них: «Методика співацького навчання», «Теорія і методика постановки голосу» та авторський спецкурс «Основи педагогічного артистизму майбутніх учителів музики», який містить методичні розробки навчальних вправ для індивідуальних і практичних занять вивчення основ вокальної методики з метою перевірки комплексного впливу у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики для набуття педагогічно-артистичних умінь.

Висновки до першого розділу

Здійснений аналіз теоретико-методологічних основ педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики дозволив зробити такі *висновки*:

- проведений аналіз дозволив з'ясувати, що артистизм може тлумачитися як уміння педагога за допомогою художнього слова, емоційного впливу (тобто емоційного перевтілення під час уроку в залежності від його драматургії)

спрямувати свої зусилля на формування емоційно-образного мислення школярів;

- встановлено, що артистизм педагога-музиканта включає в себе ряд «природних» і набутих якостей особистості, а саме: лекторську майстерність (говорити емоційно, образно, яскраво, тобто володіння художньо-образною мовою), здатність до педагогічного спілкування (вміння будувати бесіду зі школярами, вибудовувати логіку спілкування, продумувати питання, вміти передбачити відповіді дітей та найголовніше – вміти досягти доброзичливого тону в спілкуванні з класом); уміння вчителя досконало володіти інтонацією голосу (йдеться не лише про інтонації мовлення, а й про інтонаційно-сміслову планування художньо-педагогічної діяльності на уроці музичного мистецтва), уміння утримувати довільну увагу учнів за допомогою емоційно наповнених інтонацій, перетворюючи емоції життєві на емоції естетичні. Педагогічний артистизм вчителя музики сприяє зацікавленню школярів музичним мистецтвом, допомагає їм відчутти причетність до народження художнього образу і втілити цей образ через виконання або участь у виконанні музичного твору;

- проаналізовано поняття «уміння» в якості здатності належно виконувати певні дії, що засновані на доцільному використанні особистістю набутих знань і навичок. Констатовано, що загальнопедагогічні уміння – це уміння вирішення педагогічних завдань на основі аналізу реальних умов практики (уміння психолого-педагогічної діагностики, визначення мети, виконання прийнятого плану досягнення мети, уміння оцінки ступеня досягнутих результатів тощо);

- розглянуто комплекс професійно-педагогічних умінь вчителя музичного мистецтва як здатності визначити конкретні завдання навчання і виховання, реалізовувати принцип підбору музичного репертуару з урахуванням вікових особливостей та вокальних здібностей учня, вміння дати об'єктивну оцінку музичному твору і висловити своє ставлення до нього, опанування цілісного аналізу творів що виконуються, уміння сприймати музику

у комплексі виразних засобів, уміння розвивати в процесі роботи над твором образно-асоціативне мислення, уміння працювати з камертоном, уміння яскраво, цікаво розповідати про музичний твір, його образи і художні особливості тощо;

- з'ясовано, що акторські вміння – це здатність до керування власним темпераментом та його особливостями, до переконливого перевтілення як емоційного, так і образного; володіння багатством виразних засобів (жестом, мімікою, мовленням, пластикою тощо); спроможність до імпровізації, естетичного чуття тощо. Конкретизовано поняття «режисерські вміння вчителя музичного мистецтва» як здатності до конструктивно-творчого моделювання уроку музики; до побудови художньо-педагогічної та емоційної драматургії означеного уроку; до цільового використання як акторських, так і аналітичних умінь вчителя з метою вирішення педагогічних завдань і розв'язання проблемних ситуацій навчального процесу; до залучення сугестопедії тощо;

- здійснено авторське уточнення поняття «артистизм майбутнього вчителя музики» як особистісної якості, що формується у процесі духовно-практичного освоєння студентом виконавсько-сценічних різновидів творчої музично-педагогічної діяльності з метою задоволення потреби у професійному самовдосконаленні та самоосвіті. Встановлено, що особливе значення педагогічно-артистичних умінь для фахової діяльності вчителя музики у цілому і для практики естетичного виховання зокрема полягає у застосуванні означених умінь в якості інструментарію для формування у школярів високої емоційної культури, для виховання здатності до повноцінного музичного сприймання, до емоційного відгуку на всю гаму людських переживань, сконцентрованих у музичному творі;

- подано авторське визначення сутності педагогічно-артистичних умінь вчителя музики як вияву фахової майстерності та однієї з форм активності особистості вчителя музики в професійній діяльності щодо здатності ефективно провадити музично-педагогічну діяльність, яка передбачає використання раніше набутого досвіду у сфері свідомого використання методів, засобів і

прийомів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації процесу музичного навчання на ґрунті реалізації системи педагогічних цінностей;

- суттєвим у визначенні ролі та значення педагогічно-артистичних умінь, що формуються у процесі занять з постановки голосу, є їх розгляд як складного організаційного комплексу, де безпосередньо вокально-технічні уміння щодо чистоти інтонування, опори й розподілу дихання, «близького» звуку, кантиленного співу, рухливості голосу тощо нерозривно пов'язані із умінями діалогічного спілкування з музичним твором, художньо-творчої інтерпретації і вокально-сценічного втілення художнього образу вокального твору, педагогічної комунікації із учнівською аудиторією;

- визначенню основних напрямів вирішення поставлених у дисертації теоретичних і прикладних завдань сприяло окреслення методологічних засад дослідження, до яких віднесено: системний, аксіологічний, компетентнісний, акмеологічний, творчий підходи;

- основними функціями педагогічно-артистичних умінь визначено: *інформаційно-пізнавальну, організаційну, гуманістичну, прогностичну, оцінювальну, афективну, творчо-перетворювальну;*

- запропоноване авторське визначення означеного феномена в якості *особистісно-творчого, інтелектуально-вольового комплексу, що включає інтерес до вокальної педагогічної та сценічної діяльності, здатність до педагогічної комунікації із учнівською аудиторією, спрямованість на творче втілення художнього образу вокального твору, що забезпечує безперервний фаховий розвиток майбутнього вчителя музики через збалансований комплекс особистісних властивостей, зорієнтований на оптимальне досягнення значущого результату як вокально-виконавської, так і музично-педагогічної діяльності;*

- конкретизовано зміст занять з постановки голосу як основної форми фахової вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, що включає спеціальну підготовку з теорії та методики постановки голосу як певного виду мистецької роботи щодо накопичення суми

спеціальних теоретичних знань і практичних умінь і навичок співу, поглибленого ознайомлення з методичними засадами і сучасними педагогічними технологіями у сфері вокального навчання, формування професійних і моральних якостей особистості майбутнього вчителя музики.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [112; 113; 114; 115].

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Структурні особливості педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики на заняттях з постановки голосу

Методичні процеси формування педагогічно-артистичних умінь вчителя музики націлюють відповідні освітні установи на те, щоб всіма наявними засобами, за відведений навчальним планом час в умовах обмежень і приписів, накладених на учасників цієї системи, у всіх або більшості вихованців сформувати найвищі професійні якості. До числа останніх ми відносимо, зокрема, артистичні здібності, такі необхідні в педагогічних ситуаціях вчителю музики при вирішенні освітньо-виховних завдань різного рівня. Формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики, розглядаються нами як одне з надзавдань в процесі оптимізації в педагогічно-музичній освіті та зокрема, фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.

Проведений аналіз дозволив на базі застосування системного підходу визначити компонентну структуру педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики як цілісної динамічної системи, що включає *мотиваційно-пізнавальний, змістовно-операційний та виконавсько-творчий компоненти*.

Мотиваційно-пізнавальний компонент педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики виражає інтерес і захопленість студентів вокально-виконавською діяльністю. Головним осередком мотивації музичної діяльності В.Яконюк вважає музичний інтерес. У музичні інтереси як провідні мотиви музичної діяльності перетворюються музичні потреби. Психологічним механізмом даного перетворення виступають естетичні відносини, в яких виражається особистісний зміст музичної діяльності та які проявляються в естетичній оцінці та музичному смаку. Своєрідним «спусковим механізмом»

музичної діяльності як творчості виступають духовні потреби - естетичні, художні та музичні в їх ієрархічному співвідношенні. Займаючи центральне місце в мотивації музичної діяльності, потреби, крім мотиваційної, виконують також комунікативну і пізнавальну функції [284, 54].

Згідно з дослідженнями В.Асєєва, існують два механізми форм мотиваційної спрямованості особистості. Перший полягає в тому, що стихійно сформовані традиції і спеціально створювані умови вибірково актуалізують окремі ситуативні мотиви, спонукання, які при систематичній активізації поступово посилюються і переходять у більш стійкі мотиваційні утворення (установки, цінності, ціннісні орієнтації, тощо) [18, 22].

Другий механізм мотивації полягає в засвоєнні студентом вже в готовому вигляді цілей, ідеалів, мотивів, спонукань, які повинні закріпитися у свідомості особистості та які він сам повинен поступово перетворити з тих, що зовні сприймаються у ті, що внутрішньо прийняті й реально діють. У нашому дослідженні мотиваційно-пізнавальне ставлення студентів до методики формування педагогічно-артистичних умінь вчителя музики, пояснює сенс сформованих мотивів, їх співвідношення з іншими, що в значній мірі полегшує студентам внутрішню смислову роботу і позбавляє від стихійного пошуку, що часто супроводжується безліччю помилок і вибором далеко не кращого рішення.

Так, студенти ще до вступу до вищого навчального закладу вже закінчили музичну школу, відвідували музичний театр, філармонію. Артистична подача музичного матеріалу їм вже знайома. Але допустити можливість використання технологій артистів театру в майбутній своїй педагогічній практиці не спадало їм на думку, хоча бажання досягти творчості у своїй діяльності вже є. Наше завдання в даному випадку – пробудити інтерес майбутніх учителів музики до використання театральних технологій. Активізувати бажання студентів стати педагогом не як простим джерелом інформації, а як яскравою самотутньою особистістю, здатною перетворити урок у незабутню, наповнену відповідним змістом виставу є основною вимогою цього етапу.

Розглядаючи поетапність включення механізмів мотиваційного спрямування студентів А.Щербаков зазначає, що перший механізм спирається, в основному, на природне посилення тих мотивів, які за своїм змістом можуть служити вихідним пунктом формування мотиваційно-ціннісних відносин. Другий механізм заснований на штучній змістовно-смісловій переробці діючої системи мотивації [276, 69].

На думку В.Семиченко, мотиваційний рівень психічної регуляції припускає наявність п'ятих провідних факторів, що визначають індивідуальні відмінності в ній. Це, по-перше, це сила мотивації як психічної енергії, яка мобілізується гостротою переживань та бажань, по-друге, усвідомленість мотиваційних установок і тенденцій як прояву вихідного сенсу своїх прихованих бажань і прагнень, по-третє, смислова насиченість мотивації як характеристика індивідуального сенсу змістовної сторони життя особистості, й зокрема, її відношення до навчання та самовиховання, по-четверте, цілісність (інтегрованість) мотиваційних процесів як характеристика спрямованості особистості, її домінуючих інтересів, по-п'яте, ситуаційна незалежність мотивації як стійкість особистості в різних проблемних ситуаціях, зокрема, в навчальних ситуаціях і в професійній діяльності [229, 60].

Доцільно зазначити, що мотиваційно-ціннісне ставлення виконує в життєдіяльності людини такі функції:

- виступає сполучною ланкою між людиною і довкіллям, викликаючи через систему потреб, інтересів і цілей внутрішні спонукальні механізми діяльності;

- активізує внутрішні можливості людини, направляючи пізнання у відповідності з завданнями діяльності;

- відбиває специфічне ставлення до дійсності за допомогою оцінок, орієнтацій і установок, впливає на формування уявлень, мотивів, цілей, визначає діяльність особистості в навколишньому світі;

- сприяє ціннісному відбору явищ дійсності, виявляє ефективні шляхи освоєння і використання цінностей.

Доречно виокремити зовнішні та внутрішні мотиви, які спонукають майбутніх учителів музики до творчої музично-педагогічної діяльності. *Зовнішні мотиви* характеризують взаємодію особистості із зовнішнім середовищем (вимоги, натяки, вказівки тощо). *Внутрішні мотиви* пов'язані зі змістом навчальної діяльності та її процесом (пізнавальний інтерес, потреба в інтелектуальній активності, прагнення досягти кращого результату, тощо).

Вивчення психолого-педагогічної літератури, бесіди зі студентами дозволили виділити характерні позиції мотиваційно-пізнавального ставлення майбутніх учителів музики до формування педагогічно-артистичних умінь у практичній діяльності; рівень ставлення і приклади, на які орієнтувалися студенти у відповідях на конкретні питання. Отримані результати, які свідчать про мотиваційно-ціннісне відношення студентів до формування педагогічно-артистичних умінь вчителя музики переконали нас у тому, що визначена мета має той мотиваційно-спонукальний зміст, який сприймається студентами як безпосередній і найближчий очікуваний результат їх діяльності.

Мотиваційно-пізнавальний компонент охоплює виховання ціннісного ставлення студентів до артистизму, як особливого виду педагогічної творчості, стійку спрямованість до оволодіння основами педагогічної майстерності, самоосвіти й самовиховання, а саме: усвідомлення артистизму як педагогічної цінності; прагнення розвивати інтелектуальну, пізнавальну сферу особистості; саморозвиток естетико-креативних якостей майбутнього вчителя; рефлексивні уміння; потреба в художньому спілкуванні, тощо.

Цілеспрямована мотивація особистості щодо професійної діяльності передбачає наявність розвинених педагогічних здібностей, бажання працювати артистично, на високому рівні. У структурі педагогічних здібностей можна виділити наступні, як провідні:

- комунікативність (товариськість, доброзичливість);
- перцептивні здібності (професійна пильність, емпатія, педагогічна інтуїція);

- динамізм особистості - здатність до вольового впливу і логічного переконання, емоційна стійкість (здатність володіти собою);
- креативність (здатність до творчості).

Змістовно-операційний компонент педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики містить необхідну базу знань та навичок у сфері оволодіння співацьким голосом. Цей компонент містить комплекс професійних педагогічних якостей вчителя, що відображають творчий характер у вирішенні педагогічних завдань у процесі художньо-педагогічної діяльності. Професійно значимі особистісно-психологічні якості викладача є системоутворюючим знанневим елементом, адже їх розвиток виступає важливою умовою формування та становлення його психолого-педагогічної компетентності.

Операційна складова даного компонента полягає у вмінні саморегуляції та самокорекції емоційного стану майбутніх учителів музики. Саме цей аспект дуже тісно пов'язаний з біологічною та психологічною сутністю людини, яка під його впливом більш спонтанна, безстрашна, автентична. Мистецтво забезпечує згасання тривожності, автоматизму, забезпечуючи загострення сенсорної чутливості. Стимуляція емоційної сфери шляхом впливу музики, танцю, сценічної гри спрямована прямо до вегетативної нервової системи. Для людей емоційно глухих - це єдиний спосіб пізнання свого «Я», один із способів навчити їх самоактуалізації, навчити чути свій внутрішній голос, внутрішні реакції, адже це найкоротший шлях до вищих переживань.

Освіта, яка ставить метою навчання мистецтву, дозволяє особистості прийняти вищі цінності людства. Переживання вищих почуттів дає можливість доторкнутися до великого, відчувати миті відкриття, прозріння, причетності, осягнення сенсу буття. В існуючих програмах музичного навчання та виховання підростаючого покоління підкреслюється, що музика - це потужний засіб розвитку емоційної сфери учнів. Саме тому яскраві, артистичні дії педагога є «інструментом» формування емоційної культури школярів.

У процесі сприйняття мистецьких образів не має чіткої різниці між почуттям у мистецтві і реальним почуттям. Художні емоції дуже сильні за

силою прояву. В акторській та педагогічній професії не обійтися без єдності естетичного (художнього) і реального переживання. Так, «актор плаче справжніми сльозами, але сльози його течуть з серця» [66, 201].

Педагог-музикант, здатний поєднувати в собі дидактичні, акторські та професійні музичні якості, може успішно встановити емоційний контакт, допомогти дітям навчитися співпереживати, почувши «послання» композитора, пізнати себе, розширити особистісну емоційну сферу. «Справжня природа мистецтва завжди несе в собі щось, що перетворює, долає звичайне почуття, отже і страх, і біль, і хвилювання, що викликане мистецтвом, містить в собі ще щось. І це щось долає ці почуття, просвітлює їх, таким чином здійснюється найважливіше призначення мистецтва» [66, 233]. Мистецтво виходить з життєвих почуттів, але здійснює деяку їх переробку. Тому так важливо в музично-педагогічній професії володіти основами артистичних дій, так як артистичність педагога (як зовнішній, так і внутрішній емоційний стан) допоможе учням за допомогою спілкування з музичним мистецтвом «перетворити» емоції життєві в емоції естетичні. Дане положення ні трохи не зменшує значення красивих, емоційних, вражаючих педагогічних дій вчителів інших спеціальностей, а лише показує особливості артистизму вчителя музики.

Змістовно-операційний компонент педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики скерований на виховання здатності учнів відгукатися на всю гаму людських переживань, що є одним з найважливіших завдань музичного навчання й виховання. Адже особливе місце артистичні дії займають в діяльності вчителя музики, так як для практики естетичного виховання дуже важливим є знаходження шляхів формування у школярів «високої емоційної культури». Саме по собі мистецтво психологічно впливає на слухача-глядача. Педагогу необхідно навчитися користуватися у своїй педагогічній діяльності прийомами впливу на душі учнів. Л.Виготський у своїй роботі «Психологія мистецтва» стверджує, що «мистецтво - є особливим способом мислення, але відрізняється від наукового методом, тобто способом переживання (інакше кажучи, мистецтво психологічно)...». Водночас це

мислення також емоційно, так як «ми не лише по-різному тлумачимо художні твори, а й по-різному переживаємо їх» [46, 45]. Саме артистизм і є способом переживання і тлумачення художнього образу мистецького твору, це спосіб емоційно-образного мислення педагога, що включає комплекс умінь емоційного впливу, майстерність навіювання (сугестопедія), вміння "заражати" емоційно, встановлювати емоційний контакт, тощо.

У вокально-педагогічному процесі операційна складова забезпечує передачу вокально-виконавського досвіду, що склався в контексті еволюції музичної культури, і реалізується у творчому спілкуванні студента і викладача, де третьою складовою є вокальний твір. Потреба в єднанні з вокальними творами - це необхідна умова цілеспрямованого формування особистості вчителя музики [249, 75]. комплекс умінь емоційного впливу, майстерність навіювання (сугестопедія), вміння "заражати" емоційно, встановлювати емоційний контакт.

З позиції змістовно-операційного компонента педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики необхідно виокремити інформаційну основу музичного мистецтва. Головними засобами освітнього мистецтва є цінності світоглядної системи, моральна та навчальна інформація, що міститься в книгах, підручниках та наукових джерелах, системах знань самих учителів. Виокремлюючи основні складові знань, умінь та навичок, які набуває майбутній вчитель музики у процесі формування педагогічно-артистичних умінь необхідно визначити важливість таких:

- вміння емоційного впливу, що визначаються артистичністю манери поведінки в усіх ситуаціях спілкування;
- освоєння досвіду системи дій, пов'язаних з навичками режисури уроку;
- вміння "заражати" емоційно;
- вміння встановити емоційний контакт, викликати емоційну активність класу;
- вміння викликати художньо-розумову активність школярів у процесі пізнання ними навколишнього світу за допомогою свого предмета;

- вміння розкрити у виконавській діяльності проблеми моральності людського буття: щастя і нещастя, любові та ненависті, війни і миру, краси та потворності, направити думки дітей до роздумів про себе, про світ, в якому вони живуть.

У цілому ж, змістовно-операціональний компонент у структурі педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики охоплює комплекс умінь, що відображають здатність спілкуватися з дітьми мовою предмета, інтонаційно-смісловий підхід до планування та здійснення музично-педагогічної діяльності, вміння будувати спілкування з дітьми, враховуючи їх вікові особливості та коло життєвих інтересів. У нашому випадку залучення студентів до використання засобів театральної педагогіки (мовні (інтонаційні), пластичні (пантомімічні), композиційні (мізансценічні, виконавські) розкриває перед ними широку панораму дій і показує бажані результати майбутньої роботи. У процесі самого експерименту студент проходить підготовчий етап, в якому важливу роль має практична діяльність і безпосередня участь у музично-театральній творчості. У кінці експерименту студенти чітко уявляють собі ідеал педагога-артиста, якими якостями він повинен володіти, як цього домагатися і, найголовніше, хочуть досягти даної мети - стати артистичним педагогом, здатним поєднувати в собі таланти, спрямовані на вирішення надзавдань у виховному процесі професійної підготовки вчителя музики.

Змістовно-операціональний компонент сприяє рефлексивному ставленню до себе і своєї діяльності; проблемному і художньому баченню педагогічних ситуацій; здатності створювати безпосередньо емоційні контакти під час спілкування; наявності потреби створювати собі та іншим стан душевного комфорту; здатності здійснювати швидко і плавно переходи від одних до інших психічних станів; здатність зовні переконливо демонструвати позитивні людські якості; націлює на оптимізм, життєрадісний тон у роботі, спілкуванні.

Виконавсько-творчий компонент педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики націлений на креативне використання набутих знань та навичок у практичній діяльності. Цей компонент охоплює вміння

підтримувати емоційні переживання, а також при необхідності змінювати емоційні стани. Виконавсько-творчий компонент передбачає високий професійний рівень музично-виконавської діяльності вчителя, що дає можливість донести учням справжні цінності світового музичного мистецтва.

Безумовно, мова не йде про те, що всі учителі повинні й можуть мати однаково високий рівень виконавської майстерності, розвиненої артистичності. Але на уроці важливо професійно використовувати свої можливості. Якщо вчитель майстерно володіє інструментом, значить на уроці має бути більше «живої» музики; хороші вокальні дані допоможуть вчителю у виконанні важких вокальних творів, призначених не лише для виконання учнів, а для слухання музики.

Виконавсько-творчий компонент охоплює також контраст емоційних станів, а саме: багатство виразних особистісних засобів: жести, міміка, пластика, мова; емоційне «перевтілення», у відповідності з музичним твором, досліджуванним літературним твором; вміння передати емоційний стан дітям; направити мислення учнів на усвідомлене сприйняття художнього образу; артистичність поведінки вчителя, що виявляється у виразному, емоційному голосовому впливі, артистичність манери мови; вміння встановлювати контакт з дітьми не тільки в системі «учитель-учень», але і застосовуючи технологію співпраці, співтворчості, вміння спілкуватися з дитячою аудиторією як з аудиторією, що пізнає закономірності мистецтва і науки; вміння наділити художньо-педагогічний процес високою моральною ідеєю; ефективно поєднання педагогічної та театральної технології у вирішенні навчально-виховних завдань; уміння, спираючись на об'єктивні закони щодо акторської творчості, розвивати і збагачувати педагогічні форми роботи як на уроці, так і під час позакласної роботи, тощо.

Будь-які виконавські дії вчителя музики спрямовані на головне у музичному мистецтві – на яскраве розкриття художнього образу музичного твору. Майстерність учителя музики проявляється в умінні донести до сердець дітей красу, моральну ідею і життєвий зміст музичного твору у своєму

виконанні. Живе звучання музики (а не запис) чинить на дітей благотворний вплив, сприяє стимулюванню інтересу до уроку музики та музичного в цілому. Грамотне, емоційне, образне виконання твору, проживання його внутрішнього образу - найважливіший емоційний спосіб виховання слухової, музичної культури учня.

Виконавсько-творчий компонент охоплює комплекс педагогічних умінь, до яких обов'язково входять акторські, режисерські, професійні, інтелектуальні, що спрямовані на виховання у майбутніх учителів впливати на емоційну сферу особистості школяра у процесі сприйняття ними краси навколишнього світу, людських взаємин, музичних образів, тощо, та відображають володіння вчителем основами акторської майстерності, технікою контактного спілкування, вміннями творчо працювати над музичними творами, потребу в самовираженні всіх учасників діалогової взаємодії до самовираження у виконавській діяльності.

Наведений нами опис компонентів у структурі артистизму вчителя музики, вимагає деяких теоретичних пояснень. Виявлення компонентів у структурі педагогічного артистизму є важливим для усвідомлення сутності цього феномена. Однак, необхідно мати на увазі, що їх поділ чи існування один без другого є неможливим. Тому вони потребують постійного взаємозв'язку та взаємного доповнення.

У наведених вище компонентах з різних точок зору вбачаємо риси, що розкривають сутність педагогічного артистизму як невід'ємної складової педагогічної майстерності вчителя музики, як одного із основних факторів успішності здійснення педагогічної діяльності на рівні високої педагогічної творчості.

Критерієм сформованості *мотиваційно-пізнавального* компонента визначено міру мотиваційної спрямованості студентів до здобуття педагогічно-артистичних умінь (показники: вміння використовувати можливості співацького голосу; прояв особистісної готовності до вияву артистичних

здібностей; розуміння специфіки педагогічного мовлення під час вокальної роботи зі школярами).

Критерієм сформованості змістовно-операційного компонента визначено ступінь сформованості знань щодо використання педагогічно-артистичних умінь у навчальній діяльності (показники: вміння саморегуляції та самокорекції емоційного стану; наявність досвіду навчальної роботи з даними; здатність до аналізу та вирішення педагогічних ситуацій).

Критерієм сформованості виконавсько-творчого компонента визначено міру творчого використання набутих знань і вмінь у процесі підготовки до педагогічної діяльності (показники: вільне оперування музичним матеріалом; вміння творчо працювати над літературним текстом вокального твору; потреба в самовираженні у процесі виконавської творчості).

Науково-педагогічний аналіз стану розробки досліджуваної нами проблеми дозволив визначити принципові теоретичні та методологічні положення, підстави, які вже мають місце в науковій, музичній, театральній педагогіці певне розкриття. Педагогічна сфера знань, як і будь-яка теоретична система, ґрунтується на взаємопов'язаних принципах. З діалектики як загального методу наукового пізнання нами виокремлено ряд важливих принципів, урахування яких є дуже необхідним при дослідженні методики формування педагогічно-артистичних умінь вчителя музики. До них необхідно віднести наступні: *принципах систематичності, послідовності й свідомості вокального навчання, активності й самостійності, рефлексивного сприймання музичних образів вокальних творів, художньо-творчого конструювання, опори на діалогічну взаємодію.*

Принцип *систематичності, послідовності й свідомості вокального навчання* нерозривно пов'язаний з діалектико-матеріалістичною інтерпретацією процесу музично-педагогічного пізнання. У практичній діяльності з формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики дотримання цього принципу особливо важливо через застосування системи якісних та оціночних показників, пошуку методів прийомів оптимізації

навчального процесу, що забезпечують його найбільшу послідовність, точність і об'єктивність.

Знання отримані безпосередньо у процесі навчання повинні спиратися на раніше засвоєні, щоб тим самим створювати фундамент для отримання наступних знань. З цього приводу доцільно зазначити, що К.Ушинський стверджував, що тільки системність, послідовність та свідомість здатна озброїти вчителя міцними знаннями та допомогти ефективно опанувати ними [262, 347].

У нашому дослідженні принцип систематичності, послідовності й свідомості вокального навчання передбачає пріоритетність використання об'єктивних критеріїв якості й успішності використання методики формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики у процесі співацької діяльності.

Принцип *активності й самостійності* є рушійним мотивом співпраці учасників навчально-виховного процесу. У ході такого процесу відбувається розкриття себе іншому, а залучення до внутрішнього світу партнера поєднується з підтвердженням унікальності кожного.

На думку Я.Коменського, спрямовувати пошуки вчителів на розвиток самостійності та ствердження власних поглядів на систему засвоєння знань, які б дозволили знаходити особистісні шляхи вирішення складних ситуацій – є необхідним принципом навчальної діяльності. Він наполягав на тому, що всі учні, навіть ті, хто «не мають гострого розуму», можуть, за умови майстерного педагогічного підходу, стати вихованими та оволодіти знаннями [159, 47].

Опанування учнями накопиченого людством художнього досвіду і «переведення» його в суб'єктивний, особистісний план спираються на принцип проблематизації педагогічної взаємодії у процесі активного й самостійного навчання. Педагог повинен передавати не готові знання, а методичні рекомендації для їх отримання. З цього приводу В.Медушевський [153, 151] стверджував, що в музичному навчанні вже сам нотний матеріал являє проблемну ситуацію, в ході вирішення якої у вихованця повинно виникнути

своє приватне, творче розуміння «енергійно-сміслового змісту музики» і його подальше втілення в реальному, переконливому для слухачів звучанні. Цей принцип спрямований на виховання вміння студента самотійно шукати і знаходити рішення, простежується в роботах Л.Баренбойма, О.Гольденвейзера, Б.Землянського, Кан-Калика, Г.Когана, Г.Нейгауза та ін. [23; 54; 75; 94; 95; 104; 169]. Г.Коган підкреслював, що дуже цінним те, що під час виконавської діяльності, молодому музиканту необхідно сміливо проявляє власні думки, створює свою концепцію виконання музичного твору. «Нехай навіть це буде помилково, але важливо, щоб музикант навчився шукати оптимальне рішення у виконавській діяльності [104, 112].

В якості одного із шляхів розвитку самотійності навчання й виховання музикантів Г.Нейгауз визначив евристичний метод «відкриттів». Зрозуміло, що такі «відкриття» зроблені студентами найчастіше знаходяться в «межах вже відомого» для музично-виконавської практики, але вони мають важливе значення для збагачення суб'єктного досвіду та їх творчої діяльності [169, 104]. Розвиток самотійності, що здійснюється через надання учневі свободи, щодо вибору навчального й концертного репертуару, інтерпретації вокальних творів та усвідомлення ним відповідальності за наслідки такого вибору можна вважати важливим оптимізуючим фактором.

Принцип *рефлексивного сприймання музичних образів вокальних творів* є одним з визначальних, оскільки дає пояснення механізму зміни процесу формування педагогічно-артистичних умінь вчителя музики в прогресивному напрямку. На думку Г.Падалки, принцип рефлексивності, який спрямовано на зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших [186, 9].

Феномен рефлексії допомагає завдяки наявності високого ступеня розвитку уяви побачити ситуацію не тільки своїми очима, а й очима партнера у процесі педагогічної взаємодії. Розвиток здатності сприймати власні дії,

життєві враження, вчинки через призму художнього змісту вокального твору стає могутнім педагогічним засобом формування життєвих позицій та світоглядних орієнтирів вчителя музики. У цьому питанні важливе методологічне значення має положення, сформульоване Л.Виготським [47], щодо провідної ролі навчання по відношенню до психічного розвитку, а також подальші розробки, що ведуться в руслі психології навчання (теорії розвиваючого і виховного навчання, ідеї про проблемний характер мислення, рефлексивного усвідомлення, закономірності дозрівання психічних функцій і наявності циклів їх розвитку тощо).

Принцип *художньо-творчого конструювання* допускає обов'язкову причинну обумовленість всіх явищ освітнього процесу, закономірність різноманіття зв'язків і відносин між ними. У цей принцип включено не лише об'єктивне обґрунтування можливості розкриття будь-якого фактору, що визначає оптимізацію освітнього процесу, але певною мірою намічається методологічна основа для здійснення цієї можливості.

На думку Е.Абдулліна, принцип *художньо-творчого конструювання* щільно пов'язаний з організацією процесу цілеспрямованого розвитку музичних здібностей учнів. Якщо музичні здібності не тільки розвиваються, але й формуються у діяльності, то це притаманно й вивченню розвитку окремих аспектів музичних здібностей, музично-пізнавальних процесів як динамічних характеристик музичної свідомості (музичного сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, уяви тощо). У процесі реалізації цього принципу вчитель моделює розвиток музичних здібностей своїх учнів засобами організації музично-педагогічної діяльності. Адже цей принцип спонукає вчителя постійно вивчати рівень музичних здібностей учнів, тому що лише наявний рівень цих здібностей та рівень розвитку музичної свідомості дозволяє визначати психолого-педагогічні умови проведення занять.

Принцип *художньо-творчого конструювання* виражає зорієнтованість навчального процесу на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних новацій. Важливу роль відіграє означений принцип у подоланні таких недоліків

існуючого процесу навчання, як невизначеність, абстрагованість кінцевих завдань фахової підготовки, необґрунтованість завдань проміжних її етапів, нез'ясованість термінів виконання наміченої мети.

Ідеї, щодо орієнтованого, розвиваючого характеру мистецького навчання, висловлені у дослідженні Г.Ципіна, в якому вперше в музичній педагогіці представлено глибокий аналіз теорії орієнтованого навчання з урахуванням досягнень психолого-педагогічної та мистецтвознавчої науки, в результаті якого виведені його основні складові, а саме:

- розширення репертуару і прискорення темпів проходження певної частини навчального матеріалу;
- інтелектуалізація уроку через широке використання відомостей музично-теоретичного та музично-історичного характеру;
- максимальний розвиток самостійності та творчої ініціативи виконавця тощо [271, 279].

Принцип *опори на діалогічну взаємодію* є за висловом Е.Абдулліна, є основним принципом методологічного аналізу музично-педагогічних проблем, який розкриває діалектичну взаємодію особистості з предметами, процесами, явищами професійної діяльності, яка завжди носить об'єктивно-суб'єктивний характер [1, 73]. Діалектика об'єктивного та суб'єктивного особливо наглядно проявляється у процесі взаємодії особистості з мистецтвом, адже активне особистісне художнє пізнання світу є основоположним мистецьким принципом. Особистісне, суб'єктивне завжди присутнє у різноманітних формах спілкування з музикою та є її сутністю. У рамках розгляду цього принципу особливе значення має проблема єдності наукового та художнього.

Доцільно зазначити, що принцип опори на діалогічну взаємодію показує, що будь-який педагогічний процес чи педагогічне явище, в яких би умовах вони не протікали і не розвивалися, обов'язково являють собою певну взаємодію. Взаємодія є способом зв'язку елементів будь-якої структури, будь-якого педагогічного явища, процесу, об'єкта. Адже взаємодія є суттєвою рисою будь-якої, у тому числі і музично-педагогічної системи. Стосовно оптимізації

професійної підготовки майбутнього вчителя музики цей принцип передбачає виокремлення складних механізмів взаємодії в організаційних структурах освітньої системи, визначає саму логіку механізму управління якістю педагогічного процесу. У навчальних ситуаціях творчої взаємодії важливою є потреба не тільки учнів, а й вчителя до самозміни, саморозвитку, готовності вчитися у своїх учнів. Так, Г.Коган вважав, що під час процесу викладання педагог може багато чому навчитися спираючись на недоліки своїх учнів, побачити ці недоліки і усунути їх. Цей дуже важливий момент взаємопізнання педагога та учня, неодноразово підкреслював він, відігравав велику роль у його артистичній кар'єрі [104, 132].

Взаємодія є одним з основних видів діяльності у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-хорової діяльності. Але не зважаючи на усю значущість ролі взаємодії у формуванні фахівця, на підготовку до організації цього важливого процесу ще недостатньо звернено уваги у навчально-виховному процесі факультетів мистецтв педагогічних університетів. Особливо це стосується проблеми використання механізмів творчого спілкування вчителя з колективом учнів, оскільки з'являється реальна можливість встановлення глибоких психологічних контактів між ним та школярами, що передбачає активізацію процесу спільної творчої діяльності. Схематичне зображення принципів, урахування та впровадження яких є дуже необхідним при дослідженні методики формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Діалектична спрямованість принципів, що використовуються в процесі формування педагогічно-артистичних умінь вчителя музики

Принципи	Зміст
Систематичності, послідовності й свідомості	Передбачає пріоритетність використання об'єктивних критеріїв якості й успішності використання методики формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього

Активності та самостійності	вчителя музики у процесі співацької діяльності Розвиток активності та самостійності, що здійснюється через надання учневі свободи вибору репертуару, інтерпретації твору та усвідомлення відповідальності за його наслідки
Рефлексивного сприймання музичних образів	Здатність сприймати власні дії, життєві враження, вчинки через призму художнього змісту вокального твору, що є могутнім педагогічним засобом усвідомлення світоглядних орієнтирів вчителя музики
Художньо-творчого конструювання	Зорієнтованість навчального процесу на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних художньо-творчих новацій. Важливу роль відіграє означений принцип у подоланні таких недоліків існуючого процесу навчання, як невизначеність, абстрагованість кінцевих завдань фахової підготовки, необґрунтованість завдань проміжних її етапів, нез'ясованість термінів виконання наміченої мети
Опори на діалогічну взаємодію	Виділення складних механізмів взаємодії в організаційних структурах навчально-освітньої системи, що визначають саму логіку механізму управління формуванням педагогічно-артистичних умінь вчителя музики

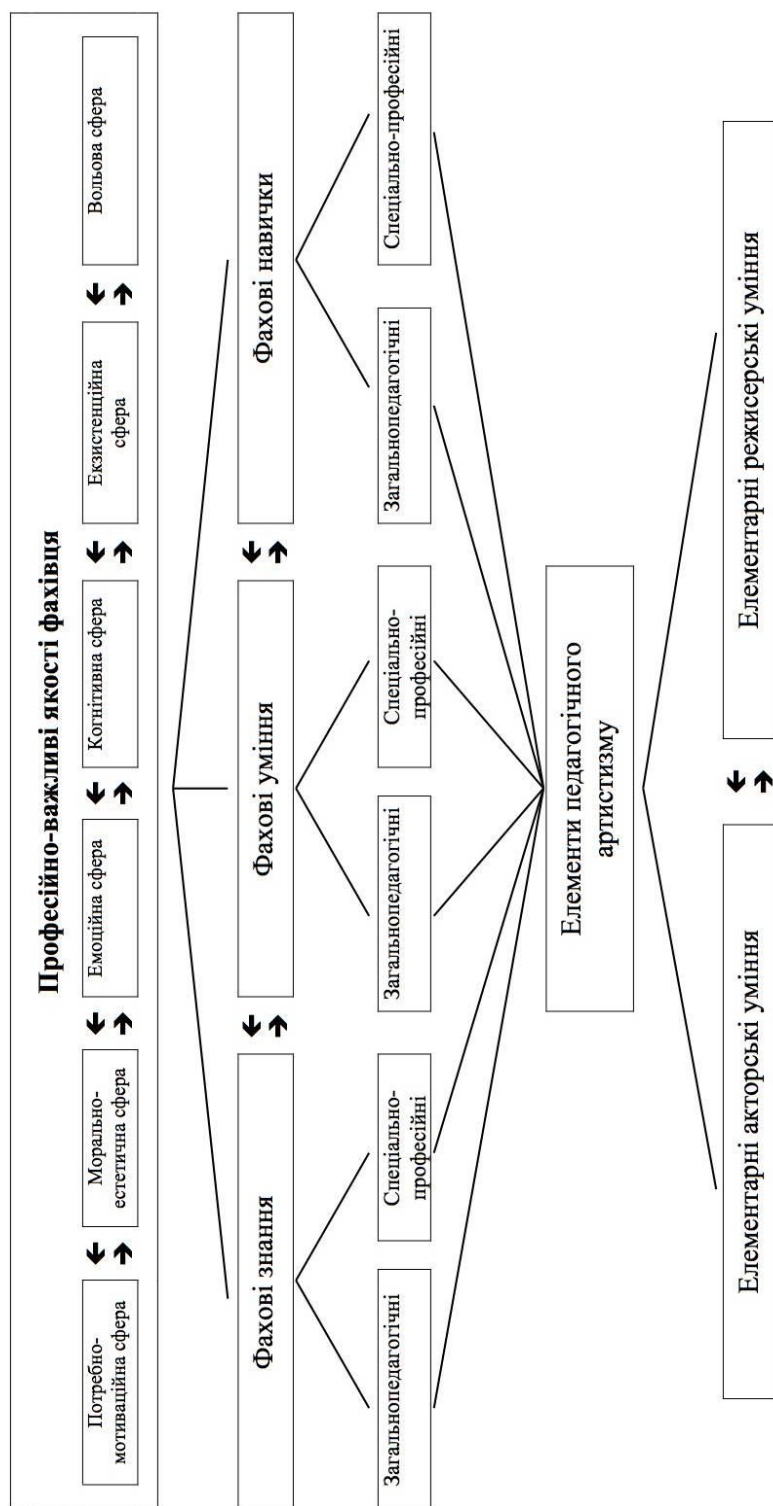
Розгляд діалектичної спрямованості принципів, зазначених у таблиці 2.1, висувається нами в якості організаційних закономірностей (вихідних положень), без яких неможливо здійснити програму даного дослідження з методики формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики. Крім цих принципів важливе значення мають ідеї і теорії з різних галузей наукових досліджень.

2.2. Методична модель педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання

Методика формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу знаходить своє вираження у конкретизації цілі, задач, змісту, методів, засобів музичної освіти та втілюється в навчальних програмах, методичних рекомендаціях, наочних зразках дієвого творчого процесу педагогічної взаємодії, створенні творчої атмосфери співробітництва в педагогічному процесі та максимальному розкриттю творчого потенціалу всіх його учасників. Адже педагогічний артистизм майбутнього вчителя нерозривно пов'язаний з формуванням особистості в цілому. Використовуючи системний підхід щодо вокальної підготовки майбутніх учителів музики, пропонуємо до розгляду фахово-графічну модель, яка є основою для створення методичної моделі формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу (рис. 2.1). На основі вищезазначеного, розроблено методичне забезпечення для занять з постановки голосу, спрямоване на формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики, що базується на музично-педагогічних заходах щодо: всебічного аналізу вокальних творів; трансформації вокального навчально-педагогічного матеріалу у процесі здійснення навчальних дій; відпрацювання вміння перевтілюватися з метою створення яскравого художньо-музичного образу; оцінювання власної співацької діяльності на основі глибокого проникнення у зміст навчально-методичного матеріалу; рефлексивного осмислення та критичного аналізу власних виконавських дій.

Методика формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя включала основні засоби театральної педагогіки, які орієнтували студентів на їх використання за основними мотивами і потребами, що спонукали їх до цього.

Фахово-графічна модель фахівця з елементами педагогічного артистизму.



Примітка: Загальнопедагогічна модель вчителя з елементами педагогічного артистизму розроблена нами на основі фахово-графічних моделей Л.Ф. Спіріна, В.О. Сластеніна, Л.Г. Арчажнікової, З.В. Румянцевої. Дана модель може називатися акмеограмою.

Рис. 2.1 Фахово-графічна модель вокальної підготовки майбутніх учителів музики

У таблиці 2.2 наведені порівняльні дані цілей використання засобів театральної педагогіки щодо методики формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики.

Таблиця 2.2

Використання засобів театральної педагогіки у методиці формування педагогічно-артистичних умінь вчителя музики

№	Засоби	Ранг
1	Розширення і засвоєння мистецьких знань про сутність педагогічного процесу, його закономірності та принципи, закони побудови та забезпечення успішної вокальної роботи на основі використання засобів театральної педагогіки	3
2	Випробування власних творчих сил і можливостей в умовах оптимізаційних процесів на основі використання засобів театральної педагогіки	1
3	Зняття нервової напруги	9
4	Вдосконалення професійних педагогічних навичок: виразного виконання, навичок різноманітних рухів, міміки, пластичних жестів, тощо	2
5	Позбавлення від шкідливих звичок: негарної ходи, зайвої манірності, хрипоти в голосі, тощо	6
6	Розвиток акторських умінь: управляти особливостями темпераменту; перевтілюватися як емоційно, так і образно; володіти виразними засобами (жест, мова, пластика тощо), імпровізувати	4
7	Розвиток режисерських умінь: аналітичні вміння (особливості мислення); використання акторських умінь у вирішенні педагогічних завдань, творче моделювання уроку, виступу	5
8	Знання щодо правильної організації вокальної роботи з використанням засобів театральної педагогіки	8
9	Формування вокальних навичок	7

Впровадження методики *формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу* потребує розробки відповідних педагогічних умов. Більшість учених [9; 16; 20; 32; 56; 76; 95; 106; 175; 187; 211; 237; 235; 276; 285] вважає, що освітня діяльність має забезпечуватися цілим комплексом взаємопов'язаних педагогічних умов, які є структурними елементами цілісної педагогічної системи від яких залежатиме її ефективність.

У педагогіці існують різні підходи до визначення змісту поняття «педагогічні умови». Доцільно зупинитись на певних характеристиках, ознаках, факторах тощо, розглянувши їх як: характеристику педагогічного середовища; обставини, необхідні для перебігу педагогічного процесу; фактори, шляхи, напрями педагогічного процесу; уявні результати педагогічного процесу; форми, методи, педагогічні прийоми. Також до педагогічних умов можна віднести такі умови, які свідомо створюються в навчальному процесі, що забезпечать найбільш ефективно протікання цього процесу та цілком залежать від: а) чіткості визначення кінцевої мети та досягненому результату (у нашому дослідженні це формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу); б) позиціонування перспективності (далекої, близької) адже на певних етапах педагогічного процесу педагогічні умови можуть виступати як результат, досягнутий у процесі їх реалізації (наприклад, формування частки, як комплексної складової); в) забезпечення результату за умови збереження комплексних складових необхідних і достатніх умов; г) диференційованого підходу у впровадженні та можливості корекції, а також контролю їх застосування. Впровадження педагогічних умов розглядається як позитивний вплив на перебіг педагогічного процесу, колективною інтелектуальною власністю на якій ґрунтується авторська методика, що передбачає певний результат даного процесу.

Доцільно підкреслити, що педагогічні умови є штучними конструктами, введеними в об'єктивну реальність із метою впливу на хід процесу, що потребують постійного коригування й удосконалення. А реалізація

педагогічних умов – це, по суті, планомірна робота з уточнення закономірностей навчального процесу, яка забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження.

Таким чином нами конкретизовано ряд педагогічних умов ефективного формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики, до яких належить:

- цілеспрямоване педагогічне стимулювання прагнення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічним артистизмом під час занять з постановки голосу шляхом застосування методів мотивації мистецького навчання;

- педагогічне забезпечення перманентного розширення практичного педагогічно-артистичного досвіду на основі систематичного провадження творчої вокально-виконавської діяльності у процесі фахового навчання;

- варіативне поєднання методів, засобів і прийомів вокального навчання, сценічного втілення художнього образу із евристичними методами, засобами й прийомами.

Першою педагогічною умовою нами окреслено *цілеспрямоване педагогічне стимулювання прагнення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічним артистизмом під час занять з постановки голосу шляхом застосування методів мотивації мистецького навчання.*

Відомо, що педагогічна діяльність у сфері музичного мистецтва має суттєві відмінності від загально-педагогічної діяльності, та набуває особливого специфічного змісту. Проте педагогічний артистизм, як особистісна якість фахівця буде достатньо вагомим надбанням у різних сферах предметного розмаїття, а набуття певних умінь та навичок, слугуватиме якісною характеристикою фахівця нового формату. Будь-яка діяльність передбачає наявність мотивації. Це найбільше стосується навчальної діяльності, яка буде успішною за умови позитивного ставлення до навчання, наявності пізнавального інтересу, потреби у здобутті знань, почуття обов'язку й відповідальності.

Визначена нами педагогічна умова охоплює специфічні методи стимулювання і мотивації, спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, стимулювання пізнавальної активності й водночас сприяння збагаченню учнів навчальною інформацією. Вони передбачають єдність діяльності учителя й учнів: стимулів педагога і мотивів студентів. Слід зазначити, що стимулювати – значить спонукати, підштовхувати людину, викликати в ній імпульси, що сприяють досягненню поставленої мети. Стимули, як відомо, спираються на потреби й мотиви. Вибір стимулу – досить складний процес, він вимагає спеціальних зусиль. Проте найкращим стимулом відомим у педагогіці є пробудження в учня власного бажання «захотіти зробити», що у контексті першої педагогічної умови виступає як «прагнення до оволодіння».

З цього приводу доречно зазначити, що мотивація діяльності тісно пов'язана з її стимулюванням, тобто процесом спонукання до дії. Інтерес як важливий елемент внутрішньої мотивації характеризується трьома основними ознаками: позитивною емоцією стосовно діяльності; наявністю пізнавального компонента цієї емоції; наявністю безпосереднього мотиву, який є продуктом самої діяльності (Г.Щукіна). З огляду на це у мистецькому навчанні важливо забезпечити виникнення глибоких позитивних переживань стосовно пізнавальної діяльності, її змісту, форм і методів здійснення. Процеси мислення, пам'яті, уваги стають ефективнішими, якщо їх супроводжує душевне хвилювання (радість, гнів, здивування тощо). Цікаво робити те, що вимагає напруження, але труднощі мають бути посильними. Неправомірне спрощення навчального матеріалу, невиправдано повільний темп його вивчення, багаторазові повтори не можуть сприяти розвитку пізнавального інтересу.

До основних методів формування пізнавального інтересу належать: дискусія, диспут, включення учнів у ситуацію особистого переживання успіху в навчанні, в інші ситуації емоційно-моральних переживань (радісті, задоволення, здивування тощо), метод опори на здобутий життєвий досвід, метод пізнавальної, дидактичної, рольової гри тощо. До методів емоційного стимулювання належить прийом створення ситуації зацікавлення,

використання цікавих прикладів, парадоксальних фактів, цікавих аналогій тощо.

Основним джерелом інтересу до навчальної діяльності виступає її зміст. Щоб підсилити стримулюючий вплив змісту необхідно чіткого дотримання принципів науковості, систематичності і послідовності, що виступають у якості цілеспрямованого педагогічного впливу згідно першої педагогічної умови цілеспрямованого педагогічного стимулювання прагнення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічним артистизмом під час занять з постановки голосу. Для підвищення стимулюючого впливу можна використовувати прийоми створення ситуації новизни, актуальності, наближення теорії до практики тощо. Стимулювання навчання досягається за допомогою методів проблемного навчання, дидактичних ігор, які сприяють створенню проблемних ситуацій, обміну знаннями тощо. Дидактичні ігри класифікують як рольові, ділові, організаційно-діяльнісні, комп'ютерні, тощо.

Цілеспрямоване педагогічне стимулювання прагнення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічним артистизмом під час занять з постановки голосу *ми вбачаємо у визнанні досягнень та можливості наслідування педагогів з постановки голосу (відомих учителів-вокалістів-виконавців)*. Цьому сприятиме комплекс завдань, які мають на меті спонукати студента не тільки критично аналізувати чийсь педагогічні прийоми, а й намагатися долучитися до процесу творення самому, до того ж, з перспективою «зробити краще, з більшим ефектом».

Вважаємо доцільним, беручи за основу існуючі мотиви, введення цілеспрямованого педагогічного стимулювання студентів до саморозвитку. Це видається важливим, оскільки майбутнім фахівцям треба вибудувати власне педагогічне кредо і його вокально-мовну модель. Отже, завдання навчити студентів у ВНЗ використовувати здобуті знання в конкретному вокально-комунікативному акті – одне з найактуальніших для майбутніх учителів музики, що спонукає до пошуку шляхів ефективної взаємодії, ухвалити виважене, самостійно обґрунтоване рішення тощо. Система проблемних

ситуативних завдань, над якими працюють студенти, допомагає розвивати критичність при сприйнятті інформації, привчає до самостійності в оцінюванні запропонованих подій і фактів. У кожному окремому випадку моделюється власна педагогічна стратегія.

Також особливого значення набуває стимулювання індивідуальних зусиль кожного студента до підвищення його рейтингу в класі з постановки голосу, на курсі, факультеті, тощо. Виконання завдань, які вимагають від майбутніх учителів музики відповідного рівня оволодіння додатковими навичками у класі з постановки голосу, зокрема педагогічного артистизму у вокально-педагогічному режимі мовної поведінки залежно від ситуації спілкування, активного впливу один на одного за допомогою мови та вокальних засобів, обміну інформацією для організації спільної діяльності, що оцінюється за певною шкалою.

Отже, педагогічна умова цілеспрямованого педагогічного стимулювання прагнення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічним артистизмом під час занять з постановки голосу шляхом застосування методів мотивації мистецького навчання сприяє прояву у студентів пізнавальних мотивів (бажання мати високу ерудицію, отримувати задоволення від пізнання), а також мотиви самоосвіти (прагнення отримати додаткові знання, пізнати нове, здивувати обізнаністю товаришів по групі, тощо).

Другою педагогічною умовою у оригінальному авторському баченні вирішення проблеми удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики виступає *педагогічне забезпечення перманентного розширення практичного педагогічно-артистичного досвіду на основі систематичного впровадження творчої вокально-виконавської діяльності у процесі фахового навчання.*

Стан прогресивної наукової думки все частіше схиляється до тези про «міждисциплінарний» характер сучасного наукового знання та перманентне розширення його обріїв. Сучасні світові тенденції стрімкості руйнують звичне бачення розвитку цивілізації й стимулюють до новітнього сприймання та дії,

зокрема утворення та розповсюдження нової інформації у різних сферах науки. Тобто, оновлення інформації стрімко випереджає процеси сприймання нової інформації і не дозволяє зупинитись у досягненні нового навіть на незначний час. Стрімкість та інформаційна перенасиченість доводить, що сучасний стан у освіті є перманентним, тобто таким що не дозволяє зупинитись на досягнутому. А досягнуте, у певній мірі, виступає не кінцевим сталим, а лише базовим.

У широкому смислі *перманентне оновлення змісту* освіти полягає у постійному інформаційному оновленні, відповідно до розвитку технологій, змін у системі освіти, стану культури, суспільства тощо. Використовуються актуальні інформаційні прецеденти за умови збереження балансу між актуальною сьогоденністю та історичними надбаннями.

Доцільно підкреслити, що навчання – двосторонній процес діяльності того, хто навчає, і того, кого навчають, спрямований на набуття знань, умінь і навичок, інтелектуальний розвиток особистості, формування наукового світогляду, оволодіння методами пізнавальної діяльності. Діяльність учителя й учнів, ми розглядаємо як взаємодію суб'єктів на різних етапах життя людини (батьки - діти; вихователі дитячих дошкільних закладів - діти; викладачі - студенти тощо).

Тобто, процес навчання як провідний чинник пізнавальної діяльності людини має перманентний характер. Людина вчиться все життя. Провідні дослідницькі центри, асоціації, міжнародні організації (ООН, ЮНЕСКО, Міжнародна асоціація університетів, Європейська асоціація вищої освіти) на основі аналізу розвитку освіти дорослих стверджують, що ці процеси повинні бути частиною неперервної освіти через усе життя. Найбільш вживаними термінами даного процесу є продовжуюча освіта (continuing education), освіта усе життя (lifelong education), перманентна освіта (permanent education), відновлююча освіта (recurrent education), освіта дорослих (adult education), післядипломна освіта (postgraduate education), компенсаторне навчання (remedial education) тощо.

З позиції нашого дисертаційного дослідження розширення практичного педагогічно-артистичного досвіду майбутніх учителів музики займає особливе місце у цілісному процесі підготовки фахівця новітнього формату. Вокально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики – це творчий процес, що не обмежується роками навчання, а продовжується за умови внутрішньої потреби самовдосконалення.

Особливої уваги заслуговує розширення практичного педагогічно-артистичного досвіду студентів із використанням методів театральної педагогіки в умовах роботи у класі постановки голосу. Забезпечення зростання педагогічної майстерності фахівців і стратегія їх виховання у процесі університетської підготовки цілком вкладається у наше бачення інтенсифікації процесу підготовки майбутніх учителів музики, завдяки формуванню артистизму, як складової педагогічного професіоналізму й майстерності.

З позиції даної педагогічної умови, артистизм доцільно розглядати як особливу, образно-емоційну мову творення нового; проникливий стиль співтворчості педагога й учня, орієнтований на розуміння й діалог з іншим, другодомінантність; витончене й тонке мереживо створення живого почуття, знання й змісту, що народжуються «тут і зараз» (В.Загвязинский) [72, 31]. О.Булатова, доповнюючи визначення В.Загвязинського, відзначає, що артистизм – не лише здатність красиво, переконливо щось передати, але й емоційно вплинути на вихованця... це краса й багатство внутрішнього світу педагога, уміння вирішувати завдання, проектувати майбутнє, представляючи його в образах, використовуючи фантазію та інтуїцію, гармонійно зіставляючи логічне й естетичне. Артистизму не можна навчитися, прочитавши, або запам'ятавши положення, що містяться у книгах. Можна зрозуміти й прийняти ідеї, включитися в роботу щодо виявлення й розвитку здібностей і вмінь, пов'язаних з фантазією та інтуїцією, імпровізацією, технікою й виразністю мови й рухів, самопрезентацією, відкритістю, переконливістю у служінні добру й красі, у пробудженні й вирощуванні кращих якостей довірених педагогові молодих людей [36, 47].

Педагогічна умова забезпечення перманентного розширення практичного педагогічно-артистичного досвіду на основі систематичного впровадження творчої вокально-виконавської діяльності у процесі фахового навчання сприяє вияву артистизму як особливої образно-емоційної мови творення нового; спочатку спостереження, а потім пошуку власного педагогічно-артистичного стилю у співтворчості педагога і учня, який орієнтований на розуміння і діалог. У першу чергу, це усвідомлення студентами, що не лише зовнішні фактори (жести, міміка, інтонація), а й здатність миттєво переключатися на нові ситуації, з'являтися в новому образі особливо цінне у педагогічній діяльності; окрім того це багатство особистісних виявлень, гра уяви, відчуття внутрішньої свободи. У межах дослідження педагогічне забезпечення перманентного розширення практичного педагогічно-артистичного досвіду майбутніх учителів музики відбувається завдяки введенню метода накопичення педагогічно-артистичного інструментарію, зокрема емоційного впливу та адекватного змісту емоційного відгуку на вокальну музику під час прослуховування творів у виконанні професійних співаків та підготовлених до даного виду діяльності вчителів музики.

Напрацювання досвіду творчої вокально-виконавської діяльності у процесі фахового навчання відбувається упродовж всього терміну навчання студентів ВНЗ. Формування педагогічно-артистичного досвіду відбувається під час засвоєння різножанрового вокального репертуару доступного для якісного вокального виконання перед шкільною аудиторією. Перманентний підхід формування вокально-педагогічного репертуару майбутнього вчителя музики полягає в поступовому русі у засвоєнні вокальних творів та перспективи проходження від простого до більш складного вокально-технічного та педагогічно-артистичного розвитку студентів упродовж навчання, а також акцентуація постійного самовдосконалення упродовж життя, на шляху формування педагогічної майстерності.

До педагогічно-артистичного інструментарію ми відносимо художньо-якісне виконання вокального твору, педагогічний підхід до побудови програм

вокального твору (концерту), що відповідає досвіду сприймання аудиторії слухачів, побудова стратегії загальнокультурного збагачення школярів, отримання задоволення від спілкування з прекрасним, релаксаційні впливи високого мистецтва, мистецтво слова у педагогічному спілкуванні під час проведення вокального концерту, тощо.

Упровадження даної педагогічної умови у процес творчо вокально-виконавського фахового навчання майбутніх учителів музики сприяє формуванню фахівця новітнього формату. Педагогічний артистизм як якість, формується у процесі духовно-практичного освоєння особистістю вокальних творів у класі з постановки голосу за умови педагогічної співтворчості з викладачем, який є координатором дій студентів, здатним до перспективного бачення артистичних виявів студентів у майбутній творчо-педагогічній діяльності з метою задоволення потреб студентів у професійному самовдосконаленні й самоосвіті, розширені педагогічних прийомів завдяки актуалізації артистичності у майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Третьою педагогічною умовою у дослідженні виступає *варіативне поєднання методів, засобів і прийомів вокального навчання, сценічного втілення художнього образу із евристичними методами, засобами й прийомами.*

Сучасні вчені-педагоги відзначають наявність багатьох підходів до виділення і групування, класифікації, систематизації методів навчання й жодна з цих класифікацій методів не охоплює всіх суттєвих аспектів процесу навчання. Коротко зупинимось на найпоширеніших підходах у групуванні методів: індуктивного та дедуктивного методів; поділу методів навчання за ступенем взаємодії вчителя і учнів – виклад, бесіда, самостійна робота; підготовка до сприймання, пояснення нового матеріалу, закріплення, опитування. Серед цієї кагорти методів особливої уваги заслуговують евристичні методи як такі, що сприяють відкриттю нового, знаходження істини, тощо. Елементи навчання за так званим сократичним принципом присутні у спадщині педагогів-класиків Я.Коменського, А.Дистервега, К.Ушинського.

Наукове дослідження евристики здійснювали А.Брушлінський, В.Пушкін, Ю.Кулюткін, дидактичну евристику обґрунтував А.Хуторської [268].

Тому варіативне поєднання методів, засобів і прийомів вокального навчання, сценічного втілення художнього образу із евристичними методами, засобами й прийомами є дуже важливим для здійснення співацької діяльності, адже під евристичним навчанням розуміються словесні методи, спрямовані на активізацію інтуїтивних процедур у навчальній діяльності, що дозволяють вирішити творчі завдання.

Визначальною властивістю педагогічної евристики є прийоми «підведення» учнів до правильного рішення, що дозволяє скоротити кількість варіантів перебору рішень (В.Андреев) [13]. Спостерігається закономірність: чим більше невизначеного міститься в запитаннях, тим більший їх евристичний потенціал. «Відкриті» запитання, тобто без заданого напрямку пошуку відповіді, відкривають перед учнями багато шляхів і засобів рішення. Евристичний потенціал притаманний усьому спектру художньо-пізнавальних і практичних видів діяльності, з цією метою ми активно використовуємо метод вокально-педагогічної імпровізації – вокальна, інструментальна, ритмічна, пластична, акторська, творчі завдання на створення педагогічних повідомлень щодо виконаних музичних зразків, мелодій і інструментально-педагогічного акомпанементу, фантазування-імпровізація на задану та на вільну тему тощо.

Накопичений у практиці викладання мистецьких дисциплін арсенал творчих завдань (І.Демченко, С.Коновець, В.Рагозіна, І.Топчієва, В.Тушева та ін.) майбутньому вчителю варто не лише максимально й ефективно використовувати, але й збагачувати, пам'ятаючи, що евристичне навчання розвиває здібності, які екстраполюються на всі інші види діяльності, зокрема шляхом набуття артистизму педагога-музиканта, що включає в себе ряд «природних» і набутих якостей: лекторську майстерність (володіння художньо-образною мовою), здатність до педагогічного спілкування (вміння будувати бесіду зі школярами, вміти передбачити відповіді дітей та найголовніше – вміти досягти доброзичливого тону в спілкуванні з учнівською аудиторією.

Педагогічний артистизм вчителя музики сприятиме зацікавленню школярів музичним мистецтвом, допоможе їм відчутти причетність до народження художнього образу і втілити цей образ через виконання або участь у виконанні музичного твору.

Варіативне поєднання методів, засобів і прийомів вокального навчання, сценічного втілення художнього образу із евристичними методами, засобами й прийомами допоможе у подоланні суперечності між загальною репродуктивною спрямованістю методики викладання такого предмету фахової підготовки майбутніх учителів музики як «Постановка голосу» (панування стандартних і незмінних схем «розучування пісні», «аналізу твору», «методів педагогічно-артистичного показу» тощо) і задекларованим сучасною освітою особистісно-зорієнтованим підходом до навчання, виховання і розвитку.

У варіюванні часто застосовується проблемно-евристичний виклад навчального матеріалу, що створює проблемну ситуацію: висуває гіпотезу, застосовує прийоми «руйнування», гіперболізації, «мозкового штурму», ставить запитання або завдання й організує колективне обговорення можливих підходів до вирішення проблеми. Евристичне навчання є більш універсальним, креативним і може застосовуватися під час вивчення різноманітних предметів (почергово й одночасно виконувати завдання у міжпредметному контексті). Евристичні методи допоможуть майбутньому вчителю музики розвинути евристичні здібності – комплекс інтегральних особистісних якостей – згідно авторського уточнення поняття «артистизм майбутнього вчителя музики» як особистісної якості. До евристичних методів ми відносимо метод активізації інтуїтивних процедур діяльності учнів у вирішенні творчих задач завдяки прийому «підведення» учнів до правильного рішення, що дозволяє скоротити кількість варіантів.

Евристичний потенціал притаманний усьому спектру художньо-пізнавальних і практичних видів діяльності, з цією метою ми активно використовуємо метод поєднання традиційних та інноваційних прийомів у підготовці майбутніх учителів музики до публічних виступів з міні-

концертними програмами. Для цього методу характерно швидке об'єднання вивчених вокальних творів (власного репертуарного набору) у концертну програму просвітницького гатунку. За нетривалий час, студентам пропонувалось скомпонувати декілька різнохарактерних, різностильових, різножанрових композицій просвітницького спрямування. Просвітницький пафос виконуваним вокальним творам надавався за рахунок оригінальних повідомлень педагогічного характеру у поєднанні з використанням театральних прийомів для формування педагогічного артистизму майбутніх учителів музики за трьома напрямками: формування педагогічного артистизму для творчої взаємодії з учнями у вокально-виконавській роботі; формування педагогічного артистизму в організаційній роботі просвітницького спрямування з учнівською молоддю (яскравість мови, жестів тощо), режисура заходу (цілісність, логічність, єдність та ін.).

Доречно підкреслити, що евристична освітня діяльність також ширша за творчу діяльність, тому що включає не лише творчі, а й пізнавальні процеси, необхідні для супроводу творчості, а також організаційні, психологічні та інші процеси, які забезпечують-креативну і пізнавальну діяльність особистості. Одним з ефективних евристичних методів нашого дослідження виступає метод стимулювання креативності у форматі евристичних співбесід. На відміну від настановчих, відтворюючих, систематизуючих типів бесід метою евристичної співбесіди є розвиток артистизму у спілкуванні та знаходження індивідуального педагогічно-артистичного стилю майбутнього учителя музики.

У процесі впровадження даної педагогічної умови у практичну діяльність доцільно широко використовувати такий частково-пошуковий метод, як евристична бесіда, адже вона є необхідною при інтерпретації змісту вокальних творів саме в силу їх багатозначності. Відповідна багатоваріантність тлумачень художніх образів є не тільки словесною, а й вокально-інтонаційною технікою майбутнього вчителя музики у процесі формування акторсько-педагогічних умінь, як шлях самостійного відкриття таємниць світу мистецтва, а не зводячи

аналіз твору до з'ясування ідеї і особливостей індивідуальної майстерності вчителя музики.

Активне впровадження елементів театральної педагогіки у процесі формування артистизму майбутнього вчителя музики на вокальних заняттях дозволило внесення коректив у зміст програми «Постановка голосу», але їй потребувало деякої корекції методів, засобів і прийомів вокального навчання. Зокрема, для сценічного втілення художнього образу ми розділили їх на різні групи залежно від ролі, що виконується у процесі формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики ми використовували систему спеціальних методів. Вона включала в себе 5 груп, кожна з яких мала своє функціональне призначення, а саме: традиційні методи (словесні, наочні, практичні); методи проблемно-творчого характеру (створення проблемних ситуацій, постановка навчальних проблем); методи «занурення» у середовище художніх образів і музично-естетичних цінностей; методи організації творчої діяльності (використання позанавчальних форм роботи хорового колективу); методи стимулювання до активного освоєння необхідних професійно-педагогічних якостей (ігрові, ситуації змагання, тощо).

Група традиційних методів була призначена для накопичення знань у галузі освоєння вокальної техніки й прийомів акторсько-сценічної майстерності; організації співацької діяльності, розвитку виконавських навичок. Група методів проблемно-творчого характеру активно застосовувалася на всіх етапах формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики. За допомогою цих методів на практичних заняттях створювалися проблемні ситуації зіставлення й порівняння подібних або контрастних образів у творах репертуару, виявлялися найбільш доцільні виразні засоби для передачі основної драматургічної лінії. Група методів створення спеціальних ситуацій «занурення» у певне музично-естетичне середовище давала можливість через систему переживань, закладених в образному змісті творів, створювати певну атмосферу на репетиції. Прослуховування аудіо- і відеозаписів сприяло освоєнню музичної культури

різних епох, стилів і напрямів. Група методів організації творчої діяльності, пов'язаних з активною концертно-виконавською діяльністю, мала особливе значення у дослідно-експериментальній роботі. Велика концертно-виконавська практика, шефські концерти у школах та позашкільних закладах, тематичні концерти-бесіди, студентські фестивалі, творчі зустрічі з авторами пісень допомагали створювати сприятливі умови для самореалізації та самозакріплення професійно-педагогічних навичок публічно-педагогічної дії.

Методи стимулювання до активного освоєння набутих навичок сприяли ефективності розв'язання поставлених професійних і творчих завдань. З цією метою практикували створення ситуацій змагання у процесі розучування пісень, освоєння педагогічних прийомів і систематичне застосування імпровізацій під час виконання вокальних творів.

Запропоновані методи, прийоми та засоби сприятимуть ефективному розв'язанню різноманітних завдань: звільненню та розкріпаченню, оперативному керуванню своїми психічними станами й творчим самопочуттям, розвитку уяви й виробленню навичок перевтілення; збагаченню чуттєво-емоційного досвіду й афективної пам'яті; формуванню «сценічного мислення»; збагаченню досвіду накопичення педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики.

Використання вищенаведених методів роботи у вокально-виконавській фаховій підготовці майбутнього учителя музики сприятиме формуванню педагогічно-артистичних умінь, що виступає важливим чинником становлення особистості вчителя нового формату з розвиненими організаторськими здібностями, неповторною комунікативною культурою тощо. Педагогічна умова варіативного поєднання методів, засобів і прийомів вокального навчання, сценічного втілення художнього образу із евристичними методами, засобами і прийомами театральної педагогіки містить потенційні можливості для формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики.

Отже, визначенні педагогічні умови формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу створюють оптимальні можливості для організації цього процесу (рис. 2.2).

Методичне забезпечення занять з постановки голосу майбутніх учителів музики



Рис. 2.2 Методичне спрямування занять з постановки голосу студентів

На основі розроблених педагогічних умов визначено методичне спрямування занять з постановки голосу майбутніх учителів музики, що включають формування: духовно-моральної, світоглядної позиції вчителя; виразної мовно-мисленнєвої діяльності студентів; розвитку художньо-педагогічної уяви; здатність до вокально-педагогічної імпровізації, натхнення, перевтілення, емоційної переконливості, що отримує своє вираження у виконавському мистецтві.

Духовно-моральна позиція вчителя - високий рівень розвитку інтелектуальної, моральної сфери особистості вчителя, що дають йому підстави для вирішення навчально-виховних завдань на рівні максимально допустимої можливої творчості; його високої моральної духовно-особистісної позиції; особистісна позиція в науці, мистецтві, житті, здатність до творчої перебудови навколишньої педагогічної дійсності. Для здійснення педагогічної діяльності на високому творчому рівні необхідний і високий рівень особистісного розвитку вчителя. На сучасному етапі, в умовах духовно-моральної кризи, спостерігається зростання ролі підготовки учителя, а особливо у галузі мистецтва. Учителя здатного знаходити творчі рішення навчальних і виховних завдань, здатного вирішувати проблеми духовно-морального становлення кожної дитини.

Світоглядна позиція є важливою для вчителя тому, що специфіка цієї людської діяльності пов'язана з підготовкою підростаючого покоління до життя. Передача накопиченого соціального та духовного, емоційно-чуттєвого досвіду, закладеного в мистецтві, стає найважливішою соціальною функцією педагогічної освіти, отже, освоєння педагогічної (і музично-педагогічної освіти) - є шляхом виховання життєвого і професійного світогляду для майбутнього вчителя. Критерієм для виховання духовно-моральної позиції вчителя є готовність до вирішення педагогічних завдань на високому моральному рівні, бо знання без морального підґрунтя нічого не значать. Можна виділити основні вміння, в яких проявляється вищеподана якість особистості, що обумовлює наявність артистизму: вміння рефлексії у

педагогічній діяльності; вміння дати свою моральну оцінку вчинку; вміння оцінити моральний зміст художнього твору; вміння оцінити успіхи і невдачі в художньо-педагогічній діяльності та знаходження ефективних шляхів виправлення невмілих дій; прагнення до самоосвіти, самовиховання тощо.

Виразна мовномисленнєва діяльність педагога полягає у розвитку образної, логічно послідовної мови, багатого виразного інтонаційно-образного подання матеріалу, виховання зрозумілої, чіткої дикції. В інтонації голосу педагога діти чують живе людське почуття: скорботу, плач, лють, смуток, тріумф, радість ..., і якщо мова педагога виразна, образна, якщо він інтонаційно-осмислено аналізує її, відноситься до виступу перед дитячою аудиторією як до сценічної зустрічі музикантів, тоді виникає емоційний духовний контакт, дух співтворчості. Саме через яскраву, живу інтонацію (мовну, вокальну, інструментальну) дитина поринає у світ музичних образів.

Яскрава, образна, емоційна, щира і переконлива інтонація є найважливішим елементом акторської майстерності вчителя, потужним засобом емоційного впливу на дітей. Учитель музики формує урок як свій власний твір мистецтва, художній образ якого народжується з інтонаційно-образного змісту музичних творів, що звучать на уроці, інтонаційного осмислення драматургії уроку і особистісного ставлення педагога до змісту художньо-педагогічного процесу, втіленого в міміці, пластиці, жестах, вокальній виразності, в інтонаційно багатій мові, у цікавій інтерпретації музичних творів. «Художню думку, не розігравши, не створивши для неї сценічного сюжету, серйозно досліджувати не можна» [85, 104]. Дійсно, справжнім творцем педагог-музикант може стати лише тоді, коли щохвилини буде пов'язувати нерозривними нитками зігране, проспіване чи сказане зі своїм внутрішнім світом, життєвим досвідом та ставленням до твору.

Таким чином, можна визначити деякі провідні уміння учителя, в яких проявляється мовно-мисленнєва діяльність, а саме: багатство інтонації; образність мови; уміння співвідносити інтонацію голосу з художньо-образним змістом музичного твору; знання в галузі музикознавства та інших видах

мистецтва; уміння вибудувати логіку сприйняття художнього образу через питання; багатство міміки, жести, пластики тощо.

Художньо-педагогічна уява включає: художнє бачення і творче моделювання педагогічних ситуацій, творче використання акторських навичок і режисерських умінь для вирішення навчально-виховних завдань на уроці та під час позакласної роботи. Великою мірою прояв художньо-творчої уяви пов'язаний зі становленням режисерських умінь, таких, як творче моделювання емоційної драматургії уроку, бачення уроку в цілому. Художньо-педагогічна уява включає в себе також аналітичні уміння, тобто уміння доцільно використовувати акторські прийоми, ефективні дії, підпорядковуючи їх ідеї уроку. На уроці не слід захоплюватися всіма красивими театральними «хитрощами», що справляють враження і можуть засліпити. Тому вчитель повинен навчитися підпорядкувати акторські уміння рішенням педагогічних завдань. Залучення учителя до основ режисерських умінь веде до підвищення його творчого потенціалу та вдосконалення процесу навчання. В умовах шкільного уроку на матеріалі того чи іншого навчального предмета вчитель реалізує принцип моделювання операцій діяльності театрального режисера.

До умінь, що відображають художньо-педагогічну уяву можна віднести: спостережливість; уміння передбачати реакцію дітей; моделювання майбутньої художньо-педагогічної діяльності; проблемне і художнє бачення педагогічної ситуації; моделювання емоційної драматургії; естетичне чуття; продуктивна уява тощо.

Здатність до педагогічної імпровізації: це здатність учителя сприйнятливо відреагувати на педагогічну ситуацію, на неординарні відповіді і судження учнів. Це також уміння педагога гнучко повернути драматургію уроку у заздалегідь не заплановане русло. Оригінальні та цікаві відповіді дітей можуть дати уроку нову лінію драматургічного розвитку. Крім того, вчителю потрібно вміти управляти не тільки емоційним станом дітей, а й своїм власним. Безумовно, не можна змусити людину любити і ненавидіти, гніватися чи радіти,

але виконувати якусь розумну вольову дію, засвоївши мотив та мету даної дії, можливо і потрібно навчитися.

Вчителю на уроці необхідно навчитися використовувати ті умови, в які він потрапив. Життя пропонує для вчителя свої обставини: ранок або вечір, добрий або поганий настрій дітей тощо, так само як і акторові на сцені, вчителю необхідно знайти засоби впливу на аудиторію, і у цьому пошуку вчителю потрібно імпровізувати. Але імпровізація не народжується з нічого! А як говорив К.Станіславський, це «тренінг і муштра, тренінг і муштра!» [245]. Педагогічна імпровізація - вищий рівень творчості вчителя, той професійний рівень, який дозволяє говорити про свободу в педагогічній діяльності.

До педагогічних умінь, що відображають здатність до імпровізації на уроці можна віднести: уміння керувати своїми емоціями відповідно до емоційного змісту уроку, умов, що сформувались у класі; уміння реагувати на відповідну педагогічну ситуацію; уміння виконувати емоційно-вольову дію, опанувавши її мотив та мету; уміння використовувати відповіді, судження дітей у драматургії уроку; вільний контакт в ситуації труднощів партнера; застосування гумору; уміння використовувати парадокси тощо.

Натхнення – означає присутність високого духу, коли практична діяльність вчителя одухотворена високою моральною ідеєю, коли «сірі будні» перетворюються на яскраві свята. Так, сформований у школярів естетичний смак поступово переростає в естетичне почуття. Робота над формою і розмірами музичного твору поступово переходить у роботу над його красою та гармонією. На уроці музики, при неодноразовому повторенні музичних творів, необхідно зберегти емоційний підйом, захопленість, «новизну» переживань. Яскрава, натхненна мова, емоційне виконання музики, її образне сприйняття потребують від учителя підпорядкування своїх емоційних станів художньому задуму твору і уроку в цілому.

До педагогічних умінь, що відображають натхнення як якість артистизму, можна віднести:

- уміння зберегти захопленість і емоційний підйом при повторі (наприклад, при повторному виконанні або прослуховуванні музики);
- уміння надати художньо-педагогічній діяльності високу моральну ідею;
- уміння задати життєрадісний тон уроку;
- одухотворене, натхненне, видовищне спілкування тощо.

Перевтілення як емоційне (відповідно до художнього образу, емоційного твору), так і драматургічне (відповідно до розвитку емоційної драматургії уроку). Педагогічне перевтілення - це не «стільки гра у когось, скільки здатність тимчасово достовірно стати кимось, причому стати насправді» [82, 104]. Музичне мистецтво є засобом відображення дійсності: образів природи, розмаїття звуків і кольорів, і авжеж, палітри почуттів і переживань людини. Для педагога є необхідним уміння емоційно-образного перевтілення, так як до драматургії уроку входять твори різних епох, композиторів, які мають різне емоційне забарвлення і по різному впливають на слухача, отже, необхідно вчитися перевтілюватися в інтонаційному, мімічному, а також виконавському плані (тому не можна виконувати твори віденських класиків, романтиків, експресіоністів одним штрихом, звуком).

Педагогічний артистизм передбачає і емоційне перевтілення - тобто підпорядкування свого психологічного стану емоційній драматургії уроку. До завдань вчителя мистецьких дисциплін входить не просто перевтілення, а перевтілення в певний образ - це образ музичного твору; виконавський стиль композитора, дух епохи написання музичного твору тощо. Засоби перевтілення педагога різноманітні: це і костюм, і голос, і манери, але це лише зовнішні засоби.

Велике значення в розкритті артистичних здібностей учителя має інтонаційний підхід до планування та здійснення музично-педагогічної діяльності. Учитель цілком має бути підпорядкований інтонаційно-образній атмосфері уроку, і зовнішній вигляд, і жести, і міміка, і інтонаційна різноманітність голосу.

До педагогічних умінь, що відображають артистичність перевтілення на уроці, можна віднести: уміння створювати ефект новизни на уроках музичного мистецтва; емоційне перевтілення у відповідності до музичного твору, що розглядається; уміння швидко та плавно здійснювати переходи від одного до іншого психологічного стану; правдивість переживань; уміння використовувати виразні мистецькі засоби, як зовнішні, так і внутрішні, для передачі художнього образу твору, його змісту; уміння моделювати емоційну драматургію уроку.

Емоційна переконливість - щирість та глибина переживань учителя, здатні розчулити душі дітей. Учитель дарує учням радість пізнання тоді, коли все, що він робить, говорить, виконує йде від його серця, якщо це щиро. Л.Толстой казав, що справжнє виховання - це бути правдивим і чесним з дітьми, не приховуючи від них того, що відбувається в душі [259, 246]. Наприклад, щирість вчителя музики проявляється вже у виборі музичного репертуару та обґрунтуванні художнього задуму уроку. Тільки «відчута серцем» музика стає близькою і зрозумілою, отже її виконання буде щирим, живим, яскравим, це справить враження на учнів і пробудить їх інтерес до цього твору, допоможе глибше проникнути в його зміст і передати художній образ у виконанні. Емоційна переконливість вчителя проявляється і в його педагогічній чарівності, емоційній заразливості - здатності передати свої почуття дітям. Привабливість вчителя, його переконливість і емоційна переконливість, що проявляються в його духовності, мудрості, щирості, доброті, викликають довіру учнів. Учителю потрібно виховувати в собі позитивну чарівність. К.Станіславський з цього приводу казав: «певною мірою можна навіть надати собі «сценічної привабливості» - шляхетними прийомами гри, гарною школою, які самі по собі сценічно чарівні» [246, 236]. Але це відноситься до тих учителів, які прагнуть до постійного вдосконалення педагогічної майстерності.

Схематичне зображення методичної моделі формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у процесі занять з постановки голосу зображено на рис. 2.3.

Мета – формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики на заняттях з постановки голоу

ПІДХОДИ

- Системний;
- аксіологічний;
- компетентнісний;
- акмеологічний;
- творчий

ПРИНЦИПИ

- Систематичності, послідовності й свідомості вокального навчання;
- активності й самостійності;
- рефлексивного сприймання музичних образів вокальних творів;
- художньо-творчого конструювання;
- опори на діалогічну взаємодію

ФУНКЦІЇ

- Інформаційно-пізнавальна;
- організаційна;
- гуманістична;
- прогностична;
- оцінювальна;
- афективна;
- творчо-перетворювальна

КОМПОНЕНТИ

Мотиваційно-пізнавальний;

Змістовно-операційний;

Виконавсько-творчий;

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ:

- Цілеспрямоване педагогічне стимулювання прагнення студентів до оволодіння педагогічним артистизмом під час занять з постановки голосу шляхом застосування методів мотивації мистецького навчання;
- педагогічне забезпечення перманентного розширення практичного педагогічно-артистичного досвіду на основі систематичного провадження творчої вокально-виконавської діяльності у процес фахового навчання;
- варіативне поєднання методів, засобів і прийомів вокального навчання, сценічного втілення художнього образу із евристичними методами, засобами й прийомами.

ЕТАПИ:

Спонукально-інформаційний;

Рефлексивно-скерований;

Творчо-результативний;

ГРУПИ МЕТОДІВ:

- Мотивації мистецького навчання,
- евристичні,
- образно-демонстраційні,
- вербальні,
- втілення сценічного образу,
- театралізації,
- симуляційно-ігрові,
- навчальні дискусії,
- музично-аналітичні тренінги,
- інтерактивні

Результат: сформованість педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики на заняттях з постановки голосу

Рис. 2.3 Методична модель формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу

Педагогічні уміння, що відображають емоційну переконливість вчителя музичного мистецтва, є важливими для формування методичну модель формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у процесі занять з постановки голосу, а саме: щирість; жага емоційної близькості; широка амплітуда емоцій; уміння створювати собі та іншим стан душевного комфорту; уміння використовувати на уроці ті музичні твори, які близькі «по духу» вчителю та учням; педагогічна привабливість; уміння передавати свої почуття дітям (наприклад, під час виконання музичних творів) тощо.

Отже, розроблена і упроваджена нами методична модель формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у процесі занять з постановки голосу – від постановки мети, завдань до відбору підходів, принципів і ефективних методів, що становить повний технологічний цикл.

Висновки до другого розділу

Здійснений теоретико-методичний аналіз педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики дозволив зробити такі *висновки*:

- на базі застосування системного підходу визначено компонентну структуру педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики як цілісної динамічної системи, що включає *мотиваційно-пізнавальний, змістовно-операційний та виконавсько-творчий компоненти*.

Критерієм сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту визначено міру *мотиваційної спрямованості студентів до здобуття педагогічно-артистичних умінь* (показники: вміння використовувати можливості співацького голосу; прояв особистісної готовності до вияву артистичних здібностей; розуміння специфіки педагогічного мовлення під час вокальної роботи зі школярами). Критерієм сформованості змістовно-операційного компоненту визначено *ступінь сформованості знань щодо використання педагогічно-артистичних умінь у навчальній діяльності* (показники: вміння саморегуляції та самокорекції емоційного стану; наявність

досвіду навчальної роботи з даними; здатність до аналізу та вирішення педагогічних ситуацій). Критерієм сформованості виконавсько-творчого компоненту визначено *міру творчого використання набутих знань і вмінь у процесі підготовки до педагогічної діяльності* (показники: вільне оперування музичним матеріалом; вміння творчо працювати над літературним текстом вокального твору; потреба в самовираженні у процесі виконавської творчості;

- конкретизовано ряд педагогічних умов ефективного формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики, до яких належить:

- цілеспрямоване педагогічне стимулювання прагнення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічним артистизмом під час занять з постановки голосу шляхом застосування методів мотивації мистецького навчання; педагогічне забезпечення перманентного розширення практичного педагогічно-артистичного досвіду на основі систематичного провадження творчої вокально-виконавської діяльності у процесі фахового навчання; варіативне поєднання методів, засобів і прийомів вокального навчання, сценічного втілення художнього образу із евристичними методами, засобами й прийомами;

- на основі визначених *педагогічних умов* розроблено методичне забезпечення для занять з постановки голосу, спрямоване на формування педагогічно-артистичних умінь, що базується на музично-педагогічних заходах щодо: всебічного аналізу вокальних творів; трансформації вокального навчально-педагогічного матеріалу у процесі здійснення навчальних дій; відпрацювання вміння перевтілюватися з метою створення яскравого художньо-музичного образу; оцінювання власної співацької діяльності на основі глибокого проникнення у зміст навчально-методичного матеріалу; рефлексивного осмислення та критичного аналізу власних виконавських дій;

- розроблено і упроваджено методичну *модель* формування педагогічно-артистичних умінь студентів, яка від постановки мети до відбору підходів, принципів і ефективних методів, що становить повний технологічний цикл.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [112; 118; 290].

РОЗДІЛ ІІІ

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

3.1. Діагностика вокальної підготовки студентів педагогічних університетів у процесі формування педагогічно-артистичних умінь

Дослідно-експериментальна перевірка ефективності моделі формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у процесі вокально-методичної підготовки проводилось у період 2012-2016 роки на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Інституту мистецтв ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Усього формувальним етапом експериментального дослідження було охоплено 114 студентів, з яких 58 осіб навчались у контрольних групах (КГ) за традиційною методикою, а 56 осіб навчались в експериментальних групах (ЕГ) за авторською методикою.

Проведення експерименту з формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики під час вокально-методичної підготовки передбачало визначення дисциплін, під час вивчення яких у подальшому проводилось педагогічне дослідження. Такими дисциплінами були: «Постановка голосу», «Методика постановки голосу», «Теорія і методика постановки голосу». До того ж, нами було розроблено авторський спецкурс «Основи педагогічного артистизму майбутніх учителів музики», а також підготовлено методичні розробки навчальних вправ для індивідуальних і практичних занять під час вивчення основ вокальної методики з метою перевірки комплексного впливу сукупності педагогічних умов фахової підготовки майбутніх учителів музики для набуття педагогічно-артистичних умінь.

Проведення методики діагностики стану сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики передбачало врахування знань студентів і викладачів про педагогічно-артистичні вміння (їх якісний і кількісний склад), та їх роль у забезпеченні ефективності формування якісних вокальних умінь важливих для фахового розвитку компетентного фахівця. З цією метою нами був проведений пошуковий експеримент, метою якого було визначити обізнаність студентів стосовно стану розробленості проблеми методичного забезпечення формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у процесі вокально-методичної підготовки у вищих навчальних педагогічних закладах. Також нами були розроблені наступні завдання, а саме:

1) здійснити аналіз навчальної документації щодо наявності у змісті дисциплін вокально-методичного циклу тем, спрямованих на формування педагогічно-артистичних умінь студентів вищих навчальних педагогічних закладів;

2) проаналізувати обізнаність студентів щодо проблеми феномену педагогічно-артистичних умінь, та можливостей їх розвитку для саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності;

3) встановити наявність готовності студентів у застосуванні артистичних здібностей, як майбутніх учителів музики, засобом формування і регулювання педагогічно-артистичних умінь у процесі навчання;

4) визначити реальний стан обізнаності викладачів вокально-методичних дисциплін вищої школи щодо проблеми формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики, та їх значення у процесі вокально-методичної підготовки;

5) здійснити аналіз рівнів володіння викладачами вокально-методичних дисциплін методиками формування педагогічно-артистичних умінь студентів у процесі фахового навчання;

б) дослідити значення проблеми формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у процесі вокально-методичної підготовки, та конкретизувати шляхи розробки методики констатувального експерименту;

7) окреслити психолого-педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики.

Вирішення визначених завдань потребувало планування поетапної діагностики пошукового експерименту, а також проведення педагогічних мікродосліджень, до яких входили: аналіз навчальної документації, проведення опитування, бесід, інтерв'ю зі студентами й викладачами вокально-методичних дисциплін, анкетування майбутніх учителів музики.

На *вихідному*, першому етапі пошукового експерименту був здійснений аналіз навчальної документації: індивідуальних робочих програм студентів з «Постановки голосу», змісту лекційних курсів із «Методики постановки голосу» та «Теорії і методики постановки голосу». У результаті було виявлено, що переважна більшість змісту вокально-методичних дисциплін, спрямована на засвоєння студентами відповідної системи вокальних знань, умінь і навичок, які не передбачають розвиток артистичних здібностей, що сприяють оптимізації та ефективності фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі навчання у педагогічних університетах. Натомість, жодна програма не зорієнтована на розвиток артистизму як важливої якості студентів, у тому числі й педагогічно-артистичних умінь, що сприяють якості опанування майбутніми вчителями музики вокально-технічними вміннями, теоретичними знаннями даного напрямку. В результаті аналізу залікових та екзаменаційних відомостей, нами було виявлено факт невисокої успішності студентів вокально-методичного напрямку, що є наслідком такої однобічної змістової наповненості дисциплін вокально-методичного циклу.

Для виявлення причин труднощів, що гальмують забезпечення успішності вокально-методичної підготовки майбутніх учителів музики, а також з метою уточнення результатів аналізу навчальної документації, на

другому етапі нами були проведені такі загально педагогічні методи як інтерв'ю з викладачами вокально-методичних дисциплін, інтерв'ю та бесіди зі студентами. У результаті індивідуального інтерв'ювання серед викладачів 38,5 % опитуваних зазначили, що серед причин низької успішності майбутніх учителів музики, безумовно, постає низька самооцінка студентів своїх природних можливостей вокального голосу. Для виправлення цієї ситуації педагогічний колектив протягом кожного навчального року організовує певну кількість концертів у межах університету (інституту) з метою самовираження талановитих, обдарованих студентів на сцені. Як правило, достатньо одного вдалого виступу, аплодисменти глядачів, позитивної оцінки інших студентів, і здійснюється позитивний вплив на самооцінку студента. Однак, як показує практика, студентів, які б прагнули наполегливо та систематично працювати у процесі підготовки до вокального виступу виявляється дуже мало. Інші респонденти (42%) підтверджуючи факт низької успішності студентів погоджуються з тим, що формування педагогічно-артистичних умінь під час вокально-методичної підготовки є необхідним. Викладачі зазначають, що причиною низької успішності студентів постають невідповідні умови вокального навчання у вищих навчальних педагогічних закладах. Так, викладачі висловлювали побажання щодо виділення окремої аудиторії для створення оперно-вокальної студії із виділенням на це навчальних годин. Така студія потребує відповідного сучасного технічного обладнання, за допомогою якого студенти мали б доступ до Інтернету, можливість творчо працювати з музичним матеріалом, навчатись співати у мікрофон тощо. У такій студії студенти практично оволодівали б артистичними навичками, навчались би обирати відповідний сценічний костюм, поводитись на сцені.

Поряд із цим, 19,5 % викладачів зазначили, що взагалі не існує причин, які б перешкоджали набуттю студентами педагогічно-артистичних умінь, оскільки вокальні твори за навчальною програмою є цікавими, насиченими контрастними художніми образами, що є чудовим навчальним матеріалом для розвитку артистичних здібностей. Викладачі зазначають, що не готові відійти

від традиційного навчання, та зазнають труднощів пов'язаних з діагностуванням артистичних здібностей студентів, їх розвитку за допомогою музичних творів, готовності до вияву студентами ініціативи під час самостійного пошуку артистичних прийомів. Це свідчить про те, що формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки не може відбуватись стихійно, а потребує спеціально організованої навчальної програми, складеної з урахуванням специфіки вокального навчання.

Під час бесід зі студентами, ми залучали їх до вільного взаємного обміну думками. Так 21% студентів зазначають, що більшість студентів під час вокально-методичної підготовки демонструють низьку успішність через психологічну скутість. Якби можна було б змінити форму складання заліку або іспиту з «Постановки голосу», та зробити її більш творчою, невимушеною, тоді б студенти більш вільно виявляли набуті вокально-технічні навички. Інші респонденти (15%) зазначають, що вони не вміють самостійно контролювати звучання свого голосу, і тому вони це здійснюють із викладачем на індивідуальних заняттях, внаслідок цього не залишається навчального часу для роботи над художньо-образною стороною вокального твору, і тому вони демонструють на заліках свою недовершену навчальну роботу.

Незначна кількість реципієнтів (8%) побоюються того, що коли вони в майбутній педагогічній діяльності, як вчителі музичного мистецтва, будуть демонструвати учням загальноосвітньої школи свій артистизм, то деякі учні будуть обов'язково неадекватно реагувати на це, а також порушувати дисципліну на уроках музики. Погоджуючись із цим 5 % студентів зазначили, що дуже реалістично уявляють собі таку ситуацію, що після того, як вони почнуть на уроках музики демонструвати свої артистичні здібності (а вони в них нерозвинуті), вони не зможуть і учням нічого донести, і сприяють своїми діями порушенню дисципліни. Так 12,5 % студентів зазначили, що тільки коли вчитель музичного мистецтва переконаний у тому, що він володіє педагогічно-

артистичними вміннями на достатньому рівні, він має право їх використовувати в навчальній роботі з учнями.

Водночас, частина респондентів (11,5%) усвідомлюють, що самотійно неможливо оволодіти педагогічно-артистичними вміннями, можливо особливо обдаровані вчителі музичного мистецтва набуваючи багаторічний досвід доходять умовиводів до яких студент просто не здатний. Водночас, 5 % студентів вважають, що артистизм взагалі не може бути пов'язаний із педагогічною діяльністю вчителя музичного мистецтва, оскільки він працює не для того, щоб розважати учнів, а для того, щоб давати учням знання, та здійснювати їх музично-естетичний розвиток. Поряд із тим 22 % студентів зазначають, що учні загальноосвітньої школи під час навчальної роботи над шкільною піснею повинні навчитись не тільки вірно інтонувати мелодійну лінію цієї пісні, а й висловлювати свої почуття під час співу. Для цього їм необхідно мати перед собою взірць для наслідування. Таким взірцем для учнів постає вчитель музичного мистецтва, який володіє вокально-технічними навичками, виразною мімікою, чіткою дикцією. Тому, коли поряд із трансляцією знань учитель музичного мистецтва впливає на учнів своїм артистизмом – це тільки сприяє отриманню позитивного результату навчальної роботи учнів.

Таким чином, можемо констатувати той факт, що майже 56% студентів залучених до запропонованих нами бесід пов'язують успішність використання педагогічно-артистичних умінь у майбутній педагогічній діяльності з розвитком можливостей вокального голосу та артистичних здібностей під час вокально-методичної підготовки. Існує значний відсоток таких студентів, що усвідомлюють низький рівень розвитку своїх артистичних здібностей, і тому побоюються використовувати їх у майбутній фаховій діяльності. Більше того, лише 36 % опитуваних пов'язує залежність успішного набуття педагогічно-артистичних умінь із розвитком вокального голосу та створенням умов для вільного вокального виконання творів під час заліку, і тільки 15 %

підтверджують той факт, що їм важко самостійно працювати як над вокально-технічними труднощами, так і над розвитком артистичних здібностей.

Отже, під час аналізу результатів проведення інтерв'ювання та бесід серед викладачів і студентів, було виявлено, що незначна частина опитуваних (відповідно 24% викладачів та 12,5% студентів) співвідносять залежність успішності вокально-виконавської діяльності з рівнем сформованості педагогічно-артистичних умінь.

З метою визначення обізнаності студентів щодо проблеми формування педагогічно-артистичних умінь у процесі вокально-методичної підготовки, а також її методичного забезпечення, був проведений *третій етап* пошукового експерименту, який передбачав анкетування студентів. Запропоновані анкети для студентів містили відкриті, прямі питання, спрямовані на: виявлення розуміння студентами поняття «педагогічний артистизм»; обізнаності студентів щодо педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва; об'єму елементарних знань студентів про педагогічно-артистичні вміння та їх розвиток, як професійно-важливої якості вчителя музичного мистецтва; реального стану відповідного методичного забезпечення формування педагогічно-артистичних умінь студентів у процесі вокально-методичної підготовки з боку викладачів вокально-методичних дисциплін; виявлення негативних причин, які заважають студентам набувати педагогічно-артистичні вміння під час вокально-методичної підготовки; наявності потреби і бажання майбутніх учителів музики у процесі навчання у ВНЗ оволодівати даними методиками і підвищувати рівень сформованості педагогічно-артистичних умінь, що у подальшому дозволить удосконалити виконавський рівень вокальної діяльності, та педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи. У процесі анкетування було з'ясовано наявність довузівської музичної освіти респондентів (додаток А.1). Так, було з'ясовано, що до вступу до ВНЗ студенти, які мають неповну початкову музичну освіту – 30 %; повну початкову музичну освіту 45, 2 %; повну середню музично-спеціальну освіту – 24, 8 %. Частина опитуваних відвідували позашкільні заклади, або вступили до

музичних освітніх закладів у старшому шкільному віці. Деякі респонденти мали значну перерву між навчанням у певних класах у зв'язку з життєвими обставинами.

Для отримання даних щодо розуміння студентами сутності педагогічного артистизму в процесі анкетування було поставлене таке запитання: «Як Ви розумієте поняття «педагогічний артистизм?» Узагальнені відповіді респондентів розподілились таким чином: 60,4 % респондентів відповіли «якість педагога у процесі застосування фахових умінь»; 29,2 % респондентів висловили думку «педагог, який застосовує природні артистичні здібності»; 10,4% респондентів дали відповідь «не знаю».

На третє питання: «Чи потрібні вчителю музичного мистецтва виявляти артистичні здібності?» майже всі респонденти 95,7 % відповіли «так». Незначна кількість студентів відповіла «не знаю» - 4,2 %.

На наступне запитання анкети: «Чи маєте досвід виступу в концертах, як вокальний виконавець?» були отримані такі результати: 45,2 % студентів дали відповідь «в період довузівського навчання»; 37,5 % респондентів відповіли «під час фахового навчання у ВНЗ», решта респондентів відповіли «не маю» - 17,3 %. Той факт, що в період довузівського навчання студенти більше приймали участь у концертних виступах, ніж під час фахового навчання у вищому навчальному закладі можна пояснити тим, що разом із віком учня зростають і вимоги до вокального виконання. Відомо, що деякі учні початкових музичних шкіл та позашкільних навчальних закладах у шкільному віці приймають участь у концертах оволодівши лише початковими вокальними вміннями, та використовують природні вокальні дані. У навчальному процесі ВНЗ до концертної діяльності залучаються студенти, які не тільки наділені природними вокальними даними, але й володіють вокально-виконавськими вміннями та навичками.

Наступне запитання анкети «Якими якостями повинен володіти співак?» було нами поставлене студентам також в усній бесіді, під час якої ми свідомо дали деяку розбіжність у запитаннях щодо якостей співака, що працює

вчителем музичного мистецтва, розуміючи різну обізнаність учасників експерименту. Серед необхідних якостей були названі такі якості вокального виконавця: «воля», «наполегливість» зазначили 39,5 % опитуваних; 37,9 % опитуваних зазначили: «захоплювати публіку», «чарівність», «перевтілюватись у поданий художній образ». Зауважимо, що 22,6 % студентів не усвідомлюючи сутність поняття «якість» вказали такі вміння: «відчувати концертмейстера», «володіти співацьким голосом», «емоційно висловлювати вокальний твір», «досконале володіння вокальними навичками».

З отриманих відповідей зробимо висновок про те, що наші респонденти обізнані щодо необхідних складових вдалого виступу вокального виконавця, оскільки називають не лише необхідні особистісні якості, але й музичні. Це дає підстави для впевненості, що наступна формувальна робота може дати ефективний результат. Майже всі респонденти давали відповіді на поставлені запитання, до того ж, додавали свої думки стосовно поведінки за кулісами та поведінки на сцені.

Подальше анкетування студентів передбачало використання наступної анкети (додаток А.2). У результаті отриманих даних по першому запитанню «Які, на Вашу думку, функції (ролі), виконує сучасний вчитель музичного мистецтва?» 65 % студентів вказали «виховну та розвивальну»; 28% студентів до цього додали «вчитель також повинен бути порадиником», а 7 % респондентів вважають «поряд із виховною та розвивальною функцією вчитель повинен дбати про охорону дитячого голосу».

На друге питання анкети «Як Ви вважаєте, чому сучасний учитель музичного мистецтва повинен уміти застосовувати в педагогічній роботі зі школярами артистичні здібності?» 38% студентів пов'язують це із необхідністю впливу на сучасного школяра, який у вільний від навчання час користується послугами міжнародної мережі Інтернет, грається у цікаві ігри, що не потребують розумового напруження. При цьому 54 % студентів вказують на той факт, що сучасному вчителю музичного мистецтва дуже важко прищеплювати любов до класичної музики дитині, яка у повсякденному житті

слухає іншу музику, і тому тільки завдяки своєму артистизму вчитель музичного мистецтва здатен зацікавити учнів процесом прослуховування та вивчення музичних творів. Натомість 8% респондентів вважають, що саме завдяки використанню вчителем музичного мистецтва педагогічно-артистичних умінь уможлиблюється не тільки зацікавлення процесом навчання, а й забезпечення умов для творчої роботи на уроках музики.

На третє питання «Чи наділені Ви артистичними здібностями?» 15 % студентів вказали «не знаю», 45,5 % студентів вважають, що кожна музично обдарована людина наділена артистичними здібностями. При цьому, 39,5 % респондентів зазначили, що знають від викладачів, що наділені артистичними здібностями, які необхідно розвивати.

Логічним продовженням поставало наступне питання анкети «Чи проявляєте Ви артистичні здібності під час навчання у ВНЗ?» 68 % респондентів відповіли «так, на тих дисциплінах, які передбачають музично-виконавську діяльність». Студентів, які зазначили «не знаю як проявляти свої артистичні здібності» виявилось 5 %. Поряд із тим, 27 % студентів зазначили, що «намагаюсь виявляти, але невміло».

Для того, щоб з'ясувати, чи розуміють студенти сутність педагогічного артистизму, ми запропонували їм висловити декількома словосполученнями своє розуміння сутності цього феномена. Так, 17 % студентів зазначили «засоби впливу» маючи на увазі необхідність учителя музичного мистецтва зацікавлювати учнів навчальним процесом. Деякі студенти (24 %) визначили словосполучення «зовнішній вигляд» та додали, що вчитель музичного мистецтва повинен свої емоції висловлювати жестами зрозумілими учням. Використали словосполучення «виразна вимова» 54 % студентів вважаючи сутність педагогічного артистизму вчителя музичного мистецтва у вмінні розмовляти з учнями використовуючи чітку вимову, з використанням простих і зрозумілих учням слів. Студенти, які зазначили в анкеті словосполучення «відчувати учнів» (15 %) додали, що всі дії, які вчитель музичного мистецтва

здійснює під час педагогічної роботи з учнями повинні враховувати навчальні потреби учнів та їх інтереси.

Спираючись на це, ми дійшли висновку, що на наше прохання вказати декілька словосполучень студенти, можливо через складність завдання, вказали лише по одному. Також, студенти не усвідомлюють змістовної сутності педагогічного артистизму, що необхідно враховувати під час розробки методики формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики. Приємним постав той факт, що студенти усвідомлюють необхідність застосування вчителем музичного мистецтва педагогічно-артистичних умінь для отримання позитивного результату навчальної діяльності учнів. Оскільки майже всі студенти виявляють невпевненість у своїх можливостях застосовувати артистичні здібності у навчальній діяльності, необхідним під час формувального експерименту постане спонукання їх до з'ясування рівня артистичних здібностей, та показати шляхи їх розвитку під час вокально-методичної підготовки.

Вивчаючи стан підготовки студентів до набуття педагогічно-артистичних умінь ми виявили, що, на жаль, цілеспрямовано та систематично педагогічно-артистичні вміння майбутніх учителів музики не формуються. Скоріше за все, відбувається їх стихійний розвиток. Тому студенти, ставши фахівцями зустрічаються з великими труднощами пов'язаними з педагогічною діяльністю, а саме з: поданням даних; розкриттям змістовності музичного твору; організацією навчальної діяльності. За даними опитування, більшість студентів вважає, що педагогічно-артистичні вміння – це необхідний арсенал для вчителя музичного мистецтва, пов'язуючи складність донесення сутності музичних творів, наприклад, композиторів-класиків до сучасних учнів загальноосвітньої школи. Але найголовніше, на нашу думку, полягає у тому, що студенти, а згодом молоді фахівці, відчуваючи низку труднощів під час використання артистичних здібностей не озброєні ні знаннями, ні вміннями, ні способами саморозвитку в цьому виді діяльності.

Для того, щоб з'ясувати наявність причин і їх сутність, які на думку студентів негативно впливають на набуття студентами педагогічно-артистичних умінь під час вокально-методичної підготовки було проведене анкетування (додаток А. 3). На перше питання анкети «Чи існують причини, які негативно впливають на набуття студентами педагогічно-артистичних умінь у ВНЗ?» всі студенти надали стверджувальну відповідь. Далі, ми просили зазначити ці причини, і думки студентів розділились. Так, 29% студентів вказали «не розумію сутності педагогічно-артистичних умінь». Поряд із тим, 44 % зазначили, що усвідомлення факту щодо відсутності умов для прояву вчителями музичного мистецтва педагогічно-артистичних умінь під час педагогічної діяльності в загальноосвітній школі, і додали до таких умов «відповідне відношення учнів до предмету», «достойна заробітна плата». Протилежною постала думка, яку висловили 12 % досліджуваних, що зазначили «проведення звичайного уроку музичного мистецтва не потребує застосування вчителем музичного мистецтва педагогічно-артистичних умінь». Також 15 % студентів зазначили «вважаю, що не маю артистичних здібностей». Таким чином, проведене анкетування уможливило з'ясувати те, що існують причини, які негативно впливають на набуття студентами педагогічно-артистичних умінь під час вокально-методичного навчання. Безумовно, тверде переконання студента в тому, що він не наділений від природи артистичними здібностями заважає йому набувати педагогічно-артистичних умінь. У ході анкетування з'ясувалось, що студенти, які переконані в тому, що мають від природи артистичні здібності вважають, що їм заважає оволодівати педагогічно-артистичними вміннями відсутність знань щодо сутності педагогічно-артистичних умінь. Мабуть, з цієї ж причини інші студенти не розуміють процесу використання вчителем музичного мистецтва педагогічно-артистичних умінь під час організації навчальної діяльності учнів на уроці музичного мистецтва. Названі студентами умови для активного прояву вчителем музичного мистецтва педагогічно-артистичних умінь, на нашу думку, не повинні заважати вчителю музичного мистецтва якісно здійснювати свою

педагогічну діяльність. Тому цей факт ми враховуємо під час розробки методики формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у процесі вокально-методичної підготовки.

Необхідність з'ясувати основні мотиви, які спонукають студентів до набуття педагогічно-артистичних умінь у процесі вокально-методичної підготовки зумовила проведення наступного анкетування (додаток А. 4). З цією метою студентам було запропоновано варіанти для здійснення ними вибору із запропонованих найсильніших мотивів. До таких варіантів було віднесено: долати перешкоди на шляху до виконання поставлених завдань уроку музичного мистецтва; бажання донести учням змістовність музичного твору; прагнення показати учням природну красу свого вокального голосу; здобути авторитет серед учнів класу; бажання контролювати емоційний стан учнів на уроках музичного мистецтва; прагнення володіти всім арсеналом психолого-педагогічного впливу на учнів; бажання в майбутній фаховій діяльності підготувати учнів до участі в фестивалях і конкурсах; прагнення досягти майстерності у виконанні вокальних творів. У результаті ми отримали декілька комбінацій. Так 22% студентів серед вказаних мотивів обрали: «Прагнення показати учням природну красу свого вокального голосу», «Бажання в майбутній фаховій діяльності підготувати учнів до участі в фестивалях і конкурсах», «Прагнення досягти майстерності у виконанні вокальних творів». Студентів, які серед представлених мотивів обрали: «Здобути авторитет серед учнів класу», «Бажання контролювати емоційний стан учнів на уроках музичного мистецтва», «Прагнення володіти всім арсеналом психолого-педагогічного впливу на учнів» налічувалось 41 %. Серед представлених мотивів також було обрано студентами (36 %) такі як: «Бажання донести учням змістовність музичного твору», «Долати перешкоди на шляху до виконання поставлених завдань уроку музичного мистецтва». Однак 1 % студентів зазначили, що жоден із запропонованих мотивів не є для них цінним. Отже, це уможливило дійти висновку, що створені студентами три комбінації мотивів свідчили про прагнення студентів до: розвитку свого вокального голосу для

того, щоб мати змогу розвивати вокальні голоси учнів; успішного здійснення в подальшому педагогічної діяльності; авторитетного впливу на учнів.

Отримані результати анкетування підлягали середньостатистичній обробці, у процесі чого було виявлено загалом недостатню обізнаність майбутніх учителів музики щодо феномену педагогічного артистизму, та його значення у забезпеченні успішності педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Значна кількість студентів із незадовільним рівнем знань і вмінь пояснюється, як ми вже зазначали, відсутністю методичного забезпечення процесу формування педагогічно-артистичних умінь студентів, а також недостатньою обізнаністю самих викладачів вокально-методичних дисциплін щодо означеної проблеми.

Здійснення детального аналізу навчальної документації, систематизації, конкретизації та узагальнення результатів бесід, інтерв'ювання, анкетування студентів було спрямовано на реалізацію мети й завдань пошукового експерименту. Це постало підґрунтям для здійснення попередніх узагальнень:

- зміст навчальних програм із дисциплін вокально-методичного циклу спрямований на формування у студентів системи розрізнених знань і вокальних умінь, що не забезпечують комплекс педагогічно-артистичних умінь, які сприяють здатності спілкуватись із дітьми мовою предмета і забезпечувати інтонаційно-смісловий підхід до планування та здійснення педагогічної діяльності, оскільки жодна з програм не зорієнтована на розвиток артистичності майбутніх фахівців як професійно-важливої якості;

- формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у процесі вокально-методичної підготовки з боку викладачів вокально-методичних дисциплін здебільшого носить спонтанний характер, позбавлений наукового підґрунтя, що пояснюється відсутністю методичного забезпечення стосовно даної проблеми у теорії й практиці музичного навчання;

- внаслідок формального підходу викладачів педагогічних університетів до розвитку артистичних здібностей студентів у процесі вивчення вокально-методичних дисциплін, як одного з ефективних засобів удосконалення

вокально-методичної підготовки, констатовано низький рівень знань студентів стосовно досліджуваної проблеми;

- викладачі вокально-методичних дисциплін педагогічних університетів визнали необхідність розробки методики формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у процесі їх вокально-методичної підготовки, виявили потребу в оволодінні ефективними методами і прийомами формування педагогічно-артистичних умінь студентів;

- більша частина опитуваних студентів виявили потребу в оволодінні методиками формування педагогічно-артистичних умінь, а також готовність і бажання більше дізнатися про наявний рівень артистичних здібностей і можливості їх удосконалення, опануванні методики її формування у процесі вивчення вокально-методичних дисциплін.

Отримані результати пошукового експерименту підтвердили практичну значимість обраної нами для дослідження проблеми, та уможливили подальше здійснення розробки *діагностичного етапу* констатувального дослідження. Нами було визначено мету цього дослідження, що полягала в розробці діагностичної методики та визначенні рівнів сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики відповідно до розробленої нами компонентної структури досліджуваного феномена.

Діагностичний експеримент був спрямований на діагностику сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики, та проходив у кілька етапів. Кожен етап констатувального експерименту було підпорядковано певній меті, визначеним дослідницьким завданням. До того ж, кожен із етапів передбачав розробку системи взаємодоповнюючих експериментальних випробувань, які ввійшли до діагностичних зрізів, а також включали методи експериментального дослідження. До таких методів було вирішено ввести: тести, тестові завдання, творчі завдання, анкети, типові види вокально-виконавської діяльності (спів вокального твору з супроводом, спів української народної пісні без супроводу, спів шкільної пісні), математичні методи обробки отриманих даних тощо.

Мета першої частини діагностичних зрізів передбачала виявити наявність вміння використовувати можливості голосу, особистісної готовності до вияву артистичних здібностей, особистісного налаштування на вокальну роботу зі школярами.

Для вирішення даних завдань нами була застосована авторська модифікована методика, розроблена на основі тестів А. Кареліна [199]. Вимір рівня мотиваційної спрямованості студентів до здобуття педагогічно-артистичних умінь здійснювався за допомогою розробленої шкали тесту, що складається з 22 суджень, які передбачають два варіанти відповідей – «так» чи «ні» (додаток Б. 1). Відповіді, що співпадають із ключовими згідно коду дорівнюють 1 балу і додаються. Цій шкалі властиві децильні норми, тому конкретний результат оцінюється за допомогою таблиці. Обробка результатів тестування здійснювалась відповідно до визначених рівнів по кожному показнику: 1-3 – низький рівень, 4-7 – середній, 8-10 – високий. Кожен бал зараховувався у випадку відповідності відповіді студента з тією, що подана у ключі (додаток Б. 2).

У результаті аналізу отриманих даних, можна констатувати, що високу мотиваційну спрямованість до здобуття педагогічно-артистичних умінь серед опитуваних було виявлено 10 %. Студенти середнього рівня 55,5 % обмежуються лише виконанням навчальних вимог, про що свідчить погодження з такими твердженнями, як: «більшість студентів повинні думати не про майбутню фахову діяльність, а про навчання» або «для мене важливим постає не саме виконання вокального твору, а отримана оцінка, як кінцевий результат» тощо. Третина досліджуваних – 18,5 % відверто демонструють пасивне ставлення до процесу набуття вокальних умінь, оскільки вважають, що якість виступу від них не залежить, про що свідчать наступні відповіді: «успіх виконання вокального твору залежить від випадку, а не від рівня готовності співака», «всі мої невдачі під час прилюдного співу вокального твору через те, що я недостатньо обдарована людина». Студенти даної групи відрізняються проявом нерегулярності самостійної підготовки, оскільки невпевнені у власних

навчальних можливостях. Побоювання й невпевненість через свою неорганізованість у навчальній діяльності продемонстрували 37 % студентів середнього рівня, які погодились із твердженнями: «викладачі вважають мене не самостійним», «я забуваю про гігієну голосу і можу співати довгий час голосно не контролюючи вокальне дихання та співацьку поставу» тощо. Натомість, досить вагомий відсоток (34,5%) становить група студентів із низьким рівнем мотиваційної спрямованості до здобуття педагогічно-артистичних умінь, які у своїй навчальній вокальній діяльності взагалі уникають будь-якої можливості виконавської діяльності перед будь-якою аудиторією слухачів, оскільки вважають себе неталановитими, користуються помилковими уявленнями про співацький процес.

Наявність особистісної готовності майбутніх учителів музики до вияву артистичних здібностей у процесі вокально-методичної підготовки визначалась за допомогою тесту (додаток Б. 3), розробленого на основі модифікованої методики В. Лівшиця [198, 102-104]. Вона містила 30 тестових питань закритого типу. Обробка результатів тестування здійснювалась наступним чином: один бал зараховувався за кожену відповідь «так» на питання 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24 та відповідь «ні» на питання: 2, 6, 10, 14, 15, 18 (додаток Б. 4). У результаті обробки результатів даного показника, з'ясувалось, що студентів із високим рівнем було виявлено лише 10 %. Студенти із середнім рівнем пізнавального інтересу мають потребу у набутті вміння висловлювати своє розуміння вокального твору за допомогою міміки та жестів спираючись на відчуття краси властиве їх артистичній натурі. Респонденти свою навчальну діяльність будують на раціональному співвідношенні. Представники даного рівня склали переважну більшість 56,9%. Низький прояв особистісної готовності до вияву артистичних здібностей продемонстрували 33,1 % студентів. Такі студенти під час виконання вокального твору більше спираються на свій емоційний настрій зосереджуючись на своїх навчальних проблемах, не виявляють потреби у пошуку способів зовнішнього висловлення свого відношення до вокального

твору, тому вони дали позитивну відповідь на такі запитання, як «Оволодіваєте навичками співу тільки для того, щоб закінчити ВНЗ?», «Під час концертного виконання вокального твору Ви відраховуєте паузи не відчуваючи плинності музики?», або негативну відповідь на такі питання як «Чи можете відобразити сум на обличчі під час співу, коли у Вас гарний настрій?».

За наступним показником щодо виявлення студентами розуміння специфіки педагогічного мовлення під час вокальної роботи зі школярами нами було проведене тестування (додаток Б. 5), що складалась із 27 пунктів-суджень, за якими можливими є три варіанти відповідей, що відповідають видам особистісної спрямованості вчителя музичного мистецтва під час вокальної роботи з учнями загальноосвітньої школи. Респондент повинен обрати лише одну відповідь, яка відповідає реальності та співпадає з його думкою, та ще одну відповідь, яка навпаки не відповідає реальній дійсності. Відповідь «найбільш» отримує 2 бали, «найменш» - 0 балів, решта – 1 бал. Далі, отримані бали за 27 пунктами підсумовують окремо для кожного виду спрямованості. За допомогою методики з'ясовуються наступні спрямованості майбутніх учителів музики: 1) Спрямованість до вокального розвитку (Р) – орієнтація до систематичної педагогічної роботи зі школярами на уроках музики за навчальним планом, спонукання учнів на дотримання дисципліни. 2) Спрямованість до творчого розвитку (Т) прагнення активізувати інтерес учнів до навчальної роботи над вокальною вправою чи шкільною піснею, залучити їх до творчого вирішення навчального завдання із використанням уяви та фантазії. 3) Спрямованість до виконавської діяльності (В) – ретельний підбір шкільного пісенного репертуару, зацікавленість у вирішенні творчих проблем, орієнтація учнів до співпраці, здатність досягти у звучанні обраної трактовки шкільної пісні [199, 30-36]. У результаті обробки результатів за даним показником разом із визначенням спрямованості майбутніх учителів музики, що постає одним із мотивів набуття фахових компетенцій, було студентів розподілено за рівнями (додаток Б. 6). Високий рівень продемонстрували 7 % студентів. Так, більшість студентів продемонстрували середній та низький

рівень, що викликало тривогу. Переважну більшість 68,5 % склали студенти, які проявили середній рівень. Низький рівень продемонструвало 24,5 % студентів, які залежно від навчальної ситуації, проявляють цікавість лише до окремих фактів та виконання деяких творів. За зведеними результатами першого етапу констатувального експерименту можна виявити кількісні і якісні показники сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики.

Високий рівень сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту характеризується: проявами активної цілеспрямованості щодо оволодіння вокально-виконавською діяльністю; позитивним ставленням до виконання вокальних творів; стійкою особистою готовністю до розвитку власного співацького голосу; наявністю пізнавального інтересу у вивченні дисциплін вокально-методичного циклу, потребою у розвитку артистичних здібностей. На констатувальному етапі педагогічного діагностування до високого рівня було віднесено 7,8 % досліджуваних.

Середній рівень сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту визначають: позитивне ставлення до виконання вокальних творів при наявності несистематичного характеру самостійної діяльності, тому студенти цього рівня не відчують впевненості у своїх можливостях яскраво представити вокальний твір перед слухацькою аудиторією; їм властива стриманість у висловленні під час співу художньо-образної змістовності вокального твору. Такі студенти усвідомлюють важливість розвитку артистичних умінь у процесі оволодіння вокальними прийомами та вокально-технічними вміннями та навичками, однак не здатні використовувати комплексно набуте. Респондентів даного рівня налічується 42,1 %.

Низький рівень мотиваційно-пізнавального компоненту характеризуються пасивним ставленням до вокально-виконавської діяльності, заниженою самооцінкою щодо природних даних співацького голосу, а також демонстрацією негативного ставлення до глибинного аналізу змістовності вокального твору. Такі студенти проявляють слабкий інтерес до навчальної

роботи над мімікою, жестами під час співу, що проявляється у стриманості емоційно-почуттєвої сфери, та призводить до скутості голосового апарату. До низького рівня мотиваційно-пізнавального компоненту віднесено 50 % досліджуваних

Результати першого етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту унаочнено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Вміння використовувати можливості співацького голосу.	7	7,9	49	42,9	58	50,8
Прояв особистісної готовності до вияву артистичних здібностей	11	9,6	53	46,4	50	43,8
Розуміння специфіки педагогічного мовлення під час вокальної роботи зі школярами.	9	7,8	42	36,8	63	55,2

У результаті здійснення порівняння кількісної характеристики рівнів сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту на початковому етапі діагностики педагогічно-артистичних умінь зазначимо, що серед майбутніх учителів музики виявлена переважна більшість студентів із низьким (50 %) і середнім (42,1%) рівнем мотивації до оволодіння педагогічно-артистичним вмінням як основами педагогічної майстерності.

Мета проведення наступного етапу констатувального експерименту передбачала діагностування показників змістовно-операційного компоненту

спрямованих на виявлення вміння саморегуляції та самокорекції емоційного стану, наявності досвіду навчальної роботи з даними, здатності до аналізу та вирішення педагогічних ситуацій. Це передбачало проведення педагогічного спостереження, а також анкетування. Аналіз отриманих результатів проведення анкетування дозволив виокремити групи понять, які студенти семантично пов'язують із педагогічним артистизмом. Серед них узагальненими є: емоційність і вираженість (емоційна культура, виразна міміка, вчасність) – 34%; чесність і порядність (совість, відношення, об'єктивність, справедливість) – 28%; доцільне використання артистичних прийомів – 19, 2 %; співвідношення внутрішнього і зовнішнього (відповідальність спорідненість, логічний зв'язок) – 13, 4 %; добре ставлення до учнів (розуміння, повага, доброта, допомога) – 46 % студентів. У дослідженні було встановлено три рівні, до яких була застосована відповідна шкала оцінювання. До високого рівня було віднесено студентів, які отримали 4-5 балів за кожне виконане завдання; до середнього рівня – студенти, які отримали 2 – 3 бали; до низького – студенти, які у ході виконання завдань отримали 1 бал.

Діагностичний зріз рівнів сформованості здатності майбутніх учителів музики до застосування досвіду навчальної роботи з даними, передбачав проведення серед студентів анкетування (додаток Б. 8). Під час анкетування респондентам пропонувалося відповісти на запитання щодо інформаційних джерел, яким вони надають перевагу під час самостійної роботи над вокальним твором. Проаналізувавши відповіді майбутніх учителів музики, можна констатувати наступне. Під час самостійної роботи над вокальним твором 52 % всіх опитаних студентів у якості інформаційних джерел використовують нотний матеріал. Електронними джерелами інформації, зокрема Інтернетом, користуються 41 % опитуваних, і 7 % використовують такі друковані матеріали як музичні журнали, енциклопедії, лібрето опер, музичні словники. Цікавим поставав той факт, що на перше питання анкети «На вашу думку, чи вмієте Ви працювати з даними?» всі студенти відповіли стверджувально. Оскільки діагностика студентів за даним параметром здійснювалась у ході

проведення заліку з дисципліни «Постановка голосу», де майбутні вчителі музики повинні були представити власну художню інтерпретацію самостійно вивченого твору, тому експерти мали змогу оцінити наявні навички самостійної роботи з даними. До високого рівня було віднесено 12 % студентів, які продемонстрували не тільки знання самостійно здобуті з різних інформаційних джерел, а й уміле їх комбінування. Середній рівень виявили 61,5 % студентів, які використовували в навчальній роботі декілька інформаційних джерел. Низький рівень виявили 26,5 % студентів, які скористались одним із інформаційних джерел, і така скупість даних вплинула на виконання вокального твору.

Розробка тестового завдання передбачала застосування модифікованого методичного прийому «Q – сортування» розробленого В. Стефансоном [200, 65-69]. Кожного респондента було забезпечено набором карток, що містили ствердження або назви якостей особистості. Їх необхідно розділити по групам від «найбільш характерних» до «найменш характерних» для нього. Завдання відповідають меті діагностики респондентів щодо здатності до аналізу та вирішення педагогічних ситуацій (додаток Б. 9). Можливим є і повторне сортування того ж, набору карток, але в інших співвідношеннях: «соціальне «Я»» (яким мене бачать учні); «ідеальне «Я» (яким би вчителем я хотів (ла) би бути; «актуальне «Я» (який (яка) я в різних ситуаціях); «значимі інші» (якими я бачу своїх учнів); «ідеальні учні» (якими я хочу бачити своїх учнів). Респонденту давалась картка стверджень та пропонувалось відповісти «так», якщо воно відповідало його уяві про себе, або «ні», якщо воно суперечило його уяві, і тільки у виключних випадках дозволяється дати відповідь «вагаюсь», тобто необхідно було розкласти на три групи відповідей. Відповідь респондента ми розподіляли за відповідними ключами та підраховували тенденції за кожною парою. Так як заперечення однієї якості постає визначенням полярної якості, кількість відповідей «так» складається з кількістю відповідей «ні» протилежних тенденцій. Як результат ми отримуємо сумарно-кількісне визначення для кожної з перерахованих тенденцій. Для

зведення результатів до меж від +1 до -1 отримане число ми ділили на 10. Вважалось, що відповідь «так» мала позитивний знак, а відповідь «ні» - негативний. Отримані три-чотири відповіді «вагаюсь» по окремим тенденціям розцінювались нами як ознака нерішучості, ухильності, однак в інших випадках це свідчило про вибірковість у поведінці, про тактичну гнучкість особистості. Можливою була і нульова оцінка у випадках, коли сума відповідей «так» і «ні» співпадали. Саме таке положення визначалось нами як джерело внутрішнього конфлікту особистості, що знаходиться під владою однаково виражених тенденцій. Якщо число позитивних відповідей наближалось до 20 це свідчило про стійку тенденцію (додаток Б. 10).

У результаті підрахунку балів по кожному студенту, позитивні оцінки у прояві здатності аналізувати запропоновані педагогічні ситуації були виявлені лише в 1,3% студентів, які продемонстрували високу активність, логіку викладу думки враховуючи вікові особливості учнів пов'язані з розвитком голосового апарату. Респонденти, які використовували набуті знання під час вирішення навчального завдання, але їм важко було уявити себе в ролі учня налічувалось біля 56,6%. Майбутніх учителів музики, які отримали низький бал внаслідок хаотичної спрямованості уваги й відсутності прояву як логіки, так і емоційності, було віднесено до низького рівня.

Узагальнення результатів другого етапу констатувального експерименту створило передумови для виявлення рівнів прояву змістовно-операційного компоненту формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики.

Високий рівень змістовно-операційного компоненту охоплює студентів, які мають ґрунтовні знання щодо використання педагогічно-артистичних умінь у навчальній діяльності, вільно оперують термінами та поняттями. Вони демонструють здатність до саморегуляції емоційного стану, прагнуть до вияву інтелектуальних емоцій та передачі образного змісту вокальних творів на основі їх емоційно-естетичного переживання. Навчальна робота з даними має дослідницький характер, їм притаманна ініціатива в процесі пошуку даних,

вияв особистісної позиції в процесі аналізу даних і обговорення перспективи отримання навчального результату. У процесі навчальної роботи над певною проблемною ситуацією спостерігається розуміння особливостей педагогічної роботи вчителя музичного мистецтва, обґрунтованість суджень, наполегливість зусиль спрямованих до вирішення даної педагогічної ситуації. На констатувальному етапі педагогічного діагностування до високого рівня було віднесено 10 % досліджуваних.

Середній рівень властивий студентам (45,6 %), які володіють певними знаннями щодо використання педагогічно-артистичних умінь у навчальній діяльності, розуміють істотні ознаки понять, що вивчаються. Такі студенти здатні до виявлення інтелектуальних емоцій, однак власні емоційні реакції в них ще недостатньо підлягають самоконтролю.

У процесі навчальної роботи з даними вони намагаються використовувати інтелектуальні вміння, однак потребують керівництва з боку викладача, а самостійна робота характеризується суттєвими помилками. Представники цієї групи виявляють уміння здійснювати ґрунтовний аналіз поданої у якості навчальної вправи педагогічної ситуації, можуть самокритично реагувати на недоліки у вирішенні такої ситуації. Однак під час виконання такого навчального завдання вони демонструють недостатньо виражене особистісне ставлення до поданої проблемної ситуації, хоча проявляють елементи ініціативи під час пошуково-виконавської діяльності.

Низький рівень охоплює студентів, що мають недостатні знання щодо використання педагогічно-артистичних умінь у навчальній діяльності, не можуть повноцінно осмислити практичне значення педагогічно-артистичних умінь вчителя музичного мистецтва, та застосовувати отримані знання в навчальних умовах. Вони не здатні до саморегуляції емоційного стану, їх емоційний вияв почуттів обмежений, а самоконтроль застосовується фрагментарно. Навчальна робота з даними зводиться лише до процесу його технологічного опрацювання, самостійна робота щодо здійснення пошуку даних їх комбінування, співставлення тощо позначаються безсистемністю. Для

представників цієї групи (45,6 %) характерний вибірковий інтерес до поданої для розгляду проблемної ситуації, прояви особистісного ставлення до проблеми та ініціативи під час роботи над навчальною вправою відсутні, вирішення деяких фрагментів відбувається на інтуїтивному рівні.

У результаті порівняння кількісних показників рівнів прояву мотиваційно-пізнавального та виконавсько-творчого компонентів на початковому етапі діагностики педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики, можемо констатувати значне заниження кількісної характеристики показників прояву артистичних здібностей студентів у процесі навчальної роботи з вокальними творами за всіма рівнями.

Це свідчить про недостатню сформованість педагогічно-артистичних умінь, оскільки більшість майбутніх учителів музики не володіють уміннями виразно вимовляти слова, використовувати погляд, міміку і жести від яких залежить успішність виконання хорового твору. Зберігаючи при цьому спрямованість висловити вокальним голосом своє відчуття даного художнього образу, використання ними доцільного погляду, сценічного руху здебільшого носить спонтанний характер. У студентів відсутні ясність того, які навчальні дії необхідно робити безпосередньо під час співу, більшість з них не здатні емоційно переживати художньо-образний зміст вокального твору.

Результати другого етапу діагностики з виявлення рівнів сформованості змістовно-операційного компонента педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу унаочнено у таблиці 3.2 на с. 123.

Завершення початкового діагностування сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу, мав на меті виявити у студентів уміння творчого використання набутих знань, навичок і вмінь у процесі навчальної роботи з музичним матеріалом, літературним текстом вокального твору, самовираженні у процесі виконавської творчості.

Таблиця 3.2

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Вміння саморегуляції та самокорекції емоційного стану	9	7,8	57	50	48	42,1
Наявність досвіду навчальної роботи з даними	11	9,6	45	39,4	58	50,8
Здатність до аналізу та вирішення педагогічних ситуацій	10	8,7	54	47,3	50	43,8

Для виявлення особливостей прояву показників виконавсько-творчого компоненту були розроблені спеціальні контрольні зрізи, зміст яких передбачав виконання майбутніми вчителями музики серії експериментальних завдань, заповнення шкал самооцінки, тестів діяльності.

Діагностика рівня сформованості вміння студентів вільно оперувати музичним матеріалом здійснювалась за допомогою контрольного зрізу, що передбачав як практичну роботу з музичним матеріалом, так і проведення анкетування. Контрольний зріз передбачав забезпечення студентів нотним матеріалом незнайомого вокального твору, за яким необхідно було здійснити музично-теоретичний аналіз. Під час створення таблиці проаналізовано відповіді студентів на запитання анкети щодо навичок, якими вони володіють на достатньому рівні (додаток Б. 11).

У професійній діяльності вчителя музичного мистецтва важливим є реалізація таких важливих функцій як навчальна, діагностична, мотиваційна, розвивальна, контрольна, регулювальна, прогностична (табл. 3.3).

Таблиця 3.3.

Сольфеджування мелодійної лінії	100 %
Відтворення ритмічного малюнку	90 %
Гра на музичному інструменті мелодійної лінії	100 %
Музично-теоретичний аналіз вокального твору	65%
Спів вокального твору	80 %
Висловлення композиторського задуму під час співу	45 %

Як свідчать результати дослідження, опитані майбутні вчителі музики володіють на достатньому рівні лише найпростішими і найелементарнішими навичками, такими як: сольфеджування мелодійної лінії 100 %, відтворення ритмічного малюнку вокального твору 90 %, гра на музичному інструменті мелодійної лінії 100%, музично-теоретичний аналіз вокального твору 65 %, спів вокального твору 80 %, висловлення композиторського задуму під час співу 45%. Проте, залишається безліч навичок, які студенти не прагнуть здобувати у навчальній діяльності.

Проаналізувавши результати, можна виділити навички, якими студенти володіють недостатньо, а саме: читання з листа - 5 %, підбір костюму для виступу 20 %, використання сонористичних прийомів під час співу - 2 %, володіння сценічними жестами відповідними стилю і жанру вокального твору - 4 %, здійснення презентації вокального твору - 15 %, використання наочності для створення сценічного образу - 5 %.

Активно використовуючи ці навички у процесі співацької роботи майбутні вчителі музики могли б яскраво виявити себе під час педагогічної діяльності зі школярами в умовах загальноосвітньої школи та у позашкільній роботі (табл. 3.4.).

Таблиця 3.4

Читання з листа	5 %
Підбір костюму для виступу	20 %
Використання сонористичних прийомів під час співу	2 %
Володіння сценічними жестами відповідними стилю і жанру вокального твору	4%
Здійснення презентації вокального твору	15 %
Використання наочності для створення сценічного образу	5 %

У результаті обробки результатів даного показника, виявилось, що лише 11,8% майбутніх учителів музики дійсно володіють умінням вільно оперувати музичним матеріалом. Студенти з високим рівнем уміння оперувати музичним матеріалом мають потребу у здійсненні творчої роботи з ним, спрямованої на пошук нових способів яскравого виконання. Респондентів середнього рівня відрізняє інша мотивація до процесу навчальної роботи над вокальним твором, а саме прагнення виконати добре навчальне завдання. Однак, їх навчальні дії не спрямовані на творчу роботу з музичним матеріалом, не здійснювався пошук нового вирішення навчального завдання. Представники даного рівня склали переважну більшість 65 %. До низького рівня було віднесено 23,2 % респондентів, які проявляють низький інтерес до процесу творчої навчальної роботи над музичним твором, а тому вони фрагментарно виконували навчальне завдання застосовуючи набуті знання та вміння.

Діагностичні зрізи рівнів сформованості вміння студентів творчо працювати над літературним текстом вокального твору були проведені в навчальних умовах – під час здачі заліку з дисципліни «Постановка голосу», у процесі виконання студентами вокальних творів за навчальною програмою. Експертам було запропоновано оцінити ступінь здатності кожного студента до

творчої роботи над літературним текстом вокального твору, що було здійснено самостійно у процесі підготовки до заліку. Оцінювання виступу студентів здійснювалось експертами за параметрами: яскраве представлення виконання вокального твору; чітка, ясна дикція під час співу; усвідомлена вимова слів; виділення головних слів під час співу; ступінь зображальності звучання головних слів вокального твору; динаміка розвитку композиційної лінії твору за допомогою донесення слухачу літературного тексту вокального твору; відчуття цілісності відтворення художньо-образного змісту; збереження характеру виконання твору після закінчення співу. Отже, високий рівень прояву за кожним параметром оцінювався 2 балами, середній – 1 балом, низький – 0 балів.

До високого рівня було віднесено 7% студентів, які під час співу вокального твору продемонстрували свідомий погляд звертаючись до уявного персонажу, чітку дикцію, емоційну наповненість кожного слова літературного тексту. До середнього рівня було віднесено 64 % студентів, які під час співу виділяли головні слова літературного тексту у кульмінаційних фрагментах вокального твору, зрозуміло вимовляли слова, проте ці слова оцінювались експертами як «пусті», неусвідомлені самим студентом. Студенти, які проявили низький рівень 29 %, під час виконання вокального твору головну увагу звертали тільки на вчасний вдих, правильне виконання мелодійної лінії, витримку пауз, фермат. При цьому, вимова літературного тексту вокального твору була нечіткою, деякі слова взагалі були поза увагою студента.

Одним із основних видів вокально-виконавської діяльності, який оцінюється у процесі заліку з дисципліни «Постановка голосу» є представлення студентами художнього образу під час співу вивченого твору. Причому на практиці даний вид виконавської діяльності завжди адекватно оцінюється екзаменаційною комісією, оскільки кожен екзаменатор спостерігає за виступом студента, який представляє сценічний образ. Однак самі студенти відносяться до цього виду діяльності по-різному. Одні вбачають позитив у тому, що вдалося виконати вокальний твір без помилок, інші – вражаються, як їм вдалося

спонтанно здійснити сценічні рухи, тощо. Тому для проведення діагностичного зрізу рівнів сформованості потреби студентів у самовираженні під час виконавської творчості, ми використали час, коли викладачі обговорюють результати виступу студентів, і провели серед студентів анкетування (додаток Б. 12).

Серед запитань були такі: «Як ви оцінюєте свій виступ? Яких помилок ви припустились під час виконання вокальних творів? Як би був другий шанс, чи був би ваш виступ кращим?» для того, щоб вони мали змогу самостійно усвідомити позитивні та негативні сторони своїх вокальних дій. На запитання анкети «Як Ви вважаєте, чого очікують глядачі від концертного виступу співака?» розподіл відповідей унаочнено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Підтримка атмосфери свята	14 %
Представлення нового бачення ідеї твору	42,5 %
Передача емоційного стану	48 %
Чітка вимова літературного тексту	75 %
Виразний погляд	15 %
Відповідність міміки	13 %
Чистота інтонації	82%
Сценічна поведінка	77 %
Взаємодія зі слухачами	66 %

Як видно з таблиці, студенти найбільш необхідним під час концертного виступу співака вважають: донесення чистої інтонації під час співу вокального твору (82%); виявлення співаком сценічної поведінки (77 %); чітку вимову літературного тексту вокального твору (75 %); взаємодію зі слухачами (66 %). Щодо ролі представлення виконавцем власної трактовки вокального твору, то

показники тут значно нижчі. Хоча, студенти визнають необхідність передачі від виконавця до глядача власного емоційного стану набутого від пережитих почуттів, усвідомлення змістовності даного музичного твору (48 %). Про значимість підтримки виконавцем атмосфери свята під час виступу свідчить низька відсоткова частка їх вибору. Саме тому, викладачам циклу вокально-методичних дисциплін варто було б звернути увагу на поведінку студентів у процесі виконання вокальних творів під час заліків, іспитів спрямовуючи їх до збереження творчого піднесення протягом виступу. Значний відсоток студентів не приділяють увагу таким складовим вокального виконання як виразний погляд і міміка співака. Дані показники відображають характерну для юнацького віку студентів байдужість до концертної діяльності, що очікує їх в майбутній фаховій діяльності.

У результаті підрахунку балів по кожному студенту, позитивні оцінки у прояві самовираження під час виконання вокальних творів були виявлені лише в 12 % студентів, які продемонстрували високу артистичність, гармонійне співвідношення звучання вокального голосу та сценічного жесту, логічний виклад змістовності вокального твору. Респондентів, у яких значної переваги набував один із визначених параметрів: превалювала спрямованість уваги на точність виконання інтонації, технічну довершеність і нюансів, або ж концентрація уваги лише на емоційному висловленні у співі художнього образу з використанням сценічних жестів, що у деяких випадках заважало витримати паузу, темп, вірно виконати ритмічний малюнок тощо налічувалось біля 51,5 %. Більша частина майбутніх учителів музики виконували вокальні твори зі значною кількістю помилок, сповільненням або прискоренням темпу, що свідчить про нерішучість та невпевненість у своїх навчальних можливостях, артистичних здібностях. Таку групу із низькими експертними оцінками склали 36,5 % респондентів.

Результати третього етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості виконавсько-творчого компоненту унаочнено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Вільне оперування музичним матеріалом	11	9,6	46	40,3	57	50
Вміння творчо працювати над літературним текстом	6	5,2	48	42,1	60	52,6
Потреба в самовираженні у процесі виконавської творчості	7	6,1	47	41,2	60	52,6

Відповідно до системи критеріїв, показників й результатів дослідно-експериментальної роботи констатувального експерименту були виявлені три рівні сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у процесі вокально-методичної підготовки.

Високий рівень сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики проявили 7,8 % студентів. Цей рівень характеризується наявністю позитивної мотивації в оволодінні вокально-виконавською діяльністю, активною цілеспрямованістю на виконання вокальних творів; стійкою особистісною готовністю до вияву артистичних здібностей, потребою у розвитку міміки, сценічного жесту відповідно стилю і жанру вокального твору; підвищеним інтересом до навчальної роботи над літературним текстом вокального твору; емоційною стійкістю, здатністю до саморегулювання емоційного стану; здатністю творчо працювати над музичним матеріалом та здійснювати пошук способів природного звучання вокального голосу та вимови

слова. Для високого рівня сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики властиве уміння створювати в собі домінанту зосередженості на виявленні характерних особливостей персонажа, спрямованої на вирішення вокально-технічних та художніх завдань у процесі виконання вокального твору, володіння сценічною поведінкою та доцільними сценічними жестами. Для даного рівня характерним є застосування студентами фахових знань і умінь у процесі виконання навчальних вправ щодо вирішення педагогічних ситуацій, та висловлення власного погляду на педагогічну діяльність учителя музичного мистецтва. Розвиток навичок емоційної саморегуляції у процесі переключення уваги з одного художнього образу на інший, самостійності й ініціативності у розробці сценічного костюму та наочності, спроможності до виявлення природного звучання вокального голосу визначають високий рівень педагогічно-артистичних умінь.

Середній рівень сформованості педагогічно-артистичних умінь визначено за вираженими проявами зовнішньої мотивації до вокально-виконавської діяльності, яка проявляється у спрямованості до отримання позитивних оцінок під час навчання, формальному ставленні до виконання вокальних творів. До цього рівня було віднесено 42,9 % респондентів. Даному рівню властиві прояви невпевненості у своїй готовності до вияву артистичних здібностей, упередженого ставлення до використання артистизму вчителем музичного мистецтва. Характерними є превалювання однієї із сторін навчальної роботи над вокальним твором: робота над вокально-технічними труднощами у музичному тексті, або робота над вимовою літературного тексту під час співу мелодійної лінії; емоційної насиченості звучання або інтонаційно правильного звучання; нестійкість емоційних проявів у процесі висловлення художнього образу під час співу; недостатній розвиток художньо-образного вербального мовлення поставав обмеженням у висловленні власної думки, представленні музичного твору. Студенти, які проявили середній рівень є менш самостійними у процесі творчої роботи над вокальним твором. Їм часто бракує досвіду використання артистичних умінь у навчальній діяльності, притаманна низька

самооцінка власних вокальних можливостей, невпевненість у позитивному результаті прояву педагогічно-артистичних умінь.

Низький рівень сформованості педагогічно-артистичних умінь характеризується: пасивністю під час вивчення вокальних творів, ігноруванням самостійною діяльністю спрямованою до розвитку вокального голосу, демонстрацією скутості під час виконання вокального твору. Притаманними є невміння використовувати можливості вокального голосу у процесі розкриття художнього образу твору; відсутність уміння зосереджуватись на творчій роботі над вокальним твором, захоплюватись творчим пошуком способів висловлення під час співу художньої виразності слова, зосереджуватись у процесі інтерпретації хорових творів. Фрагментарна навчальна робота над вокальним твором позбавлена здійснення глибокого музично-теоретичного аналізу, унеможливорює цілісне охоплення художньо-образного змісту даного твору. Епізодичні прояви зацікавленості до навчальної роботи над мімікою та сценічними жестами виявляються недостатніми для їх використання під час прилюдного співу вокального твору, оскільки є невмілими, можуть використовуватись недоцільно. Такі студенти потребують постійного стимулювання з боку викладача, а також організації їх навчальної роботи над вокальним твором, що за навчальною програмою призначено для самостійного вивчення. До низького рівня було віднесено 49,1 % студентів, що вирізняє відсутність творчої ініціативи у вирішенні виконавських завдань через їх неусвідомленість й недостатній розвиток вокально-технічних навичок.

Під час проведення констатувального експериментального дослідження студенти з високим рівнем педагогічно-артистичних умінь становили лише 7,8 % від загальної кількості респондентів. Вони мають власний погляд щодо якостей вчителя музичного мистецтва, сміливо використовують педагогічно-артистичні вміння, аналізують свій і чужий педагогічний досвід, творчо підходять до розв'язання навчальних завдань, активно застосовують наочність.

На жаль, 92,2 % респондентів відносились до груп із середнім і слабким проявом педагогічного артистизму. Вони менш самостійні під час вияву

артистичних здібностей. Їм часто бракує досвіду застосування наочності під час творчої діяльності, притаманна низька самооцінка своїх артистичних здібностей, невпевненість у своїх навчальних можливостях. Багатьом із них властиве репродуктивне мислення, вони часто схильні дотримуватись стереотипів у педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва. Оскільки майбутні вчителі музики мали близькі за значенням результати, тому подаємо узагальнені результати констатувального етапу експериментального дослідження для 114 студентів, що представлено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Узагальнені результати констатувального етапу експериментального дослідження

Компоненти педагогічно-артистичних умінь	Кількість студентів і рівні сформованості					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КС	%	КС	%	КС	%
Мотиваційно-пізнавальний	9	7,8	48	42,1	57	50
Змістовно-операційний	10	8,7	52	45,6	52	45,6
Виконавсько-творчий	8	7	47	41,2	59	51,7
Сформованість усіх компонентів у комплексі	9	7,8	49	42,9	56	49,1

Таким чином, результати констатувального експерименту виявили недостатнє розуміння студентами педагогічно-артистичних умінь, якими повинен володіти вчитель музичного мистецтва, недостатню орієнтацію у різновидах артистичних прийомів та способів емоційного розкриття музичного

твору у спільній взаємодії з учнями. Аналіз експериментальних даних засвідчив, що студенти якщо і усвідомлюють необхідність прояву артистичних умінь, залишаються мало досвідченими в їх функціонуванні. Дослідження показало, що рівень сформованості педагогічно-артистичних умінь залежить від: загального рівня розвитку студента, досвіду творчої діяльності, наявності артистичних задатків і здібностей.

Статистична обробка кількісних показників дослідно-експериментальної роботи здійснювалась методом обчислення середнього арифметичного значення за кожним розробленим рівнем, внаслідок чого були виявлені результати констатувального діагностування, представлених на рисунку 3.1.

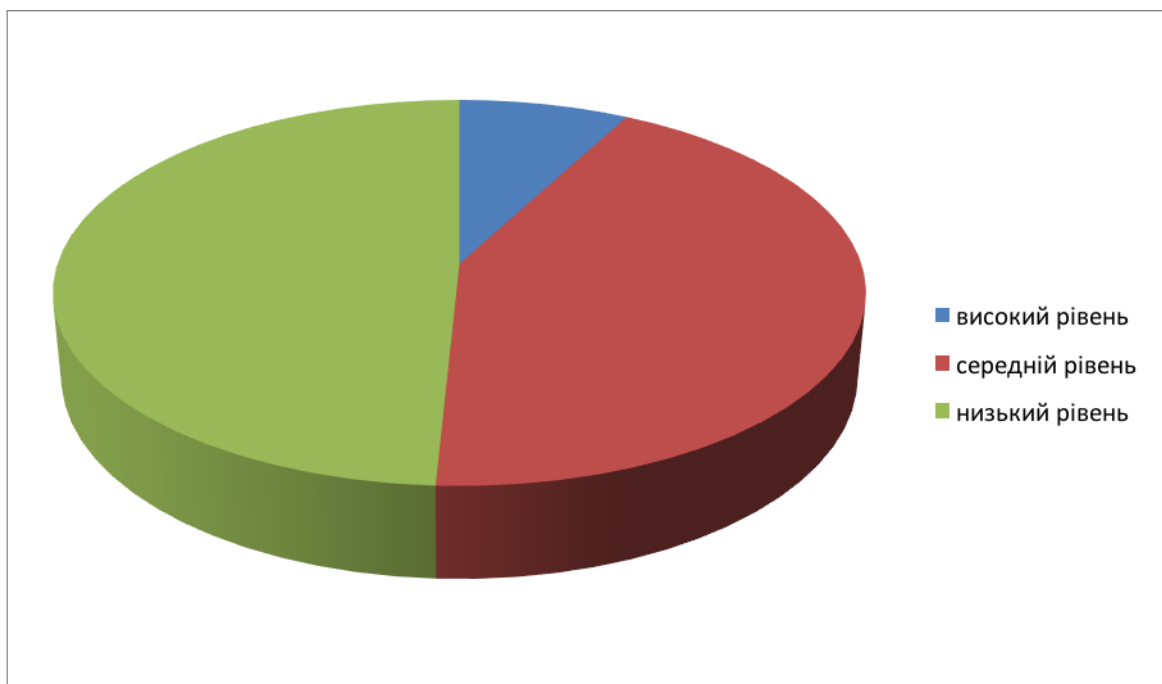


Рис. 3.1. Результати стану сформованості рівнів виконавської уваги майбутніх учителів музики на констатувальному етапі дослідження

Аналіз та узагальнення результатів констатувального етапу експериментальної роботи дає підстави зробити висновок про загалом незадовільний стан сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх

учителів музики, що є показником відповідного рівня їх вокально-методичної підготовки. Недостатня розробленість методичного забезпечення досліджуваної проблеми постає однією з причин такого стану, що був констатований. Відтак, наступний етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на розробку й впровадження експериментальної методики формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у процесі вокально-методичної підготовки.

3.2 Методичне забезпечення поетапного формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики на заняттях з постановки голосу та результати формувального експерименту

Експериментальне дослідження процесу формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики під час вокально-методичної підготовки передбачало всебічне вивчення цього професійно-педагогічного явища за допомогою наукових методів з метою отримання ефективних і доведених результатів. Аналіз наукового доробку з обраної теми дослідження, стану сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у процесі вокально-методичної підготовки й урахування типових недоліків дали змогу розробити методику експериментально-дослідної роботи, що спрямовано на оволодіння студентами фаховими знаннями, вміннями та навичками, оволодіння механізмами утворення даного феномена як професійно важливої якості майбутнього вчителя музики, опанування дієвими методами і прийомами у процесі оволодіння вокально-виконавською майстерністю.

Спираючись на те, що феномен педагогічного артистизму здебільшого пов'язують із педагогічною діяльністю майбутнього вчителя музики, проте процес його формування не можна здійснювати поза виконавською діяльністю. Оскільки формування педагогічно-артистичних умінь, як професійної якості майбутніх учителів музики включає художньо-комунікативну, художньо-організаторську та музично-виконавську діяльність, тому формування

педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики під час проведення формувального експерименту охоплювало усі види навчальної роботи студентів (практичні та семінарські заняття, лекційні курси, навчально-репетиційну і концертну діяльність тощо) та здійснювалось у процесі вокально-методичної підготовки.

Своєрідною об'єднуючою аркою експериментальної роботи виступає авторський спецкурс «Основи педагогічного артистизму майбутніх учителів музики», який мав на меті розширити психолого-педагогічний тезаурус майбутніх учителів музики з проблеми формування педагогічно-артистичних умінь, озброїти студентів практичними вміннями щодо застосування артистичних здібностей як важливої професійної педагогічної якості, ознайомити із методами вокальної роботи із учнями різних вікових категорій, що є однією із необхідних умов набуття фахових компетенцій. Обсяг розробленого спецкурсу становив 36 годин, до яких були включені лекційні (15 годин), семінарські (10 годин), практичні (6 годин) й самостійні (5 години) види занять. Курс реалізує завдання забезпечення комплексного підходу до розвитку у майбутніх учителів музики педагогічно-артистичних умінь, завдяки їх залученню до вокально-методичної роботи над музичним твором. В основі даного курсу не просте накопичення фахових знань для формування у студентів педагогічно-артистичних умінь, а їх проекція на майбутню професійну діяльність, оволодіння готовністю до практичного застосування набутих фахових умінь як багатоаспектною структурою, що охоплює мотиваційно-пізнавальний, змістовно-операційний, виконавсько-творчий компоненти, передбачає певні особистісні якості майбутніх учителів музики. Упровадження даного курсу до процесу вокально-методичної підготовки майбутніх учителів музики передбачало розробку та введення блоку знань, що інформує про професійні цінності, можливості педагогічного артистизму вчителя музичного мистецтва, та сприяє розумінню студентами своєї причетності до педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва у

загальноосвітній школі, розбіжності ідеального та актуального змісту артистичних умінь педагогічної діяльності.

Розробка тематичного змісту аудиторних і самостійних занять авторського спецкурсу була підпорядкована науково-експериментальним дослідженням, висвітлених у теоретичному розділі дисертації, що дало змогу у ході лекцій ознайомити студентів експериментальних груп з існуючими авторськими концепціями формування педагогічно-артистичних умінь, специфікою формування артистизму як керівника дитячого вокального колективу, психолого-педагогічними умовами формування даної властивості у процесі вокально-методичної підготовки. Під час вивчення спецкурсу застосовувались традиційні, ігрові, інноваційні, інтерактивні методи навчання для забезпечення психолого-педагогічних умов формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики. Керуючись досвідом педагогів-практиків, які зазначали про зацікавлення учнів процесом вокальної роботи над шкільною піснею, на етапі вивчення спецкурсу «Основи педагогічного артистизму майбутніх учителів музики», нами застосовувались такі прийоми активізації навчальної діяльності студентів, які б робили досліджуваних співавторами вокальних вправ, сприяли створенню творчої обстановки.

На формувальному етапі експериментального дослідження здійснювалось впровадження поетапної методики згідно розробленої моделі формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики під час вокальної підготовки. Організацію формувального експерименту забезпечували три взаємозалежні етапи: *спонукально-інформаційний; рефлексивно-скерований; творчо-результативний*. Послідовність впровадження цих етапів була здійснена відповідно до логіки функціонування фазової динаміки формування педагогічно-артистичних умінь та їх структурних компонентів (*мотиваційно-пізнавального, змістовно-операційного, виконавсько-творчого*).

Перший етап – *спонукально-інформаційний*, охоплював період навчання студентів у 5-6 семестрі (III курс), був спрямований на формування *мотиваційно-пізнавального компоненту* педагогічно-артистичних умінь і мав

на меті сприяти формуванню позитивного ставлення студентів до виконання вокальних творів, їх особистісної готовності до вияву артистичних здібностей та вокальної роботи зі школярами у процесі вокально-методичної підготовки.

Педагогічну роботу спонукально-інформаційного етапу було підпорядковано вирішенню наступних завдань:

- узагальнення та систематизація теоретичних знань студентів із вокальної музики;
- сформування установки майбутніх учителів музики на рефлексивне самопізнання із застосуванням рефлексивних умінь;
- усвідомлення майбутніми вчителями музики важливості естетико-креативних якостей, які сприяють свідомому сприйняттю вокальної музики, та забезпечують успішність навчальної роботи над вокальним твором щодо чистоти інтонування, яскравості та барвистості тембру вокального голосу, розвитку вокального слуху, що передбачають усвідомлення механізмів співацького процесу;
- стимулювати студентів у процесі використання міміки та сценічних рухів під час співу вокального твору, та звернення уваги до ясної, чіткої вимови в цьому процесі.

Експериментальна робота на даному етапі здійснювалась у процесі вокально-методичної підготовки студентів, а саме під час вивчення дисциплін «Постановка голосу», «Методика постановки голосу», «Теорія і методика постановки голосу» та авторського спецкурсу «Основи педагогічного артистизму майбутніх учителів музики». Це передбачало реалізацію принципів мистецького навчання, що підкріплювались як традиційними, так і авторськими методами із забезпеченням психолого-педагогічної підтримки майбутніх учителів музики у вищому педагогічному навчальному закладі. Методика формувального експерименту, була спрямована на поступове оволодіння студентами методами навчальної роботи над вокальним твором для розвитку вокального голосу, а також мовлення. Вироблення рухливої міміки та природності сценічного жесту потребує поступового оволодіння прийомами

артистизму. Тому, проведення спонукально-інформаційного етапу передбачало розширення термінів його впровадження у контекст дослідно-експериментальної роботи. Досягнення мети і завдань першого етапу експериментальної роботи передбачали створення необхідного базису для переходу до наступного етапу.

З метою формування спрямованої активності майбутніх учителів музики до здобуття педагогічно-артистичних умінь, студенти експериментальних груп під керівництвом педагога-дослідника й викладачів диригентсько-хорових дисциплін були залучені до індивідуальної й групової науково-дослідної роботи. В умовах спецкурсу група представляє собою об'єднання майбутніх учителів музики з метою рішення вокально-розвиваючих, пізнавально-комунікативних, результативно-презентаційних завдань. Спрямування методичної роботи до прояву студентами підвищеного пізнавального інтересу до виконавської вокальної діяльності відбувалось завдяки їх залученню до участі в нетрадиційних видах діяльності, здійсненню самостійних пошуків під нашим керівництвом, що сприятимуть усвідомленню необхідності формування педагогічно-артистичних умінь, як необхідних для компетентного вчителя музичного мистецтва.

Перша частина дослідницьких завдань здійснювалась у ході вивчення студентами навчального курсу «Основи педагогічного артистизму майбутніх учителів музики». З метою спрямування студентів до використання набутих фахових знань нами були проведені дебати. Ми враховували думку дослідників, що всі засоби музичної виразності пов'язані з інтонацією. Е. Абдулін зазначає, що «в музикознавстві категорія «інтонація» розглядається як висотна організація музичних тонів, як манера музичного висловлення, осмислена «вимова», як семантична одиниця в музиці» [с. 48 Абдулін]. Оскільки співак під час виконання вокального твору демонструє не тільки природну красу голосу, а й набуті вокальні вміння, за допомогою яких уможлиблюється висловлення художньої ідеї даного твору. Тому, в процесі вокально-методичної підготовки важливим є усвідомлення майбутніми

вчителями музики практичної необхідності набуття педагогічно-артистичних умінь. У зв'язку з цим, до планів практичних занять додавались проблемні дискусійні питання, які необхідно було вирішити «активом», тобто невеликою групою студентів. До такої групи входили студенти за власним бажанням, що повинні були самостійно підготуватись до спільної бесіди. Інші учасники долучались до теми дискусії, під час якої мали можливість поставити запитання. На *обговорення у навчальних дебатах* були винесені наступні проблеми: «Природний талант потребує цілеспрямованої праці», «Артистичні вміння вокаліста: їх цінність у досягненні виконавської майстерності», «Складові успішного виконання вокального твору». Педагогом-дослідником надавалась студентам інформаційна та методична допомога у процесі підготовки до навчальних дебатів.

Оскільки тематика дискусійних питань сприяла активізації навчальної діяльності студентів, досліджувані проявили підвищений інтерес до виконання наступного завдання, яке полягало в практичній роботі над інтонацією, а також в емоційному збагаченні мелодійної лінії музичного твору. Методом *формування виразності голосу* здійснювалось зацікавлення студентів процесом навчальної роботи над інтонацією під час співу вокального твору. Викладач скеровував підготовчу роботу у даному напрямку, а саме здійснював психолого-педагогічну підтримку студентів, які неточно інтонують, надаючи професійні поради: а) свідомий контроль над інтонацією; б) епізодичне використання музичного інструменту під час роботи над інтонацією; в) фрагментарна робота над вокальним твором із визначенням складних щодо виконання уривків; г) систематичне виконання вокальних вправ спрямованих на розвиток інтонаційної стійкості. Даний підхід сприяв позбавленню студентів відволікання на інтонаційні труднощі, оскільки чисте інтонування постає основою донесення художнього задуму до слухачів. Найбільший ефект у вирішенні даних завдань вдалося досягти завдяки залученню студентів до самостійної роботи під контролем викладача. Так, викладач пропонував студенту уривок із вокалізу, або ж невеликий за об'ємом вокаліз, над яким

необхідно було здійснити навчальну роботу над виробленням вірного інтонування зазначених музичних звуків. Для здійснення самоконтролю студент записував своє виконання на мобільний телефон, а потім прослуховуючи цей запис самостійно визначав свої досягнення та недоліки. Далі, викладач спрямовував студента до порівняння, тому демонстрував, спочатку, правильне інтонування музичного твору, а потім його художнє виконання. У співбесіді викладач спрямовує студента до висловлення думки щодо необхідності «оживлення» мелодійної лінії за допомогою висловлення під час співу художньої ідеї цього музичного твору. У якості навчальної вправи викладач пропонує студенту виконати першу фразу вокалізу на обраний склад. Виконання цієї вправи передбачає пошук студентом варіанту правильного виконання, що є інтонаційно вірним, технічно виконаним, емоційно забарвленим.

Великого значення у формуванні виразності голосу майбутніх учителів музики набуває привабливість обраного вокального твору, а також особистісна зацікавленість студента в його визначенні та прилюдному представленні. У зв'язку з цим, подальша навчальна робота поставала в залученні студентів до виконання музичних творів перед слухацькою аудиторією. Студентів було розподілено на «слухачів», «співаків», «концертмейстерів». Це поставало підготовчим етапом, упродовж якого один «концертмейстер» повинен був готуватись до виступу разом із декількома «співаками».

Враження від прослуханого фіксувались усіма «слухачами» до «Оцінних карток» (Додаток В. 1). Викладач забезпечував кожного слухача бланками «Оцінна картка». Кількість таких бланків відповідала кількості виконавців. До такого бланку кожним слухачем записувались прізвище та ім'я «співака», а також коротко про художню ідею виконання фрагменту вокалізу. Також, слухачі мали змогу записати свої зауваження, що, на їх думку, заважали виконавцю донести ідею музичного твору. Однак, оскільки «концертмейстери» під час вивчення фрагменту вокалізу зі «співаками» обговорювали загальну ідею виступу, тому «концертмейстери» не приймали участі в загальному

обговоренні. Так, у ході обговорення виступу кожного «співака» використовувались заповнені бланки. Спочатку, кожен із членів журі, по-черзі, зачитував свої нотатки стосовно виступу одного зі «співаків», а потім відбувалось загальне обговорення. У разі, якщо «співак» чітко доніс до всіх слухачів художню ідею виконання фрагменту музичного твору, такому виступу надавався найвищий бал – 3. Якщо «слухачам» було донесено художню ідею виконання, але вони сприйняли її з невеликими розбіжностями, тоді виступ оцінювався у 2 бали. У випадку визнання всіма «слухачами» незрозумілості висловленої ідеї, такому виступу надавався 1 бал.

Відомо, що фонаційне дихання є однією з умов ясної, чіткої вимови вчителя музичного мистецтва, та правильного звукоутворення під час співу на уроках музики. Ю.Юцевич підсумовуючи методичні напрацювання та виокремлюючи такі типи дихання у співі як ключичне (верхньогрудне, клавікулярне), нижньо-реберне (нижнє грудне), нижньореберно-діафрагматичне (костоабдомінальне) та черевне (абдомінальне) зазначає, що «чистих» типів дихання практично не існує [281, 43]. Відповідно вибір учителем музичного мистецтва типу дихання має пристосуватись до художніх завдань, яким підпорядковуються дані, що повідомляються школярам, а також до виконання вокально-художніх завдань під час демонстрації учнем вокального твору, правильного виконання шкільної пісні, навчальної вправи тощо. Спираючись на те, що керування людиною фонаційним диханням здійснюється з елементами свідомої довільної регуляції, тому доцільним постає використання **методу планування вокального дихання**. Цей метод спрямований на формування у студентів попередньо готуватися до виконання вокального твору. До таких прийомів ми віднесли вміння студента самостійно визначати в нотному матеріалі вокального твору місця для набору дихання, обирати необхідний тип дихання, визначати темп виконання та його зміни, розташування кульмінацій, визначити тривалість співу фермат. Викладач організовуючи навчальну діяльність студентів за означеним методом з метою підвищення їх мотивації до набуття педагогічно-артистичних умінь під час

вокально-методичної підготовки залучав їх до вивчення вокальних творів. Критерієм відбору таких творів поставала наявність агогічних відхилень у нотному тексті, зміна характеру та штриху виконання. У цьому процесі викладач спрямував студентів до здійснення аналізу даних вокальних творів щодо використання необхідного типу дихання. Це уможливлювало не лише здійснення детального розгляду технічної сторони набору дихання, але й вибору типу дихання, що посприяє донесенню художнього образу твору до слухача. Далі, викладач акомпануючи на музичному інструменті пропонував декільком студентам виконати почергово співати з листа фрагментів вокального твору. Прослуховування звукозапису виконання вокальних творів відомими виконавцями із розглядом нотного матеріалу уможливило здійснення студентами аналізу щодо використання цими виконавцями типів дихання, способів закінчення співу на опорі, можливості використання вокального дихання як засобу художньої виразності, а також накопичення слухового та візуального досвіду щодо використання правильного вокального дихання під час виконання вокального твору. Цей метод сприяв усвідомленню студентами, що використання типу дихання під час співу здійснюється не стихійно, за принципом «як встиг, так і вдихнув», а цілеспрямовано, шляхом урахування художньої необхідності виконання даного твору для досягнення поставленої мети – висловлення власної трактовки вокального твору.

Залучаючи якомога більше додаткових мотивів для активізації студентів під час формування педагогічно-артистичних умінь, викладач на спонукально-інформаційному етапі формувального експерименту спрямовував свої педагогічні дії на стимулювання у студентів позитивних мотивів, що мали безпосередній вплив на формування вміння використання можливостей співацького голосу та мовлення. З цією метою було введено модифікований метод Т.Жигінас **мотиваційно-змістовного зосередження**. «Музичне виконання і мовлення виконавця концертно-освітньої програми має бути підпорядкованим, у першу чергу, прагненню донести до слухачів зміст музики. Важливо змістити у майбутніх учителів музики мотиваційні акценти із

завдання бездоганно виконати музичний твір на іншу мету – розкрити учням сутність художніх образів» [69, 186]. Навчальна робота за цим методом передбачала підготовку відеоматеріалу, зйомку якого було здійснено під час проходження педагогічної практики студентами IV курсу зі школярами загальноосвітньої школи. За допомогою будь-якого засобу мультимедіа студенти здійснювали зйомку фрагменту проведення студентами уроків музичного мистецтва, а саме демонстрацію ними виконання шкільної пісні. Методом мотиваційно-змістовного зосередження викладач спрямовував студентів до детального аналізу зафіксованих на відео виступів студентів. Організація перегляду даного відеоматеріалу передбачала розподіл студентів на дві групи. Так, студенти першої групи під час такого перегляду фіксували на аркуші паперу позитивні сторони художнього виконання з екрану. Водночас, студенти другої групи фіксували недоліки, які їм вдалося помітити. Студенти навчалися аналізувати й оцінювати виконання з екрану вокального твору, порівнювати результати звучання з поставленими художніми цілями. Спільний детальний аналіз відеоматеріалу викликав цілу низку емоцій, що сприяло активізації студентів у роботі в групах. Під час обговорення отриманих результатів викладач пропонує студентам проаналізувати нотний матеріал шкільних пісень, які було зафіксовано на відео, та визначити фрагменти в яких виявлено нечітку вимову студентами літературного тексту. Ці фрагменти і постали навчальними вправами, що містили певні виконавські труднощі, які кожен студент мав подолати. Це передбачало самостійну роботу студентів над даними вправами зі спрямуванням на досягнення позитивного навчального результату. Цей метод сприяв виникненню пізнавального інтересу студентів до навчальної роботи над мовленням під час співу музичного твору, що має бути якісним і чітким для розкриття характеристик художнього образу даного твору.

Відомо, що шкільні пісні, які вивчаються учнями в загальноосвітній школі містять виконавські труднощі не тільки в музичному тексті, а й у літературному. Введення *методу аналізу літературного тексту шкільних пісень* мало на меті залучити студентів до аналізу шкільних пісень щодо

виконавських труднощів у літературному тексті, та на його основі використати набуті знання для обґрунтування правильності виконання даного фрагменту пісні. Під час вокально-методичної підготовки студенти аналізують та виконують шкільні пісні. Однак, як показують наші спостереження, студенти розглядаючи літературний текст шкільних пісень майже не замислюються над тим, що ці тексти відрізняються не лише за змістом, багатством колоритної лексики, стилістичними прийомами словотворення, а ще й звуковою будовою. Це потребує від виконавця дбайливого ставлення до звукового оформлення голосних та приголосних під час співу вокального твору. З.Бакум зазначає, що у фоностилістиці «досить тісно переплітаються такі явища, як звуковідтворення (наявне тоді, коли текст наповнений звуками певних об'єктів природи, криками тварин, шумами машин) та звуконаслідування (ономатопея) – у художній мові один із способів описання звуку, що полягає в оптимальному зближенні звучання слова і його змісту, імітації звуків природи за допомогою прямого наслідування» [21, 290].

Навчальній роботі студентів передувало пояснення викладача, що на прикладах декількох шкільних пісень розкриває студентам сутність звуконаслідування, як стилістичного прийому, що визначається в літературному тексті пісні як повторення на музичному матеріалі слова чи будь-якої частини слова. Ці багаторазові повторення, безумовно, введені композитором з метою підкреслення значимості певного слова, а також змалювання характерних особливостей художнього образу. Як правило, такі повторення необхідно виконувати з використанням однієї манери звукового оформлення голосних звуків. Також учитель музичного мистецтва може запропонувати учням спів таких багаторазових повторень слова чи його складів з використанням різних динамічних відтінків. Використання прийому акцентування складів, які проставлено композитором на сильну долю такту. Важливо, щоб виконання цих повторень відповідало художньому задуму композитора. Разом із тим, композитори в піснях створених для молодшого шкільного віку дуже широко використовують такий стильовий прийом як

звуківідтворення. Так, під час співу таких пісень школярі імітують звуки об'єктів природи, тварин, шум. При цьому, вчитель музичного мистецтва повинен навчити учнів виконувати певне звуківідтворення вчасно, з використанням співацького дихання та однакової манери виконання. Організація навчальної роботи студентів за цим методом здійснювалась наступним чином. Викладач розподіляє студентів на малі групи (3-5 осіб) та забезпечує кожену групу нотним матеріалом шкільної пісні призначеної для молодших школярів загальноосвітньої школи, а також одним примірником «Таблиці аналізу» до якої студенти вносять отримані результати (додаток В. 2). До першої граfi таблиці студенти записують назву даної пісні та відомості щодо авторів. Заповнення наступної граfi «Стилістичний прийом» потребує запису відповідного прийому, що використаний композитором у роботі з літературним текстом пісні, а в наступній граfi необхідно записати уривок тексту даної пісні, що характеризує цей прийом. Після заповнення таблиці учасники висувають одного представника групи для представлення навчального результату, з подальшою демонстрацією правильного вокального виконання обраного фрагменту шкільної пісні.

Під час проведення другої частини завдань спонукально-інформаційного етапу ми акцентували увагу: на формуванні артистичної направленості особистості майбутнього вчителя музики; готовності використовувати набуті під час фахового навчання артистичні вміння в умовах фахової діяльності вчителя музичного мистецтва у загальноосвітній школі; на розвиток співацького голосу та волевих процесів, які забезпечують високу працездатність студента та спрямовані на результативність навчальної діяльності. У цьому зв'язку, до планів занять також додавались проблемні питання щодо практичної значимості міміки та жестів у педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва.

Застосування вчителем музичного мистецтва педагогічно-артистичних умінь під час педагогічної діяльності передбачає прийняття ним ролі іншого. Тобто перевтілення, яке передбачає ідентифікацію. Однак для того, щоб таке

перевтілення набуло стадії переконливості особистості необхідно провести підготовчу роботу щодо пошуку і відбору необхідних даних для усвідомлення характерної сутності художнього образу. Г.Падалка зазначає: «Мистецький образ не є безликою інформацією. Зміст його людина має сприймати як духовне послання автора твору, який чекає зустрічі зі своїм читачем, слухачем, глядачем. Дидактичний контекст реалізації комунікативної функції мистецької діяльності передбачає створення навчальної ситуації, коли учень налаштований сприйняти не тільки художній текст, а й те, що стоїть за ним, що передує створенню образів, зрозуміти й відчувати переживання автора, його надії, прагнення» [187, 9].

На даному етапі використовувався *метод збагачення відомостей про персонаж*, який сприяв розвитку інтелектуальних умінь студентів на основі зацікавлення їх процесом розкриття композиторського задуму вокального твору. Викладач допомагає кожному студенту вибрати для навчальної роботи за даним методом один із вокальних творів за навчальною програмою. Далі, викладач спрямовує студентів до здійснення цілеспрямованого пошуку даних із різних інформаційних джерел щодо темпераменту персонажа даного вокального твору, його характеру, життєвих установок, здібностей, потреб, інтересів. На основі аналізу особистісного існування персонажа під час дії сюжетної лінії вокального твору, студенту необхідно було з'ясувати життєві обставини, що спонукали цей персонаж до виявлення певних особистісних якостей. Під час такого аналізу викладач спонукав студентів до застосування інтелектуальних умінь таких як порівняння, узагальнення, висновки що уможливлювало з'ясування причинно-наслідкових зв'язків дій і вчинків персонажа. Основою такого цілеспрямованого пошуку постають дані, що закладено в літературному тексті вокального твору. Водночас, викладач звертає увагу студента до засобів музичної виразності, якими скористався композитор для посилення значимості слів закладених у літературному тексті даного вокального твору. Отже, завдяки застосуванню даного методу уможливлювалось формування в майбутніх учителів музики більш чіткого

уявлення про поданий у вокальному творі персонаж, що постане підставою для свідомого використання студентами вокальних засобів виразності, міміки, погляду, жесту під час виконання вокального твору.

Як показує практика, студентам дуже цікаво під час вокально-методичної підготовки приймати участь у вокальних ансамблях, дуетах, тріо, квартетах тощо. Під час виступу учасники виконавського колективу демонструють навички співу в ансамблі, і в той же час кожен співак яскраво висловлює характерність свого персонажу. Підготовка до таких виступів сприяє розвитку у студентів артистичних умінь. Оскільки не всі студенти під час навчального процесу залучаються до такої виконавської діяльності, тому ми вирішили ввести до експериментальної методики *метод слухової виразності*. Цей метод передбачає розподіл студентів на групи: «дует», «тріо», «квартет» залежно від обраних вокальних творів для виконання. Серед завдань до учасників створених груп поставало наступне: кожен студент повинен у виконанні своєї вокальної партії розкрити психологічне ядро свого персонажа. О.Старовойтова стверджує, що «мистецтво психологічного перевтілення робить виконавця носієм свідомості персонажа. При цьому, вміння виконавця пережити буття персонажа як власне робить інтерпретацію вокального твору найбільш правдивою для слухача» [249, 155]. Техніка вокального виконання повинна бути підпорядкована психологічному перевтіленню студента в персонаж, завдяки якому він досягає обдуманого натхнення. Висловлення характеристик художнього образу уможлиблюється завдяки використанню студентом вокальних засобів виразності, відповідної міміки та пластики рухів під час співу. Хоча викладач лише опосередковано керує процесом вирішення навчального завдання, він спонукає студентів до знаходження необхідної смислової виразності, що відповідає музичній драматургії вокального твору.

Отже, завдяки використанню методу рольової гри у студентів розвивається здатність: до ідентифікації себе з іншими; переключатися з одного емоційного стану на інший; привносити нові ідеї в інтерпретацію вокального твору та обґрунтовувати подану ідею; до музично-педагогічного мислення,

тобто такого мислення, що дозволяє проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічно-артистичного впливу вчителя музичного мистецтва та музичного мистецтва, аналізувати свою навчальну діяльність, шукати науково обгрунтоване пояснення успіхів і невдач у цьому процесі набуття педагогічно-артистичних умінь, передбачати результати навчальної роботи; використовувати комбінації артистичних прийомів у подальшій діяльності.

Артистичність вчителя музичного мистецтва істотно впливає на процес інтелектуальної діяльності учнів, її роль зростає, якщо педагогічна артистичність не тільки супроводжує навчальний процес, але й передує йому. Плануючи предстати перед учнями у певному сценічному образі вчитель музичного мистецтва відпрацьовує вміння виразно передавати особливості персонажа, своєчасно використовувати наочність, рухатись по класу тощо. Успішно виконуючи все це вчитель музичного мистецтва емоційно захоплює учнів своєю діяльністю. «Сценічні рухи музикантів-виконавців (комунікативні, регулятивні, показові та сенсо-моторні) відіграють особливу роль не лише в зовнішньому прояві їх артистизму, а й впливають на процес сприймання необхідної інформації слухачами» [279, 148]. Спираючись на це, до експериментальної методики було введено *метод «Розмова через скло»* спрямований на розвиток здатності майбутніх учителів музики діяти за логікою змісту музичного образу, та у сценічних рухах виражати зміст художнього образу на засадах сценічного перевтілення. За К.Станіславським, сценічний рух є універсальним, оскільки містить багато складових: рухи тіла людини, її міміка, погляд, емоційний стан. Враховуючи це, у навчальній роботі за даним методом використовувався звукозапис супроводу вокального твору за навчальною програмою. Завданням студента поставало виконувати всі співацькі дії, але без звучання голосу. Викладач спрямовує студента до виконання усвідомленого сценічного руху, що передбачає поєднання сформованого слухового образу звучання вокального твору, рухового образу для зовнішнього висловлення розуміння характерних особливостей персонажа та емоційної чутливості. Важливим постає опрацювання декількох варіантів

жесту, що виконується порівняно з даним фрагментом вокального твору, з подальшим обґрунтуванням вибору доцільного сценічного руху. Засвоєння студентом ряду сценічних рухів уможлиблюється завдяки мобілізації всіх видів пам'яті, уваги та уяви. Останнє досягається завдяки розвитку образно-логічного мислення студента. Разом із тим, динаміка висловлення студентом художнього образу досягається поступовим підведенням взаємопов'язаних, можливо схожих, сценічних рухів до кульмінаційного фрагменту вокального твору, де на загальну кульмінацію має бути використаний новий сценічний рух. Навчальна робота над виробленням такого кульмінаційного сценічного руху передбачає такі етапи як зупинка, фіксація, відчуження та об'єктивізація. Отже, використання даного методу уможлиблює усвідомлення студентом складових сценічного руху. Застосування прийому відокремлення звучання голосу від зовнішнього висловлення емоційного відчуття художнього образу вокального твору сприяє усвідомленню студентом необхідності здійснення рефлексії під час навчальної роботи над виробленням гармонійного виконання сценічного руху. Набуте вміння комплексного використання міміки, погляду і жестів є необхідним для висловлення інтерпретації даного вокального твору.

Педагогічна діяльність вчителя музичного мистецтва передбачає організацію позаурочної музичної творчої діяльності учнів загальноосвітньої школи. Така діяльність учнів передбачає виступ у святкових концертах, тематичних позаурочних заходах, де серед видів музично-виконавської діяльності може бути представлений уривок із дитячої опери або мюзиклу. Під час підготовки учнів учитель музичного мистецтва виступає як суб'єкт художньо-творчого процесу, що впливає на розвиток художнього смаку учнів. В.Шацька свого часу зазначала: «Художній смак ми розуміємо перш за все, як здатність відрізнити, цінувати й любити таке мистецтво, яке правдиво віддзеркалює дійсність, хвилює своїм великим глибоким змістом, який, у свою чергу, передає ідеали ... кращі почуття та думки, зображені такими художніми засобами, які, будучи доступними, змушують найбільш інтенсивно емоційно та естетично переживати витвір мистецтва й насолоджуватися ним» [272, 10].

Залучаючи якомога більше додаткових мотивів для спрямування активності студентів до виявлення артистичних здібностей, педагогічні дії на спонукально-інформаційному етапі формувального експерименту спрямовувались на стимулювання у студентів позитивних мотивів, що мали безпосередній вплив на формування готовності майбутніх учителів музики до застосування артистичних здібностей під час вокальної роботи зі школярами, виступу перед аудиторією.

З метою ознайомлення майбутніх учителів музики з етапами педагогічної роботи з учнями над постановкою дитячої опери чи мюзиклу, а також набуття практичних навичок роботи з нотним матеріалом партитури та використанням наочності було використано *метод активізації репетиційної роботи*. Реалізація даного методу передбачала вибір викладачами уривку з дитячої опери чи мюзиклу, що уможлиблював залучення якомога більшої кількості студентів до репетиційної роботи. Далі, викладач здійснював розподіл ролей між студентами згідно їх голосовим можливостям, темпераменту, художнього задуму постановки. Залучення студентів до навчальної роботи над художнім образом здійснювалось засобами театральної педагогіки, що передбачає роботу над: артикуляційним прочитанням літературного тексту даного музичного твору; чистотою інтонування; емоційним переживанням художнього образу; поєднанням вокальної виразності з руховою пластичністю. Також викладач наголошує на тому, що планування сценічної постановки за участі учнів певного шкільного віку потребує визначення тривалості такої постановки. У ході навчальної роботи за даним методом студенти здійснюють пошук у мережі Інтернет світлин і малюнків щодо можливих варіантів нанесення гриму та використання деталей костюму. Корисним також постає здійснення замальовок щодо сценічного костюму. Це сприяє розвитку емоційно-образної уяви щодо цілісності костюму і гриму конкретного персонажу, а також у ансамблі з іншими персонажами дійства. Кінцевою метою використання даного методу було здійснення сценічної постановки обраного уривку, наприклад, з дитячої опери. Так, завдяки застосуванню даного метода студенти мали змогу не тільки

познайомитись із новим музичним твором, дізнатись про особливості організації репетиційної роботи з учнями над постановкою дитячої опери, мали змогу приймати активну участь у створенні реквізиту для постановки дійства, та виявити свої артистичні здібності у концертному виконанні даного уривку.

Результати пошукового етапу констатувального експерименту дали можливість пересвідчитись у тому, що одним із основних недоліків формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики є недооцінка з боку студентів педагогічної проблеми комплексної роботи над мовленням у процесі підготовки до вокальної роботи зі школярами. Відтак, засобом аналізу власної вимови під час навчальної роботи над вокальним твором, завдяки виконанню студентами навчальних завдань спрямованих до оволодіння різними прийомами активізації уваги учнів під час вокальної роботи над шкільною піснею, використання можливостей голосу для зацікавлення учнів відомостями, залучення дитячого фольклору, використання різних типів нестандартних уроків, увага студентів спрямовувалась на свідоме відпрацювання власного індивідуального стилю вироблення педагогічного мовлення.

Наступна частина завдань була спрямована на розуміння майбутніми вчителями музики специфіки педагогічного мовлення під час вокальної роботи зі школярами. Введені методи уможлилювали залучення майбутніх учителів музики до вдосконалення чистоти мовлення як під час співу, так і під час представлення вокального твору чи вокальної вправи, що відбувалось завдяки розумінню фізіологічних властивостей голосу, а саме: мелозвучності, висоти, сили. Комплексне використання даних методів уможлилювало забезпечення мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики до здобуття педагогічно-артистичних умінь.

Музично-естетичний розвиток учнів загальноосвітньої школи на уроках музичного мистецтва передбачає засвоєння ними необхідних знань і вмінь. Оскільки стійкість уваги школярів є різною, та відрізняється мірою її сконцентрованості, зосередженості, стомлюваності, здатності переключати

увагу з одного об'єкту на інший, тому важливою умовою підтримки уваги учнів на уроках музики є урізноманітнення вчителем музичного мистецтва навчальної діяльності учнів. Застосування вчителем музичного мистецтва педагогічно-артистичних умінь до таких пізнавальних процесів, як відчуття і сприймання, пам'яті, мислення уможлиблюється спрямування цього руху від незнання до знання в атмосфері творчого піднесення. Відомо, що пояснення вчителя музичного мистецтва, демонстрація правильного виконання пісні чи навчальної вправи, відповіді учнів, спів учнів сприймається учнями класу неоднаково. Дослідженнями вчених встановлено, що одні учні здатні краще запам'ятати те, що сприймається зором, і тому в них спрацьовує образна пам'ять, а інші те, що сприймається на слух, тобто за допомогою слухових почуттів використовується вербальна пам'ять. Тому, музично-педагогічне спілкування вчителя музичного мистецтва зі школярами повинно здійснюватись у атмосфері доброзичливості, а відомості які вчитель музичного мистецтва повідомляє учням повинні бути висловлені різноманітно. Враховуючи це, ми визначили доцільним введення до експериментальної методики *методу запланованої імпровізації*, за допомогою якого студенти навчались: використовувати різні прийомами активізації уваги учнів під час повідомлення нових даних; вільно володіти навчальним матеріалом; зацікавлювати учнів відомостями використовуючи можливості голосу під час мовлення. «Мовна форма музично-педагогічного спілкування також різноманітна за цілеспрямованістю. Вона, як і інші форми, виконує виховну, організаційну, художньо-естетичну функції. Специфічною особливістю є те, що вона майже завжди спрямована на живе звучання музики, тобто знаходить підтвердження у матеріалі, що звучить» [197, 279]. Цей метод передбачає мовленнєву імпровізацію, що уможлиблює: розвиток думки, прикрашення або заміну слова в реченні зі збереженням змістовності тексту, динамічного акцентування головних слів. Таку імпровізацію ми розуміємо як імпровізаційний процес, що має свою логіку і послідовність у побудові. Даний метод передбачає імпровізацію на задану схему. Так, викладач забезпечував

студентів темами: «Вчися розуміти музику», «Життя і творчість композитора», «Таємниця музичного інструменту», «Живе джерело життя», «Люди співали, співають і будуть співати!». За обраною темою кожен студент готував фрагментарне повідомлення. Тобто таке повідомлення, що містить три різнохарактерні короткі повідомлення об'ємом не більше 10 речень. Така підготовка також передбачала навчальну роботу над інтонацією, що вибирала роботу над паузами, за допомогою яких відокремлювались музичні фрази. Отже, використання запропонованого методу сприяє розвитку мовлення майбутніх учителів музики, та значно розширює їх навчальні можливості під час вокально-методичної підготовки.

Ми враховували той факт, що вчитель музичного мистецтва під час привітання з учнями загальноосвітньої школи на початку уроку музичного мистецтва не повинен обов'язково проголошувати привітальні слова однаково, наприклад, голосно та радісно. Навпаки, для зацікавлення школярів навчальною діяльністю необхідним постає урізноманітнення вимови привітання відповідно визначеним завданням уроку. Далі, протягом уроку вчитель музичного мистецтва пропонує виконати навчальне завдання, запрошує прийняти участь у грі, прослухати музичний твір, переглянути відеоматеріал тощо. Тому, під час фахової підготовки студент повинен навчитись організувати навчальну діяльність учнів за допомогою мовлення. «Особливостями професійно-педагогічної мовленнєвої активності педагога є насамперед наявність здібностей до здійснення спілкування з дітьми, прагнення до набуття навичок та вмінь чітко, доречно висловлювати свої думки і, відповідно, формування комунікативної логосфери, що надасть можливість вільно контактувати з учнями, бути для них взірцем та професійно сприяти їхньому мовленнєвому розвитку» [195, 142]. Тому, необхідним поставало введення *методу свідомого інтонування*, що є модифікований за методикою А.Макаренка, Д.Вагапова. Цей метод сприяє спрямуванню студентів до збагачення методичного матеріалу скоромовками, загадками, піснями, лічилками, мирилками для подальшого використання цього у майбутній

фаховій діяльності. У ході навчальної роботи за цим методом викладач пояснює студентам практичну необхідність використання вчителем музичного мистецтва таких інтонаційних зворотів, що уможливають вплив на учнів. Це є необхідним, оскільки вчитель музичного мистецтва під час музично-педагогічної діяльності повинен вміти не тільки визначати тему, цілі, завдання уроку, забезпечувати осмислення учнями змісту їх навчальної діяльності, розвивати їх комунікативні вміння, а й впливати на емоційно-ціннісну сферу учнів. Так використання вчителем музичного мистецтва таких складових жанру дитячого фольклору як пісня чи мирилки постане корисним не тільки для уточнення сутності вчителем музичного мистецтва навчального матеріалу, а й для вирішення певних педагогічних ситуацій на уроці. У процесі організації ігрової діяльності школярів на уроках музичного мистецтва необхідним постає використання лічилки. При цьому, підбір лічилки для педагогічної роботи з учнями передбачає врахування їх вікових особливостей, інтересів. Під час вокально-хорової роботи з учнями вчителями музичного мистецтва використовуються скоромовки як для розвитку мовленнєвого апарату учнів, так і в якості логічної зв'язки між організаційними етапами уроку. Для активізації учнів на уроці вчителі-практики використовують загадки. Використання загадок повинно бути доречним, відповідати тематиці уроку, а головне вимова вчителя повинна бути чіткою, ясною. Треба враховувати необхідність акцентування головних слів загадки, а також визначення тривалості паузи для того, щоб краще донести учням зміст даної загадки. Методом свідомого інтонування уможливується залучення студентів до самостійного пошуку даних для заповнення бланку «Фольклорні мотиви». Викладач забезпечує майбутніх учителів музики прикладом правильного заповнення бланку (додаток В. 3). Наступний етап навчальної роботи студентів за цим методом передбачає яскраве представлення отриманого навчального результату за допомогою заповненого бланку. Отже, за допомогою даного методу студенти залучаються до пошуку творів дитячого фольклору з різних інформаційних джерел використовуючи в цьому процесі набуті фахові знання. Необхідно

відзначити, що студенти експериментальної групи із задоволенням демонстрували навчальний результат щодо комплексу скоромовок, загадок, лічилок, мирилок, пісень та навчались виразно їх співати та вимовляти. Несподіваним постало те, що деякі студенти застосовували в цьому процесі демонстрацію гри на народних інструментах, та навіть реквізити.

Як показує практика, учні загальноосвітньої школи протягом уроку можуть декілька разів задавати вчителю музичного мистецтва однакові за своєю сутністю питання. Якщо вчитель музичного мистецтва відповідає на такі питання одноманітно це призводить до зниження пізнавального інтересу учнів до навчального матеріалу. Тому, розроблена нами методика включає модифікований метод Н.Шишкіної «**Взаємоконтроль у парах**» [274], спрямований до розвитку готовності студентів до використання різних мовних зворотів, а також усвідомленню ними можливості використання різної інтонації під час педагогічного спілкування зі школярами на уроках музичного мистецтва. «Тільки той учитель, який добре володіє мистецтвом слова, культурою мовлення зможе здійснити мовленнєве спрямування особистості, сформувані її творчі здібності» [195, 142]. За цим методом викладач розподіляє студентів по дві особи у пару, повідомляє правила вирішення навчальної справи, та проводить інструктаж щодо творчої взаємодії особистостей в парі, оскільки дані справи виконуються в результаті їх спільної діяльності. Під час навчальної діяльності у парах студенти працюють між собою у співробітництві, а викладач опосередковано керує цим процесом. На підготовчому етапі викладач роздає кожній парі бланк «Вирішуйте разом» (додаток В. 4), який студенти протягом виконання навчальної справи повинні були заповнити. Під час заповнення такого бланку викладач радив користуватись олівцем і ластиком, оскільки ця навчальна робота передбачає пошук найвдалішого варіанту, а отже і виправлення. Спочатку, викладач забезпечує студентів зразками виконання справи, який демонструє разом із одним із студентів. Далі, студенти самостійно складають і записують до бланку питальні речення виходячи з практичної необхідності їх застосування в майбутній фаховій

діяльності зі школярами. Керуючись наданим алгоритмом, студенти кожної пари самостійно здійснюють підбір необхідної фрази у графу «Відповідь», а також пошук відповідної інтонації для її висловлення. Тобто питальне речення складається одне, але вимовити його необхідно декілька раз із різною інтонацією (додаток В. 5). Однак, відповідь на це питання повинна бути різною як за змістом, так і за вимовою. Протягом виконання такої навчальної діяльності студенти навчаються аргументувати свою думку щодо вибору інтонації з якою вимовляється задана фраза, а також критично оцінювати особистісне ставлення щодо доцільності використання даного інтонаційного звороту. Отже, цей метод сприяє умінню працювати у колективі, оцінювати результати своєї навчальної роботи та роботи інших, а також розвитку ораторської майстерності, що є особливо важливим для майбутніх учителів музичного мистецтва.

Актуалізуючи проблему мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики до здобуття педагогічно-артистичних умінь, сформованість якої є кінцевим результатом проведення усього спонукально-інформаційного етапу формувального експерименту, увага студентів спрямовувалась до розуміння особливостей педагогічної роботи вчителя музичного мистецтва в загальноосвітній школі. Враховуючи те, що в майбутній фаховій діяльності студенти організовуючи навчальну діяльність учнів повинні будуть уміти їм допомагати: підготуватись до сприймання навчального матеріалу, працювати в потрібному темпі, використовувати правила навчальної роботи тощо, доцільним постало введення до експериментальної методики **частково-пошукового методу**. Цей метод передбачає спонукування студентів до застосування набутих фахових знань і вмінь, а також до виявлення артистичних здібностей під час взаємодії з іншими студентами. Ш.Амонашвілі взаємодію між вчителем і учнями розглядає як «процес, що визначається здатністю вчителя встановлювати контакти і взаєморозуміння з учнями, та який залежить від індивідуального стилю роботи вчителя, від його особистості. Навчальний процес повинен забезпечувати умови, які дозволили б кожному учню проявляти

властиву йому від природи активність, самостійно робити пізнавальні відкриття, відчувати радість від спільної навчальної діяльності та спілкування. Тому, головне завдання вузівського навчання полягає в тому, щоб студенти оволоділи прийомами взаємодії, співробітництва та співтворчості; способами та прийомами залучення учнів до активної пізнавальної діяльності» [11, 111]. Ключовим чинником є активізація творчого потенціалу, розвиток артистичних здібностей, виконавських умінь, швидкості психічних реакцій. Цей метод передбачає групову форму роботи, за якою відбувається інтеграція індивідуальної навчально-пізнавальної роботи студента та спільної діяльності учасників групи. Викладач розподіляє студентів на дві групи. Учасники кожної групи самостійно обирають один із типів нестандартних уроків (урок-мандрівка, урок-загадка, урок-гра, урок-казка, урок-легенда) для того, щоб виконати навчальне завдання, а саме: розробити план уроку та представити фрагмент уроку. Розв'язання проблеми здійснюють студенти, а викладач скеровує їх навчальну діяльність. Також студенти за даним методом формулюють тему уроку, оцінюють навчальний результат іншої групи, представляють фрагмент уроку демонструючи артистичні вміння, визначають кращих учасників. Отже, використання цього методу сприяє тому, що набуті під час навчальної діяльності у вищому навчальному педагогічному закладі комунікативні вміння студенти мають змогу успішно використовувати в педагогічній діяльності з учнями загальноосвітньої школи. Не менш важливим є і те, що під час групової роботи майбутні вчителі музики мають змогу оцінювати артистичні здібності інших студентів, застосовувати артистичні прийоми, аргументувати свою думку, поважати думку інших учасників групи.

На основі обробки отриманих результатів ми зробили висновок про практичну однорідність студентів експериментальної та контрольної груп щодо сформованості фахових знань і умінь. Цей факт постав вирішальним в організації експериментального дослідження на формувальному етапі.

Для того, щоб визначити дійсний стан розвитку внутрішньої мотивації студентів до набуття педагогічно-артистичних умінь як контрольної, так і

експериментальної груп нами було проведено тестування (додаток Г. 1). Обробка результатів проводилась на основі методики В.Ядова. На початку експерименту було встановлено, що переважна більшість майбутніх учителів музики мала нейтральне ставлення до навчальної діяльності спрямованої на розвиток артистичних здібностей (53, 47% КГ та 53, 23 % ЕГ). Тверді переконання щодо вагомості навчальної роботи над розвитком артистичних здібностей під час вивчення циклу вокально-методичних дисциплін виявили 30,27 % від усіх респондентів.

Обчислення результатів діагностування рівнів сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту виявили позитивні зрушення за усіма показниками. Це унаочнено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

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

Рівні	Мотиваційно-спрямований компонент											
	Контрольна група (58 студ.)						Експериментальна група(56 студ.)					
	1		2		3		1		2		3	
	показник		показник		показник		показник		Показник		показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	3	5,1	5	8,6	4	6,8	17	30,3	16	28,5	12	21,4
Середній	26	44,8	30	51,7	28	48,2	28	50	23	41,07	24	42,8
Низький	29	50	23	39,6	26	44,8	11	19,6	17	30,3	20	35,7

Проведено другий зріз із метою визначення й порівняння досягнутих результатів студентами контрольних та експериментальних груп. Нами було визначено, що кількість студентів ЕГ із низьким рівнем сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту становила 28,5 %, у той час як у КГ –

44,8 % студентів мали негативну мотивацію. 48,2% студентів КГ виявили середній рівень, тоді як у ЕГ – 44,6 % студентів.

Студентів, які володіли позитивною внутрішньою мотивацією було віднесено до високого рівня, так у групі ЕГ було виявлено 26,7 %, у той час як у КГ – 6,8 %. Це свідчить про суттєву позитивну динаміку лише у студентів експериментальної групи.

При порівнянні експериментальної та контрольної груп, ми з'ясували, що студенти ЕГ виявили більш виразну динаміку, так високий рівень за першим критерієм зріс з 9% до 15 %. Середній рівень щодо вміння використовувати можливості співацького голосу значно зріс у ЕГ з 42,1% до 44,6 %. Натомість, зменшилась кількість студентів із низьким рівнем за усіма показниками з 50 % до 28,5 %.

У студентів КГ виявлено зміни у сформованості показників мотиваційно-пізнавального компоненту. Так з 42,9 % до 48,2 % збільшилась чисельність студентів, які продемонстрували середній рівень. Зменшилась незначна чисельність студентів, які виявили низький рівень з 49,1 % до 44,8. Проте, зменшилась кількість студентів, які виявили високий рівень з 7,8 % до 6,8 %. Отримані результати рівнів сформованості показників мотиваційно-пізнавального компоненту було зведено для визначення середніх арифметичних значень рівнів за даним компонентом (рис.3.2.).

Під час порівняння із відсотковими значеннями рівнів сформованості даного компоненту педагогічно-артистичних умінь на початку експерименту, значно зросли показники студентів КГ, віднесених до середнього рівня після проміжного діагностування, налічується 44,6 %.

Позитивні зрушення торкнулись і студентів ЕГ, які на початку дослідно-експериментальної роботи продемонстрували високий рівень мотивації до здобуття педагогічно-артистичних умінь та виявили інтерес до співацької роботи (7,8%), а наприкінці першого етапу дослідно-експериментальної роботи він збільшився до 26,7%.

Експериментальна

група 

Контрольна

група 

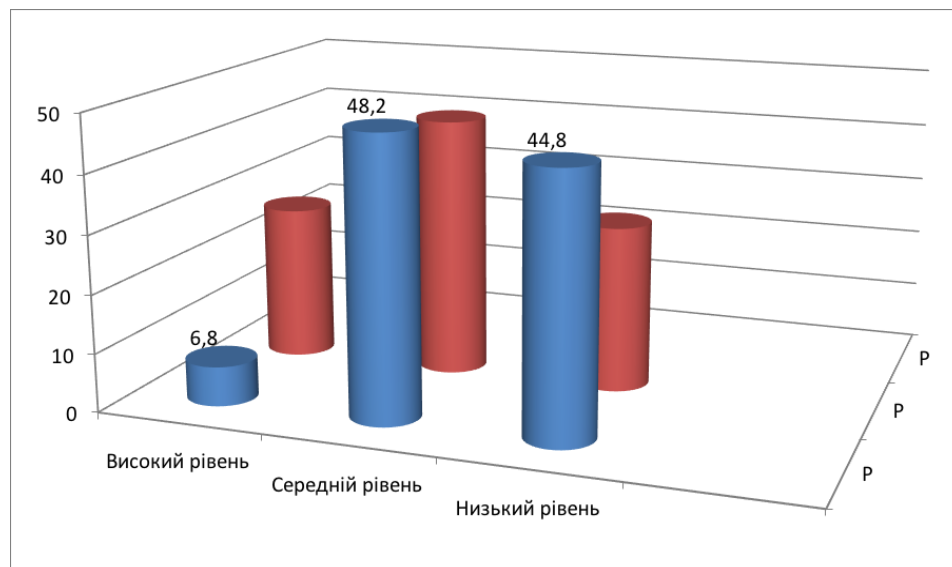


Рис. 3.2 Рівні сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту

При цьому, студенти КГ у результаті контрольної діагностики мотиваційно-пізнавального компоненту не виявили суттєвих змін у підвищенні інтересу до розвитку можливостей співацького голосу та особистісної готовності до вияву артистичних здібностей. Однак, позитивні зміни було зафіксовано на низькому рівні, де показники зменшились на 5,2 %. Високий рівень був продемонстрований 6,8 % студентів. Середній рівень зріс на 6 %, що свідчить про стійкість внутрішньої мотивації обмеженої кількості респондентів, сформованої в результаті роботи над вокальними творами у процесі вокально-методичної підготовки.

Отже, результативність впровадження спонукально-інформаційного етапу експериментальної методики формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики у процес вокально-методичної підготовки зі студентами експериментальної групи підтвердили наші очікування. Продемонстрована студентами ЕГ позитивна динаміка підвищення рівнів сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту педагогічно-артистичних умінь підтвердила обраний напрямок експериментальної методики, та послугувала підставою для проведення другого етапу рефлексивно-скерованого.

Другий етап формувального експерименту – *рефлексивно-скерований*, що було розроблено згідно впроваджені моделі. Цей етап охоплював навчання студентів на IV курсі у 7 семестрі, був спрямований на формування *змістовно-операційного* компоненту педагогічно-артистичних умінь та реалізацію практично-оцінного напрямку експериментального дослідження, який передбачав опанування студентами необхідними фаховими вміннями, розвиток емоційної стійкості та здатності до вирішення педагогічних ситуацій, з якими стикається вчитель музичного мистецтва під час педагогічної діяльності. У кінцевому результаті, мета рефлексивно-скерованого етапу передбачала сформувати у студентів експериментальної групи *аналітичну* форму педагогічно-артистичних умінь, яка б забезпечувала процес рефлексії та саморегуляції спрямований на позитивні зрушення під час навчальної діяльності у процесі вокально-методичної підготовки.

Досягнення даної мети забезпечувалось шляхом цілеспрямованого педагогічного керівництва процесом формування знань щодо використання педагогічно-артистичних умінь під час навчальної діяльності над вокальним твором і здійснювалось на основі системи загально-дидактичних, мистецьких і музичних принципів навчання. Спираючись на це, уможлиблювалось досягнення мети другого етапу формувального експерименту, здійснювалась реалізація принципів формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики завдяки вирішенню наступних завдань:

- актуалізувати вміння досліджуваних використовувати набуті фахові знання під час використання педагогічно-артистичних умінь у процесі навчальної роботи над вокальним твором;
- поглибити вміння майбутніх учителів музики навчальної роботи з даними, та спрямувати їх до використання різних інформаційних джерел;
- стимулювати прагнення майбутніх учителів музики до здійснення аналізу педагогічних ситуацій, та пошуку способів вирішення проблемної ситуації під час вокально-методичної підготовки.

Впровадження експериментальної методики на даному етапі дослідження здійснювалось у процесі вивчення майбутніми вчителями музики авторського спецкурсу «Основи педагогічного артистизму», що забезпечувало реалізацію практичного напрямку експериментального дослідження. Дана робота здійснювалась під час вивчення студентами дисциплін вокально-методичного циклу, а саме: «Постановка голосу», «Методика постановки голосу», «Теорія і методика постановки голосу». Оскільки система індивідуальних занять із вокального класу та окремі форми виконавської діяльності під час оволодіння методикою постановки голосу забезпечують педагогічні умови формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики, здійснюючи при цьому можливість врахування індивідуальних особливостей вокального голосу, артистичних здібностей студентів експериментальної групи. Тому, актуального значення набуває педагогічний супровід даного процесу для ефективного формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на даному етапі експериментальної методики. У цьому процесі використовувались методи, функція яких полягає у трансформації частини музично-теоретичних знань студентів у педагогічно-артистичні вміння.

Перша частина завдань цього етапу була спрямована до здобуття студентами умінь саморегуляції та самокорекції емоційного стану під час навчальної роботи над вокальним твором з проєкцією на майбутню фахову діяльність. Враховуючи необхідність учителя музичного мистецтва керувати власним почуттям та настроями під час педагогічної діяльності до експериментальної методики було введено **метод свідомого контролю і регулювання власного емоційного стану**. Цей метод передбачає організацію навчальної діяльності таким чином, щоб студенти здобули вміння регулювати власний емоційний стан, як передумови успішного протікання процесу музично-естетичного розвитку школярів. О.Рудницька зазначає, що «емоційні переживання (емоції, почуття, настрої, афекти, стреси, пристрасті) супроводжують не тільки художні, але й усі інші пізнавальні акти, активізують сприймання, пам'ять, мислення, уяву, впливають на особистісні прояви,

інтереси, потреби, мотиви» [225, 94]. Оскільки існує можливість виникнення в майбутній фаховій діяльності студентів такої педагогічної ситуації, коли атмосфера конфлікту викликає негативні емоції, тому під час вокально-методичної підготовки майбутні вчителі музики повинні отримати установку на недопущення неадекватних емоційних реакцій. Студенти повинні знати, що завдяки залученню музичного твору спокійного характеру відбувається переведення конфліктної ситуації спочатку в перехідний нейтральний стан, а згодом уможлиблюється досягнення порозуміння між учасниками конфлікту. Тому, викладач залучає студентів до створення «Червоної папки», до якої входять файли-комплекти. До кожного такого файлу-комплекту студенту необхідно підібрати музичний твір заспокійливого характеру, цікаві ілюстрації, а також підготувати повідомлення. Таке повідомлення повинно поставати об'єднуючою ланкою між музичним твором та ілюстраціями, малюнками. Бажано, щоб студенти включили вокальні твори зі свого виконавського репертуару до такої папки. Наступним етапом поставало залучення викладачем студентів до виконання одного з обраних вокальних творів. При цьому, викладач зауважував, що студентам під час співу необхідно було не тільки голосом висловлювати спокійний характер даного вокального твору, але й мімікою, та повільними і плавними жестами рук. Отже, навчальна діяльність студентів за методом свідомого контролю і регулювання власного емоційного стану уможлиблює створення «Червоної папки», як практично необхідної у подальшій фаховій діяльності, а також ознайомлення із психологічними засобами підтримки творчого самопочуття.

Під час ознайомлення студента з невідомим йому вокальним твором відбувається формування початкових уявлень про змістовну сутність цього твору, та його вокальне виконання. Завдяки отриманню принципово контрастних емоційних відчуттів у студентів «сподобалось – не сподобалось» викладач визначає метод, за яким буде проводитись робота зі студентами. Таким чином, уможлиблюється розподіл студентів на дві групи, що можуть суттєво відрізнятись за кількістю учасників, які висловили однакові

вподобання. Якщо під час першого ознайомлення студентів зі звучанням вокального твору вони висловлювали своє позитивне ставлення до цього твору, нами було використано *метод збагачення естетично-емоційних уявлень*. Даний метод передбачав формування нових усвідомлено-оцінних уявлень, завдяки цілеспрямованому збагаченню початкових уявлень. Це уможлиблюється завдяки встановленню причинно-наслідкових зв'язків між поданим літературним текстом і звучанням мелодійної лінії вокального твору. Тому викладач за даним методом залучає студентів до здійснення музично-теоретичного аналізу вокального твору, що взято в якості прикладу. Далі, викладач пропонував кожному студенту заповнити бланк «Соти» (додаток Д. 1). Завдяки запису як емоційних почуттів, що викликає звучання даного твору, так і характерних особливостей художнього образу твору уможлиблювалось поєднання елементів чуттєвого образу в єдине ціле. Отже, методом збагачення естетично-емоційних уявлень здійснюється заміна початкових уявлень студента на усвідомлено-оцінені уявлення щодо виконання вокального твору.

Ми виходили з того, що майбутні вчителі музики оволодівши вмінням самостійно застосовувати в навчальній діяльності вокально-методичні знання, мають змогу виробити до них власне ставлення та переконатись в їх практичній значимості. К.Станіславський зазначав: «Не чекайте почуттів, діяти треба зараз, почуття прийдуть під час дій» [245, 39]. Далі, викладач методом *руйнування початкового уявлення про вокальний твір* працював із групою студентів, які під час першого прослуховування поданого вокального твору висловили до нього своє негативне ставлення. З метою пробудження у студентів відповідного строю відчуттів викладач залучав їх до музично-теоретичного аналізу підкреслюючи в цьому процесі: позитивні моменти у вирішенні композитором поставлених завдань, нестандартний підхід композитора до спрямування музичної думки; красу мелодійної лінії; глибоку змістовність літературного тексту. Для того, щоб конкретизувати персонаж даного вокального твору викладач пропонує студентам переглянути фото-колаж «Які ми різні», та за

допомогою дзеркала спробувати наслідувати різні вирази обличчя (додаток Д 2). Далі, під час музично-теоретичного аналізу вокального твору викладач спонукає студентів визначити як музичні символи у музичному тексті, так і символічні образи в літературному тексті. Цей процес передбачає використання комп'ютеру та можливостей міжнародної мережі Інтернет для залучення художніх образів із взірців зображального мистецтва. Ефективність методу руйнування початкового уявлення про вокальний твір сприяла забезпеченню студентів новими знаннями, формуванню нових естетично-емоційних уявлень про вокальний твір, та сприяло активізації їх навчальної діяльності.

Необхідно зазначити, що навчання майбутніх учителів музики під час вокально-методичної підготовки як інтелектуальна діяльність є полімотивованою, де поряд із виникненням емоційних явищ формуються інтелектуальні емоції. В основі інтелектуальних емоцій лежать внутрішні пізнавальні мотиви. «Функція інтелектуальних емоцій полягає в тому, що вони виконують роль внутрішніх регулюючих сигналів у системі мисленнєвої діяльності» [28, 54]. Необхідність спрямування інтелектуальних емоцій до трансформації в емоційне звучання вокального голосу майбутнього вчителя музики обумовлює введення до експериментальної методики **методу керування інтелектуальними емоціями**, що сприяє вмінню студента контролювати свій емоційний стан під час навчальної роботи над вокальним твором, та свідомо використовувати свої почуття у звучанні вокального голосу, мімікою, сценічним рухом. Керування інтелектуальними емоціями можна здійснювати вже під час сприймання музичного твору. За словами О.Рудницької «сам процес художнього сприймання розуміється як діалог, партнерами якого можуть виступати не лише реальні суб'єкти, а й образно-художні моделі... Кожний реципієнт через образи героїв мистецького твору веде розмову з його автором, тобто спілкується і з художнім образом, і з його творцем» [225, 34]. Тому бажано, щоб цей процес підлягав свідомому контролю студента. Перший етап роботи за даним методом передбачав спрямування студентів до самостійної роботи над вокальним твором. Для цього викладачем

було обрано вокальний твір, який є нескладним щодо техніки вокального виконання, але в основі якого покладене протиставлення декількох контрастних художніх образів. Викладач забезпечував студентів нотним матеріалом та звукозаписом обраного вокального твору, та навчальним завданням, за яким студентам під час позааудиторної самостійної роботи необхідно було проаналізувати музичний та літературний текст даного вокального твору, прослухати його із заплющеними очима. Наступне прослуховування даного твору передбачало висловлення студентом власних почуттів за допомогою міміки та жестів. За допомогою дзеркала викладач радив студентам здійснювати свідомий контроль над навчальними діями. Для фіксації результату такої самостійної роботи над вокальним твором студенти заповнювали бланк «Мої враження» (додаток Д. 3). Наступний етап роботи за цим методом передбачав використання звукозапису вокального твору, та розподіл викладачем студентів на дві групи, за якими закріплено фрагмент вокального твору. Під час навчальної роботи зі студентами «співаками» однієї групи над емоційним співом мелодійної лінії вокального твору, студенти іншої групи призначаються «спостерігачами». Упродовж такої роботи студенти, які виконували роль «співаків» намагались під час колективного співу висловлювати почуття, які вони набули внаслідок вивчення змісту даного твору. Згодом «спостерігачі» повинні були висловити свої зауваження чи побажання. Далі, створені групи обмінювались ролями. Така навчальна робота уможлиблювала колективне виконання даного вокального твору студентами обох груп. Отже, використання методу керування інтелектуальними емоціями сприяло пізнанню студентами власних емоційних переживань на основі аналізу вокального твору, та використанню набутого емоційного стану в навчальній роботі над розвитком вокального голосу.

Наступна частина завдань рефлексивно-скерованого етапу передбачала спрямування студентів до здобуття досвіду навчальної роботи з даними. Для того, щоб майбутні вчителі музичного мистецтва навчились не тільки виразно вимовляти слова під час співу вокального твору, а й розкривати в цьому процесі

змістовну сутність кожного слова літературного тексту даного твору, необхідно залучити їх до поетапної роботи над даним текстом. Б. Голубовський наводить приклад репетиції у МХАТі 2-му, де актори мали змогу уявно почути і знайти інтонаційну виразність слова використовуючи при цьому такий прийом: «при читанні за столом, після елементарного попереднього розбору, актори прочитують кожне слово окремо, намагаючись відчутти його матеріальну природу, смак слова. Потрібно відзначити його «волохатість», фактуру, визначити, зрозуміти, що стоїть за словом» [53, 371-372]. Для того, щоб залучити майбутніх учителів музики до навчальної роботи з даними нами було введено метод **«Активізація емоційно-естетичного ставлення до літературного тексту музичного твору»**. За цим методом викладач спонукає студентів до аналізу літературного тексту обраного вокального твору для визначення характеру розгортання авторського задуму, а також захопити тими особливостями літературного тексту, які не були помітні при першому читанні. Далі, студенти аналізували окремі фрази, співали їх та знаходили нові сторони виражальних засобів. Значну трудність для студентів експериментальної групи в процесі роботи з окремими словами літературного тексту вокального твору представляло досягнення висловлення чуттєвих характеристик слова, пов'язаних із його звучанням у мелодійній лінії твору. Для цього викладач пропонував студентам скористатись словником емоційних ознак характеру звучання за В.Ражніковим (додаток Д. 4). Педагогічна підтримка студентів здійснювалась викладачем за допомогою надання тактовних коментарів із використанням виправданого схвалення, привертання уваги студентів до позитивних сторін навчальної діяльності. На наступному етапі навчальної роботи студентів за даним методом викладач забезпечував їх фрагментом анотації, який необхідно було проаналізувати та визначити відповідність змістовності даного фрагмента вокального твору. Також, викладач повідомляв про наявність помилок, які існують у даному фрагменті анотації. Помилки були різних типів: логічні, орфографічні, у визначенні понять тощо, які визначались студентами самостійно. Викладач надавав допомогу лише у тих випадках, коли

студент проявляв беспорядність, пропускаючи повз увагу очевидні помилки не використовуючи у виконанні даної вправи наданий нотний матеріал. Впровадження зазначеного методу сприяло виявленню типових недоліків у навчальній роботі студентів з даними, спричинені як наявністю поверхневих фахових знань, так і недостатнім використанням інтелектуальних умінь під час практичної роботи над літературним текстом вокального твору.

Подальше спрямування студентів до виявлення вміння застосовувати досвід навчальної роботи з даними уможлиблювалось методом *доведення і спростування*. Цей метод передбачає визначення проблеми перед студентами, та розподіл студентів на команди з метою різнобічного вирішення проблеми. Кожна команда має підготувати «Музичну хвилинку» для учнів молодшого шкільного віку. У цьому процесі необхідно визначити мету і завдання такої навчальної вправи, а також бажано використати казку чи розповідь, що відповідає певному шкільному віку. Студенти серед учасників сформованої команди обирають: «ведучого», який повідомляє мету і завдання проведення навчальної вправи зі школярами; «вчителя» який проводить навчальну вправу; «учнів». За даним методом «доведення» відбувається завдяки виконанню всіма учасниками команди розробленої навчальної вправи. «Спростування» здійснюють учасники іншої команди, а саме вказують на недоліки представленого колективного виконання. Наступним етапом постає обмін ролями між командами. Отже, навчальна робота була проведена з метою застосування студентами навичок роботи з даними, та спрямована на виявлення ними педагогічно-артистичних умінь.

Д.Кабалевський зазначав, що захоплююча бесіда, живе слово про музику складає одну з важливих частин музично-виховної роботи вчителя музичного мистецтва, а головним його завданням постає зацікавити та емоційно захопити учнів музикою [90, 51]. Донесенню до учнів такого «живого» слова передують підготовча робота вчителя музичного мистецтва, що передбачає використання навичок роботи з даними. З цією метою нами було використано *метод фігураційного варіювання* спрямований на формування в

майбутніх учителів музики вміння оперувати прийомами видозміни навчального матеріалу та створення нової побудови його викладення. До таких прийомів віднесли застосування «екстрених даних» ретельне пояснення, емоційні будови «вкраплення» та періодичне повторення. Викладач пропонує студентам практично опрацювати прийоми фігураційного варіювання. Так, коли один із студентів виконував роль «вчителя», інші студенти виконуючи роль «учнів» допомагали йому. Також викладач пояснював, що «екстрені дані» є змістовно насиченими, можуть подаватись у вигляді повідомлення, а також супроводжуватись музичним матеріалом. Ці дані готуються заздалегідь, а використовуються вчителем музичного мистецтва у разі потреби під час проведення уроку музики. Ретельне пояснення передбачає використання «кишені». Останнє являє собою наочність, яку майбутній вчитель музичного мистецтва має власноруч виготовити. Така «кишеня» може бути виготовленою будь-якої форми, та обов'язково яскраво прикрашеною. До цієї «кишені» студент повинен покласти таку наочність, яка допоможе йому більш доступніше пояснити «учням» даний навчальний матеріал. Наприклад, пропонує «учням» прослухати хор птахів з опери «Снігуронька» М.Римського-Корсакова, «вчитель» достає з «кишені» маленькі фігурки пташок. Це можуть бути іграшкові фігурки, або фігурки виготовлені власноруч із картону. За допомогою цих фігурок «учні» мають можливість краще зрозуміти сутність запропонованого музичного твору для прослуховування. Застосування емоційних побудов включає використання в процесі викладення навчального матеріалу: іншомовних слів, прискореного або уповільненого темпу, наголосів, рими. Вкраплення передбачає застосування підготовлених висловів відомих музикантів, що за об'ємом містять один або два речення. Періодичне повторення передбачає повторення протягом уроку музики значення поняття, яке вивчається. З метою урізноманітнення таких повторень використовується відповідний відеоматеріал. Також, студенти готують роздавальний матеріал, наочність, підбирають повідомлення, факти, музичні твори тощо. Наступний етап за даним методом передбачав залучення студентів

до комбінування запропонованих прийомів фігураційного варіювання, що дозволило студентам навчатись цікаво подавати навчальну інформацію. Відтак, студенти були ознайомлені як з прийомами фігураційного варіювання, так і з особливостями практичного їх використання у процесі навчальної роботи.

Виходячи з того, що вокально-методична робота вчителя музичного мистецтва в позаурочний час з учнями загальноосвітньої школи повинна бути спрямована не тільки на зацікавлення учнів процесом навчальної роботи над вокальним твором, а й на досягнення ефективного результату. Оскільки діти шкільного віку не здатні витримати тривалих репетицій, тому вчитель музичного мистецтва повинен протягом уроку повторити з учнями вивчене попереднього уроку, вивчити нове і закріпити набуті учнями первісні вокальні навички. Тобто вчитель музичного мистецтва повинен уміти спланувати навчальну роботу з учнями таким чином, щоб вона була стислою, інтенсивною та результативною. Тому реалізація даної методики включає **метод візуалізації репетицій**. Сутність цього методу полягає у визначенні художньо-виконавської проблеми, яка вирішується на репетиціях із дитячим вокальним ансамблем із метою розробити такий план репетицій, завдяки якому уможлиблюється ефективна вокально-методична робота спрямована на досягнення виконавської мети. Для того, щоб студенти експериментальної групи мали змогу розширити шкільний репертуар та навчитись планувати проведення такої репетиційної роботи, яка б охоплювала вивчення одразу декількох дитячих вокальних творів, викладач пропонує їм виконати навчальну роботу за декількома етапами. Тобто розподілити навчальну роботу за даним методом на «кроки» в оптимальній послідовності. Так, на першому етапі викладач забезпечував студентів трьома нескладними вокальними творами, що призначені для виконання дитячим ансамблем. При цьому, викладач зауважував, що навчальну роботу необхідно здійснювати окремо над кожним вокальним твором. У результаті аналізу даного твору, кожен студент повинен був скласти невеличку анотацію. Далі, необхідно було виявити виконавсько-ціннісні особливості кожного вокального твору. У цьому процесі викладач звертав увагу студентів на те, що вироблення

способів роботи над вокальними труднощами виникають внаслідок уяви вчителя музичного мистецтва щодо співу учнів під час навчальної роботи над вокальним твором, що уможлиблює визначення значимості проведення репетиції шляхом чуттєвого зіставлення різних характеристик. Виникнення звукових відчуттів вокального звучання дитячих голосів збуджує суб'єктивні інтеграції зорових і тактильно-дотикових відчуттів, що сприяє здійсненню логічної розбудови плану репетиційної роботи. На цій основі студентам необхідно було за кожним вокальним твором чітко сформулювати необхідність використання прийомів для вирішення технічних і художніх задач. Наступний етап роботи за цим методом передбачав спрямування студентів до розроблення плану однієї репетиції, що передбачала б вокальну роботу одразу над цими трьома вокальними творами, та вбирала точну організацію дій вчителя музичного мистецтва. Далі, студенти артистично демонстрували правильне виконання однієї вокальної вправи. Цей метод сприяв формуванню у студентів самостійності у прийнятті рішень, здатності опрацьовувати нотні тексти з використанням набутих фахових умінь, розвитку артистичних здібностей, а також виробляти своє бачення роботи над художньо-образним змістом.

Третя частина завдань рефлексивно-скерованого етапу спрямовувалась до вироблення у майбутніх учителів музики здатності до саморегуляції та здійснення аналізу педагогічних ситуацій. Оскільки не існує універсального рішення для багатьох педагогічних ситуацій, студенти повинні не тільки знати декілька таких варіантів вирішення, а й навчитись застосовувати в цьому процесі педагогічно-артистичні вміння. Ефективним для розвитку цих умінь поставав *метод інверсії*. Цей метод передбачає залучення майбутніх учителів музики до переформування задачі з метою знаходження альтернативи, передбачає розширення або звуження поля пошуку, застосування логічного та ірраціонального [13]. Вироблення декількох варіантів вирішення педагогічної ситуації уможлиблюється завдяки побудові комплексу ідей. У цьому процесі викладач забезпечував студентів провідними частковими узагальненнями, та впливав на набуття ними певних переконань. На цій основі викладач залучав

студентів до самостійного знаходження інших часткових ідей, та допомагав у процесі обґрунтування їх істинності. Це сприяло поглибленню набутих студентами фахових знань, їх упорядкуванню, систематизації та узагальненню. Для того, щоб студенти навчались зосереджуватись під час оформлення ідеї, що прийшла на думку з означеного приводу ми застосовували принцип «звуження». Цей принцип передбачав точне визначення деталей необхідних для розвитку загальної ідеї. При цьому, заохочувалась будь-яка пропозиція студентів щодо деталізації окремого факту. Також цей метод передбачав застосування прийому «розширення» для обґрунтування поданої ідеї. За допомогою відповіді на питання, що спочатку задавав викладач, а згодом продукували самі студенти, уможлиблювалось залучення студентів до аналізу дій суб'єктів навчального процесу.

З метою урізноманітнення групової форми роботи студенти брали участь у рольових іграх «Форс мажор», «Діти є діти». Виконання гри «Форс мажор» передбачало створення уявної ситуації того, «що ви, як вчитель музичного мистецтва призначили учасникам вокального ансамблю, та сольним виконавцям останню репетицію перед шкільним концертом». У ході гри студенти не тільки висували ідеї, та здійснювали способи вирішення проблемної ситуації, а також інсценували ті ідеї, які потребували додаткового обговорення.

Проведення гри «Діти є діти» передбачало розподіл студентів на дві команди. У кожній команді обирався «співак» та «провокатори» (5 осіб). За основу було взято ситуацію: «вчитель музичного мистецтва виконує на уроці вокальний твір». У кожній команді обговорюють дії кожного «провокатора», та послідовність цих дій. Під час проведення гри «співак» як капітан команди може взяти «стоп-гру» і попросити допомоги у своєї команди для вирішення запропонованої ситуації. Таким чином, студенти із зацікавленістю вирішують проблемні ситуації, що безпосередньо пов'язані з їх практичною діяльністю.

Нерідко навчання учнів загальноосвітньої школи підсилює їх емоційну нестабільність, яка пов'язана з віковими особливостями, що може викликати

почуття тривоги. Серед причин надмірної тривожності школярів педагоги визначають перенавантаження навчальним планом, яке призводить до їх перевтоми. Особлива роль у встановленні позитивно-емоційного клімату на уроках музики належить вчителю музичного мистецтва, який завдяки педагогічно-артистичним умінням, забезпечує умови для музично-естетичного розвитку школярів. У ході практичних занять спецкурсу був використаний модифікований метод І.Максименко *метод інцидентів* [198]. За цим методом викладач розподіляє студентів на дві групи. Студенти кожної груп отримують від викладача коротке усне повідомлення про інцидент. В умовах нестачі інформації студенти повинні були продукувати ідеї, або здійснювати пошук додаткових даних. Раціональне використання отриманих даних уможливило прийняття обґрунтованих рішень. Викладач у цьому процесі спрямовував студентів до врахування невербальної поведінки учнів, та необхідності здійснення вчителем музичного мистецтва самоконтролю над своїми діями. Наступним етапом навчальної роботи студентів за методом інцидентів поставало заповнення «Аналітичної карти», що передбачає необхідність визначення позначкою «+» можливих причин через які міг статися певний інцидент (додаток Д. 5). Далі, викладач залучає студентів до загального обговорення, під час якого вони пропонували проаналізувати інші інциденти, які можуть виникати у педагогічній роботі вчителя музичного мистецтва, з подальшим занесенням їх до таблиці. Також позначками відмічались можливі причини виникнення інциденту. Цей метод сприяв залученню студентів до аналізу можливих інцидентів, пошуку шляхів їх попередження та вирішення.

Здійснення вчителем музичного мистецтва відеозапису під час навчальної роботи учнів над шкільною піснею дозволяє зафіксувати як позитивні моменти виконання, так і недоліки в діях учнів. Зазвичай, учні не зовсім розуміють зауважень вчителя музичного мистецтва щодо виконання шкільної пісні, оскільки вони цілком захоплюються самим процесом виконання і їх увага не спрямована до аналізу звучання пісні. Демонстрація вчителем музичного мистецтва відеозапису дозволяє учням поглянути на їх навчальні дії

по-іншому. Важливим у цьому процесі постає вміння вчителя музичного мистецтва як вчасно здійснити зйомку, так і вплинути на створення атмосфери доброзичливості, взаємоповаги. З цією метою було включено метод **виявлення ролі відеозапису у вирішенні навчальної проблеми**. Використання даного методу передбачає аналіз відеоматеріалу орієнтованого на виявлення найбільш характерних виконавських проблем, проблемних навчальних ситуацій з якими стикаються в педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва. За цим методом завданням для самостійної роботи студентів поставало відвідати уроки музичного мистецтва разом із студентами IV курсу в загальноосвітній школі, й здійснити декілька відеозаписів роботи різних студентів із учнями над музичними творами. Далі, студенти здійснювали аналіз відеозапису, та заповнювали таблицю «Ознаки фрагментів відеоматеріалу» (додаток Д. 6). У цьому процесі студенти переконувались, що один і той же відеозапис можна використовувати в процесі розгляду різних навчальних проблем. Викладач зауважує, що корисним у подальшій фаховій діяльності постане не тільки їх самостійна робота над одержаним відеоматеріалом, а й залучення учнів до перегляду. Такий перегляд також потребує організації з боку вчителя музичного мистецтва. Отже, цілеспрямований відбір фрагментів відеоматеріалу за змістом, проблемою та емоційним наповненням уможлиблює досягнення очікуваного результату – підготовка майбутніх учителів музики до вирішення педагогічних ситуацій у майбутній фаховій діяльності.

Ефективним для залучення студентів до аналізу та вирішення проблемних педагогічних ситуацій виявився **метод «Вільний мікрофон»**. Методика проведення занять полягала в наступному: у вступній частині викладачем оголошувалась проблемна педагогічна ситуація і повідомлялись умови, за якими вона відбулась. Це передбачало максимальне включення студентів в інтенсивну бесіду шляхом застосування діалогу, псевдо діалогу і полілогу. Засобом активізації студентів виступали окремі питання, які мав право задавати кожен студент взявши у викладачі «вільний мікрофон», і звернутись до навчальної аудиторії, організація дискусії з поступовим

переходом у диспут. Викладач давав роз'яснення навчального матеріалу, а також на помилкові відповіді. Доцільність проведення занять за цим методом полягала у розширенні кола проблемних педагогічних ситуацій і їх предметного змісту, що дозволило звернути увагу студентів експериментальної групи до проблем з якими стикається вчитель музичного мистецтва у вокально-педагогічній діяльності з учнями загальноосвітньої школи. Залучення студентів до вирішення такої ситуації, яка містить у собі протиріччя, уможлиблює здійснення перевірки фахових знань студентів, спонукання їх до вибору інструменту педагогічних дій та прогнозування результату. Отже, використання методу «Вільний мікрофон» дозволяло наблизити зміст заняття до практичних інтересів майбутніх учителів музики.

Далі, поставало необхідним вирішення результатів сформованості змістовно-операційного компоненту педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики. За допомогою анкети-опитувальника було про діагностовано дієвість та усвідомленість знань щодо вокального виконавства. Під час оцінювання, нами до уваги бралися правильність виявлених студентами відповідей на поставлені запитання. На основі досліджень Ю.Бабанського встановлені межі правильності, які були ідентичні визначеним рівням: низький – $0,5 < K_{\text{пр}} < 0,69$; середній – $0,7 < K_{\text{пр}} < 0,85$; високий – $0,86 < K_{\text{пр}} \leq 1$ [19]. Переважна більшість студентів цих груп не виявили дієвих знань щодо вокального виконавства. Це зумовлено тим, що під час вивчення циклу вокально-методичних дисциплін питання педагогічного артистизму не розглядалися.

Другий зріз спрямований на визначення рівнів сформованості змістовно-операційного компоненту у студентів ЕГ та КГ. В кінці 5 семестру у рамках проведення заліку з «Постановки голосу», за методикою констатувального експерименту, здійснювалось оцінювання основних видів вокально-виконавської діяльності (спів вокального твору з супроводом, спів української народної пісні без супроводу, спів шкільної пісні). У результаті такої роботи було виявлено покращення рівня сформованості педагогічно-

артистичних умінь у студентів експериментальної групи. Це, насамперед, пов'язане з тим, що студенти цієї групи прослухали навчальний курс «Основи педагогічного артистизму майбутніх учителів музики», а також із впровадженням моделі сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу.

Результати діагностичних показників змістовно-операційного компоненту зафіксували позитивні зміни в динаміці формування їх рівнів у ЕГ, що унаочнено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості змістовно-операційного компоненту після проведення другого етапу формувального експерименту

Рівні	Змістовно-операційний компонент											
	Контрольна група (58 студ)						Експериментальна група (56 студ)					
	1		2		3		1		2		3	
	показник		показник		показник		показник		показник		показник	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	Абс	%
Високий	2	3,4	2	3,4	2	3,4	16	28,5	14	25	18	32,1
Середній	23	39,6	22	37,9	24	41,3	31	55,3	28	50	28	50
Низький	33	56,8	34	58,6	32	55,1	9	16,07	14	25	10	17,8

Зазначимо, що у студентів контрольних груп у порівнянні з інтенсивною динамікою зросту показників експериментальних груп позитивні тенденції за всіма показниками майже не помітні. Так, зафіксовано зниження середнього рівня на 6 % за показником уміння саморегуляції та самокорекції емоційного стану (високий рівень залишився без змін, низький рівень зріс на 11,2 %). За показником наявності досвіду навчальної роботи з даними високий рівень залишився без змін, (середній рівень зменшився на 7,7 %, низький збільшився

на 13 %). За показником здатності до аналізу та вирішення педагогічних ситуацій середній рівень зменшився на 4,3%. Натомість низький рівень збільшився на 9,5 %, а високий рівень залишився без змін. Зведення результатів показників змістовно-операційного компоненту педагогічно-артистичних умінь студентів ЕГ та КГ представлено на рис.3.3.

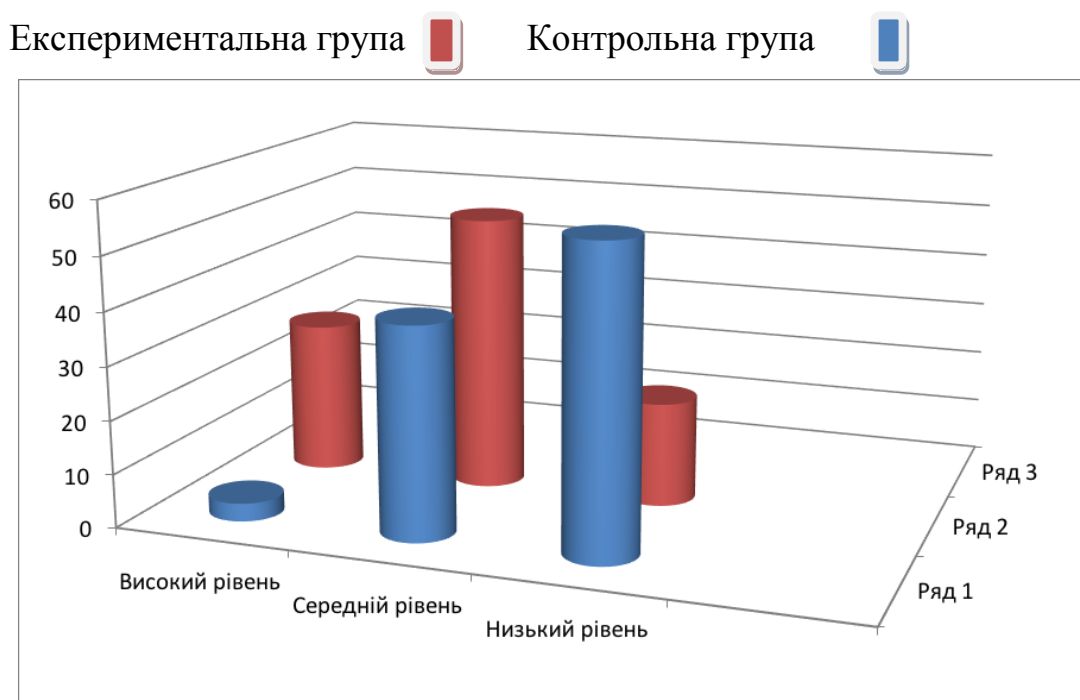


Рис 3.3. Рівні сформованості змістовно-операційного компоненту педагогічно-артистичних умінь студентів ЕГ та КГ після другого етапу експерименту

Представлені в таблиці статистичні дані дають змогу стверджувати, що у студентів експериментальної групи високий рівень сформованості змістовно-операційного компоненту зріс на 20,7%, середній - підвищився на 8,8% і становить 51,7 %. Зафіксована кількість студентів, що виявили низький рівень зменшилась на 29,5%. У студентів контрольних груп, які навчались за традиційною методикою вивчення вокально-методичних дисциплін, показники високого рівня зменшились на незначний відсоток. Також зменшення студентів на 3,3 % які виявили середній рівень, і збільшення низького рівня 7,7 %.

Відтак, можемо констатувати, що у майбутніх учителів музики, які входили до складу експериментальних груп, значно зросли високий і середній рівні сформованості показників змістовно-операційного компоненту, що свідчить про сформованість знань студентів щодо використання педагогічно-артистичних умінь у навчальній діяльності, а отже і про успішність запропонованої методики формування педагогічно-артистичних умінь, впровадженої на попередніх етапах формувального експерименту (спонукально-інформаційному та рефлексивно-скерованому).

Логічним продовженням розробленої експериментальної методики поставав **третій етап** – *творчо-результативний*, що визначений нами як завершальний, був спрямований на формування *виконавсько-творчого* компоненту педагогічно-артистичних умінь, тривав протягом 8 семестру й охоплював навчання студентів на IV курсі. Експериментальна методика творчо-результативного етапу забезпечувала формування у майбутніх учителів музики навичок вільного оперування музичним матеріалом під час навчальної роботи над вокальним твором, творчої роботи над літературним текстом у цьому процесі, здатності до самовиявлення у виконавській творчості.

Сукупність методів творчо-результативного етапу передбачало практичне спрямування на педагогічну діяльність вчителя музичного мистецтва в загальноосвітній школі, що включає як особистісну вокально-виконавську діяльність, так і організацію вокальної роботи з учнями. Педагогічна цінність сформованості педагогічно-артистичних умінь пов'язана із їх перспективністю – спрямуванням студентів до творчого використання набутих знань і вмінь під час створення інтерпретації вокального твору, знаходження способів досягнення природної краси вокального голосу, що дозволяє значно підвищити якість виконуваних вокальних творів майбутніми вчителями музики.

Досягнення мети творчо-результативного етапу формувального експерименту передбачало вирішення наступних завдань:

- актуалізувати у студентів потребу застосовувати педагогічно-артистичні вміння під час виконання вокального твору, на уроках музичного

мистецтва з учнями загальноосвітньої школи, а також у роботі з дитячим вокальним колективом;

- сприяти оволодінню студентами методами самостійної творчої роботи над вокальними творами;

- стимулювати майбутніх вчителів музики до застосування образного та продуктивного мислення у процесі навчальної роботи над навчальними вправами;

- сформуванню у досліджуваних навички творчої роботи над сценічним образом;

- спонукати до розвитку творчого мислення студентів, що передбачає вмотивованість та аргументацію виконавської мети, визначення завдань навчальної діяльності над вокальним твором;

- спонукати студентів до досягнення позитивного результату у вокально-виконавській діяльності, як відправної точки подальшого професійного розвитку.

Перша частина завдань творчо-результативного етапу передбачала спрямування майбутніх учителів музики до вільного оперування музичним матеріалом. З метою розвитку вміння студентів представляти й виконувати різножанрові музичні твори було введено *метод жанрового варіювання*, що сприяє зацікавленню студентів варіативною творчістю, яка передбачає застосування артистичних умінь. Цей метод застосовувався під час проведення індивідуальних занять із дисципліни «Постановка голосу». Викладач за допомогою комп'ютера здійснював демонстрацію звучання фрагментів декількох музичних творів створених за одним музичним жанром, та спонукав студента до порівняння цих фрагментів і пошуку спільних і відмінних ознак. У подальшій роботі за цим методом за основу було взято шкільну пісню, що включено до навчальної програми кожного студента. Цю пісню студенту необхідно було яскраво представити та виконати у вигляді вальсу, польки, мазурки, маршу тощо. Спонукування студента до творчих спроб відбувалось із використанням комп'ютеру. Спочатку викладач пропонував студенту

послухати будь-який музичний твір написаний, наприклад, у жанрі маршу. Далі, викладач звертав увагу студента до особливостей вокального виконання музичного твору за цим жанром, що є загальноприйнятими. Студент повинен був врахувати ці особливості у творчій спробі виконати шкільну пісню за певним музичним жанром. При цьому, художній зміст даної шкільної пісні залишався незмінним, а от сценічні рухи студента суттєво відрізнялись. На цій основі викладач залучав студента до виконавсько-жанрового аналізу. Отже, цей метод сприяв пізнанню студентами особливостей вокального виконання різножанрових музичних творів. Така навчальна робота потребувала забезпечення з боку викладача умов для творчого самовиявлення студентів, та здатності до використання відповідних сценічних рухів, і цілого ряду супроводжуючих артистичних умінь для досягнення яскравого виконання навчального завдання.

Під час дослідно-експериментальної роботи ми помітили, що привертання уваги студентів до важливості педагогічного артистизму в процесі навчання учнів загальноосвітньої школи, забезпечує потребу в розвитку природних артистичних даних через аналіз та оцінку їх особистістю. Цикл вокальних дисциплін закладає фундамент знань і вмінь, що забезпечує розвиток співацького голосу майбутнього вчителя музики і дозволяє виявляти себе в навчальному процесі. *Метод артистичного наслідування*, що постає як засіб залучення студентів до виконавської творчості відомих оперних співаків як вітчизняних, так і зарубіжних. Викладач здійснював демонстрацію відеоматеріалу, що поставав у вигляді фрагментів вокальних партій головних героїв із різних опер. Ці фрагменти студенти аналізували з використанням оперного клавіру в контексті змістовності кожної опери, тобто конкретизувався зміст даної оперної сцени, її місце та значення в опері. «Метою осягнення музичного твору в структурі музично-виконавського інтерпретаційного процесу є розуміння його художньо-змістовної сутності. Функція осягнення полягає в проникненні виконавця в художню сутність музичного твору та створенні ідеального уявлення у свідомості виконавця» [123, 200]. Спираючись

на те, що переважна більшість студентів мають як улюблених оперних співаків, так і улюблені вокальні оперні партії, тому наступним етапом за цим методом поставало спрямування студентів до здійснення самостійного вибору об'єкту для творчого наслідування. Однак, для здійснення студентами самостійних навчальних дій необхідним поставало роз'яснення різних способів артистичного наслідування таких як: динамічне подання мелодійної лінії, виразна вимова літературного тексту використання сценічних рухів, взаємодія з іншими учасниками дійства. Отже, за цим методом уможлиблювалось поєднання художньо-діяльнісного та аналітичного способів пізнання майбутніми вчителями музики характерних особливостей артистичного стилю виконання вокальних творів.

Вчитель музичного мистецтва дуже часто стикаються з такою ситуацією, що під час вокальної роботи зі школярами на уроках музики, деякі діти демонструють своє негативне відношення до цього процесу. Тому, введення **методу міжгрупового змагання-представлення вокальної вправи** сприяє ознайомленню студентів із прийомами творчої роботи над вокальними вправами, оволодінню вмінням зацікавлювати учнів процесом набуття початкових вокальних умінь, засобом яскравої демонстрації правильного виконання етапів вокальної вправи, залучення наочності. Викладач розподіляв студентів на малі групи (по п'ять-шість осіб), та забезпечував кожную групу однією вокальною вправою, що призначена для вокального розвитку дітей шкільного віку. Ці вправи підлягають творчій роботі з використанням прийомів: незначна зміна напрямку мелодійної лінії; введення одного чи двох музичних звуків; скорочення музичних звуків у мелодійній лінії; зміна ритмічного малюнку; введення паузи; зміна штриха. До таких прийомів можна також віднести присвоєння вправі характерних рис конкретного персонажа. Якщо обраний персонаж буде відомий дітям – це посприяє однаково емоційному висловленню характеристик персонажа під час співу. Обов'язковим постає завдання для студентів продумати сценічні рухи, завдяки яким учень зможе допомогти собі виконати інтонаційно вірно дану вокальну

вправу, висловити свої емоції під час співу. Залучення комп'ютеру та можливостей мережі Інтернет допоможе не тільки урізноманітнити процес розспівування учнів, а й представлення на екрані комп'ютеру нотного запису даної вокальної вправи, малюнків і схем, які сприятимуть більш свідомому розумінню учнями характерних особливостей мелодійної лінії. Викладач зауважував, що кожна створена група повинна представити стільки різних варіантів виконання однієї вокальної вправи, скільки осіб у групі. Наступний етап роботи за даним методом був наділений характером змагання, оскільки учасники груп демонстрували досягнутий результат перед аудиторією однокурсників. Оцінювання й визначення рейтингу здійснювалось учасниками експериментальної групи та викладачами вокально-методичних дисциплін. Завдяки введенню даного методу студенти навчались не лише творчо працювати над нотним вокальним матеріалом, а й представляти дану вправу, демонструвати правильне її виконання з використанням артистичних умінь.

Для збереження пізнавального інтересу до проблеми формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики нами використовувався модифікований метод О.Ролінської *почергової акцентуації*. Використання цього методу набуло модифікації стосовно: організації навчальної діяльності студентів, введення нових прийомів навчальної роботи. О.Ролінська зазначає, що цей метод «полягає у спрямуванні спільної діяльності педагога і студента на виокремлення із комплексу, із сукупності об'єктів ключового, найсуттєвішого, значущого. Важливо, щоб під час його застосування, студенти могли зосередити увагу на потрібному напрямі діяльності» [220, 55]. Підготовчий етап проведення навчальної роботи за даним методом передбачав ґрунтовне осягнення студентами вокального твору за навчальною програмою. Ми враховували те, що потреба в засвоєнні музичного матеріалу через активізацію слухових уявлень, задовольняється завдяки багаторазовому прослуховуванню звукозапису цього твору. Доречним також постає перегляд відеозапису, наприклад, шедеврів оперно-кінематографічного синтезу, таких режисерів як І. Бергман (опера «Чарівна флейта» В. Моцарта),

Ф. Дзеффирелли (опери «Травіата» Д. Верді, «Сельская честь» П. Масканьї), Ф. Роси («Кармен» Ж. Бізе), Кен Рассел (рок-опера «Томмі» групи «Who»). Під час перегляду студентами відео версії музично-драматичного твору уможлилювалась зупинка перед дидактично значним епізодом, а також повторення необхідного фрагменту. Такий організований перегляд було спрямовано на збагачення уяви студентів для подальшої роботи над вокальним твором, що передбачала почергове виокремлення частин із цілого. Подальша робота за даним методом відбувалась на індивідуальних заняттях із дисципліни «Постановка голосу». Під час таких занять викладач пропонував студенту використовувати такі навчальні прийоми як: прийом «перебільшення», прийом «кольорового висвітлення», прийом «мозаїка», прийом «виокремлення». Прийом «перебільшення» передбачав спрямування студента до самостійного визначення навчальної проблеми, з'ясування проблемних питань. Створення умов для чіткого визначення завдань щодо подолання вокально-технічних труднощів здійснюється для залучення студента до ретельного аналізу даного вокального твору. Прийом «кольорового висвітлення» представлення кожної фрази відповідно до кольору. Визначити наскільки обраний колір відповідає характерним особливостям художнього образу. Прийом «мозаїки» - вибіркова робота над окремими фрагментами вокального твору без прив'язки до послідовності їх викладення. Прийом «виокремлення» передбачає використання чистого аркушу з прорізами. Тобто, на нотний лист накладався чистий аркуш, на якому робилися позначки для вирізання. Таким чином, вирізався визначений фрагмент паперу для того, щоб було видно тільки обрана для роботи частина нотного тексту вокального твору. Отже, здійснення за даним методом акценту на одному з аспектів художнього образу уможлилювало зосередження уваги студентів на пошуку потрібних відтінків художньої інтерпретації вокального твору, що є художньо виправданими.

Наступну частину завдань творчо-результативного етапу експериментального дослідження було введено з метою залучення студентів до творчої роботи над літературним текстом вокального твору, та передбачало

введення *методу художнього прочитання літературного тексту вокального твору*. Сутність методу полягала у спрямуванні студентів до цілеспрямованої роботи над художньо-смісловим аналізом літературного тексту. В.Крицький вважає, що особливість художньо-сміслового аналізу полягає в тому, що він «витікає із закономірностей безпосереднього сприймання, співпадає з його внутрішніми процесами та механізмами; зорієнтований на художнє осягнення» [123, 201]. Аналітична робота здійснювалась згідно структури літературного тексту вокального твору, яка складалась із опанування наступних етапів: 1) побіжного знайомства з літературним текстом вокального твору (створення загального уявлення про текст, про основні художні образи); 2) детальна розробка літературного тексту; 3) акцентування головних слів. На цій основі викладач залучав студентів до здійснення такого аналізу над вокальним твором за навчальною програмою. Наступним навчальним завданням поставало обрати з літературного тексту твору фрази, які можна було б не проспівати, а промовити. Виходячи зі змісту даного тексту студенти, як правило, визначали кульмінаційні фрагменти вокального твору. Решту фраз студенти співали, слідкуючи при цьому за тим, щоб вимова слів була чіткою і ясною. За такої форми відпрацьовувались уміння доносити зміст тексту, формувалась здатність ритмічної вимови тексту відповідно заданому темпоритму, здатність виконувати речитатив, які є для майбутнього вокального виконавця одним із головних складових роботи над літературним текстом вокального твору. З метою формування вміння студентів свідомо аналізувати досвід роботи професійних співаків над літературним текстом вокального твору нами були впроваджені практичні вправи, що виконувались студентами як під час проведення спецкурсу «Основи педагогічного артистизму», так і під час індивідуальних занять.

Великого значення у формуванні позитивного ставлення майбутніх учителів музики до творчої роботи над літературним текстом навчального вокального твору набуває привабливість самого твору й особистісна емоційна зацікавленість студентів у розкритті художнього задуму композитора. У зв'язку

з цим до експериментальної методики було введено *метод підготовленої презентації*. Викладач пропонував студентам взяти за основу будь-яку шкільну пісню, що вивчається за навчальною програмою з дисципліни «Постановка голосу». Необхідно було проаналізувати літературний текст обраної пісні, та визначити дикційні труднощі, які містить ця пісня. Далі, за цим методом кожен студент представляє студентській аудиторії власні напрацювання щодо розробки етапів роботи з учнями над дикційними труднощами в даній пісні. Також, кожен доповідач презентував добірку тренінгових вправ спрямованих на правильну вимову учнями літературного тексту пісні. Ця презентація обов'язково вбирала демонстрацію правильного співу однієї, або декількох вправ до яких необхідно було підготувати зразки роздавального матеріалу. Проведення навчальної роботи за цим методом передбачало виготовлення «Музичної шкатулки» та «золотих карток» у вигляді нарізаного прямокутниками картону золотого кольору. Кожен із студентської аудиторії, якщо вважав за потрібне відзначити доповідь, після презентації підходив до «Музичної шкатулки», брав одну «золоту картку», і віддавав доповідачу. Результати такої діяльності було визначено шляхом підрахування кількості отриманих кожним студентом «золотих карток», і було обрано найкращі конструктивні та артистичні відповіді майбутніх учителів музики.

Готуючись до уроку вчитель музичного мистецтва підбирає навчальний матеріал, відомості які необхідно поєднати в логічній послідовності. Для забезпечення динаміки викладення навчального матеріалу вчитель музичного мистецтва повинен уміти поєднувати між собою певні фрагменти тексту, цитати, вірші тощо. Звичайно, досвідчені вчителі музичного мистецтва, кожен по-своєму, вдало виконують це завдання. Н.Смагло зазначає, що до особливого «внутрішнього творчого середовища» входить багато особистісних компонентів [239, 33]. З метою навчити майбутніх учителів музики творчо і вільно оперувати словами-зв'язками, як дієвим інструментом педагогічного артистизму до експериментальної методики було введено *метод заміни слів-зв'язок*. За цим методом, кожен студент самостійно визначав слова-зв'язки та

записував до картки «Контрольний зріз» (додаток Ж. 2). Також студент має визначитись із метою використання даного слова, та вписати до картки очікуваний результат. Для того, щоб студенти усвідомили практичну необхідність використання цих слів, а також набули вміння використовувати їх на практиці викладач забезпечує студентів однаковим уривком тексту. Цей текст містить відомості для школярів. У цьому тексті вже є слова-зв'язки, тому завданням студента постає або замінити ці слова, або замінити місце призначення в тексті. Після такої самостійної роботи, кожен студент представляє свій варіант тексту, що передбачає виразну вимову, емоційну насиченість кожного слова. Уміння використовувати слова-зв'язки для зміни емоційного настрою є необхідною умовою для підготовки вчителем музичного мистецтва цікавого, яскравого представленого повідомлення. Саме тому, застосування методу заміни слів-зв'язок у процесі навчання майбутніх учителів музики дозволить опанувати прийомами модифікації слова, як найменшої відносно самостійної формоутворювальної одиниці. До таких способів ми включили оволодіння прийомами інтонаційної видозміни слова-зв'язки, та його розташування в реченні. Також, важливим є визначення місця цього слова в побудові загального розвитку тексту. Таким чином цей метод створює умови для усвідомлення майбутніми вчителями музики важливості слів-зв'язок, сприяє формуванню їх дбайливого ставлення до них як під час роботи з навчальним матеріалом. Так і під час співу вокального твору.

Часто в процесі творчої роботи над вокальним твором співак, спираючись на проведений музично-теоретичний аналіз твору, починає відчувати, що деякі ритмічні групування вказані композитором у нотному тексті не відповідають визначеній трактовці. З такою ситуацією стикаються і студенти під час вокально-методичної підготовки. Тому необхідним для реалізації даної методики поставало включення *методу ритмічного варіювання*. Однак для того, щоб здійснювати пошук відповідного ритмічного висловлення певної музичної фрази на заняттях із дисципліни «Постановка голосу» необхідно враховувати закони логічного завершення музичного твору,

а також володіти способами вокального виконання ритмічних угруповань. Під час такого творчого пошуку викладач спонукає студента декілька разів проспівати означений фрагмент для того, щоб переконатись у доцільності використання обраного прийому. Це також може бути логічно пов'язане з введенням агогічних змін до трактовки даного вокального твору, і трансформацією слова в літературному тексті цього твору.

Порівняно з тим, майбутньому вчителю музики для правдивої динамічної передачі змістовності навчального матеріалу, що призначений для викладення учням загальноосвітньої школи на уроках музичного мистецтва потрібно оволодівати способами ритмічної видозміни слів у фразі, реченні. Наступний етап роботи зі студентами експериментальної групи за методом ритмічного варіювання передбачає залучення їх до групової роботи для опанування основними прийомами ритмічної вимови, ритмічними моделями та вміннями оперувати ними в процесі роботи над текстом по горизонталі та вертикалі. Застосування навчальних вправ, для опанування кожним елементом дозволить майбутнім учителям музики впевнено обирати ритмічну модель чи прийом для підсилення уваги школярів до навчального матеріалу. Отже, завдяки впровадженню методу ритмічного варіювання уможливорюється як розвиток уміння студентів творчо працювати над вокальним твором, та у разі необхідності вносити корективи, так і набувати вміння виразної та цікавої вимови навчального тексту.

Далі, наступна серія завдань була спрямована на формування особистісної потреби в самовираженні в процесі виконавської творчості й передбачала застосування *методу активного спостереження*, що мав на меті залучити студентів до спостереження за репетиційною діяльністю дитячих вокальних самодіяльних колективів і сольних виконавців. Досягнутий результат такої самостійної діяльності студенти занотували до бланку «Узагальнення спостережень за репетиційною діяльністю дитячого самодіяльного вокального колективу» (додаток Ж. 3). Студенти долучались до відвідування репетицій, що проводились у позашкільних навчальних закладах

освіти. А також мали можливість взяти участь у проведенні репетицій на сцені. Набуваючи досвіду організації репетиції студенти мали змогу переконатись у необхідності планування виходу кожного учасника виступу на сцену з визначеного місця, та у визначений час. Обов'язковою поставала також корекційна робота керівника даного колективу щодо звучання вокального твору, та розташування учасників у сценічному просторі, що залежить від особливостей сцени. Виходячи з вікових особливостей дітей, що входять до виконавського колективу необхідним поставала як організація дисципліни за кулісами, так і перевірка наявності реквізиту даного концертного номеру та елементів костюму. Подальша робота зі студентами експериментальної групи поставала в загальному обговоренні отриманих результатів і вражень. Оскільки деякі етапи репетицій були зафіксовані на відео, тому перегляд цього відеоматеріалу уможлиблював залучення студентів до спільного аналізу організаторських і корекційних дій керівників дитячих вокальних колективів протягом репетицій як в аудиторії, так і на сцені.

Навчальна робота студента над вокальним твором на заняттях із дисципліни «Постановка голосу» передбачала збереження відчуття «присутності публіки». При цьому, під час співу студенту бажано уникати відсутності міміки на обличчі, неприродних жестів, підробленої інтонації. І.Зязюн зазначає, що кожен талановитий педагог постає митцем і відзначається своєю неповторністю, тому під час прилюдної діяльності важливим для нього є лишатись самим собою [77]. Модифікований метод О.Гольденвейзера *уявної аудиторії* створює широкі можливості для творчого осмислення майбутнім учителем музики змістовності вокального твору та власних співацьких дій. Студент навчався демонструвати сценічну витримку під час звернення у співі до уявних глядачів. Це виражалось у погляді студента, повороті голови або тулубу, характерних жестах рук. Викладач зауважував, що деякі вокальні твори передбачають використання наочності, за допомогою якої уможлиблювалось правдиве донесення до слухача змістовної сутності цього твору. Так, у своїх виконавських діях студент міг під час співу: щось пропонувати уявному

персонажу; робити вигляд, що не хочеться щось віддавати; притискати до грудей; погладжувати; колисати тощо. При цьому, важливим поставало створення ілюзії «присутності» іншого персонажа. Тому, викладач під час творчої роботи над навчальним твором пропонував звертатись у співі до уявного персонажа так, ніби він знаходиться поруч. Водночас деякі вокальні твори потребують створення ілюзії «самотності». Це можна визначити у випадку, коли літературний текст даного вокального твору передбачає розмову персонажа самого з собою, або звернення під час роздумів до інших героїв дійства, що в даний момент відсутні. Зазвичай, місцезнаходження співака під час створення такої ілюзії на першому плані сцени. Проте, інші вокальні твори навпаки потребують виявлення співаком вміння створювати ілюзію «віддаленості». Викладач знайомить студента із декількома такими вокальними творами, де події відбуваються в минулому, або ж навпаки в майбутньому часі. Створити таку ілюзію також допомагають декорації, та використання співаком дальньої від глядача сторони сцени. Отже, цей метод сприяє набуттю студентом нових знань, закріпленню вокально-технічних умінь, набуттю виконавських умінь.

Відомо, що концертне виконання вокального твору постає останнім етапом, завдяки якому уможлиблюється демонстрація студентом навчального результату. **Метод виконавського показу** сприяє розумінню студента складових процесу виконання вокального твору, послідовності навчальної роботи над досягненням цілісності художнього задуму. Підґрунтям розробки цього методу поставало розуміння факту, що під час відвідування індивідуальних занять із дисципліни «Постановка голосу» студенти систематично відпрацьовують окремі вокально-технічні прийоми, проте це не гарантує досягнення цілісності висловлення вокального твору. До того ж, така розкиданість може супроводжуватись наявністю декількох варіантів правильного виконання одного прийому. Однак, за цим методом викладач спрямовував студента до вибору тільки одного, кращого, варіанту. Це, безумовно, потребує фіксації в нотному екземплярі у вигляді зрозумілих

позначок. Основою для формування цілісності виконання студентом вокального твору постає художній задум. «Використовуючи різноманітні варіанти звуковедення, ритмічної та динамічної організації виконавства, студенти досягають більш виразного фразування твору, створюючи тим самим яскравий художній образ» [263, 322]. Оскільки цілісне висловлення студентом художнього задуму передбачає не тільки звучання вокального твору, а й зовнішній вигляд студента, сценічну поведінку та сценічні рухи, тому викладач обов'язково обговорює зі студентом його зовнішній вигляд під час концертного виступу. Одяг та взуття повинні бути зручними, та відповідати художньому задуму твору. Однак, якщо, наприклад, студентка вдягає нову сукню, яка дарує їй нові відчуття, вона може відволікатись на ці відчуття і не досягти поставлених виконавських завдань. Тому, викладач пояснює студентам, що бажано передостанні репетиції проводити в сценічному костюмі, оскільки це надає можливості студенту відчути себе «іншим» та сприяє свідомому перевтіленню студента в персонаж із його характерними особливостями темпераменту, поведінки. Якщо виконання вокального твору передбачає участь концертмейстера, тому важливим постає не тільки взаємодія співака з концертмейстером під час виконання, а й їх входження на сцену та вихід за сцени. Отже, застосування цього методу дозволяло студентам не тільки набути необхідних знань, а й практично перевірити їх значимість.

Оскільки майбутні вчителі музичного мистецтва під час вокально-методичної підготовки повинні набути досвід участі в сценічному дійстві, а також організації процесу підготовки учнів до представлення інсценізації як на уроках музичного мистецтва, так і на шкільній сцені. Тому доцільним поставало використання *методу інсценування*, що дозволяє впливати на емоційно вольову сферу ознайомлення з конкретною дидактичною ситуацією, яка потребує вирішення. В.Ягупов розглядає можливість використання двох форм інсценування занять: перша – це заздалегідь підготовлене інсценування; друга – імпровізоване інсценування [283]. Для того, щоб студенти мали змогу приймати участь в імпровізованому інсценуванні, необхідно було створити

умови для організації підготовленого інсценування. З цією метою під час групової роботи викладача зі студентами здійснювався розподіл ролей, обирався фрагмент казки чи оповідання, музичний матеріал за допомогою якого уможлиблювалась ілюстрація сценічного дійства, шкільної пісні з орієнтацією на певний шкільний вік. Далі студенти ознайомлюються зі своїми ролями, самостійно розробляють образи своїх персонажів і сюжетну лінію (додаток Ж. 4). Викладач виступає в ролі координатора, спрямовуючи комунікативну діяльність студентів, попереджуючи можливість виникнення конфліктних ситуацій. Під час такої навчальної роботи здійснювалось розташування студентів у сценічному просторі під час співу. Викладач своїми діями спрямовував студентів до розкриття творчого задуму. Проведення занять за цим методом передбачало врахування того, що для створення вчителем музичного мистецтва творчої атмосфери на уроках зі школярами, та досягнення ними свідомого розуміння сутності музичного твору доцільним є застосування елементів костюму на уроках музики. Викладач доводив студентам експериментальної групи, що застосування вчителем музичного мистецтва таких елементів костюму як капелюх, маска, хустка, окуляри, сорочка, прикраси тощо сприяє розкриттю сутності музичного твору, який він презентує учням. Відбувається не лише застосування елементів костюму з метою відповідності поданої інформації представленому музичному твору, а й в якості засобу вираження вчителем музичного мистецтва та передачі своїх почуттів. У цьому процесі студенти переконувались, що саме елемент костюму може допомагати школярам налаштуватися на певну епоху, яка має своє відображення в музиці, наприклад, через вибір музичного інструменту, тональності. Застосування будь-якого елемента костюму під час виконання вчителем музичного мистецтва вокального твору передбачає його імпровізацію в подачі навчального матеріалу, завдяки можливостям голосу. Так, через використання різних тембрів голосу, гучності, висоті, довжині темпу, артикуляції вчитель музичного мистецтва здатен впливати на емоційний стан учнів спонукаючи їх до активного сприйняття даних. Отже, за цим методом

умови для випробовування результатів прийнятих рішень щодо навчальних дій студентів сприяли розвитку їх артистичних здібностей, спостережливості, виконавських умінь.

Після завершення творчо-результативного етапу формувального експерименту студентам ЕГ та КГ було запропоновано виконати серії експериментальних завдань діагностичної методики констатувального експерименту для того, щоб у подальшому ми мали змогу визначити динаміку показників творчо-результативного компоненту.

Внаслідок математичної обробки отриманих результатів було зафіксовано підвищення рівнів сформованості виконавсько-творчого компоненту за усіма показниками міри використання артистичних здібностей у процесі підготовки до педагогічної діяльності студентів експериментальної групи у процесі вокально-методичної підготовки.

Значна кількість досліджуваних експериментальної групи виявили переважно високий (19,6%) і середній (48,2%) рівні вільного оперування музичним матеріалом. Низький рівень вказаної групи зменшився до 32,1%. У студентів контрольної групи дані показники майже не змінились і склали всього 6,8% високого та 55,1 % середнього рівня. Однак низький рівень зменшився на 13,8 %. У формуванні вміння студентів ЕГ творчо працювати над літературним текстом вокального твору кількісні характеристики набули суттєвої динаміки: високий рівень підвищився до 30,3 %, середній рівень підвищився до 44,6 %, а чисельність студентів із низьким рівнем знизилась на 26,7 %.

У проявах досліджуваних контрольної групи щодо вміння творчо працювати над літературним текстом вокального твору не відбулось істотних змін, про що свідчать результати статистичних даних. На відміну від студентів експериментальної групи, у контрольній чисельність досліджуваних із високим рівнем становила лише 3,4%, із середнім – 48,2% (такий же відсоток становив студентів зафіксованих на низькому рівні).

Позитивним виявився той факт, що майже 76,7% респондентів експериментальної групи здатні до самовираження у процесі виконавської творчості, з яких на високому рівні було зафіксовано 25%, на середньому – 51,7%. Решта опитуваних 23,2 % проявляли скутість під час творчої навчальної діяльності та вокально-виконавської діяльності. Студенти контрольної групи у своїй більшості залишились на низькому рівні (43,1%) та середньому рівні (51,7 %) який підвищився лише на 10,5%, натомість високий рівень становив 5,1 % досліджуваних.

У результаті аналізу діагностики показників міри творчого використання набутих знань і вмінь у процесі підготовки до педагогічної діяльності досліджуваних, були визначені кількісні характеристики рівнів сформованості виконавсько-творчого компоненту студентів КГ і ЕГ, унаочнення яких представлено на таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості виконавсько-творчого компоненту після проведення третього етапу формувального експерименту

Рівні	Виконавсько-творчий компонент											
	Контрольна група (58 студ)						Експериментальна група (56 студ)					
	1		2		3		1		2		3	
	показник		показник		показник		показник		показник		показник	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	Абс	%
Високий	4	6,8	2	3,4	3	5,1	11	19,6	17	30,3	14	25
Середній	32	55,1	28	48,2	30	51,7	27	48,2	25	44,6	29	51,7
Низький	22	37,9	28	48,2	25	43,1	18	32,1	14	25	13	23,2

Кількісні характеристики рівнів сформованості виконавсько-творчого компонента педагогічно-артистичних студентів ЕГ і КГ, що представлено на рисунку 3.4.

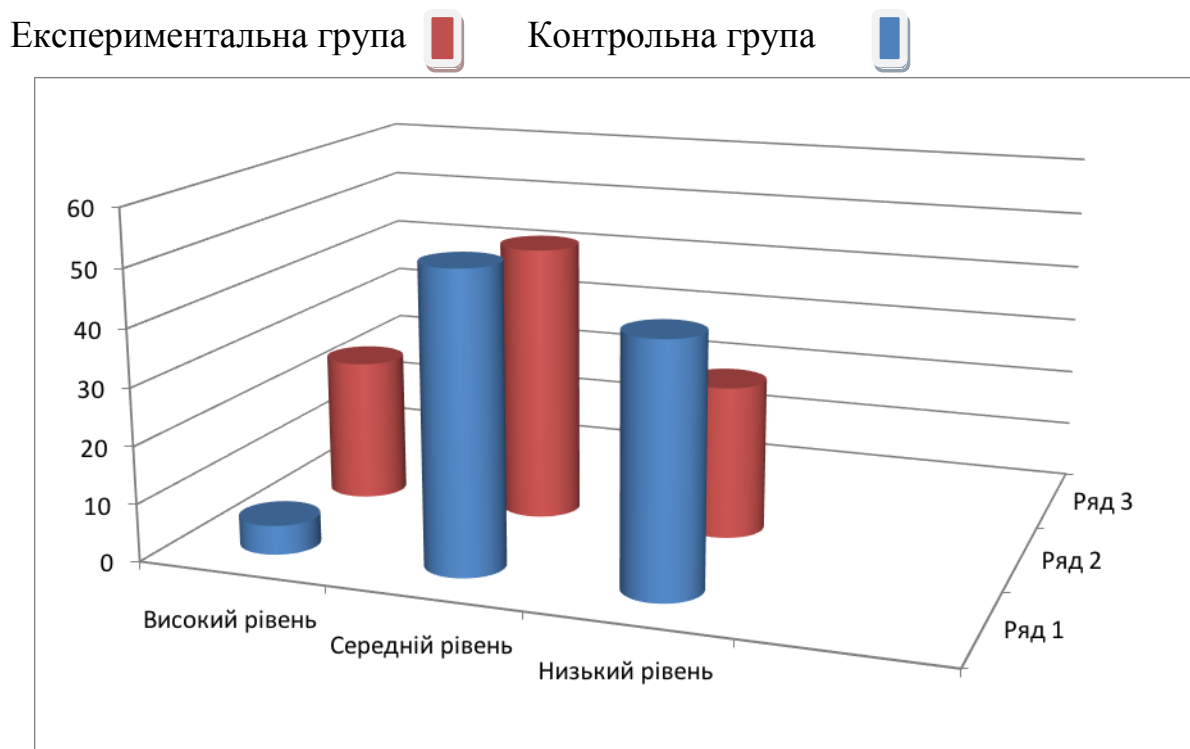


Рис. 3.4 Рівні сформованості виконавсько-творчого компонента в студентів КГ і ЕГ після третього етапу експерименту

Розгляд отриманих даних щодо рівнів сформованості виконавсько-творчого компонента педагогічно-артистичних умінь у студентів експериментальної та контрольної груп уможлиблює виявлення у студентів ЕГ значних якісних змін у формуванні міри використання артистичних здібностей у процесі підготовки до педагогічної діяльності зі школярами, значні позитивні зрушення в оволодінні студентами експериментальної групи здатності вільно оволодівати навичками оперування музично-співацьким матеріалом, здійснювати творчу роботу над літературним текстом вокального твору, та формувати на цій основі потребу в самовираженні у процесі виконавської творчості. що дає підстави стверджувати про дієвість розробленої нами методики (табл. 3. 11.).

**Результати сформованості педагогічно-артистичних умінь
майбутніх учителів музики**

Групи	Рівні	Компоненти					
		Мотиваційно-пізнавальний		Змістовно-операційний		Виконавсько-творчий	
		абс	%	абс	%	абс	%
ЕГ	Високий рівень	15	26,7	16	28,5	14	25
	Середній рівень	25	44,6	29	51,7	27	48,2
	Низький рівень	16	28,5	11	19,6	15	26,7
КГ	Високий рівень	4	6,8	2	3,4	3	5,1
	Середній рівень	28	48,2	23	39,6	30	51,7
	Низький рівень	26	44,8	33	56,8	25	43,1

Сформованість цих компонентів педагогічного артистизму в комплексі характеризуються певними проявами, що дає змогу зафіксувати його за такими рівнями як високий, середній, низький.

Високий рівень – майбутні вчителі музики проявляють значну відповідальність щодо обраної професії; усвідомлюють важливість музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл та важливість формування педагогічного артистизму; домінуючими мотивами, що спонукають майбутніх учителів музики до набуття педагогічно-артистичних умінь є набуття необхідних фахових компетенцій під час навчання у ВНЗ, цікаве подання учням інформації, яскрава демонстрація музичного твору; спонукальними мотивами щодо розвитку артистичних здібностей є підвищення вокальних умінь та покращення якості звучання вокального голосу, успішна вокально-виконавська діяльність, творче вирішення навчального завдання; володіння відмінними знаннями щодо гігієни голосу та способів і методів розвитку дитячого голосу;

достатній обсяг знань для організації співацької навчальної діяльності учнів загальноосвітніх шкіл; усвідомлення комунікативної наповненості слова, важливості сценічних рухів, а також морально-естетичних переживань.

Середній рівень – майбутні вчителі музики проявляють відповідальність щодо обраної професії, лише в певній мірі; усвідомлюють важливість музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл та важливість формування педагогічного артистизму, проте не завжди; домінуючими мотивами, що спонукають майбутніх учителів музики до набуття педагогічного артистизму є такий стиль педагогічної діяльності при якому зменшена вірогідність конфліктних ситуацій із учнями, налагодження з ними хороших доброзичливих стосунків спрямованих на продуктивну навчальну діяльність; зацікавленість знаннями щодо гігієни та способів і методів розвитку дитячого голосу не систематична; недостатні знання щодо навчальної роботи над літературним текстом у вокальному творі; обсяг знань щодо організації співацької діяльності учнів загальноосвітніх шкіл не у повній мірі; майбутні вчителі музики не впевнені в своїх силах щодо використання можливостей вокального голосу, сценічних рухів, у них є сумніви щодо доцільності висловлення морально-естетичних переживань; намагаються застосовувати в навчальній діяльності артистичні здібності, проте демонструють їх скупо; майбутні вчителі музики виконують самостійну роботу над вокальним твором намагаючись покращити якість звучання голосу, проте не систематично; комплекси вокальних вправ спрямованих на розвиток співацького дихання, артикуляційного апарату тощо виконують не регулярно; періодично застосовують у навчальній діяльності педагогічно-артистичні вміння.

Низький рівень – майбутні вчителі музики не усвідомлюють важливості формування педагогічно-артистичних умінь, мотиви, що спонукають їх до набуття педагогічно-артистичних умінь – відсутні; спонукальними мотивами щодо розвитку артистичних здібностей є лише той факт, що це є складовою виконання вокального твору; відсутність знань щодо гігієни голосу та способів і методів розвитку дитячого голосу; недостатня кількість знань для організації

співацької навчальної діяльності учнів; не здобуто вмінь щодо використання сценічних рухів; невміння висловлювати вокальним голосом морально-естетичні переживання; самостійна робота над розвитком можливостей співацького голосу носить епізодичний характер; студенти нехтують навчальною роботою над мімікою, не виконують вправ спрямованих на покращення дикції під час співу; участь у різних видах співацької активності обмежується лише спостереженням; набуті початкові педагогічно-артистичні вміння в навчальній діяльності не використовуються.

Висновки до третього розділу

Проведена дослідно-експериментальна робота дозволила зробити наступні *висновки*:

- констатувальний експеримент відповідно до критеріїв і показників сформованості мотиваційно-пізнавального, змістовно-операційного та виконавсько-творчого компонентів дозволив здійснити розподіл респондентів за трьома рівнями сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики: *високий, середній та низький* й надати їм кваліфіковані характеристики. Високий рівень сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики проявили 7,8 % студентів. Середній рівень сформованості педагогічно-артистичних умінь визначено за вираженими проявами зовнішньої мотивації до вокально-виконавської діяльності, що проявляється у спрямованості до отримання позитивних оцінок під час навчання, формальному ставленні до виконання вокальних творів. До цього рівня було віднесено 42,9 % респондентів. До низького рівня було віднесено 49,1 % студентів, що вирізняє відсутність творчої ініціативи у вирішенні виконавських завдань через неусвідомленість процесу й недостатній розвиток вокально-технічних навичок. Аналіз та узагальнення результатів констатувального етапу експериментальної роботи дає підстави зробити висновок про загалом незадовільний стан сформованості педагогічно-

артистичних умінь майбутніх учителів музики, що є показником відповідного рівня їх вокально-методичної підготовки;

- діагностування рівнів сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики, проведене на етапі констатації, дозволило окреслити комплекс найбільш ефективних, на нашу думку, методів вирішення проблеми дослідження. До цього комплексу належать евристичні методи, методи мистецького вправлення, вербальні, образно-демонстраційні, теоретичні, емпіричні, інтерактивні методи, методи мотивації мистецького навчання тощо. На базі сукупності вищезазначених методів було створено, апробовано і впроваджено поетапну методику формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики;

- формувальний експеримент здійснювався поетапно у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музики. На цьому етапі експериментального дослідження здійснювалось впровадження поетапної методики згідно розробленої моделі формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики під час вокальної підготовки. Згідно цьому, організацію формувального експерименту забезпечували три взаємозалежні етапи: спонукально-інформаційний; рефлексивно-скерований; творчо-результативний. Під час проведення формувального експерименту було здійснено розробку й запровадження сукупності відповідних методів для кожного з етапів; експериментально перевірено ефективність розробленої методики шляхом аналізу отриманих статистичних даних і діагностування динаміки сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх вчителів музики на базі співставлення відповідних контрольних зрізів, здійснених у контрольній і експериментальній групах.

Перший етап – спонукально-інформаційний мав на меті сприяти формуванню позитивного ставлення студентів до виконання вокальних творів, їх особистісної готовності до вияву артистичних здібностей та вокальної роботи зі школярами у процесі вокально-методичної підготовки.

Другий етап формувального експерименту – рефлексивно-скерований, охоплював навчання студентів на IV курсі у 7 семестрі, був спрямований на формування змістовно-операційного компоненту педагогічно-артистичних умінь та реалізацію практично-оцінного напрямку експериментального дослідження, який передбачав опанування студентами необхідними фаховими вміннями, розвиток емоційної стійкості та здатності до вирішення педагогічних ситуацій, з якими стикається вчитель музичного мистецтва під час педагогічної діяльності. У кінцевому результаті, мета рефлексивно-скерованого етапу передбачала формування у студентів експериментальної групи аналітичної форми педагогічно-артистичних умінь, яка б забезпечувала процес рефлексії та саморегуляції у вокально-методичній підготовці студентів.

Третій етап – творчо-результативний, що визначений нами як завершальний, був спрямований на формування виконавсько-творчого компоненту педагогічно-артистичних умінь, тривав протягом 8 семестру й охоплював навчання студентів на IV курсі. Експериментальна методика творчо-результативного етапу забезпечувала формування у майбутніх учителів музики навичок вільного оперування музичним матеріалом під час навчальної роботи над вокальним твором, творчої роботи над літературним текстом у цьому процесі, здатності до самовиявлення у виконавській творчості;

- результати підсумкового діагностичного зрізу свідчать про значну відмінність рівнів сформованості педагогічно-артистичних умінь студентів експериментальної та контрольної груп. Узагальнені кількісні показники проведеного експериментального дослідження свідчать про позитивну динаміку означеного процесу.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [112; 116; 117].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено результати теоретико-методичного узагальнення і практичного вирішення проблеми формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики, що знайшло відображення у розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці поетапної методики формування означеного феномена на заняттях з постановки голосу. Результати експериментального дослідження підтвердили правомірність основних теоретико-методологічних положень, засвідчили виконання всіх поставлених завдань та дали підстави зробити наступні висновки:

1. У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що попри дослідження значної кількості питань, пов'язаних із фаховим навчанням майбутніх учителів музики, поза увагою вчених залишилась проблема формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу. Це вимагає перегляду, переоцінки всіх компонентів вокальної підготовки студентів, що в свою чергу радикально змінює саму сутність і характер розгляду даної проблеми, ставлячи в центр уваги саме студента, його особистісно-співацький розвиток.

Проведений аналіз науково-методичної літератури та педагогічної практики дозволив з'ясувати, що процес вокальної підготовки майбутнього вчителя музики забезпечується рядом принципово важливих функцій, а саме: інформаційно-пізнавальної, організаційної, гуманістичної, прогностичної, оцінювальної, афективної та творчо-перетворювальної. На основі функціонального аналізу вокального навчання студентів визначено, що важливою особистісною якістю майбутнього вчителя музики є артистизм, що формується у процесі духовно-практичного освоєння виконавсько-сценічних різновидів творчої музично-педагогічної діяльності з метою задоволення потреби у професійному самовдосконаленні та самоосвіті. Ефективне застосування артистизму майбутнім учителем у педагогічній роботі в якості інструментарію для формування у школярів високої емоційної культури, для

виховання здатності до повноцінного музичного сприймання, до емоційного відгуку на всю гаму людських переживань, сконцентрованих у музичному творі, забезпечують педагогічно-артистичні уміння. Встановлено, що педагогічно-артистичні уміння мають особливе значення для фахового становлення вчителя музики і для його майбутньої практичної діяльності.

2. У дослідженні подано визначення педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики як здатності ефективно виконувати музично-педагогічну діяльність на основі використання раніше набутого досвіду, певних фахових знань, які впливають на успішність вирішення виховних завдань у роботі з учнями як у школі, так і в позакласній роботі. Успішне виконання вчителем музики педагогічної діяльності обумовлене наявністю естетико-креативних якостей, таких як: натхнення, художньо-педагогічна уява, емоційна переконливість, перевтілення, мовно-мисленнєва діяльність, співацько-виконавське мистецтво і висока духовно-моральна позиція. Визначенню основних напрямів формування педагогічно-артистичних умінь на заняттях з постановки голосу сприяло окреслення методологічних засад дослідження, до яких віднесено: системний, аксіологічний, компетентнісний, акмеологічний та творчий підходи.

3. Розроблено **структуру** педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики, що включає: мотиваційно-пізнавальний, змістовно-операційний, виконавсько-творчий компоненти. Критерієм мотиваційно-пізнавального компоненту визначена міра мотиваційної спрямованості студентів до здобуття педагогічно-артистичних умінь (показники: вміння використовувати можливості співацького голосу; прояв особистісної готовності до вияву артистичних здібностей; розуміння специфіки педагогічного мовлення під час вокальної роботи зі школярами). Критерієм змістовно-операційного компоненту визначено ступінь сформованості знань щодо використання педагогічно-артистичних умінь у навчальній діяльності (показники: вміння саморегуляції та самокорекції емоційного стану; наявність досвіду навчальної роботи з даними; здатність до аналізу та вирішення педагогічних ситуацій).

Критерієм виконавсько-творчого компоненту визначено міру творчого використання набутих знань і вмінь у процесі підготовки до педагогічної діяльності (показники: вільне оперування музичним матеріалом; вміння творчо працювати над літературним текстом вокального твору; потреба в самовираженні у процесі виконавської творчості. Згідно критеріїв сформованості структурних компонентів педагогічно-артистичних умінь студентів розроблено **рівні** їх прояву: високий, середній, низький.

4. У дослідженні визначено **педагогічні умови** ефективного формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу, а саме: цілеспрямоване педагогічне стимулювання прагнення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічним артистизмом під час занять з постановки голосу шляхом застосування методів мотивації мистецького навчання; педагогічне забезпечення перманентного розширення практичного педагогічно-артистичного досвіду на основі систематичного провадження творчої вокально-виконавської діяльності у процесі фахового навчання; варіативне поєднання методів, засобів і прийомів вокального навчання, сценічного втілення художнього образу із евристичними методами, засобами й прийомами.

5. На основі визначених педагогічних умов у дослідженні розроблено методичне забезпечення формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики на заняттях з постановки голосу, що базується на музично-педагогічних діях щодо: всебічного аналізу вокальних творів; трансформації вокального навчально-педагогічного матеріалу в процесі здійснення навчальних дій; відпрацювання вміння перевтілюватися з метою створення яскравого художньо-музичного образу; оцінювання власної співацької діяльності на основі глибокого проникнення у зміст навчально-методичного матеріалу; рефлексивного осмислення та критичного аналізу власних виконавських дій.

6. На основі розробленої моделі формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики на заняттях з постановки голосу

обґрунтовано і експериментально перевірено поетапну методику формування досліджуваного феномена, що базувалася на системному, аксіологічному, компетентнісному, акмеологічному та творчому підходах та принципах систематичності, послідовності й свідомості вокального навчання, активності й самостійності, рефлексивного сприймання музичних образів вокальних творів, художньо-творчого конструювання, опори на діалогічну взаємодію. Методика передбачала застосування розроблених педагогічних умов та методів (мотивації мистецького навчання, евристичні, образно-демонстраційні, вербальні, втілення сценічного образу, театралізації, збагачення емоційних уявлень, стимуляційно-ігрові, інтерактивні, навчальні дискусії, музично-аналітичні тренінги та ін.) згідно етапів педагогічної роботи: спонукально-інформаційного; рефлексивно-скерованого; творчо-результативного. Послідовність впровадження цих етапів була визначено відповідно логіки функціонування фазової динаміки формування педагогічно-артистичних умінь та їх структурних компонентів (мотиваційно-пізнавального, змістовно-операційного, виконавсько-творчого).

Розроблену методику формування педагогічно-артистичних умінь майбутнього вчителя музики на заняттях з постановки голосу було успішно апробовано у процесі формувального експерименту.

Перший етап – спонукально-інформаційний, охоплював період навчання студентів у 5-6 семестрі (III курс), був спрямований на формування мотиваційно-пізнавального компоненту педагогічно-артистичних умінь і мав на меті сприяти формуванню позитивного ставлення студентів до виконання вокальних творів, їх особистісної готовності до вияву артистичних здібностей та вокальної роботи зі школярами у процесі вокально-методичної підготовки.

Другий етап формувального експерименту – рефлексивно-скерований, охоплював навчання студентів на IV курсі у 7 семестрі, був спрямований на формування змістовно-операційного компоненту педагогічно-артистичних умінь та реалізацію практично-оцінного напрямку експериментального дослідження, який передбачав опанування студентами необхідними фаховими вміннями, розвиток емоційної стійкості та здатності до вирішення педагогічних

ситуацій, з якими стикається вчитель музичного мистецтва під час педагогічної діяльності. Метою рефлексивно-скерованого етапу було формування у студентів експериментальної групи аналітичної форми педагогічно-артистичних умінь, яка б забезпечувала процес рефлексії та саморегуляції, спрямований на позитивні зрушення під час навчальної діяльності у процесі вокально-методичної підготовки.

Третій етап – творчо-результативний, що визначений як завершальний, був спрямований на формування виконавсько-творчого компонента педагогічно-артистичних умінь, тривав протягом 8 семестру й охоплював навчання студентів на IV курсі. Експериментальна методика творчо-результативного етапу забезпечувала формування у майбутніх учителів музики навичок вільного оперування музичним матеріалом під час навчальної роботи над вокальним твором, творчої роботи над літературним текстом у цьому процесі, здатності до самовиявлення у виконавській творчості.

Результати підсумкового діагностичного зрізу засвідчили значну відмінність рівнів сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики експериментальної і контрольної груп. Внаслідок впровадження експериментальної методики значно зросла рівнева динаміка педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики. Отримані результати експериментальної роботи підтвердили її ефективність та доцільність застосування у процесі співацької підготовки майбутніх учителів музики.

Проведене дослідження засвідчує необхідність подальшого розроблення означеної проблеми щодо: дослідження впливу власного суб'єктного стилю роботи на творчий саморозвиток вчителя, розробки діагностичного забезпечення музично-співацького навчання студентів, моніторингової організації мистецького навчання у дослідженні мотиваційної активності майбутніх учителів музики, тощо.

Додаток А

Анкети, застосовані у педагогічному експерименті

Додаток А. 1

Шановні студенти!

Ми звертаємось до вас із проханням відповісти на запропоновані питання.

1. Чи маєте довузівську музичну освіту?

2. Як Ви розумієте поняття «педагогічний артистизм?»

3. Чи потрібні вчителю музичного мистецтва виявляти артистичні здібності?

4. Чи маєте досвід виступу в концертах як вокальний виконавець?

5. Якими якостями повинен володіти співак?

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток А. 2

Шановні студенти!

Ми звертаємось до вас із проханням відповісти на запропоновані питання.

1. Які, на Вашу думку, функції (ролі), виконує сучасний вчитель музичного мистецтва?

2. Як Ви вважаєте, чому сучасний учитель музичного мистецтва повинен уміти застосовувати в педагогічній роботі зі школярами артистичні здібності?

3. Чи наділені Ви артистичними здібностями?

4. Чи проявляєте Ви артистичні здібності під час навчання у ВНЗ?

5. Поясніть, будь-ласка, сутність педагогічного артистизму декількома словосполученнями.

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток А. 3

Шановні студенти!

Ми звертаємось до вас із проханням відповісти на запропоновані питання. Здобуті дані допоможуть нам в удосконаленні навчального процесу.

1. Чи існують причини, які негативно впливають на набуття студентами педагогічно-артистичних умінь у ВНЗ?

2. Вкажіть ці причини:

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток А. 4

Шановні студенти! Оберіть із запропонованих мотивів до оволодіння педагогічно-артистичних умінь ті, які, на вашу думку, є найсильнішими.

1. Долати перешкоди на шляху до виконання поставлених завдань уроку музичного мистецтва. так / ні
2. Бажання донести учням змістовність музичного твору. так / ні
3. Прагнення показати учням природну красу свого вокального голосу. так / ні
4. Здобути авторитет серед учнів класу. так / ні
5. Бажання контролювати емоційний стан учнів на уроках музичного мистецтва. так / ні
6. Прагнення володіти всім арсеналом психолого-педагогічного впливу на учнів. так / ні
7. Бажання в майбутній фаховій діяльності підготувати учнів до участі в фестивалях і конкурсах. так / ні
8. Прагнення досягти майстерності у виконанні вокальних творів. так / ні

Дякуємо за участь!

Додаток Б

Додаток Б. 1

Тест

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

1. Вважаю, що успіх виконання вокального твору залежить від випадку, а не від рівня готовності співака. так / ні
2. Якщо я загублю голос, то мрія про майбутню фахову діяльність вчителя музичного мистецтва буде нездійсненою. так / ні
3. Вважаю, що студент стикається з вокальними труднощами більше в навчальних вправах, ніж у вокальних творах. так / ні
4. Для мене важливим постає не саме виконання вокального твору, а отримана оцінка як кінцевий результат. так / ні
5. Вважаю, що більшість студентів повинні думати не про майбутню фахову діяльність, а про навчання. так / ні
6. В навчанні у мене було більше успіхів, ніж невдач. так / ні
7. Гарний від природи вокальний голос мені подобається більше, якщо він доносить зрозумілі слова. так / ні
8. Навіть під час навчальної діяльності над вокальною вправою я намагаюсь досягти якості у звучанні голосу. так / ні
9. Я забуваю про гігієну голосу і можу співати довгий час голосно не контролюючи вокальне дихання та співацьку поставу. так / ні
10. Викладачі вважають мене не самостійним. так / ні
11. Вважаю, що всі мої невдачі під час прилюдного співу вокального твору через те, що я недостатньо обдарована людина. так / ні
12. Краса вокального голосу залежить від його гучності. так / ні
13. Викладач занадто прискіпливо контролює мою інтонацію під час співу і заважає мені співати. так / ні
14. Несистематична робота над вокальною технікою змушує мене відмовлятися від виконання вокальних творів, які мені подобаються. так / ні
15. Вважаю, що я дуже обдарована особистість. так / ні
16. Вокальне дихання постає основою художнього виконання вокального твору. так / ні
17. Не обов'язково під час співу чітко вимовляти слова, головне інтонаційно вірно відтворювати мелодію твору. так / ні

18. Я систематично здійснюю самостійну роботу над навчальними вокальними вправами. так / ні
19. Гучність вокального голосу співака залежить від вокального дихання. так / ні
20. Навіщо читати про історію створення вокального твору, про його авторів, якщо з літературного тексту цього твору і так все зрозуміло. так / ні
21. Мені постійно необхідно вдосконалювати набуті вокальні навички. так / ні
22. У процесі навчальної роботи над вокальним твором я завжди намагаюсь у музичному звуці передати емоцію, що закладено автором у слові. так / ні

Дякуємо за участь!

Додаток Б. 2

	Рівень мотиваційної спрямованості		
	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 Б. 3

Тест

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

1. Коли Ви розповідаєте про реальну подію, чи використовуєте вигадані подробиці для прикрашення? так / ні
2. Чи можете використовувати негарні зламани канцелярські речі, і не помічати цього? так / ні
3. Полюблюєте малювати на нотах? так / ні
4. При виборі сценічного костюму Ви не спираєтесь на моду, а враховуєте тільки особистий смак. так / ні
5. Коли слухаєте музику, у Вас виникають образи пов'язані з цією мелодією? так / ні
6. Під час концертного виконання вокального твору Ви відраховуєте паузи не відчуваючи плинності музики? так / ні
7. Чи підбираєте для навчання канцелярське приладдя однієї кольорової гами? так / ні
8. Чи можете відобразити сум на обличчі під час співу, коли у Вас гарний настрій? так / ні
9. Чи зупиняєтесь Ви, коли йдете по вулиці для того, щоб поглянути на небо? так / ні
10. Ви полюблюєте малювати геометричні фігурки? так / ні
11. Чи подобається Вам читати вголос літературний текст вокального твору? так / ні
12. Чи подобається Вам витримувати паузу під час співу? так / ні
13. Коли Ви споглядаєте морські камінці, у Вас подумки виникають певні образи? так / ні
14. Вам здається абсурдом, коли співак під час співу «перевтілюється» в персонаж? так / ні

15. Ви оволодіваєте навичками співу тільки для того, щоб закінчити ВНЗ? так / ні
16. Вам подобається співати і дивитись у дзеркало? так / ні
17. Чи подобається наслідувати під час співу викладача, відомого співака? так / ні
18. Полюбляєте нові зустрічі та знайомства? так / ні
19. Чи прагнете пересуватись по сцені під час співу, навіть, якщо поки не навчились цьому? так / ні
20. Ви часто змінюєте зачіску? так / ні
21. Навіть якщо під час репетиції немає мікрофону, чи хочеться Вам замість нього взяти до рук інший предмет? так / ні
22. Під час виконання фермати Ви визначаєте тривалість звучання даного музичного звуку згідно вашим відчуттям? так / ні
23. Ви вважаєте, що співак не повинен мімікою «видавати себе» через допущені під час співу помилки? так / ні
24. Чи висловлюєте Ви ритмічний малюнок під час співу рухами голови, рук, ніг? так / ні

Додаток Б. 4

Код: відповіді «так» на питання: 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24; відповіді «ні» на питання: 2, 6, 10, 14, 15, 18.

	Рівень особистісної готовності до вияву педагогічно-артистичних умінь		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Сума балів	4-8	8-16	16-20

Додаток Б. 5

Шановні студенти!

До вашої уваги представлено 27 пунктів за кожним із яких можливі три варіанти відповідей: А Б В. 1) Із відповідей за кожним пунктом обирайте той, що відображає вашу точку зору з цього питання. Можливо, деякі питання постануть для Вас рівноцінними. Однак, просимо Вас обрати тільки одне, а саме те, що найбільше відповідає Вашій думці та є для Вас цінним. Літеру, що позначає відповідь (А, Б, В) напишіть на листку для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту (1-27) під рубрикою «найбільше» і поставте позначку «+». 2) Далі, поміж відповідей на кожен із пунктів оберіть ту, що є найменш для Вас цінним. Літеру, якою визначено відповідь, знову напишіть на листку для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту, під рубрикою «найменш» і поставте позначку «-». Таким чином, для відповіді на кожне з питань Ви використовуєте дві літери, які і запишіть у відповідну графу. Решта відповідей не записується.

Намагайтесь відповідати максимально правдиво. Серед варіантів відповідей немає «хороших» чи «поганих», тому не вгадуйте, яка відповідь постане «кращою» чи «вигідною» для Вас. Час від часу перевіряйте, чи правильно Ви записуєте відповіді поруч із пунктами. У випадку, якщо Ви знайдете помилку, то виправте так, щоб було зрозуміло.

1. Я обираю шкільну пісню для того, щоб:

А. Розвинути в учнів вокальні навички.

Б. Залучити учнів до використання музичних інструментів під час співу.

В. Учні виступили на шкільному концерті

2. Якщо я б розповідав (ла) учням про творчість композитора, то для того, щоб:

А. Зацікавити учнів, збудити їх уяву та фантазію.

Б. Розповідь про виконавську діяльність композитора, зацікавила учнів виконавським процесом.

В. Під час вивчення шкільної пісні учні старанно виконували мої вказівки.

3. На уроках музики важливо створити атмосферу:

А. Для набуття учнями вільного оволодіння вокальними навичками.

Б. Творчого натхнення для висловлення художнього образу під час виступу на сцені.

В. Творчої свободи.

4. Мені подобається, коли учні:

А. Вільно почувають себе під час прилюдного співу.

Б. Адекватно реагують на пропозиції вчителя музичного мистецтва проспівати музичну фразу інакше.

В. Старанно виконують вокальні вправи на уроках музики.

5. Я би голосно розповідав (ла) учням:

А. Для того, щоб пробудити їх творчу уяву.

Б. Як необхідно проспівати вокальну вправу, а саму вправу виконав (ла) б середньої гучності.

В. Як ведуча буде на концерті оголошувати наш концертний номер.

6. Я б на уроках музики надів (ла) хустку для того, щоб:

А. Показати учням, що вони будуть співати на сцені, ніби старенька бабуся, а треба співати з ентузіазмом, весело!

Б. Під час співу учнями вокальної вправи, що вимагає кантиленного звучання, показав (ла) би як бабуся качає онука в колисці.

В. Учні переконались, що перетворення це цікаво, і творити необхідно вільно.

7. Я б залучав (ла) учнів до гри на шумових музичних інструментах для того, щоб:

А. Виконання шкільної пісні учнями було яскравим.

Б. Учні самостійно спробували застосувати можливості цих інструментів під час співу.

В. Учні відбивали ритмічний малюнок під час співу поданої вокальної вправи.

8. Загадку можна використати на уроці музики для того, щоб:

А. Учні вгадали назву наступної вокальної вправи, які будуть виконувати.

Б. Показати учням приклад нестандартного вирішення проблеми.

В. Настроїти учнів до виконання даної шкільної пісні.

9. Я використаю ножиці на уроці музики для того, щоб:

А. Показати учням, що вони повинні вийти на сцену як ножиці, що розкриваються.

Б. Показати учням, як необхідно проспівати коротку тривалість наприкінці фрази, ніби її «відрізати».

В. Учні вирізали з паперу таку фігурку, яку вони уявили під час співу.

10. Я використаю на році музики сухий горох для того, щоб:

А. Учні, під час співу вокальної вправи, що передбачає паузи між короткими тривалостями, поглянули як я по черзі кидаю горошини до кошику.

Б. Насипати його в пусті банки і зробити шумові музичні інструменти для учнів.

В. Запропонувати учням викласти з сухого гороху тривалість нот.

11. Я буду розмовляти з учнями тихесенько, щоб:

А. Прокоментувати етапи їх творчої роботи з нотним матеріалом, і не заважати їм.

Б. Продемонструвати, як необхідно співати вокальну вправу на динаміці піано.

В. Учні уявили, як вони тихо вийдуть на сцену для того, щоб виконати шкільну пісню.

12. Я розповім учням кумедну історію на уроці музики, щоб:

А. Під час творчої діяльності над навчальною вправою, учні почувались більш вільно.

Б. Допомогти учням більш свідомо виконувати вокальну вправу.

В. Настроїти учнів на висловлення даного художнього образу під час співу.

13. Під час проведення уроку музичного мистецтва я буду пересуватись по класу для того, щоб:

А. Послухати виконання учнями шкільної пісні з різних точок класу.

Б. Учні разом зі мною співали вокальну вправу, і пересувались по класу відповідно руху мелодійної лінії.

В. Учні під час творчої роботи над фрагментом шкільної пісні використовували жести рук, також пересувались по класу.

14. Я заспіваю учням свою улюблену пісню для того, щоб:

А. Показати їм приклад співу кантилена, що необхідно для виконання вокальної вправи.

Б. Спонування учнів до творчого самовиявлення.

В. Посилити їх інтерес до прилюдного виконання шкільної пісні.

15. Я використаю на уроці музики газетний папір для того, щоб:

А. Запропонувати учням відтворити на аркуші за допомогою газети та клею персонаж пісні.

Б. Учні під час співу шкільної пісні на осінню тематику мали змогу прошелестіти газетою, ніби листям.

В. Пробивати з учнями в газеті дірки, під час співу вокальної вправи, що передбачає акцентування музичних звуків.

16. На уроці музики я вийду на хвилинку з класу для того, щоб:

А. Продемонструвати учням як поступово стихає звучання музичного звуку у вокальній вправі, що передбачає гнучку динаміку.

Б. Послухати спів учнів перед виступом у шкільному концерті з позиції «іншого».

В. Показати учням акторське перевтілення в персонаж під час співу пісні.

17. Запропоную учням взяти один одного за руки для того, щоб:

А. Вони відчували радість від колективного співу даної вокальної вправи.

Б. Учні під час виконання шкільної пісні про дружбу почали більш щиро висловлювати свої почуття.

В. Вони проспівали шкільну пісню в хороводі.

18. Я продемонструю учням іграшку «лепун» для того, щоб:

А. Учні під час вокальної вправи ніби «приліпили» звук.

Б. Активізувати уяву учнів під час творчої роботи над шкільною піснею.

В. Настроїти учнів на відтворення художнього образу шкільної пісні.

19. Я використаю в педагогічній роботі з учнями м'яч-стрибунець для того, щоб:

А. Продемонструвати учням уривчастість мелодійної лінії вокальної вправи.

Б. Спонукаючи учнів до виявлення творчої фантазії.

В. Настроїти учнів на відтворення даного художнього образу шкільної пісні.

20. Я прочитаю учням вірш для того, щоб:

- А. Привернути увагу до характерних особливостей персонажа даної пісні.
Б. Запропонувати їм творчу роботу.
В. Представити нову вокальну вправу для вивчення.
21. Я під час вирішення навчальної проблеми намалюю учням на дошці геометричну фігуру для того, щоб:
А. Учні використали її під час творчої роботи на уроці музики.
Б. Змалювати учням розвиток мелодійної лінії
В. Змалювати сценічні рухи, які учні повинні виконувати під час співу шкільної пісні.
22. Я організую серед учнів конкурс, щоб:
А. Зацікавити виконанням творчого завдання.
Б. Спонукаючи учнів до правильного виконання навчальної вправи.
В. Учні мали змогу сольо виконати пісню.
23. Розповім учням про відомого співака для того, щоб:
А. Кожен із учнів також відчув себе зіркою під час виконання пісні.
Б. Показати при цьому правильне виконання вокальної вправи.
В. Спонукаючи учнів до творчої роботи на уроці музичного мистецтва.
24. Я запропоную учням виконувати рухи руками під час співу для того, щоб:
А. Учні вчилися створювати нове під час співу.
Б. Виконуючи пісню учні висловлювали свої почуття.
В. Учні допомагали собі правильно виконати вокальну вправу.
25. Я запропоную учням великий м'яч для навчальної роботи на уроці музичного мистецтва з метою:
А. Використання його під час виконання навчальної вправи.
Б. Спонукування учнів до висловлення змістовності шкільної пісні під час її виконання.
В. Залучити учнів до творчої діяльності на уроці музичного мистецтва.
26. Я розповім учням казку про криве дзеркало і запропоную використати в навчальній діяльності дзеркало для того, щоб:
А. Кожен учень мав змогу поглянути на себе, ніби очима «іншого» під час виконання пісні.
Б. Учні мали змогу пересвідчитись, чи вірно виконують вони співацькі дії.
В. Використати його в творчій роботі над навчальною вправою.
27. Я розповім учням про історичні події для того, щоб:
А. Активізувати уяву учнів для подальшої творчої роботи над піснею.
Б. Спонукаючи їх до правильного виконання навчальної вправи.
В. Налаштувати учнів до висловлення художнього образу шкільної пісні.

Дякуємо за участь!

Додаток Б. 6

Ключ до тестового завдання:

№	Р	Т	В	№	Р	Т	В
1	А	В	Б	15	Б	В	А
2	Б	В	А	16	А	В	Б
3	А	В	Б	17	А	В	Б
4	В	Б	А	18	А	Б	В
5	Б	А	В	19	А	Б	В
6	В	А	Б	20	В	Б	А
7	В	Б	А	21	Б	А	В
8	А	Б	В	22	Б	А	В
9	В	А	Б	23	В	А	Б
10	А	В	Б	24	Б	В	А
11	Б	А	В	25	А	В	Б
12	Б	А	В	26	В	А	Б
13	В	А	Б	27	Б	А	В
14	А	Б	В				

Додаток Б. 7

Шановні студенти!

Додайте до поданих груп семантично пов'язані поняття із педагогічним артистизмом.

1. Емоційна вираженість:

2. Чесність і порядність:

3. Співвідношення внутрішнього та зовнішнього:

4. Ставлення до учнів:

Прізвище, ім'я студента: _____

Група: _____

Дякуємо за участь!

Додаток Б. 8

1. На вашу думку, чи вмієте Ви працювати з даними?

2. Як часто Вам доводиться звертатись у бібліотеку?

3. Якими друкованими матеріалами Ви користуєтесь частіше?

4. Чи достатньо нотного матеріалу, щоб отримати повний обсяг даних про музичний твір?

5. Якими електронними джерелами Ви користуєтесь?

6. Чи потребуєте допомоги з боку викладача під час здійснення навчальної роботи з даними?

7. Якщо наступним завданням постане здійснити музично-теоретичний аналіз вокального твору з обов'язковим використанням різних інформаційних джерел, чи здатні ви його здійснити на «відмінно»?

Додаток Б. 9

Тестове завдання

1. Критично відноситься до учнів.
2. Хвилюється, коли назріває конфліктна ситуація.
3. Подобається, коли педагогічний колектив підказує як необхідно здійснювати педагогічну діяльність.
4. Не прагне до налагодження більш близьких стосунків із учнями.
5. Налагоджує дружні стосунки між учнями.
6. Здатен зробити щось всупереч думки керівництва школи.
7. Готує до концертної діяльності, як правило, одних і тих же учнів.
8. Уникає зустрічей з групою учнів поза школою.
9. Подобається отримувати схвалення з боку дирекції школи.
10. Незалежно поводить ся.
11. Здатен захистити учня під час суперечки.
12. Вміло організовує позаурочну діяльність учнів, керує іншими вчителями в цьому процесі.
13. Залучає кожного разу до концертної діяльності лише декілька учнів.
14. Висловлює спокій, коли учні проявляють вороже відношення.
15. Схильний підтримувати колег.
16. Не приділяє значення особистим якостям членів групи.
17. Здатен відволікати учнів від навчальних цілей.
18. Подобається протиставляти себе іншим викладачам музики.
19. Прагне близьких стосунків з деякими учнями класу.
20. Передбачає займати нейтральну сторону конфліктній ситуації.
21. Подобається, коли дирекція школи вміло здійснює керівництво.
22. Здатен спокійно обговорювати суперечності.
23. Недостатньо стриманий.
24. Прагне оточити себе досвідченими вчителями, талановитими митцями.
25. Незадоволений формальним відношенням з учнями.
26. Коли учні звинувачують – мовчить.
27. Погоджується із запропонованими формами роботи.
28. Прив'язаний більше до класу, ніж до окремих учнів.
29. Здатен сперечатись із учнями.
30. Бажає бути в центрі уваги учасників навчального процесу.
31. Прагне керувати дитячим ансамблем.
32. Здатен до знаходження компромісу.
33. Відчуває внутрішнє хвилювання, коли зі сторони керівництва школи надходять зауваження.
34. Чуттєво реагує на зауваження учнів щодо помилок, які допустив він сам.
35. Може бути різким із учнями.
36. Здатен прийняти на себе організацію концертної діяльності в навчальному процесі загальноосвітньої школи.
37. Відкритий з групою учнів.
38. Виникає нервові хвилювання під час конфлікту серед учнів.

39. Працює чітко за навчальним планом.
40. Не відповідає учням на їх прояви прив'язаності.
41. Здатен ображатись на учнів.
42. Намагається повести колег проти дирекції школи.
43. Легко знайомиться із музикантами, іншими вчителями.
44. Під час конфлікту між учнями спокійно готується до організації наступного виду діяльності.
45. Легко погоджується з пропозиціями педагогічного колективу.
46. Не розповідає учням історій, які траплялись особисто з ним.
47. Коли роздратований, використовує іронію.
48. Виникає вороже ставлення до учнів, які прагнуть виділитись.
49. Подобається працювати з групою учнів ніж із класом.
50. Не демонструє учням своїх почуттів.
51. Стає на сторону дирекції школи, ніж на сторону учнів.
52. Легко встановлює контакт із учнями.
53. Уникає критики учнів.
54. Віддає перевагу звернутись до керівництва школи, ніж до учнів.
55. Не подобається, коли учні не дотримуються дистанції.
56. Полюбляє залучати учнів до суперечок.
57. Прагне до утримання свого власного високого положення у педагогічному колективі.
58. Здатен порушити дружні стосунки між учнями.
59. Здатен до різких зауважень учням.
60. Здатен висловити незадоволення роботою дирекції школи.

Додаток Б. 10

Ключ до тестового завдання:

1. Залежний від обставин	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 54
2. Незалежний від обставин	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 57, 60
3. Комунікативність	5, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 52
4. Замкнутість	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 55, 58
5. Прийняття «боротьби» у конфліктних ситуаціях	1, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 56, 59
6. Уникнення «боротьби» у конфліктних ситуаціях	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 53

Додаток Б. 11

Шановні студенти!

Пропонуємо вам самостійно оцінити навички, якими ви оволоділи під час навчання у ВНЗ від 1 до 10 балів.

- | | |
|---|-----|
| 1. Сольфеджування мелодійної лінії. | бал |
| 2. Читання з листа. | бал |
| 3. Відтворення ритмічного малюнку. | бал |
| 4. Здійснення презентації вокального твору. | бал |
| 5. Підбір сценічного костюму. | бал |
| 6. Використання наочності для створення сценічного образу. | бал |
| 7. Використання сонористичних прийомів під час співу. | бал |
| 8. Гра на музичному інструменті мелодійної лінії. | бал |
| 9. Здійснення музично-теоретичного аналізу вокального твору. | бал |
| 10. Спів вокального твору. | бал |
| 11. Володіння сценічними жестами відповідними стилю і жанру вокального твору. | бал |
| 12. Висловлення композиторського задуму під час співу. | бал |

Дякуємо за участь!

Додаток Б. 12

Шановні студенти! Дайте, будь-ласка відповідь на питання.

1. Як ви оцінюєте свій виступ?

2. Яких помилок ви припустились під час виконання вокальних творів?

3. Як би був другий шанс, чи був би вас виступ кращим?

4. Як Ви вважаєте, чого очікують глядачі від концертного виступу співака?

Дякуємо за участь!

Додаток Б. 13

«Картка комплексної оцінки здатності студента здійснювати твору роботу над вокальним твором»

Прізвище, ім'я студента: _____

Група: _____

Шановний експерте! Вам пропонується оцінити ступінь здатності студента до творчої роботи над літературним текстом вокального твору за нижче наведеними параметрами. Високий рівень оцінюється 2 балами, середній – 1 балом, низький – 0 балів. Обведіть ту цифру, яка найбільше відображає вашу позицію в оцінюванні за даним параметром.

1. Яскраве представлення виконання вокального твору.

0 1 2

2. Чітка, ясна дикція під час співу.

0 1 2

3. Усвідомлена вимова слів.

0 1 2

4. Виділення головних слів під час співу.

0 1 2

5. Ступінь зображальності звучання головних слів вокального твору.

0 1 2

6. Динаміка розвитку композиційної лінії твору за допомогою донесення слухачу літературного тексту вокального твору.

0 1 2

7. Відчуття цілісності відтворення художньо-образного змісту.

0 1 2

8. Збереження характеру виконання твору після закінчення співу.

0 1 2

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б. 14

Шановні студенти! Дайте, будь-ласка відповідь на питання.

1. Як Ви вважаєте, чого очікують глядачі від концертного виступу співака?

Дякуємо за участь!

Додаток В.

Додаток В. 1

«Оцінна картка»

П. І. виконавця	Назва вокального твору	Художня ідея твору	Зауваження

Додаток В. 2

«Таблиця аналізу»

Назва пісні та її автори	Стилістичний прийом	Мета його застосування	Фрагмент літературного тексту пісні

Додаток В. 3

«Фольклорні мотиви»

Пісня	
Загадки	
Вірш	
Лічилки	
Мирилки	
Скоромовки	

Загадка-віршик про кота (Ірина Ярошенко)

Звір живе у нашій хаті
В нього вушка волохаті
Хвостик, лапки і живіт
Здогадайтесь, хто це? Кіт!
Любить мишок він ловити
І вночі гулять ходити
А в обід лягає спати
Починає муркотати.

Вірш «Мурмурнявська мова» (Є. Сталкіна)

Я цікаву мову знаю
- А яку? – питаєш ти.
Ту, що нею розмовляють
В цілім світі всі коти.
Не японська, не іспанська
Мова дуже ця проста
Дуже гарна мурмурнявська
Мова нашого кота!

Лічилка

Раз, два, три, чотири
Кицю грамоті навчили:
Не читати, не писати,
А за мишками ганяти.

Додаток В. 4

«Вирішуйте разом»

Питальне речення	Кількість	Відповідь	Кількість

Додаток В. 5

Шановні студенти! Пропонуємо в якості прикладу питання та відповідь на нього. Кожне питальне речення намагайтесь вимовити різною інтонацією, а відповідь на нього вигадуйте кожного разу різну.

- Чи корисно слухати класичну музику?
 - Так, корисно.
- Чи корисно слухати класичну музику?
 - Так, систематично.
- Чи корисно слухати класичну музику?
 - Так, у будь-якому віці.
- Чи корисно слухати класичну музику?
 - Так, ввечері.
- Чи корисно слухати класичну музику?
 - Так, класична музика позитивно впливає на психіку людини.

Додаток Г (Г.1)

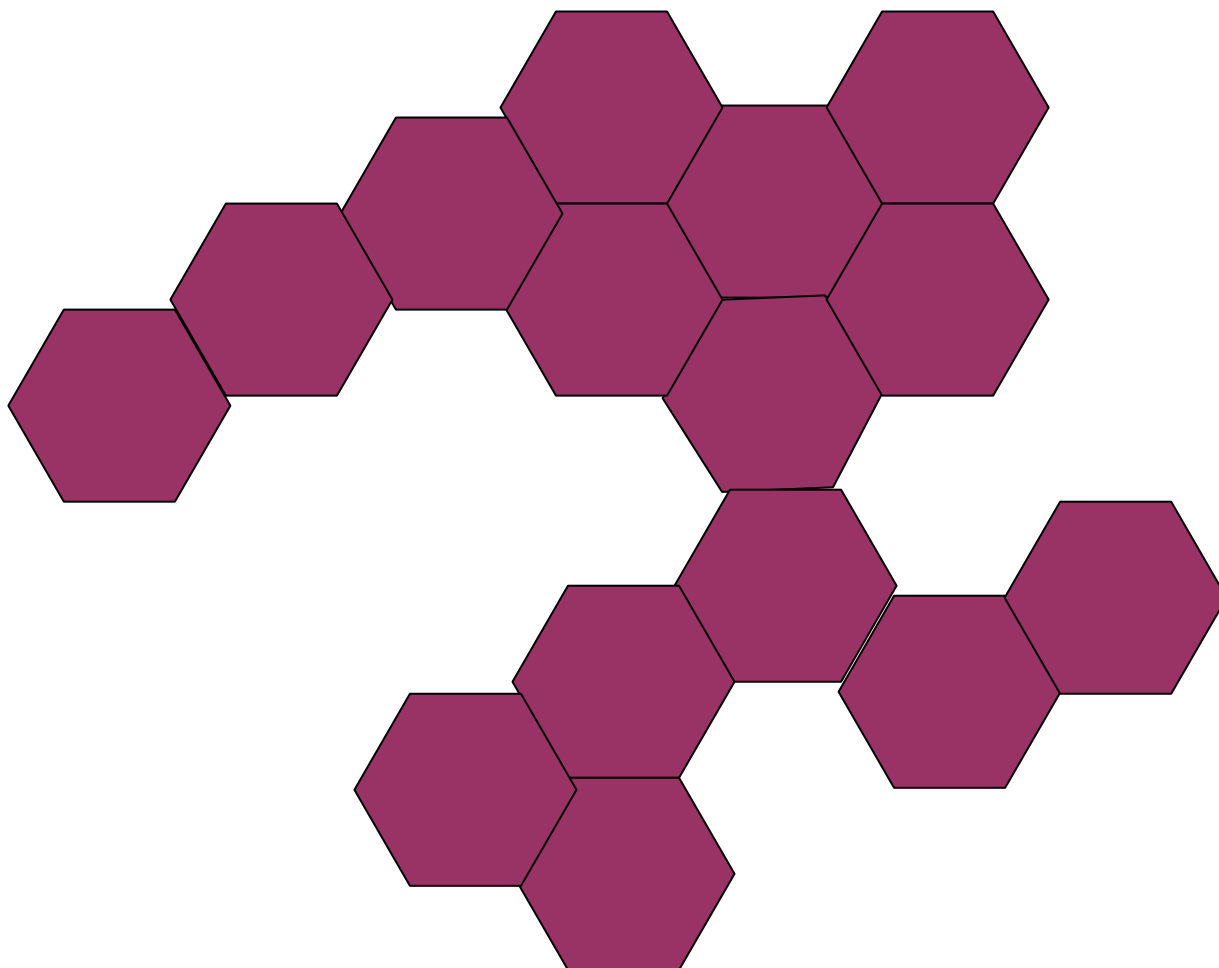
Тестове завдання

Шановні студенти! Прочитайте твердження, і для кожної з вказаних вокально-методичних дисциплін оберіть той бал, що найбільше відповідає дійсності: 2 – завжди, 1 – іноді, 0 – ніколи.

Навчальна дисципліна			Твердження	Оцінка викладача
Постановка голосу	Методика постановки голосу	Теорія та методика постановки голосу		
			Відчуваю повну заглибленість у навчальну роботу	
			Здійснюю самостійну роботу над вокальним твором виконуючи такі дії як гра мелодійної лінії на фортепіано, спів.	
			Здійснюю зоровий і слуховий контроль над своїми діями.	
			Виявляю свої артистичні здібності.	
			Використовую сценічні рухи під час навчальної діяльності.	
			Використовую міміку для відтворення художнього образу.	
			Розглядаю виконавські особливості вокального твору.	
			Віддаюсь впливу власних емоцій переживань під час навчальної роботи над вокальним твором.	

			Маю змогу творчо працювати над вокальним твором.	
			Набуваю вміння переключати увагу з одного об'єкту на інший у вокальному творі, де емоційно-образний з міст містить зміни.	
			Дотримуюсь гігієни голосу.	
			Здійснюю самоаналіз під час навчальної діяльності.	
			Навчаюсь регулювати емоційний стан під час навчальної роботи над вокальним твором.	
			Вирішую проблемні ситуації.	
			Використовую можливості вокального голосу.	
			Працюю над виразною вимовою слів, як під час співу, так і в процесі навчальної роботи над вокальним твором.	
			Самостійно працюю над літературним текстом вокального твору	
			Умію поєднувати дані для цілісне відтворення художнього образу твору	

Додаток Д
Додаток Д. 1
«Соти»



Додаток Д. 2

«Які ми різні»



Додаток Д. 3
«Мої враження»

Назва твору. Автори.	Кількість персонажів	Характеристика персонажу

Додаток Д. 4

Словник емоційних ознак характеру звучання (за В.Ражніковим)

1. **Радісно:** святково, дзвінко, звучно, блискуче, бадьоро, грайливо, вправно, випромінюючи, легко.
2. **Урочисто:** тріумфально, переможно, із призивом, величаво, пишно, помпезно, грандіозно, значимо, значно, розкішно, ефектно, відкрито, життєрадісно.
3. **Енергійно:** мужньо, рішуче, сміливо, сильно, міцно, гордо, впевнено, з достоїнством, наполегливо, нездоланно, невблаганно, відважно, маршеподібно, напористо, незалежно, непокірно, відчайдушно.
4. **Власно:** авторитарно, войовничо, суворо, твердо, відчekanюючи, ювелірно, загрозливо, деспотично, імперативно, магічно, могутньо, незаперечно, царствено.
5. **Зосереджено:** стримано, розмірено, стіснено, виважено, солідно, серйозно, строго, чинно, стійко.
6. **Широко:** масштабно, із розмахом, наповнено, об'ємно, ємко, просторо, вагомо, космічно, громіздко, безкінечно, безмежно.
7. **Монументально:** важко, грузно, громіздко, масивно, напружено, незграбно, тягуче, сумно, насичено, могутньо, натужно, незручно.
8. **Поетично:** мрійливо, одухотворенно, сердечно, душевно, інтимно, наспівно, окрилено, проникливо, чутливо, чаруючи, лірично, натхненно, невинно, заворожено.
9. **Ніжно:** ласкаво, з любов'ю, райдужно, м'яко, благородно, привітно, злитно, делікатно, люб'язно, поважно, приємно, чисто, довірливо, мило, насолоджуючись.
10. **Спокійно:** мирно, добродушно, просто, світло, блаженно, наївно, простодушно, прозоро, розкуто, споглядаючи, доброзичливо, освітлено, покірно.

11. **Мудро**: набожно, сповідаючись, молитовно, праведно, мирно, освячено, покайно, смиренно, безгрішно.
12. **Сонливо**: дрімотно, знемагаючи, в'яло, безсильно, ліниво, розслаблено, безвольно, оніміло.
13. **Аскетично**: абстрактно, раціонально, розсудливо, рефлексивно, без відчутно, штучно, надумано, придумане, відсторонено, механістично.
14. **Томно**: з бажанням, мліючи, сентиментально, ніжиться, чуттєво, мелодраматично.
15. **Безпечно**: безстрашно, індиферентно, відсторонено, байдуже, спустошено, окаменіло, відчужено, розсіяно.
16. **Мрячно**: хмуро, завуальовано, скрито, глухо, приглушено, блякле, розпливчасте, насуплено, непроникно, свинцево.
17. **Несміливо**: сором'язливо, знітяться, обережно, боязко, налякано, хворобливо, малодушно, інфантильно, дитячо.
18. **Дивно**: таємниче, крадькома, фантастично, відсторонено, інтригуючи, ілюзорно, іраціонально, загадково, скрито, усамітнено, містично, неявно.
19. **Елегійно**: задумливо, безрадісно, траурно, меланхолічно, песимістично, понуро, сумно, печально, жалібно, скорботно, плачучи, ридаючи, із тяжкістю, із муками, з білю, страждаючи, безутішно, безвихідно, панахидно.
20. **Грізно**: трагічно, драматично, траурно, смертельно, фатально.
21. **Пристрашно**: пориваючись, палко, бушуючи, гаряче, жагуче, запально, бурно, пламеніючи, ревно, стрімко, азартно, нетерпеливо, екзальтовано, буйно, з жаром, з вогнем, патетично, фанатично.
22. **Схвилювано**: тривожно, тріпочучи, із ознобом, з відчаєм, розкаюючись, з надриком, вимотуючи.
23. **Роздратовано**: сердито, нестримно, різко, грубо, гнівно, жорстоко, сердито, агресивно, безутримно, безжально, дико, жорстко, злісно, істерично, нещадно, страшно, жакливо, нещадно, злобно, люто.
24. **3 бравадою**: безшабашно, гордо, ексцентрично, хвалячись, вичурно, напускно, награно.
25. **Дірко**: безцеремонно, безпардонно, нагло, нескромно, нав'язливо, невідв'язно, розв'язно, набридливо, фривольно, безпутно, напролом, неприязно, недружньо, непривітно, з окаянством.
26. **Елегантно**: тонко, галантно, витончено, манірно, граціозно, танцювально, ажурно, делікатно, вишукано, вміло, спокусливо, капризно, на свій лад, екстравагантно, пластично, рафіновано, філігранно.
27. **Жартівливо**: граючись, пікантно, іронічно, саркастично, комічно, еродуючи, хитро, насміхаючись, сміючись, гротескно, забавляючись, жартуючи, колюче, їдко, з гумором, каверзно, легковажно, лукаво.

Додаток Д. 5
«Аналітична карта»

Інцидент	Вікові Особливості	Перенавантаження	Стан здоров'я	Недоліки у вихованні
Учень охрип				
Загубив голос				
Плач				
Систематично не приносить ноти				
Виявляє агресію				
Відмовляється виконувати навчальні дії				

Додаток Д. 6
«Ознаки фрагментів відеоматеріалу»

№	Назва твору	Зміст фрагменту	Педагогічна проблема

Додаток Ж

Додаток Ж. 1

Добірка підготовчих вправ на формування вміння свідомо аналізувати результат проведеної роботи над літературним текстом вокального твору професійними співаками.

Вправа 1. Під час перегляду відеозапису концертів за участю професійних співаків, або запису вистави з оперного театру по телебаченню чи в мережі Інтернет студенти повинні максимально уважно вслухатись у вимову слів під час співу.

Вправа 2. В мережі Інтернет обрати за власним смаком один вокальний твір, і за допомогою комп'ютеру роздрукувати літературний текст цього твору. Уважно прочитати цей текст, визначити його художній рівень.

Вправа 3. Увімкнути звучання звукозапису обраного вокального твору, закрити очі для зосередження на емоціях, які викликають слова літературного тексту. Визначити і записати слова, які найбільше вразили.

Вправа 4. Записати кожне отримане слово на окремій картці. Прослухати повторно звукозапис вокального твору і використовувати ці картки для того, щоб зосередити увагу на звучанні цього слова.

Вправа 5. Брати по черзі створені картки і уявляти внутрішнім слухом прийом виконання, яким скористався виконавець для виконання звучання даного слова.

Вправа 6. Прослуховуючи відеозапис зосереджено слідкувати за словами, які передують слову зазначеному в картці і з'ясувати, яку функцію вони виконують.

Вправа 7. Разом із звучанням цього вокального твору проспівати його разом із виконавцем здійснюючи свідоме копіювання щодо виконання.

Додаток Ж. 2

«Контрольний зріз»

Слово	Мета використання	Очікуваний результат

Додаток Ж. 3

Узагальнення спостережень за репетиційною діяльністю дитячого
вокального колективу

П. І. студента _____

1. Організація початку репетиції:

Дата _____ час _____

Місце репетиції _____

Аудиторія _____

Назва вокального твору: _____

2. Мета проведення репетиції в аудиторії без костюмів:

3. Мета проведення репетиції на сцені:

4. Особливості організації дітей за лаштунками:

5. Особливості колекційної роботи керівника:

Додаток Ж. 4

Вправи за мотиваційними методиками С.Занюка

Вправи на розвиток міміки

Проводяться в класі й індивідуально вдома – перед дзеркалом. Ви повинні осягнути особливості своєї мімічної природи.

1. Погляньте на себе у дзеркало, спробуйте проспівати фразу з вокального твору та зобразити здивування, потім хвилювання, гнів, сміх, іронію тощо. Ці вправи допоможуть правильно передати переживання під час співу вокального твору.

2. Прислухайте вокальний твір у виконанні професійного співака. Прислухайте ще раз цей твір споглядаючи на себе у дзеркало, та спробуйте віднайти в собі зародки почуття, що передає співак і доцільні форми вираження мімікою цих почуттів.

3. Віднайдіть фрагменти вокальних творів, які потребують висловлення такого характеру виконання як ніжно, плавно, легко, бадьоро, велично, схвилювано тощо. Дивіться в дзеркало собі в очі, співайте і віднайдіть мімічні засоби вираження даного характеру виконання фрагменту вокального твору.

Вправи на реалізацію невербального мовлення

1. Увійшовши в аудиторію (залу), уявіть перед собою публіку, пригадайте попередню атмосферу вашого прилюдного виступу, зосередьте увагу на співочій постановці, огляньте уважно уявних глядачів, ніби готуючи їх до прослуховування вашого виконання вокального твору, і починайте співати.

2. Увійдіть в аудиторію (залу) та уявіть себе у гарному сценічному костюмі. Так необхідно, наприклад, утримувати край сукні або віяло. Уявіть себе «іншим» і поведіть відповідно характерним особливостям персонажа.

3. Увійдіть у аудиторію, займіть співочу постановку і співайте беззвучно, тільки мімічними і пантомімічними засобами намагайтесь висловити характер виконання твору, свої почуття.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования /Едуард Борисович Абдуллин. – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
2. Абдуллина О.А. Мониторинг качества профессиональной подготовки /О.А. Абдуллина. //Высшее образование в России. – М., 1998. - №3. – С. 35-38.
3. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений /О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. - С. 260-327.
5. Аверьянов Л.Я. Искусство задавать вопросы / Л.Я. Аверьянов. - М.: Московский рабочий, 1987.-219с.
6. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: кн. для учителя /Ю.П.Азаров. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
7. Азаров Ю.П. Чувство. Техника. Мастерство /Ю.П.Азаров. – М.: Знание, 1962. – 32 с.
8. Айзенк Г.Ю. Проверьте свои способности: тесты [пер. с англ. А.Лука, И.Хорола]. /Г.Ю. Айзенк. – СПб.: Лань, 1995. – 158 с.
9. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. /Анатолій Миколайович Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558, [1] с.
10. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю /Віктор Петрович Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804, [3] с.
11. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учителя /Ш.Амонашвили [Предисловие А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.

12. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. //Ш.Амонашвили. - М.: Изд. дом Ш.А. Амонашвили, 1995. - 84 с.
13. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. /В.Андреев. – М., 1981. – С. 15-34.
14. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления /О.Анисимов [Инновац. об-ние АН СССР, Всесоюз. методол. центр. - М.: Экономика, 1991.- 415 с.
15. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособ. для студ. пед. и-тов по спец. 2119 «Музыка и пение» /Ольга Александровна Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222, [2] с.
16. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя /Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
17. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании /Б.В.Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
18. Асеев В.Г. Мотивация поведения в формировании личности /В.Асеев. - М.: Мысль, 1976.- 160 с.
19. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. - М.: Просвещение, 1985. - 208с.
20. Бабанский Ю.К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса: (В вопросах и ответах) / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. - К., Рад. шк., 1985. - 256с.
21. Бакум З. М. Стилiстичнi навички як складова у формуванні мовної особистості / З. П. Бакум // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць / гол. ред. - проф. Буряк В. К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2010. - Вип. 30. – 473с.
22. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті /Георгій Балл //Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. /за ред. Г.В. Балла. — К., 1998. — С.101–118.

23. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. - 336 [2] с.
24. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций /Д.Белухин [Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. - М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 303 с.
25. Бережная И.Ф. О корректном употреблении понятий «факторы» и «условия» в педагогических исследованиях / И.Ф. Бережная //Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении. Выпуск 2: сборник научных статей [под ред. И.Ф. Бережной, Ю.А. Гончаровой]; Воронежский государственный университет. - Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2009. - 270с.
26. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /Владимир Павлович Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 190, [1] с.
27. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник /І.Д.Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204, [1] с.
28. Бешевець Л. В. Емоції в системі мисленнєвої діяльності / Л. В. Бешевець // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць/ гол. ред.-проф. Буряк В. К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009.-Вип. 29. - 415 с.
29. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: т.2. /П.Блонский [Сост. М.Г. Данильченко, А.А. Никольская; Под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика. - 1979. - 399 с.
30. Бодалёв А.А. Личность и общение: Избранные труды / А.А. Бодалёв. - М.: Педагогика, 1983. - 272с.
31. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики //Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр.– К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 7-14.
32. Бондар В.І. Педагогіка проектування освітнього середовища /В.І.Бондар //Вісник: зб. наук. ст.– К.: НПУ, 2003. – Вип. 5. – С. 37-42.

33. Борисова Н.И. Сценическая игра как средство гуманизации обучения в условиях внедрения ЭВМ в учебный процесс Н.Борисова //Игра в педагогическом процессе: межвузовский сборник научных трудов. - Новосибирск: Изд. НГПИ. 1989. - С.18-28.
34. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л.П.Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
35. Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход /М.Боуэн. Пер. с англ. // Вопр. психологии. - 1992. - № 3-4. - С. 32-45.
36. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / О.С. Булатова. - М.: Изд. центр «Academia», 2001. - 238 с.
37. Буш Г.Я. Диалогика и творчество / Г.Я. Буш - Рига: Авотс, 1985. - 318с.
38. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика) /Л. М. Василенко. – К., 2003. — 21 с.
39. Венгер Л.А. Педагогика способностей /Леонид Абрамович Венгер. - М.: Изд-во «Знание», 1973. – 96с.
40. Венецианова А.М. Мастерство актёра в терминах и определениях К.С.Станиславского /А.М. Венецианова. – М.: Сов. Россия, 1961. – 72 с.
41. Вершловский С.Г. Проблемы непрерывной психолого-педагогической подготовки учителя /С.Г. Вершловский, А.А. //Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 43-51.
42. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники /Гленн Вильсон [пер. с англ.]. – М.: Кошто-центр, 2001. – 384 с.
43. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика /Наталья Федоровна Вишнякова. – Минск: НИО, 1995. – 239, [1] с.
44. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. /В.Кремінь, С.Ніколаєнко, М.Степко та ін.; за ред. В.Кременя. – Тернопіль: Богдан, 2004. – 384 с.

45. Вульфов Б.З. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя /Б.З.Вульфов, В.Н.Харин. – М.: Магістр, 1999. – 112с.
46. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479, [1] с.
47. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры /Лев Семенович Выготский //Избран. психол. труды /под ред. М.Г. Ярошевского. – М., Воронеж, 1996. – 512 с.
48. Выготский Л.С. К вопросу о психологии творчества актёра. /Л. Выготский // Собр. сочинений в 6-ти т. - М.: Педагогика, 1984. - 6т. - 328 с.
49. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания /П.Я.Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: МГУ, 1974. – 101 с.
50. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века /Б.С.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.
51. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /С.И. Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-пресс», 1995. - 448, [2] с.
52. Головенко О.М. Система К.С. Станиславского в процесс формирования педагогической техники будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /О.Головенко. - М.: МПГУ, 1991. - 15 с.
53. Голубовский Б. Шаг в профессию: Учебное пособие. /Б.Голубовский – М., Рос. Ун-тет театрального искусства – ГИТИС, 2011. – 392с.
54. Гольденвейзер А.Б. Творчество /А. Гольденвейзер // Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика: Хрестоматия. - Вып. 1, ч. 2. / Сост. Э.Б. Абдуллин, Б.М. Целковников. - М.: Прометей, 1991. - С. 143-148.
55. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. /Ф.Гоноболин - М.: Просвещение. - 1965. - 260 с.

56. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям /С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
57. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
58. Гузій Н.В. Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму. /Наталія Гузій //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова. — К.: Вид-во НПУ, 2003. – Вип. 10. – С. 9-26.
59. Джонсон Н. Статистика и планирование эксперимента в технике и науке: Методы обработки данных / Н. Джонсон, Ф. Лион // Под рук. Э. К. Лецкого. – М.: Мир, 2000. – 610 с.
60. Джурицкий А.Н. История педагогики: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений /А.Н. Джурицкий. – М.: Владос, 1999. – 432, [2] с.
61. Драйден Г. Революція в навчанні /Гордон Драйден, Джаннетт Вос [перекл. з англ. М.Олійник]. – Львів: Літопис, 2005. – 541 [1] с.
62. Дурай-Новикова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. /К. Дурай-Новикова. - М., 1983.-387 с.
63. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренаж. /В.Емельянов. - СПб.: Лань, 1997.- 192 с.
64. Ершов П.М. Искусство толкования: В 2 ч. Ч. 1: Режиссура как практическая психология. /П. Ершов. - Дубна: Феникс, 1997. - 352 с.
65. Ершов П.М. Режиссура как практическая психология: (Взаимодействие людей в жизни и на сцене). /П. Ершов. - М.: Искусство, 1972. - 352 с.
66. Ершов П.М. Режиссура как практическая психология: (Взаимодействие людей в жизни и на сцене). /П. Ершов. - М.: Искусство, 1972. - 352 с.

67. Ершова А.П. О всеобщей доступности театрально-исполнительской деятельности /А.Ершова. // Режиссер работает в школе: теоретические и методические проблемы: Сб. ст. -М.: Изд-во АПН СССР, 1991. - С. 5-9.
68. Ершова А.П. Режиссура урока, общения и поведения учителя. / Ершова А.П., Букатов В.М. - М.: Изд-во Ин-т практ. психол., Воронеж: НПО «МОДЭКС», 1995. - 269 с.
69. Жигінас Т. В. Підготовка майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва / Т. В. Жигінас // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. кер. А. В. Козир. – Вид. друге, доповн. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011 – 402 с.
70. Жураковский Т.Е. Педагогический талант и педагогическая техника в области истории педагогики, общей, художественной, музыкальной и театральной. /Т.Журовский. - М.: МОПИ, 1958. - Т.68. Вып.6. - С. 11-26.
71. Загадарчук Г.М. Мистецтво полеміки: навч.-методич. посіб. – К.: Вид-во КДК, 1994. – 63 с.
72. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя /Владимир Ильич Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
73. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. пед. вузов / В.И. Загвязинский. - М.: Академия, 2005. - 208с.
74. Захава Б.Е. Современники: Вахтангов, Мейерхольд. /Б.Захава. - М.: Искусство. 1969. - 391с.
75. Землянский Б.Я. О музыкальной педагогике /Б. Землянский [Сост. О. Дворниченко. - М.: Музыка, 1987.- 140 с.
76. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для студ. вузов /Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 382 [1] с.
77. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства /И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич [под ред. И.А.Зязюна]. – М.: Просвещение, 1989. – 303 с.

78. Зязюн І.А. Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах /І.А. Зязюн. – Харків, 1996. – 360 с.
79. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник /Іван Андрійович Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
80. Зязюн І.А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. /І.А.Зязюн. – К.: КПЕК, 2003. – 679 с.
81. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. /Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.
82. Иванова Н.В. Использование методов театральной педагогики в процессе формирования педагогического мастерства у студентов педагогических вузов /Н.Иванова. // Новое в профессиональной подготовке будущих учителей школы: Сб. науч. ст. - Минск, 1992. - С. 101-112.
83. Иванова Н.В. Элементы театральной педагогики в системе профессиональной подготовки учителя: Дис. ... канд. пед.наук: 13.00.01. /Н.Иванова. - Мн., 1992. - 198 с.
84. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. - М.: АО «Аспект Пресс», 1993. /В.Ильев. – 127 с.
85. Ильин Е.Н. Искусство общения: из опыта работы учителя /Евгений Николаевич Ильин. – М.: Педагогика, 1982. – 110 с.
86. Ильин Е.Н. К проблеме артистизма в деятельности учителя музыки. /Е. Ильин // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 17, М., 1986. - С. 67-70.
87. Илларионов С.В. Межпредметные связи как условия формирования познавательно-творческой активности будущего учителя музыки: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.04 «Профессиональное образование» /С.В. Илларионов. – Казань, 1992. – 19 с.
88. Исполнительское искусство зарубежных стран: сб. ст.– М: Музыка, 1975. – Вып. 7. – С. 225-233.

89. Инновационные технологии и процессы личностного и группового развития в транзитивном обществе. // Материалы междунар. конф. 15 - 17 окт. 2000, М.-Кострома, 2000. - Часть I, II, III. – С. 16-34.
90. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе /Дмитрий Борисович Кабалевский. – М.: Просвещение, 1983. – С. 55-78.
91. Каган М.С. Музыка в мире искусства /М.С. Каган. – СПб.: Ut, 1996. – 232 с.
92. Каган М.С. Культура - философия - искусство (Диалог). / Каган М.С., Холостова Т.В. - М.: Знание, 1988. - 64 с.
93. Калашников Ю.К. Театральная этика К.С. Станиславского / Ю.К. Калашников. - М.: ВТО, 1960. - 148с.
94. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя /В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
95. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество /Виктор Абрамович Кан-Калик, Николай Дмитриевич Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.
96. Каргин А.С. Призвание и мастерство /Анатолий Степанович Каргин, Юрий Алексеевич Цагарелли. – М.: Сов. Россия, 1986. – 100, [2] с.
97. Карпов О.А. Принципы научного образования /О.А. Карпов //Вопросы философии. – 2004. - № 11. – С. 89-101.
98. Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632, [1] с.
99. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» /Н.В. Кічук. – К., 1993. – 31с.
100. Кларин А.М. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта /А.М. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
101. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы /Евгений Александрович Климов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 278 с.

102. Климов Е.А. Использование психологических знаний в педагогической деятельности. /Е.Климов. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 156 с.
103. Кнебель М.О. Поэзия педагогики /Мария Осиповна Кнебель. – М.: Всерос. театр. об-во, 1976. – 527 с.
104. Коган Г.М. Работа пианиста. /Г.Коган. - 3-е изд., доп., - М.: Музыка, 1979. -182 с.
105. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
106. Козир А.В. Формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики у контексті Болонської декларації /А.В.Козир //Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: Матеріали Міжнар. наук. конференції Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. – К., 2005. – Том 2. – С.39-42.
107. Колдуелл Брайан. Стратегия развития профессионализма учителей в школах мирового уровня /Брайан Колдуелл //Перспективы: вопросы образования. – 2001. - Том 30. – С. 135-150.
108. Колышева Т.А. Подготовка учителя музыки к профессиональной рефлексии в системе высшего педагогического образования: учеб. пособ. /Т.А. Колышева [под ред. Э. Б. Абдуллина]. – М., 1997. – С. 35-56.
109. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Л. Кондрацька //Мистецтво та освіта. — 2003. — № 2. — С.7–11.
110. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе: учеб. пос. /Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, 2007. – 318с.
111. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Королев Ф. // Сов. педагогика - 1970. - № 9. - С. 103-115.
112. Костюков В. В. Основні аспекти використання елементів акторської майстерності у фаховій діяльності вчителя музики / В.В. Костюков //Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл. Л.Л.Макаренко. - К.: 251

Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. - Випуск CVI (106). - 281 с. - (Серія педагогічні та історичні науки). - С. 102-108.

113. Костюков В. В. Функціональний аналіз педагогічного артистизму майбутнього вчителя музики /В.В. Костюков // Наукові записки : [збірник наукових статей] /укл. Л.Л. Макаренко. - К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. - Випуск CXII (112). - 287 с. - (Серія педагогічні та історичні науки). - С. 80-86.

114. Костюков В. В. Наукові підходи до формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя музики /В.В. Костюков // Наукові записки : [збірник наукових статей] /укл. Л.Л. Макаренко. - К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. - Випуск CXIV (114). - 282 с. - (Серія педагогічні та історичні науки). - С. 103-110.

115. Костюков В. В. Педагогічний артистизм вчителя музики як наукова проблема / В. В. Костюков //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. - К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. - Вип. 16 (21). Частина 2. - 253 с. - С. 68-71.

116. Костюков В. В. Спонукально-інформативний етап формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики / В.В. Костюков //Наукові записки: [збірник наукових статей] /упор. Л. Л. Макаренко. - К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. - Випуск CXXVIII (128). - 277 с. - (Серія педагогічні та історичні науки). - С. 75-83.

117. Костюков В. В. Діагностика формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики / В. В. Костюков //Педагогіка вищої та середньої школи : [збірник наукових праць] / М-во освіти і науки України, ДВНЗ “Криворізький національний університет”; гол. редактор - доктор пед. наук, проф. З. П. Бакум. - Кривий Ріг, 2015. - Випуск XLVI (46). - 280 с. - С. 36-40.

118. Костюков В.В. Сутність та структура педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики /В.В. Костюков //Сучасні проблеми

виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції: Наукове видання /за ред. проф. А.В. Козир, доц. К.О. Щедролоєвої. – Херсон: ХДУ, 2016. – С. 212-216.

119. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 400с.

120. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття /В.Г. Кремень. //Шлях освіти. – 2003. – С. 7-10.

121. Кремлёв Ю.А. К понятию мастерства: избранные статьи /Ю.А.Кремлёв [под общ. ред. В.В.Смирнова]. – Л: Музыка, 1976. – С. 11-28.

122. Кристи Г.В. Воспитание актёра школы Станиславского / Г.В. Кристи. - М.: Искусство, 1968. - 455с.

123. Крицький В. М. Педагогічні проблеми сучасної музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей / В. М. Крицький // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. кер. А. В. Козир. – Вид. друге, доповн. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с.

124. Ксенофонтова Н.Г. Элементы театральной педагогики в обучении студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. / Ксенофонтова Н.Г – Л., 1979. - 22 с.

125. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования /Нина Васильевна Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.

126. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие /Н.В. Кузьмина. – Л.: Из-во ЛГУ, 1980. – 170с.

127. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения /Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

128. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз /Л.Губернський, В.Андрущенко, М.Михальченко та ін. – К.: Знання України, 2002. – 577, [3] с.
129. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. - Ростов на Дону: Феникс, 1999. — 608с.
130. Леви В. Искусство быть собой /В.Леви. – М.: Издат. центр «Академия». – 34-56 с.
131. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах /Т.І. Левченко. – Вінниця: Нова школа, 2002. – 510 с.
132. Левшенко Т.С. Эстетический компонент в структуре личности и профессиональной деятельности учителя /Т.С. Левшенко //Формирование социально активной личности учителя. - Межвузовский сборник научных трудов.-М.: МГПИ, 1984. - 151с. - С. 121-126.
133. Леонтьев А.А. Педагогическое общение /Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 47 с., ил. (Сер.: Педагогика и психология).
134. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. /Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 303, [1] с.
135. Леонтьев Д.А. Психология смысла /Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с. – (Психодиагностические монографии).
136. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М.: Педагогика, 1981. - 186с.
137. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. /В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. — 256 с.
138. Ляшенко Т.А. Регуляция эмоционально-коммуникативной активности студентов педагогических ВУЗов как условие их подготовки к профессиональной деятельности /Т.А. Ляшенко //Эмоциональная регуляция учебной деятельности: сб. матер. Всесоюз. конф. – М., 1987. – С. 247-252.
139. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: из опыта работы /Юдифь Львовна Львова. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.

140. Майковская Л.С. Подготовка будущего учителя музыки к художественно-коммуникативной деятельности (артистизм действий): автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец.: 13.00.01 «Теория и история педагогики» /Л.С. Майковская. – М.: МГУ, 1992. – 16 с.
141. Макаренко А.С. Книга для родителей /Антон Семенович Макаренко. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
142. Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения [собр. соч. в 8-ми томах] /А.С. Макаренко – М., 1984. – Т. 4. - С. 343-364.
143. Макаренко А.С. О воспитании [сост. и авт. вступ. статьи В.С.Хелемендик]. – 2-е изд., перераб. и доп. /А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 115 с.
144. Макаренко А.С. О моём опыте /Антон Семенович Макаренко [собр. соч. в 8-ми т.] – М., 1984. – Т. 5. – С. 251-276.
145. Малихіна О. Особистісно-зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність /О. Малихіна //Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 13-16.
146. Мальковская Т.Н. Учитель – ученик /Татьяна Николаевна Мальковская. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
147. Маркова А.К. Психология труда учителя /Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.
148. Мартинович Н.С. Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /Н.С.Мартинович. – Луганськ, 1997. – 16 с.
149. Маслоу А. Мотивация и личность /Абрахам Гарольд Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. – (Мастера психологии).
150. Масный С.Н. Пути совершенствования специальной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» /С.Н.Масный. – К., 1981. – 16 с.

151. Масол Л.М. Концепція загальної мистецької освіти /Людмила Масол //Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1. — С. 2–5.
152. Медушевский В. Музыкальное мышление и логос жизни /Вячеслав Вячеславович Медушевский. //Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. – К., 1989. – С. 18-34.
153. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. / Медушевский В.В. - М.: Музыка, 1976. - 254 с.
154. Миропольська Н. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика /Наталія Євгенівна Миропольська. — К.: Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
155. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя /Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
156. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности: учеб.-метод. пособие /Лариса Максимовна Митина. – 2-е изд. – М.: Изд-во Москов. пед. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с. – (Библиотека психолога).
157. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя /под ред. Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
158. Мозгальова Н.Г. До питання про мотивацію музичного мислення майбутнього вчителя музики /Н.Г. Мозгальова //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук праць. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 10. – С.196-201.
159. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. /Н.Є.Мойсеюк. – 3-є вид., допов. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.
160. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці /Валентин Олексійович Моляко. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 48 с.
161. Моль А. Самоактуализация личности и самообразование /Абраам Моль. – К., 1994. – С. 17-53.

162. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи: посібник /за заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
163. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники /В.Морозов //ИПРАН, МГК им. П.И. Чайковского, Центр «Искусство и наука». - М., 2002.- 496 с.
164. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение: книга для старш-ков /Анатолий Викторович Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – 258 с.
165. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки /Виталий Исаакович Муцмахер [науч. ред. А.И. Николаева]. – М.: МГПИ, 1988. – 62 с.
166. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия /Е.В.Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
167. Насыпная Г.А. К вопросу о безмолвном педагогическом воздействии. /Г.Насыпная // Музыкальное образование и подготовка учителя музыки: взгляд в XXI век. - М., 1996. - С. 12-15.
168. Неделина С.В. Формирование педагогической рефлексии будущего учителя в процессе профессионального образования / С.В. Неделина // Известия воронежского гос. пед. университета. Том 254. Личностно ориентированное образование: история, теория, технология: Сб. научн. трудов. - Воронеж: ВГПУ, 2005. - 235с. - С. 68 - 73.
169. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога /Генрих Густавович Нейгауз. – М.: Классика-XXI, 1999. - 232 с.
170. Неменский Б.М. Эмоционально-образное познание в развитии человека /Б.Неменский //Вопросы психологии. - 1991 - №3. - С. 9-16.
171. Неменский Б.М. Обращаясь к разуму и к сердцу: в книге Искусство и школа: Кн. для учителя /Б. Неменский [Сост. А.К. Василевский. - М.: Просвещение, 1981. - С.176-187.
172. Немов Р.С. Психология: [учеб. пособие для высш. учеб. заведений] в 3-х кн. – Кн. 3. Психодиагностика: Введение в научное психологическое

исследование с элементами математической статистики. /Роберт Семенович Немов. – М.: Владос, 1998. – 630, [1] с.

173. Немирович-Данченко В.И. Статьи. Речи. Беседы. Письма. /В.И. Немирович-Данченко. - М: Искусство, 1952. – С. 334-358.

174. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології /А.С.Нісімчук, О.С.Падалка, О.Т.Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 368, [2] с.

175. Новое педагогическое мышление [сб. статей]; /под ред. А.В.Петровського. – М.: Педагогика, 1989. – 278, [1] с.

176. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И. Образцов. - СПб.: Питер, 2004. - 268с.

177. Одерий Л.П. Оцінка в міжнародній системі освіти: методологія і інструментарій /Л.П. Одерий. – К.: ІСДО, 1995. – 196 с.

178. Овчарук О. Сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти: світовий контекст /О.Овчарук //Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи /за. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – С.15-21.

179. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. /Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. – К.: Знання України, 2004. – 264с.

180. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] /Валерій Федорович Орлов [за заг. ред. І.А.Зязюна]. — К.: Наукова думка, 2003. — 262, [1] с.

181. Основи викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб. /за ред. О.П. Рудницької. – К.: АТЗТ “Експрес-об’ява”, 1998. – 183 с.

182. Основи психології: підручник за ред. О.В. Киричука, В.А.Роменця. – К., 1995. – С. 12-88.

183. Падалка Г.М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти /за ред. В.Г.Бутенка /Г.М. Падалка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.

184. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти /Г.М. Падалка //Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр.

/редкол. О.П. Щолокова та ін.; Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. – К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15-20.

185. Падалка Г.М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутнього вчителя (на матеріалі музичних дисциплін): метод. рек. /Галина Падалка. – К.: НПУ, 1999. – 33 с.

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

187. Падалка Г. М. Розвивальний потенціал мистецької діяльності та педагогічні умови його реалізації //Галина Падалка // Наукові записки Тернопільського національного пед. ун-ту Серія: Педагогіка. – 2006. - № 5. – С. 7 – 11.

188. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. Е.Н. Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1998. - 512с.

189. Петелин А.С. Профессионально-личностное становление учителя музыки: моногр. / А.С. Петелин. - Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2005. - 320с.

190. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и препод. /Валентин Иванович Петрушин. – М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384с.

191. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие /В.И. Петрушин. - М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2008. – 490 с.

192. Пехота О.М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учащихся: монографія /О.М. Пехота [под общ. ред. И.А.Зязюна]. – К.: Вища школа, 1991. – С. 5-119.

193. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /О.М. Пехота. – К., 1997. – 52 с.

194. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика /Яков Александрович Пономарёв. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
195. Порядченко Л. А. Особливості професійно-комунікативної спрямованості мовлення майбутніх учителів початкової школи / Л. А. Порядченко // Вип. 715: Педагогіка та психологія – Чернівці: Чернівецький пед. ун-т, 2014. – 208 с.
196. Проблема особистості вчителя та його фахової підготовки: Зб. наук. праць /за ред. М.Б.Євтуха. – К.: ІСДО, 1994. – 115 с.
197. Проворова Є. М. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики / Є. М. Проворова // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. кер. А. В. Козир. – Вид. друге, доповн. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011 – 402 с.
198. Психологические тесты для профессионалов /авт. и сост. Н.Ф.Гребень. – Минск: Современ. школа, 2007. – 496 с.
199. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.
200. Психологические тесты /под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 2. – 248 с.
201. Психологічний словник /за ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
202. Психологія: підручник для студ. ВНЗ /Ю.Трофімов, В.Рибалка, П.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2001. – 558, [2] с.
203. Рагс Ю.Н. Проблемы развития системы музыкального образования /Юрий Николаевич Рагс. – М.: ГМПИ имени Гнесиных, 1987. – 176 с.
204. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [1] с.
205. Раманчык Н.В. Сюжетна-ролеве мадэляванне як метада асобасна-арыентаванага выхавання /Н. Раманчык // Весці БДГТУ. - 1997. - № 3. - С. 21-24.

206. Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего муз.-пед. образования: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» /Л.А. Рапацкая. – М., 1991. – 45 с.
207. Реан А.А. Социальная педагогическая психология: учеб. пособие /А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб: Питер Ком, 1999. – 409 [4] с.
208. Ребер Артур. Большой толковый психологический словарь /Артур Ребер. – М.: АСТ Вега, 2003. – 581 с.
209. Регуш Л.А. Прогностическая способность учителя и ее диагностика: учеб. пособ. к спецкурсу /Л.А. Регуш. – Л.: Изд-во ЛГПУ, 1989. – 88, [1] с.
210. Резенкова Н.Е. Формирование эмоционально-экспрессивной сферы личности в процессе изучения основ психологии / Н.Е. Резенкова //Педагогическое образование и наука. 2003. - №1. - С. 39 - 42.
211. Рейзенкінд Т.Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті /Тетяна Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640с.
212. Рейтинговая технология контроля и оценки знаний студентов по педагогике: учеб.-методич. пособ. для студ. и преподав. /под. ред. проф. В.П.Симонова. – М.: Международная пед. академия, 2001. – 73 с.
213. Рибалка В.В. Концепція як форма наукового знання /В.В.Рибалка, В.А.Рижко. – К.: Наук. думка, 1995. – 200 с.
214. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /Карл Роджерс, пер. с англ. Шениной; [общ. ред. И.Е. Есенина]. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
215. Романова Е.С. Графические методы в психологической диагностике /Е.С. Романова, О.Ф. Потёмкина. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.
216. Роменець В.А. Історія психології: ХІХ - початок ХХ століття. навч. посіб. /Володимир Андрійович Роменець. – К.: Либідь, 2007. – 830 с.

217. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: методичні рекомендації /Олександр Якович Ростовський. – К.: Освіта, 1991. – 48 с.

218. Рождественская Н.В. Психологические методы определения актерской одаренности в процессе профотбора. /Н. Рождественская - Л.: ЛГИТМиК, 1984. - 124 с.

219. Рождественская Н.В. Творческая одаренность и свойства личности /Н. Рождественская //Психология процессов художественного творчества [ВНИИ искусствознания, М-во культуры СССР. -М., 1980. - С. 57-67.

220. Ролінська О. Г. Евристичні методи і прийоми у навчальній діяльності майбутнього педагога-музиканта / О. Г. Ролінська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 17 (22). – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 216 с.

221. Романчик Н.В. Использование театрализованно-игровых методов в формировании мастерства социального педагога /Н. Романчик //Сацьяльна-педагапчная работа. - 1997. - № 4. - С. 30-37.

222. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с. – (Мастера психологии).

223. Рудницька О.П. Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистості /О.Рудницька //Художня освіта і проблеми виховання молоді. – К.: ІЗМН, 1997 – с. 3-10.

224. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. /О.П.Рудницька. — К.: ІЗМН, 1998. — 248 с.

225. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. /Оксана Петрівна Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

226. Румянцева З.В., Шайдуллина Э.В. О формировании опыта творческой деятельности будущих учителей музыки. /З.Румянцева, Э.Шайдуллина //Тезисы научно-практ. конф. молодых ученых КГПИ «Молодые

ученые - школе, науке. Теоретический и методологический аспект». - Кострома, 1993. - С. 87-90.

227. Сартр Ж.-П. Проблемы метода /Ж-П Сартр [пер. примеч. В.П.Гайдамака] - М.: Изд. Группа «Прогресс», 1994. - 237 с.

228. Селевко Г.В. Современные образовательные технологии: [учебн. пособие] / Селевко Г. В. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

229. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. /Валентина Анатоліївна Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.

230. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272с.

231. Серов А. Экспрессия генов / А. Серов // Энциклопедия для детей. Том 17. / Глав. Ред. В.А. Володин. - М.: Аванта+, 2002. - С. 549 - 564.

232. Силантьева И.И. Вокальное искусство в контексте практической психологии / И.И. Силантьева // Сборник трудов первого международного междисциплинарного конгресса «ГОЛОС». - М.: ООО «Центр информационных технологий в природопользовании», 2007. - С. 230 - 233.

233. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю). /М. Скаткин. - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.

234. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоева– К.: Міленіум, 2006. – 346с.

235. Сисоева С.О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія /Світлана Олександрівна Сисоева. – К.: Віпол, 2001. – 502с.

236. Слостенін В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учебн. заведений /В.А. Слостенін, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. – М., 2000. – 423 с.

237. Слостенін В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: учеб. пособ. /В.А.Слостенін, А.И. Мищенко. – М.: Прометей, 1997. – 200, [2] с.

238. Словник-довідник педагогічних та психологічних термінів [за ред. А.І. Кузьмінського]. – Черкаси: ЧДУ ім. Б.Хмельницького, 2002. – 48 с.
239. Смагло Н. С. Сучасні аспекти розвитку творчої особистості / Н. С. Смагло // Дайжест педагогічних ідей та технологій. – 2002. - №3 – С. 32-35.
240. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов / С.Д. Смирнов. - М.: Аспект Пресс, 1995. - 271с.
241. Современная энциклопедия психологических тестов / Сост. В. Ю. Лившиц. – Донецк: ООО ПКФ «БАО», 2003. – 384 с.
242. Спири́н Л.Ф. и др. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач: Уч. пособие /Спири́н Лев Федорович, Степенский М.А., Фрумкин М.Л.; под ред. В.А. Сластенина. - Ярославль: ЯГПИ, 1974. - 130 с.
243. Спири́н Л.Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач: Учеб. Пособие /Спири́н Лев Федорович [Под ред. Г.В. Конаныхина; Рец.: П.И. Пидкасистый, М.И. Рожков. - Кострома: КГПУ, 1994. - 108 с.
244. Спири́н Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Спири́н Лев Федорович Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Роспедагенство, 1997. - 174 с.
245. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве: театральные мемуары /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1962. – 576 с.
246. Станиславский К.С. Работа актера над собой /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. - 472 с.
247. Стоунс Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения /Эдвард Стоунс [пер. с англ.]. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.

248. Станкин М.И. Психология общения: курс лекций / М.И. Станкин. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 304с.

249. Старовойтова О. Є. Робота естрадного виконавця над формуванням і привласненням персонажної свідомості вокального твору / О. Є. Старовойтова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) Відповідальний за випуск Пономарьова О.М. / Ч.ІІ. - 17 (218). - 2011. - Луганськ: Вид. ЛДПУ, 2011.-208с.

250. Страхов И.В. Вопросы психологии творчества. /И.Страхов. - Саратов: СГПИ, 1982.-72 с.

251. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива /собр. соч. в 5-ти т. /Василий Александрович Сухомлинский. – К., 1979. – т.1 – с. 427-668.

252. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю /Василий Александрович Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с.

253. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України).

254. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенко. – К.: Вища школа, 2003. – С. 156-289.

255. Тельчарова Р.А. Структура музыкальной деятельности и предпосылки её оптимизации в процессе подготовки учителя музыки (методологический подход). /Р.А. Тельчарова //Музыкальная культура и личность (вопросы подготовки учителя музыки): межвузов. сб. научн. трудов. – Владимир: ВГПИ, 1987. – С. 11-27.

256. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х томах /Борис Михайлович Теплов. – М., 1985. – Том 2. – С. 33-89.

257. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Избранные труды в 2-х томах. /Борис Михайлович Теплов; ред. Н.С.Лейтес. - М.: Педагогика, 1985. - Т.1. – С. 42 –222.

258. Ткач М.М. Становлення художнього світовідношення майбутнього музичного педагога у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» /М.М. Ткач. – К., 2004. – 21с.
259. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения /Лев Николаевич Толстой. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 442 с.
260. Троцко Г.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи у школі /Г.В. Троцко. – Харків: Основа, 1995. – 241с.
261. Узнадзе Д.И. Психология установки / Д.И. Узнадзе. - СПб.: Питер, 2001.- 426 с.
262. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики /Константин Дмитриевич Ушинский . – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 592 с.
263. Федоришин В. І. Комунікативний підхід до формування виконавської майстерності вчителя музики / В. І. Федоришин // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. кер. А. В. Козир – Вид. друге, доповн. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011 – 402 с.
264. Філософський словник /за ред. В.І. Шинкарука. – 2 вид. перер. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
265. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики /А.Я. Флиер //Общественные науки и современность. – М., 2000. – № 2. – С. 151-165.
266. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. /Майкл Фуллан [перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.
267. Хмельюк Р.І. Розвиток здібностей: метод. реком. /Раїса Ільвіна Хмельюк. – О: ПДПУ, 1998. – 48с.
268. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя /А.В.Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

269. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. /Ю.А. Цагарелли. – СПб.: Изд-во «Композитор* Санкт-Петербург», 2008. – 368, [1] с.

270. Цуканова Т. Створення навчальних закладів приватної форми власності: соціально-педагогічні та організаційні юридичні умови Т.Цуканова //Початкова школа. – 2000. – № 2. – С. 52-55.

271. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающ. по спец. «Муз. образов.» /Геннадий Мойсеевич Цыпин. — М.: Инрерпракс, 1994. — 373с.

272. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества /Валентина Николаевна Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200с.

273. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія /Олена Леонідівна Шевнюк. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2003. – 232 с.

274. Шишкіна Н. О. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Шишкіна. – Харків, 2003. – 20 с.

275. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка /Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К.: ДАКККіМ, 2008. – 240 с.

276. Щербаков А.И. Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе: межвузов. сб. науч. Трудов /А.И. Щербаков. – Л.: ЛПИ, 1988. – 168 с.

277. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] /Ольга Пилипівна Щолокова. – К.: Укр. держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 1996. – 172, [1] с.

278. Эксперимент: требования к уровню подготовки выпускников //Новое содержание образования /В.Фирсов. – М.: Просвещение, 2001. – 271 с.

279. Юник Д.Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект / Д. Юник // Теорія та методика мистецької освіти.

Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. кер. А. В. Козир. – Вид. друге, доповн. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011 – 402 с.

280. Юрчак В. В. Актуальні питання музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя: метод. рек. для викл. мист. ф-тів пед. ун-тів /В. В. Юрчак. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2006 – 44 с.

281. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч. – метод. посіб. / Юрій Євгенович Юцевич; Ін-т змісту і методу навчання. – К., 1998. – 158 с.

282. Яворский Б.Л. [сост., ред. и предисл. И.С.Рабинович: в 2-х т.] /Болислав Леопольдович Яворский. – М.: Музыка, 1964. – Т.І.: Воспоминания, статьи и письма. – 1964. - 670 с.

283. Ягупов В. В. Педагогіка: [навчальний посібник] / В. В. Ягупов – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

284. Яконюк В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность. /В.Л.Яконюк. – Минск, 1993. – С. 19-55.

285. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособ. /В.Якунин [Европ. ин-т экспертов]. – СПб.: Изд-во Михайлова В. «Полиус», 1998. – 639 с.

286. Davies L. Sound Wafes – London, 1985. – 128p.

287. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian /Pod red. J.Sarana – Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. – 413s.

288. Kostyukov V.V. Kreative Phaseder Bildungvonpädagogisch-künstlerischen Fähigkeitender Musiklehrer /V.V.Kostyukov. – Zeitschriftder Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, Kärnten, Österreich - Ausgabe 8 Sommersemester 2015. - Seiten 6-7.

289. Kluczowe dane o edukacji w Europe. – Warszawa: [Komisia Europejska, Edukacja i Kultura: EURYDICE, Eurostat], 2001. – 261 s.

290. Kluppelholz W.Cucina tipica /Aspekti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –331–339 S.

291. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.