НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

ХУ МАНЬЛІ

УДК 378.011.3:016(043.3)

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ВОКАЛЬНОГО АНСАМЛЮ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ

13.00.02 – "Теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник: доктор
педагогічних наук, професор
Козир Алла Володимирівна

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП …… 4

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНИМИ АНСАМБЛЯМИ …… 12

1.1. Сутність та зміст підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями ……. …. 12

1.2. Специфіка вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання ……..…….. …….. 32

Висновки до першого розділу ……..... 50

РОЗДІЛ ІІ МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНИМИ АНСАМБЛЯМИ ……..... 53

2.1. Структурні особливості підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями у процесі фахового навчання ……. 53

2.2. Методичні орієнтири критеріальної визначеності готовності студентів до керівництва вокальними ансамблями ……..……..... 75

Висновки до другого розділу ...……..... 92

РОЗДІЛ ІІІ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНИМИ АНСАМБЛЯМИ …… 96

3.1. Діагностика рівнів сформованості методичної підготовленості майбутніх учителів музики – керівників вокального ансамблю …….. 96

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування підготовленості майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем ……..…….. 122

Висновки до третього розділу ……. 181

ВИСНОВКИ ……. 184

ДОДАТКИ …… 188

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ …….. 212

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Виконання соціального замовлення в підготовці конкурентноспроможних фахівців пов'язане з активізацією розробок нових педагогічних ідей, методичних надбань для побудови теоретичної концепції методичної підготовки майбутніх учителів музики спрямованої на їх практичне використання. У процесі набуття майбутніми вчителями музики – керівниками вокальних ансамблів фахово необхідних компетенцій дуже важливо навчити їх прогнозувати своє професійне становлення, враховувати всі зміни у соціальному середовищі, а також сучасні інформаційні технології. Підготовка майбутніх керівників вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю передбачає вирішення комплексу багатьох складних завдань інформаційного, ціннісно-орієнтаційного та організаційного змісту. У зв'язку з цим, ефективність методичної підготовки студентів має підвищитись, завдяки зростанню рівня позитивної мотивації до якісного оволодіння фаховими знаннями та навичками, наявності особистісної готовності до роботи з вокальними ансамблями, сформованості творчого ставлення до навчальних завдань. Аналіз наукової літератури свідчить, що окремі аспекти досліджуваної проблеми завжди перебували в центрі уваги науковців, які свої праці присвятили методичній підготовці майбутніх учителів музики. Так було розглянуто питання методичної діяльності (М.Макарченко), значення суб'єктного досвіду особистості для якісної методичної підготовки (І.Якиманська, І.Авдєєва, О.Локтіонова), розробка організаційно-методичних систем (М.Гаріна, В.Докучаєва, В.Корольков, М.Поташнік, Г.Серіков).

На сучасному етапі актуалізується проблема діалогу культур, обміну досвідом виховання підростаючого покоління, а також ефективної підготовки майбутніх учителів, відповідно до соціокультурних вимог світової цивілізації. З цієї позиції вивчення китайської музичної культури, перш за

все, вражає величезними масштабами мистецьких процесів, які проходили впродовж тисячоліть у музичній сфері цієї країни. Захоплює багатство, своєрідність і краса народних пісень, глибина і прозорливість наукових узагальнень китайських музичних досліджень, різноманіття сфер музичної діяльності Китаю, що відрізняється глибокою змістовністю і мистецькою самобутністю.

Проблема художнього, інтелектуального становлення особистості вивчалась у сучасних музично-педагогічних дослідженнях Е.Абдулліна, Л. Арчажникової, А. Козир, В.Муцмахера, Г.Падалки, В.Ражникова, О. Рудницької, Г. Ципіна, О. Щолокової де зазначається, що це становлення є результатом втілення творчих можливостей студентів, їх активізації під час інтелектуальних та емоційних процесів навчальної діяльності, вивчення та виконання музичних творів. Головною метою музично-педагогічного навчання є розвиток особистості майбутнього вчителя музики – керівника вокального ансамблю, де навчання виступає як основа та засіб цього розвитку. Останнє доцільно розуміти не лише як розвиток музичних здібностей, вокальних умінь, інтелекту, а як процес становлення ціннісних орієнтацій особистості.

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

Аналіз науково-теоретичних робіт дозволяє констатувати наявність суперечностей між потребою у формуванні готовності студентів до вокально-ансамблевої діяльності в процесі музичного навчання і недостатньою обґрунтованістю теоретико-методичних основ зазначеної роботи; знаходженням майбутнім учителем музики особистісно значущих смислів у практичній діяльності та ментальній значущості вокально-хорового мистецтва.

Визначення теоретичної й практичної значущості підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями, розробка шляхів оптимізації цього виду педагогічної діяльності, актуальність, своєчасність та недостатній рівень дослідження окресленої проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України і Китаю».*

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 26 грудня 2013 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 10 від 24 квітня 2014 року).

Мета дослідження - розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва вокальними ансамблями.

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

Предмет дослідження - теоретико-методологічне та методичне забезпечення підготовки керівників вокальних ансамблів.

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

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

2. Теоретично обґрунтувати, визначити зміст, характерні ознаки і функції підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з вокальними ансамблями в Україні та Китаї.

3. Розробити компонентну структуру, визначити критерії, показники, встановити рівні сформованості підготовленості майбутнього вчителя музики до роботи з вокальними ансамблями та розробити методику її діагностики.

4. Визначити принципи і розробити педагогічні умови формування підготовленості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до роботи з вокальними ансамблями.

5. Розробити методичну модель підготовки майбутніх учителів музики до роботи з вокальними ансамблями.

6. Експериментально перевірити методичні основи формування підготовленості майбутнього вчителя музики до роботи з вокальними ансамблями.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: наукові ідеї в галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень щодо різних напрямів підготовки вчителів музики у педагогічному процесі вищої школи, визначення шляхів її оптимізації з позиції підготовки студентів до роботи з вокальними ансамблями у школах Китаю та України: праці видатних діячів науки та культури про роль мистецтва як засобу творення особистості (К.Абульханова-Славська, Б.Асаф’єв, Л.Виготський, В.Медушевський, Є.Назайкінський, Б.Немєнський, В.Сухомлинський, Б.Яворський та ін.); психолого-педагогічні концепції теорії та практики розвитку здібностей

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

Методи дослідження. Для розв’язання поданих завдань використані загальнонаукові методи: аналітичний – для вивчення філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, а також реального досвіду підготовки майбутніх учителів музики у вищих музично-педагогічних закладах з метою встановлення теоретичного й практичного рівнів розв’язання проблеми; узагальнення – для визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків; системно-структурний – для виявлення компонентної структури готовності майбутніх фахівців до керівництва вокальними ансамблями у системі музично-педагогічної освіти; моделювання – для дослідження процесів шляхом конструювання моделі формування готовності майбутнього вчителя музики до роботи з вокальними ансамблями; спостереження, обговорення, опитування, порівняння – для виявлення рівнів готовності майбутнього вчителя музики до керівництва вокальними ансамблями; оцінювання – для систематичного дослідження основних характеристик роботи студентів з

вокальними ансамблями; експериментальний – для аналізу реального стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності методики формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництвом вокальним ансамблем; статистичний – для доведення достовірності й ефективності результатів психолого-педагогічного експерименту.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше:

- *розроблена:* компонентна структура, критерії, показники та методична модель підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з вокальними ансамблями в школах Китаю та України;

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

Уточнено поняття «підготовка майбутнього вчителя музики до керівництва вокальними ансамблями», розкрито його сутність в процесі фахової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Подальший розвиток отримали: засоби комплексної діагностики та рівні сформованості даного феномена;

- *розширена* теоретико-методологічна основа підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до роботи з вокальними ансамблями.

Практична цінність дослідження полягає в тому, що його теоретичні висновки та експериментальні результати можуть служити: для оновлення змісту навчальних курсів з співацької роботи студентів, уточнення планів і програм для підготовки майбутніх вчителів музики до роботи в школах Китаю та України. Виділені специфічні особливості підготовки китайських студентів до вокально-ансамблевої діяльності, що дозволяє інтегрувати результати дослідження в освітнє середовище Китаю.

Апробація результатів дослідження проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах.

Міжнародних: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2013), «Сучасні аспекти проектування мистецької освіти» (Тайюань, Китай, 2013); «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014), «Культурний контекст – основа творчого саморозвитку національно свідомої особистості» (Стаханов, 2014), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2013, 2015); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2016); IV Міжнародній науково-практичній конференції «Час мистецької освіти: традиції і новаторство» (Харків, 2016); на засіданнях кафедри теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А.Авдієвського та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2014-2016).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/1292 від 22.12. 2016 р.), факультету музичної і хореографічної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (довідка № 3652/18 від 23.12. 2015 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 68-16-872 від 21.12. 2016 р.).

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

педагогічних факультетів педагогічних університетів розроблених методичних рекомендацій.

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

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (211 найменувань, з них 18 іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 173 сторінки, загальний обсяг роботи – 233 сторінки. Робота містить 10 таблиць, 7 рисунків, що разом з додатками становить 30 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНИМИ АНСАМБЛЯМИ

1.1. Сутність та зміст підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями

На сучасному етапі актуалізується проблема діалогу культур, обміну досвідом виховання підростаючого покоління, а також ефективної підготовки майбутніх учителів відповідно соціокультурним вимогам світової цивілізації. З цієї позиції вивчення китайської музично-вокальної культури, перш за все, вражає величезними масштабами мистецьких процесів, які проходили впродовж тисячоліть у музичній сфері цієї країни.

Музична діяльність у Китаї відрізняється різноманіття сфер її вивчення, глибокою змістовністю і мистецькою самобутністю, адже багато зразків національної народної творчості, навіть елементів античної китайської культури збережено, майже у недоторканному вигляді, до сьогодні. У процесі вивчення музично-вокальної культури Китаю захоплює багатство, своєрідність і краса народних пісень, глибина і прозорливість наукових узагальнень китайських музичних досліджень старовини, що стосуються акустичних і естетичних основ музичної грамоти, тощо.

Аналіз робіт у сфері музичної педагогіки свідчить про наявність наукового підґрунтя для вирішення проблеми вокального навчання китайських студентів. Так, китайськими науковцями розроблені основні вимоги до вокального навчання (Бай Шаожун, Ван Юй Шен, Ву Го Лінг, Лю

Юань Пін, Лі Чуньпен, МаСюй, Сюй Дін Чжун, Ха Ту, Чжан Цзянь Го, Чжау Сон Жу, Цзінь Нань, Цзян Лібінь, Чжан Лу; Шен Сіан, Юй Тен Ган, Ян Хун Нянь та ін.) [14; 32; 100; 178; 187; 188; 206; 209] розглянуто зміст та особливості цієї роботи. Значно менша кількість робіт китайських учених-педагогів присвячена питанням керівництва вокально-хоровими колективами (Бай Бін, Біан Мен, Вей Лімін, Гу Юй Мей, Лінь Хай, Ма Ге Шунь, Сі Даофен, Чжоу Чжен Сун, Чжай Хуань, Цзян Лібінь, Хоу Фан та ін.) [28; 85; 157; 168; 205; 210; 211], особливо роботі з вокальними ансамблями. Це пов'язано з тим, що у практичній вокальній діяльності в Китаї більш поширений сольний спів.

Доцільно підкреслити, що вокальна національна школа завжди спрямована на певний світогляд, і при цьому вона вносить свої корективи в розуміння художньо-естетичних явищ і тенденцій. Знаходячись у постійному контакті з проблемами сучасності, вирішуючи художньо-естетичні, морально-етичні й індивідуально-психологічні питання школа здійснює пошук нових засобів удосконалення своєї діяльності. Тобто, мотивація художньої діяльності окремої школи стає допоміжною силою наукового розкриття масштабних культурно-художніх процесів [69, 48]. З цієї позиції провідними ознаками національної вокальної школи є зміцнені засоби уособлення спадкоємності й спадковості світоглядних, професійних, музично-естетичних і технологічних установок діяльності суб'єктів вокального мистецтва.

З метою розкриття особливостей вокальної підготовки в Китаї необхідно проаналізувати духовну культуру Стародавнього Китаю. Доречно зазначити, що важливе місце в культурі цієї країни посідав феномен буденної свідомості, відомий в історії національної культури як «китайська церемонія», що є зафіксованим стереотипом етико-ритуальних норм поведінки і мислення, який складався на підставі суворого дотримання культу старовини. Адже гіпертрофія цих етико-ритуальних принципів у китайській культурі зрештою призвела до того, що вони замінили релігійно-

міфологічне сприйняття світу [208, 51], а деміфологізація та до певної міри десакралізація етики і ритуалу сприяли формуванню унікальності китайської нації як культурного феномена.

З позиції цього вчення на першому культовому місці серед богів був визначений культ реальних кланових і сімейних предків. З іншої сторони, тих богів, які залишилися у пошані, позбавили людських якостей, у результаті чого вони стали холодними, абстрактними божествами-символами, як, наприклад: Небо, Піднебесна, Дао тощо. Ці поняття не мають аналогій в інших стародавніх культурах, тому що, наприклад, китайське Небо — не якийсь бог, а вища узагальненість, холодна, сувора, абсолютно байдужа до людини. Великий Дао — це всеосяжний, загальний Закон і Абсолют, небачений і нечуваний, недоступний для органів чуття людини, але від того він не перестає бути всемогутнішим творцем світу.

Багатостолітній устрій китайської держави значно вплинув на розвиток мистецької сфери. У вокальній творчості Китаю найпопулярнішим жанром визнана народна пісня, яка була зароджена у стародавньому світі, але й сьогодні є актуальною. Характерними особливостями китайської народної пісні є різноманіття тематики і жанрів. Відомий китайський мислитель, вчений і педагог Конфуцій (551-479 до н. е.) на основі поширених у той час гімнів, обрядових, трудових та інших народних пісень, склав першу в Китаї збірку під назвою «Шицзін» («Книга пісень»). Дотепер ця книга є одним з першоджерел китайської культури. Музика пісень «Шицзін» не збереглася, але ґрунтуючись на нотних зразках Суньської династії Чжу Сі (XII століття), що дійшли до наших часів, можна зробити висновок, що вони були близькі до вокально-музичної декламації [208, 51]. Збірка «Шицзін» має дві частини, а саме: містить оди і гімни ритуального характеру, що виконувалися в храмах і жертовниках (звідси виникає цілком обґрунтоване припущення про подвійну природу цих зборів якнайдавніших співів); пісні, створені поетами і служителями культу – «гэ фан» це співи народного походження, «сун» – оди і гімни пісенного характеру.

Дослідник музичної естетики й навчання Конфуція Лю Лан підкреслив, в основу вчення Конфуція покладено прагнення до створення ідеальної держави, заснованої на твердих моральних принципах і гармонійних соціальних відносинах. Конфуцій та його послідовники розробили методи управління державою, систему відносин у суспільстві, етичні норми, тощо. Учення Конфуція побудоване на тому, що стрижнем, на якому тримається держава, є відданість та покірність, адже наслідування небесній гармонії націлює людину на створення свого Царства Божого на землі. Внутрішньою основою суспільного життя Конфуцій вважав те, що відрізняє людину від тварини, що закладене у самій природі людини і становить сутність цієї природи. Це – «життя», справжнє людське начало, що проявляється в «щирості та співчутті» до інших: «Не роби іншому того, чого не бажаєш собі» [74, 139]. Згодом найбільший з послідовників Конфуція Мен-Цзі (372-289) додав до цієї тези основні положення про «обов'язок», що регулює відносини людей у суспільстві.

За історичною хронологією китайська нотно-мелодійна система, на якій побудована й народна пісня склалася набагато раніше європейської — адже класичне зведення китайської лірики у збірку «Шицзін» формувалося від епохи Чжоу, а представлені в ній музично-поетичні зразки явно успадковують набагато більш ранні витоки народної музичної творчості. Вивчаючи на цьому прикладі джерельну базу народних пісень Китаю доцільно зробити висновок про те, що й китайська нація як одна з найстародавніших у світі, за законами еволюційного розвитку, постійно оновлюється, збагачується інтернаціональними діями, не втрачаючи зв'язку з первинною творчістю [63, 7].

Й дотепер існують різноманітні образи народних пісень, створених на ранніх стадіях людської історії, і ці образи, пронесені через століття, не лише збережені, а й сприйняті та оспівані іншими народами. Тому історичне значення китайської народної пісні є величезним, адже вона справила великий вплив на розвиток всіх жанрів національного мистецтва Китаю.

Прикладом цього служать народні пісні, музичні драматичні композиції, тощо. Ці зразки народної творчості були нерозривно пов'язані з народною піснею, що служила для багатьох поетів і драматургів джерелом безсмертних творінь [14, 203].

Отже, китайська народна пісенна творчість, яка зародилася у глибокій давнині, зберегла велике жанрове різноманіття й відображає різні аспекти життя. Китайська народна пісня в своїх кращих зразках відрізняється задушевною співучістю, повнотою життєвих відчуттів. Розвиваючись на основі пентатонічного ладу, китайські народні пісні володіють вельми широким інтонаційним діапазоном, що допускає рух мелодії не тільки по інтервалах секунди, терції, кварти але і більш широких інтервалів. Це значно розширює коло мелодійних інтонацій і збагачує засоби музичної виразності, тим самим додаючи чудову своєрідність органічній структурі китайського народного мелосу [187, 73]. Всі ці властивості поступово акумулювалися в музичному середовищі, одночасно формуючи духовну ауру Китаю, його художньо-естетичне обличчя, палітру стилістичних, жанрових і образно-тематичних смаків у пісенному музикуванні, у всьому різноманітті національних жанрів вокальної музики [14, 207].

Значення впливу вокальної музики на життя у стародавньому Китаї було грандіозним. Цей вплив розглядався як фантастичне явище, що здатне не лише впливати на великі масиви слухачів, а й на природні явища. У численних легендах, що дійшли до нашого часу, розповідається про те, що знанні вокалісти своїм чудовим співом могли зупинити шалений вітер, приборкати жар сонця, під впливом вокальної музики фантастичними темпами розвивалися живі організми, за короткий час проростали зерна, дивовижно збільшувались паростки [187, 75].

Слід зазначити, що китайська народна пісня відрізняється великим жанровим різноманіттям та відображає різні сторони суспільного життя. Ще в період династії Чжоу, коли народні пісні й танці одержали високу оцінку, імператори призначали спеціальних чиновників, котрі старанно збирали

народні вірші та пісні. Аналіз змісту китайської народнопісенної творчості дозволяв імператорам визначати настрій народних мас. У такий спосіб китайська народна пісня значно вплинула на розвиток національної музики й літератури не лише Китаю, а й інших країн [14, 203].

З позиції нашого дослідження важливо вивчити стан розвитку ансамблевого співу в Китаї. Адже виконуються китайські народні пісні здебільшого сольно, а приспів доповнюється ансамблевим співом та, в основному, без акомпанементу; але іноді спів супроводжується маленькими інструментальними ансамблями, що акомпанують співакам. Крім сольного співу, популярними в китайському вокальному мистецтві є дуети й інші види вокальних ансамблів. У процесі виконання народних пісень до співу часто підключаються танцювальні рухи, де всі учасники дії на чолі з солістом співають, в основному, в унісон. Таким чином, в китайському ансамблевому співі гармонійно поєднується спів, пластичні рухи, пантоміміка.

Визначаючи велике історичне значення китайської народнопісенної творчості, необхідно відмітити, що вона суттєво вплинула на розвиток національної культури країни. Прикладом цього є народні легенди, розповсюджені в епохи Хань і Вэй, вірші Таньської та Суньской династій, музичні драми епохи Юань, тощо. Усі вони були нерозривно пов'язані з народною піснею, що служила для багатьох великих поетів і драматургів джерелом безсмертних створінь. На творчість цих діячів безперечно впливала духовність народних пісень, різнобарвний світ почуттів і думок, котрі вони викликали. Багато жанрів народнопісенної творчості є своєрідним сплавом літературної та музичної творчості, що дає можливість виокремити особливості підготовки майбутніх учителів музики до роботи з вокальними ансамблями у Китаї.

Для переважної більшості китайських народних пісень характерне тяжіння до тонального центру, що у пентатонічних ладах визначається самою структурою звукоряду. Зазвичай, це тоніка, або домінанта ладу. Часто мелодія починається з тоніки, а закінчується домінантою. Іноді – починається

з домінанти, а закінчується тонікою. Розвиваючись на основі пентатонічного ладу, китайська народна пісня володіє вельми широким інтонаційним діапазоном, що допускає рух мелодії не лише по інтервалах секунди, терції, кварти або квінти, але і сексти, септими, октави і більш широких інтервалів. Це нескінченно розширило коло інтонацій, збагатило виразні засоби, додало своєрідність органічній структурі китайського народного мелоса. Поряд із піснями широкого інтонаційного розвитку в китайській народній творчості створені мелодії, що не виходять за межі звукоряду. Вони відрізняються великою емоційною виразністю й красою. З цього приводу доцільно зазначити, що китайські народні співаки, які співають соло й беруть участь в ансамблевому співі, в основному, відрізняються високими й дзвінкими голосами [14, 207].

На відміну від музичної мови європейських народів, мелодія яких виникає, основним чином, в емоційній сфері, у китайській мові мелодія проявляється свідомо, для виразу певного значення. Тому в китайському мистецтві існує нерозривний зв’язок між поетичним текстом та його музичним викладом. Поетичний текст, виражений у музичному звучанні, перетворюється на вокальну поему, пісню. Ця обставина мала величезне значення для розвитку вокального мистецтва Китаю, котре великою мірою визначило хід розвитку китайського вчення про теоретичні основи музики, побудову мелодії тощо. Тому вокальне навчання студентів у Китаї базується на сольному співі, що займає одне з провідних місць.

Доречно зазначити, що процес історичної змінності вокального мистецтва завжди нерозривно пов’язаний з історичним розвитком суспільства, з конкретними вимогами виконавсько-музичної практики [114]. На сучасному етапі вокальна національна китайська школа упевнено вносить свої корективи в розуміння художньо-естетичних явищ і тенденцій. Знаходячись у постійному контакті з проблемами сучасності, вирішуючи художньо-естетичні, морально-етичні й індивідуально-психологічні питання китайські вокальні педагоги здійснюють пошук інноваційних засобів

удосконалення своєї діяльності, тим самим дозволяючи створювати масштабні культурно-художні проекти.

На відміну від вокальної творчості у Китаї, українська народна пісня, традиційно за своєю будовою, виконується у багатоголосому ансамблевому співі. Це надає можливість збагатити процес підготовки майбутніх учителів музики з Китаю до роботи з вокальними ансамблями з урахуванням багатих співацьких традицій України.

Методика підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва вокальними ансамблями в педагогічних університетах України здійснюється у процесі опанування професійного спрямування дисциплін із постановки голосу та диригентсько-хорових дисциплін. У процесі цієї роботи студенти набувають фахові компетентності, необхідні для роботи з професійними, навчальними та аматорськими вокальними ансамблями, а саме:

- засвоюють фахові вимоги до керівника вокального ансамблю;

- ознайомлюються з специфікою професійної діяльності керівників вокальних ансамблів;

- вивчають основні принципи організації та фахової діяльності професійних, навчальних та аматорських вокальних ансамблів;

- засвоюють методику роботи над вокальними творами для ансамблевого виконання;

- моделюють фахову діяльність керівника вокального ансамблю;

- опановують уміння й навички самостійної роботи з науково-методичною літературою;

- виробляють уміння добирати й систематизувати вокально-технічний матеріал, навчальний і концертний репертуар для для вокальних ансамблів;

- розвивають дослідницькі вміння у процесі виконання завдань із постановки голосу, тощо.

Методика підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти передбачає щільний міждисциплінарний взаємозв’язок навчальних музично-теоретичних та виконавських дисциплін,

а саме: постановки голосу, методики викладання сольного співу, хорового диригування, сольфеджіо, хорового класу, методики музичного виховання, хорового аранжування, концертмейстерського класу, музичної педагогіки, тощо.

Отже, сучасний вчитель музики повинен уміти працювати з усіма різновидами учнівських вокально-хорових колективів (ансамблів) на високому професійному рівні, бути готовим до постійного самовдосконалення, враховуючи сучасні тенденцій світової вокально-хорової культури. Діяльність учителя музики – керівника вокального ансамблю пов'язана з соціальною місією – захопити учнів загальноосвітньої школи музичним мистецтвом, красою звучання дитячих голосів. Пропонуючи учням шкільну пісню для виконання керівник вокального ансамблю повинен продемонструвати художнє виконання пісні, та захопити учнів самобутністю музичних творів.

Використовуючи широкі можливості власної музично-виконавської індивідуальності керівник вокального ансамблю спрямовує учнів до бесіди та обговорення аналізу пісні, при цьому розкриваючи її зміст, красу деяких фрагментів мелодії в процесі їх демонстрації. З цієї позиції вокально-методична діяльність майбутніх учителів музики реалізується в умовах освітнього процесу у вищому навчальному педагогічному закладі, що є процесом набуття особистістю навчального музично-педагогічного досвіду та його постійного збагачення, яке спрямоване на оволодіння співацькими компетенціями.

Методика підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва вокальними ансамблями в системі вищої музично-педагогічної освіти передбачає формування у студентів необхідних фахових і загальних компетентностей, а саме:

- музично-теоретичних (уміння швидко й інтонаційно правильно читати нотний текст із аркуша; володіння навичками сольфеджування одноголосного та багатоголосного музичного матеріалу; знання музики

вокальних жанрів різних епох і стилів; здатність застосовувати знання з теорії, гармонії, аналізу музичних форм, поліфонії у співацькій роботі з вокальними ансамблями);

- вокально-методичних (володіння методикою постановки співацького голосу, технічними методами розвитку співацького голосу, культурою співу; знання принципів класифікації співацьких голосів та вміння правильного визначення типу та специфіки виконавця в організації складу вокального ансамблю);

- диригентсько-хорових (оволодіння методикою організації керівництва вокальними ансамблями (здатність планувати, координувати, контролювати та оцінювати якість виконавської діяльності, уміння організувати ансамблеву роботу школярів); вибір оптимального стилю керівництва співаками, готовність до творчої взаємодії; підбір репертуару для вокальних ансамблів; сформованість навичок ансамблевого співу);

- вокально-виконавських (володіння співацькою технікою (побудова мелодичного та гармонічного ансамблевого співу, врахування особливостей співацького дихання, звуковедення, артикуляції, рухливості голосу, тембральних відтінків); розвиненість вокального слуху; вміння співати з супроводом та без нього);

- музично-технологічних (володіння грою на музичному інструменті вокальних вправ із супроводом, вміння транспонувати вокальний твір; володіння основними навичками пошуку підбору необхідного музично-інформаційного матеріалу в мережі Інтернет; уміння працювати з звуковідтворюючою апаратурою; здатність до виконання навчально-дослідницьких завдань; підбір і виконання творчих вправ; володіння здатністю перспективно проектувати роботу вокального ансамблю).

Основними підходами до організації співацької підготовки майбутніх учителів музики є: *системний, аксіологічний, особистісний, гедоністичний, творчий.*

Системний підхід до вокального навчання забезпечує взаємодію відповідних зв'язків між елементами методичної підготовки студентів до співацької практичної діяльності. Використання системного підходу до дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва вокальними ансамблями є незаперечною та підтверджена цілим рядом психолого-педагогічних та музикознавчих робіт [1; 3; 8; 17; 22; 30; 52; 66; 77; 82; 90; 102; 111; 119; 129; 160; 190]. Системне вивчення фахової діяльності майбутнього вчителя музики охоплює всю сукупність властивостей особистості в їх найбільш характерному сполученні.

Доречно зазначити, що формування готовності до фахової практичної діяльності майбутнього вчителя музики з вокальним ансамблем на основі системного підходу є методологічним засобом, що передбачає таку стратегію дослідження, яка дозволяє створити теоретико-методичну модель, що поєднує у її структурі організаційно-методичні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні та музично-виконавські напрями. Отже, системний підхід є «методологічним знаряддям вивчення інтеграції в мистецькій освіті, точніше інтегрованих об'єктів та інтегрованих залежностей і взаємодій» [90, 153],

На думку І.Зязюна, який визначив системний підхід як один із основних, «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 та вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність» [60, 42].

Системний підхід до вокально-виконавської діяльності забезпечує вирішення гострого питання введення особистості у світ творчого процесу й освоєння інформації через цілісне сприйняття художньо-музичного образу та його відтворення. У цій «інтелектуальній діяльності вищого ґатунку

відбувається внутрішня робота особистості над пізнанням всесвіту й усвідомленням себе у світі, що сприяє виробленню уміння налагоджувати стосунки з людьми, із навколишнім середовищем» [70, 142]. На думку Г.Падалки, системно-цілісний підхід до підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю знаходить відображення у взаємодії трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного й виконавського [128, 29].

Аксіологічний підхід сприяє осмисленню особистісного досвіду майбутнього вчителя музики в оцінюванні власної роботи та проектування подальшої практичної діяльності на ціннісне її спрямування (В.Біблер, Л.Виготський, М.Гартман, А.Гулига, І.Зязюн, М.Коган, О.Лосев, О.Олексюк, Г.Падалка, С.Росс, О.Рудницька, Л.Столович, О.Щолокова та ін.). Цей підхід дозволяє спрямувати зміст, форми та методи підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем у ціннісне русло, що сприяє формуванню їх виконавсько-ціннісних орієнтацій [8; 12; 16; 23; 61; 66; 71; 77; 84; 122; 189]. Відповідно вищезазначеному, художньо-мистецькі цінності є результатом духовно-рефлексивного опанування вчителем музики виконання творів мистецтва, усвідомлення їх змісту, особливостей музично-естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу музичних творів.

Основними ознаками аксіологічного підходу до вивчення творів мистецтва є глибоке розуміння майбутнім учителем музики природи цінностей, їх загальної значущості. У процесі здійснення музично-педагогічної діяльності студентами аксіологічний підхід виступає як реалізація ними творчої педагогічної взаємодії. На думку О.Олексюк, орієнтація особистості в світлі «духовних цінностей покликана сприяти становленню духовного потенціалу музиканта-педагога. Вона має забезпечувати концептуальну спрямованість його діяльності на постійний професійний саморозвиток, сприяти пошуку особистісно-орієнтованих технологій, формуванню здатності ціннісно осмислювати зовнішній

реальний світ і внутрішній світ особистості, минуле, сучасне і майбутнє в їхньому співтворчому переплетенні» [122, 111].

Підготовка студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів спрямована на майбутню продуктивну музично-педагогічну діяльність з учнями, у процесі якої формування професійних знань, умінь та навичок у значній мірі залежить від особистісного ставлення до мистецьких творів. І саме в цьому процесі роль важливого механізму взаємозв'язку виконує аксіологічний підхід. Адже він дозволяє розкрити значення особистісних цінностей вчителя музики як стрижня його особистості, що забезпечує можливість орієнтації на подальшу продуктивну діяльність. У системі наукового пошуку, на думку А.Козир, існує погляд, що «ціннісне ставлення в процесі засвоєння творів мистецтва є підґрунтям підготовки особистості до співтворчості. Основу осягнення цього процесу складає розуміння ціннісного ставлення до мистецьких творів як характерної ознаки творчої самодіяльності особистості» [70, 142]. Отже, в контексті аксіологічного підходу до підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва вокальними ансамблями «особливої значущості набуває ціннісно-смислова домінанта, а сам процес постає як рефлексивне осягнення ціннісної, творчої та мотиваційної сфер особистості [122, 129]. У процесі підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями необхідно враховувати, що цінності мають особистісні прояви, орієнтації (інтереси, потреби, переконання, бажання, прагнення, наміри, установки). Саме ціннісні орієнтації детермінують відношення особистості вчителя до самої себе, учнів та оточуючого світу, загалом.

Особистісний підхід (К.Абульханова-Славська, І.Бех, І.Зязюн, В.Лабунець, Н.Мойсеюк, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.) [3; 18; 61; 77; 82; 111; 122; 128; 150] спрямований на самореалізацію майбутнього вчителя музики у роботі з вокальними ансамблями, на врахування власних мотивів, потреб для побудови стратегії особистісного розвитку в фаховій практичній діяльності. Як зазначила О.Рудницька, особистісний підхід

«сприяє розвитку світоглядних диспозицій індивіда, формуванню власних ціннісних орієнтацій, оскільки дозволяє максимально задіяти у педагогічному процесі структуру життєвих смислів особистості (самоактуалізацію, саморегуляцію, самозростання, самореалізацію), створює умови для самоорганізації власного внутрішнього світу» [150, 229]. Адже у мистецькій освіті відбувається постійне взаємопроникнення різноманітних знань із продуктивною активністю, оскільки жодну отриману інформацію в галузі мистецтва не можна розкрити без самостійної художньої діяльності особистості, всі види якої стимулюють прояви інтуїції, фантазії, образного уявлення, тощо.

На думку К.Абульханової-Славської особистісний підхід дозволяє розкрити специфічні якості психічної діяльності особистості, «вищий рівень здійснення регулювання її активності, що сприяє ініціюванню та реалізації власних стратегічних планів» [3, 133]. Сутність оптимального застосування особистісного підходу полягає у створенні перспектив планування суб'єктом цілеспрямованих способів дій, реалізації потенційних можливостей, безперервного розвитку професійної майстерності. Це дає підставу стверджувати, що чим успішніше відбувається розвиток значущих особистісних якостей у фаховій роботі, тим краще засвоюються необхідні знання, вміння та навички для успішного виконання музично-педагогічної діяльності.

Особистісний підхід передбачає ефективний розвиток особистісно-професійних якостей майбутнього вчителя музики, реалізацію його здібностей, активізацію мотиваційної сфери. використання особистісного підходу дозволяє вчителю ставиться до учня як до творчої особистості, допомагаючи виявити та розвинути його музичні здібності та креативні можливості. Вчитель музики повинен у своїй професійно-виховній роботі враховувати психолого-фізіологічні й мистецькі особливості учня, визнавати його право бути самим собою (тобто враховувати його власну думку з приводу тих чи інших явищ, мистецьких подій, нагальних проблем), тобто

диференційовано підходити до навчального процесу. З цього приводу Л.Масол зауважує, що «розвивально-виховні впливи мистецької освіти переорієнтовуються на унікальність кожної особистості, що навчається, враховуються її мотивації, інтереси, потреби і реальні можливості. За таких умов зростає мистецька чутливість особистості, здатність до організованого художньо-естетичного мислення, творчого самовираження, індивідуальної неповторності [99, 5].

У контексті мистецької освіти особистісний підхід, на думку Г.Падалки, грунтується на трьох провідних позиціях:

- спрямування навчального процесу мистецьких дисциплін на розвиток особистості учня;

- втілення особистісно-орієнтованого підходу в мистецькій освіті, що передбачає визнання необхідності максимального сприяння художньому розвитку школярів;

- реалізації особистісно-орієнтованого навчання в галузі мистецтва, що спрямовано на ствердження суб'єктної ролі учня в процесі навчання [128, 72-73].

На думку А.Козир, особистісний підхід у процесі музичного навчання сприяє створенню максимально сприятливих умов для розвитку й розкриття здібностей усіх суб'єктів навчального процесу, з врахуванням їх психофізіологічних особливостей [70, 103]. У зв'язку з цим, в світлі особистісного підходу особливе значення мають активні творчі методи навчання, дослідницькі проблемні методи, проективні методики, дискусії, ділові ігри, забезпечення вільної самостійної пошукової діяльності майбутнього вчителя музики, тощо.

Гедоністичний підхід забезпечує створення творчої атмосфери отримання естетичного задоволення суб'єктів навчального процесу від вокально-ансамблевої роботи. Цей підхід займає пріоритетне місце у процесі фахової діяльності майбутнього вчителя музики, адже він сприяє розумінню

природи музичного мистецтва, здатності співпереживати, оцінювати під час роботи з учнями художньо-образний зміст музики.

На думку Л.Василенко, звертатись до гедоністичного імперативу особистості особливо важко, адже «принципи та умови забезпечення задоволеності навчанням узгоджуються із закономірностями життєдіяльності людини – по суті це нероздільне прагнення, тяжіння до кращого життя, до того, що в буденній мові називається задоволенням, насолодою, щастям» [27, 3]. З цієї позиції мистецькі явища співвідносяться з естетичними цінностями, адже джерелом естетичної насолоди є художня форма, яка знаходиться у гармонійній єдності зі змістом мистецького твору. Доречно виокремити окремі цикли музичного мистецтва, що забезпечують успішність фахової діяльності майбутнього вчителя музики, а саме:

- музичну творчість, як вид професійно-естетичної роботи, у процесі якої уява переробляє враження спочатку в цілісний творчий музичний образ, а згодом, розвиваючи його у виконавській діяльності – перетворює й сам мистецький твір;

- музичний твір, як специфічний продукт художньо-естетичної діяльності, що цілісно вбирає в себе специфічні особливості його автора;

- музичне виконання, як співтворчість та взаємозалежність автора та виконавця;

- музичне сприйняття, як художнє спілкування як із твором мистецтва, так із слухачами.

З позиції гедоністичного підходу до виконавської діяльності майбутнього вчителя музики, у цьому процесі відбувається диференціація переживань у сфері мистецтва, що розкривається завдяки чуттєвим реакціям на художньо-музичний твір – окреслення отримує стан, настрій, емоції, почуття, тощо. Стан і настрій – найпростіші форми гедоністичного переживання творів мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакції, неповністю усвідомлено причину його дії. Ці фізіологічні форми належать до елементарних відчуттів, а не

глибоких художніх переживань. А емоції та почуття, як складний психічний акт, народжуються тоді, коли у свідомості виконавця виникає художньо-музичний образ, який оцінюється суб'єктом з особистісної, часто відмінною від інших, точки зору.

Доречно зазначити, що перспектива впливу творів мистецтва на особистість людини розкрита Л.Виготським [33], який підкреслював, що «сама музика не диктує конкретних вчинків, але від неї багато в чому залежить, які сили вона надає життю, що вивільнює, а що ховає в глибини свідомості» [33, 234]. Ефективне використання гедоністичного підходу до музично-вокального навчання вимагає певної інтелектуальної напруги, зусилля волі, тим більшого, чим більша відстань, на яку керівник шкільного ансамблевого колективу посилає свій творчій імпульс. У цьому процесі творчі імпульси, які посилає вчитель музики, завжди повинні бути підпорядкованими законам художньо-естетичної логіки, лише завдяки цьому можна орієнтуватися на діалогічну взаємодію, спрямовуватися на створення атмосфери колективного емоційно-естетичного гедоністичного переживання музичного твору.

На думку Г.Падалки, системне окреслення розвивальних можливостей музичного мистецтва було би неповним поза виокремленням гедоністичної складової, що передбачає акцентування ролі естетичної насолоди в процесі сприйняття й творення мистецтва. Адже відчуття краси, переживання гармонії, досконалості, усвідомлення прекрасного як духовного піднесення є неодмінними характеристиками музично-педагогічної діяльності. «Немає сумніву в тому, що поза гедоністичним ставленням процес сприйняття і творення мистецтва не буде не тільки неповним, а й взагалі не відбудеться, як, на жаль, немає сумніву і в тому, що сучасні орієнтири мистецької освіти надто мало уваги приділяють гедоністичним моментам» [128, 23]. Застосування гедоністичного підходу передбачає створення унікальної можливості особистісно пережити чужий досвід, зберігаючи власну автономність, перебувати в образі інших, що зумовлює таку універсальну

самовизначеність, яку майбутній керівник вокального ансамблю міг би досягти за допомогою здатності до активного творчого спілкування з мистецтвом, до глибоко-індивідуального бачення художньо-музичного світу.

Творчий підхід до співацької діяльності є основним засобом фахового становлення майбутнього вчителя музики як керівника вокального ансамблю. Цей підхід вимагає від вчителя музики спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності учнів спрямовану на самопізнання, самоактуалізацію, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність практичної музично-творчої діяльності [2; 9; 10; 20; 25; 42; 56; 70; 82; 87; 99; 102; 110; 127; 128; 140; 148; 174; 177; 189; 190; 192]. Застосування творчого підходу спонукає майбутнього вчителя музики до орієнтації мети, змісту, форм та методів вокального навчання на творчий розвиток у практичній ансамблевій діяльності, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок творчо-продуктивної роботи, які активно розвиваються у процесі ефективних систематичних вокально-методичних занять.

Доцільно зазначити, що творчий підхід до вокальної підготовки майбутнього вчителя музики передбачає «пробудження» креативних здібностей у студентів, оптимізацію основних елементів творчої діяльності, переходу на якісно інший рівень саморозвитку та самоактуалізації. Цей підхід до формування творчої особистості з урахуванням її структурно-функціональних характеристик розроблено у психолого-педагогічних дослідженнях К.Абульханової-Славської, Ю.Афанасьєва, А.Белкіна, Л.Ермолаєвої-Томінової, Л.Виготського, М.Кагана, Л.Кондратської, В.Лабунця, О.Леонтьєва, А.Мархлевського, В.Медушевського, С.Рубінштейна та ін. Значення творчого підходу висвітлюється ними як основний методологічний науковий принцип – принцип єдності свідомості та творчої діяльності, що є основою для формування індивідуально-активної,

творчо-дієвої особистості, яка здатна ефективно виконувати музично-педагогічну діяльність [3; 12; 16; 33; 52; 73; 82; 84; 97; 102; 149].

На думку С.Гончаренко, творчою є така особистість, якій притаманна творча спрямованість, творчі здібності та яка створює шляхом застосування оригінальних способів діяльності об'єктивно (суб'єктивно) нові матеріальні (морально-духовні) цінності, які відзначаються особистісною чи соціальною значущістю і прогресивною спрямованістю [37, 450]. Тому сутність творчого підходу базується на створенні майбутнім учителем музики не лише нового, оригінального, а й в активного його впровадження в навчально-виховний процес із учнями.

Творчий підхід до співацької підготовки майбутніх учителів музики є підґрунтям мистецької освіти, що сприяє постійному розвитку процесів мислення та творчої діяльності, тобто активному впровадженню методів інтелектуально-рефлексивного характеру. У наукових дослідженнях Л.Арчажникової, яка поставила у центр уваги підготовки майбутнього вчителя музики комплекс умов та факторів, як об'єктивних, так і суб'єктивних), що необхідні для продуктивної практичної діяльності визначена провідна роль творчого підходу. 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» [11, 96], Л.Арчажникова структурує підготовку майбутнього вчителя музики, яка охоплює практично весь спектр спеціальних здібностей, індивідуально-особистісних якостей, знань, умінь та навичок, що необхідні майбутньому фахівцю для здійснення творчих задумів у практичній діяльності [10, 63]. По

На думку Бай Шаожун, творчий підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів направлену на самопізнання, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати,

організовувати, регулювати та контролювати результативність здійснення музично-педагогічної діяльності.

Розглядаючи підготовку майбутнього вчителя музики до керівництва вокальними ансамблями з позиції творчого підходу, доречно підкреслити, що вона набуває якісно нового, соціально значущого результату. Адже фахова діяльність майбутнього вчителя музики зорієнтована на реалізацію соціальних обов'язків, самостійної практичної діяльності у сфері музично-педагогічного мистецтва. З цієї позиції творчий підхід до підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва вокальними ансамблями постає як процес набуття практичних співацьких умінь та навичок самостійно-творчого регулювання власної поведінки, емоційних станів, мотиваційних утворень, когнітивно-пізнавальних процесів та ціннісних орієнтацій. Отже, основними підходами до організації підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями нами визначено: системний, аксіологічний, особистісний, гедоністичний, творчий.

Процес методичної підготовки керівника вокального ансамблю включає розвиток особистості майбутнього вчителя музики, його художньо-музичних здібностей, співацьких умінь та навичок, напрацювання музичного тезаурусу, форм, методів та прийомів вокально-хорової роботи. Методика підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями в системі вищої музично-педагогічної освіти України включає: відомості про класифікацію вокальних ансамблів, основні ознаки ансамблів та їх виконавський склад; вивчення репертуару різних типів вокальних ансамблів та форм і методів його засвоєння; планування вокально-методичної роботи над ансамблевими творами; організаційну роботу з керівництва вокальними ансамблями та визначення основних фахових вимог до неї; моделювання сценічних ситуацій у роботі з вокальними ансамблями; проективні напрями планування роботи майбутніх учителів музики з вокальними ансамблями.

1.2 Специфіка вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання

Виконання соціального замовлення в підготовці конкурентноспроможних фахівців пов'язане з активізацією розробок нових педагогічних ідей, методичних надбань для побудови теоретичної концепції методичної підготовки майбутніх учителів музики, спрямованої на їх практичне використання. У процесі набуття майбутніми вчителями музики – керівниками вокальних ансамблів фахово необхідних компетенцій дуже важливо навчити їх прогнозувати своє професійне становлення, враховувати всі зміни у соціальному середовищі, а також розвиток сучасної інформаційної техніки.

Стратегія розвитку сучасної мистецької освіти спрямована на ствердження особистості майбутнього вчителя музики шляхом реалізації його потенційних можливостей. У процесі набуття майбутніми вчителями музики фахово необхідних компетенцій важливо прогнозувати своє професійне становлення, враховувати всі зміни у соціальному середовищі. З цієї позиції підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до керівництва вокальними ансамблями є ефективним спрямуванням його подальшої продуктивної діяльності з учнями.

Наукове підґрунтя для вирішення проблеми підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва вокальними ансамблями складають роботи українських і китайських науковців. Так, українськими вченими розроблено теорію та методику вокального навчання студентів (В.Антонюк, В.Багадуров, Л.Василенко, Б.Гмиря, Б.Гнидь, Н.Гребенюк, В.Ємельянов, Д.Люш, О.Менабені, Т.Сіренко, Р.Юссон, Ю.Юцевич та ін.) [9; 13; 26; 35; 36; 40; 49; 91; 103; 155; 191; 192] й китайськими науковцями розроблені основні вимоги до вокального навчання (Бай Бін, Бай Шаожун, Лінь Хай, Лі Чуньпен, Лю Юнь Пін, Ма Сюй, Сі Даофен, Сунь Лінян, Сюй Дін Чжун, Ха Ту, Хоу Фан, Чжоу Чжен Сун, Чжай Хуань, Цзінь Нань, Цзян Лібінь, Шен Сіан, Ян Хун

Нянь та ін.) [14; 28; 32; 85; 100; 168; 178; 209; 211] розглянуто зміст та особливості вокально-виконавської діяльності.

Провідним видом методичної діяльності вчителя музики - керівника вокального ансамблю є навчально-методична діяльність, завдяки чому стає можливим реалізація методичної системи навчання учнів співу в ансамблі на різних рівнях:

- сприйняття художнього образу музичного твору;

- виконання вокально-технічних вправ;

- здійснення репетиційної роботи над інтонаційними, ансамблевими і технічними труднощами в музичному творі;

- вокально-ансамблевої роботи над художньо-виразним виконанням музичного твору, створенням яскравого художньо-музичного образу, тощо.

Узагальнення проаналізованої літератури засвідчило, що специфіка підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва вокальними ансамблями полягає в його співацькій компетентності, глибоких знаннях вокально-хорового репертуару, в мистецтві оволодіння керівником вокального ансамблю не лише організаторськими здібностями, але й виконавськими вокальними уміння й навичками. Бути компетентним означає бути обізнаним, авторитетним, уміти мобілізувати в даній ситуації набуті знання та досвід. Обгрунтовуючи фахову компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва, сучасні науковці розглядають дане поняття як здатність студента творчо застосовувати отримані під час навчання знання та уміння на практиці [9; 10; 21; 26; 42; 56; 65; 70; 82; 110; 128; 150]. За цими переконаннями, саме компетентність забезпечує майбутньому фахівцю можливість орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі та бути конкурентноспроможним на сучасному ринку праці.

Специфіка набуття фахової компетентності китайськими студентами щодо керівництва вокальними ансамблями полягає у тому, що систематизовані знання, уміння і навички, набуті у вищих музично-педагогічних закладах України, вони повинні вміти перенести й

пристосувати до умов вокальної підготовки студентів у себе на батьківщині – в Китаї. Фахова підготовка студентів-іноземців передбачає формування в них полікультурної компетенції, яка стосується розуміння несхожості людей і взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо. Можемо узагальнити, що компетентність керівника вокального ансамблю забезпечується систематизованістю знань щодо методики роботи з співацьким колективом, що в цілому проявляється у його фаховій ерудованості у сфері вокального мистецтва. Як зазначає Л.Василенко, специфіка вокального навчання майбутніх учителів музики полягає в їх методичній підготовці, а саме в:

- оволодінні знаннями про вікові особливості розвитку та охорони співацького голосу школярів;

- умінні оцінювати музично-естетичні якості співацького звуку у дорослих і дітей, відповідно до сучасних вимог академічного вокального інтонування;

- розвитку вокального слуху проблеми підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва вокальними ансамблями школярів;

- оволодінні методами вокального навчання з урахуванням особливостей голосотворення у школярів;

- засвоєнні прийомів впливу на процес формування співацького голосу;

- вихованні навичок методичного аналізу навчально-репертуарного матеріалу, тощо [27, 115].

Особливої значимості у підготовці керівників вокальних ансамблів набуває проблема оволодіння репертуарним тезаурусом вокальних творів. Основна мета викладачів вокально-хорових дисциплін – сформувати у студентів розуміння особливостей вокальних можливостей учнів, специфіки вокальних творів для дітей різних стилів, епох, жанрів, виробити у них вірне відчуття цих особливостей і вміти знаходити засоби для втілення у практиці роботи з вокальним ансамблем. Важливим у вокально-хоровій підготовці студентів є їх орієнтування у творах «золотого фонду» української і

китайської пісенних культур, сучасних композиторів, які широко використовуються вчителями музики під час вокально-ансамблевої педагогічної роботи з учнями шкільного віку. Як зазначає Г.Падалка, «від того, які твори вивчатиме учень, залежать суттєві характеристики його мистецької підготовки, особливості становлення естетичних якостей – художнього смаку, поглядів, ідеалів, специфіка розвитку музичних здібностей» [128, 123].

У доборі репертуару майбутні вчителі музичного мистецтва повинні вміти обрати той чи інший музичний твір для вокально-педагогічної роботи з вокальним ансамблем, адаптувати його відповідно до складу і можливостей конкретного вокального колективу. З цього приводу К.Ольхов зазначав, що весь репертуар повинен бути розділений на такі підрозділи, в яких кожен твір повинен мати певне значення і зміст [123, 56]. У процесі добору вокального репертуару необхідно дотримуватись спеціальних дидактичних принципів і вимог. На думку Т.Пляченко, у формуванні навчального репертуару учнівського ансамблю необхідно дотримуватися принципів:

- естетичної і художньої цінності твору;
- різноманітності жанрів і тематики;
- поліфункціональності;
- доступності;
- поступовості;
- зацікавленості [138, 177].

Визначаючи основні вимоги до відбору навчального репертуару для вокальних ансамблів, ми орієнтувалися також на дослідження Г.Падалки, у якому проаналізовано наступні вимоги:

- відбір високохудожніх вокально-хорових творів гуманістичної спрямованості, що містять значний навчальний, виховний і розвивальний потенціал;

- послідовне і систематичне вивчення національних зразків вокально-хорового мистецтва в єдності із кращими творами світової класики;

- повнота жанрово-стильового охоплення вокального мистецтва;

- врахування потреб і можливостей вокально-мистецького навчання, виховання і розвитку учнів;

- поєднання узагальнено-нормативних й індивідуальних підходів до навчання;

- систематичне оновлення вокально-ансамблевого репертуару і повторення засвоєного;

- уведення до навчального репертуару творів для досконалого відпрацювання і для ескізного вивчення;

- включення творів, призначених для опанування із викладачем і для самостійного опрацювання;

- орієнтація при виборі вокального репертуару на академічні і прикладні жанри вокального мистецтва;

- вивчення вокально-мистецької спадщини і пісенної творчості сучасних композиторів;

- створення репертуарних програм як з урахуванням сьогоденних потреб вокального колективу, так і перспектив його мистецького розвитку;

- збалансованість у репертуарі творів, різних за складністю;

- введення до репертуару унормованих і творів, обраних за ініціативи учасників [128, 146].

Враховуючи специфіку підготовки студентів до роботи з вокальними ансамблями у вищих навчальних закладах України і Китаю, основу репертуару вокально-хорових дисциплін мають становити обробки народних пісень, невеликі дво-, три- голосні вокально-хорові твори *a'capella* та під власний супровід, аранжування нескладних творів малої форми, пісні для дитячих колективів шкільного репертуару, естрадні твори для ансамблів, тощо. Вибір комплексного методу обумовлений тим, що інтенсифікація у царині інтелектуальної діяльності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів призводить також до підвищення їх емоційної напруги. Значні інтелектуальні й емоційні навантаження майбутніх учителів

музики, особливо у процесі модульного контролю, екзаменаційних сесій тощо вимагають підвищення здатності до гнучкого самоуправління. У той же час, застосування означеного комплексного методу сприяє найбільш повному розкриттю фізичних та психічних можливостей респондентів.

З метою поповнення репертуарного тезаурусу вокальних творів доцільно залучати студентів до активної слухацько-аналітичної діяльності – прослуховування й оцінювання творів для дитячих вокальних ансамблів, вивчення діяльності зразкових вокальних дитячих колективів. У зв'язку з цим Г.Падалка підкреслює, що цілеспрямована орієнтація студентів на пошук об'єктивних зв'язків і залежностей між формою музичних творів і їх змістом, створює фундамент для аргументованої, обгрунтованої оцінки художніх творів [128, 47]. Формування оцінно-ціннісної компетентності керівників вокальних ансамблів дозволяє виявляти естетичну цінність твору, виокремлювати його в системі інших явищ вокально-ансамблевого мистецтва. Отже, у процесі підготовки до керівництва вокальними ансамблями студенти повинні навчитись свідомо сприймати й оцінювати рівень художньої цінності вокального твору, вміти аналізувати форму, структуру, цільове призначення його виконання.

У цьому зв'язку Т.Пляченко виокремлює фактори, які необхідно враховувати керівнику ансамблю у процесі складання програм концертних виступів, а саме:

- мету і місце виступу;
- рівень музичної підготовленості слухачів;
- закони сприймання музики;
- тактику складання концертної програми, від якої залежить сприймання музики слухачами та успішність виступу колективу [138, 178].

Музична ерудованість майбутніх керівників вокальних ансамблів є запорукою доцільного добору репертуару. Отже, фахова компетентність студентів щодо керівництва вокальним ансамблем може проявлятись лише у єдності ерудованості в галузі вокального мистецтва, методичної підготовки,

педагогічних операцій, сформованих на взаємозв'язку знань і практики роботи з вокальним колективом.

Теоретична розробка вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики мала на меті висвітлити виконавсько-комунікативні аспекти підготовки керівника вокального ансамблю. Аналіз музично-педагогічних праць (В.Антонюк, Л.Василенко, Л.Василевська-Скупа, Н.Гребенюк, А.Козир, Є.Проворова, Л.Тоцька, Ю.Юцевич та ін.) [9; 25; 26; 40; 70; 139; 175; 192] переконує, що вчитель музичного мистецтва як керівник вокального ансамблю має володіти не лише організаторськими здібностями, але й виконавськими вокальними навичками. У процесі підготовки до практичної роботи з вокальним колективом студент повинен уміти заспівати будь-яку вокальну партію, продемонструвати володіння різними видами вокального дихання, діагностувати звучання вокального голосу, адекватно оцінювати і корегувати власну виконавську діяльність, робити висновки, володіти навичками диригування (репетиційними жестами, пластичними жестами відтворення вокального звучання, тощо).

Формування виконавських вокальних навичок студентів у системі вищої освіти в Україні здійснюється у процесі вивчення вокально-хорових дисциплін. А.Козир виокремлює вокально-хоровий цикл як опорний, по-перше, у зв'язку із ментальністю українського народу, яка виражена в його повазі і любові до народної пісні, по-друге, тим, що зазначений цикл складається з інтегрованих дисциплін («Постановка голосу», «Вокальний клас», «Хорове диригування», «Хоровий клас»), які поєднують всю практичну підготовку майбутнього вчителя музики [70, 109].

У процесі формування вокальних навичок студентів необхідно враховувати, що «навичка – це дія, доведена до автоматизму, яка формується шляхом багаторазового повторення» [37, 217]. За наявності сформованості виконавських вокальних навичок, діяльність керівника вокального ансамблю стає швидкою й більш ефективною. У педагогіці прийнято розрізняти етапи формування навчальних навичок, а саме:

- початок усвідомлення (чітке розуміння мети, але недостатнє розуміння того, як її досягти);

- усвідомлення, але невміле виконання (чітке розуміння того, як потрібно виконувати дію, але неточне, нестійке виконання її, попри інтенсивну концентрацію довільної уваги; безліч зайвих рухів; відсутність вдалого перенесення даної навички);

- автоматизація навички (більш якісне виконання дій при тимчасовому послаблені довільної уваги і появи можливості її розподіляти; усунення зайвих рухів; поява вдалого перенесення навички; високо-автоматизована навичка (точне, економне, стійке виконання дії, яка стала засобом виконання іншої, більш складної дії) [37, 217-218].

Можемо констатувати, що ефективність формування виконавських вокальних навичок студентів забезпечується у випадку наявності в них мети, зумовленої усвідомленою потребою в керівництві вокальним ансамблем. Така потреба може бути спричинена не лише зовнішніми і внутрішніми мотивами, але й емоціями, які виникають у процесі виконання даної діяльності. Як зазначає Т.Кириленко, емоції – це внутрішній механізм регуляції діяльності, що виражає відношення між мотивами, потребами й успіхом чи можливістю успішної реалізації діяльності суб'єкта. Роль емоцій в організації управління вокальним ансамблем зростає, якщо керівник ставиться до даної діяльності як до цінності [67, 155]. Окрім цього, ціннісна емоційна зорієнтованість майбутнього вчителя музики зумовлює схильність до даного виду діяльності.

Водночас, ефективному формуванню виконавських вокальних навичок майбутніх учителів музики у процесі вивчення вокально-хорових дисциплін сприяють позитивні емоції: інтерес, радість, подив. Наряду з пізнавальним інтересом (цікавістю), який мотивує навчання, сприяє розвиткові навичок, умінь, творчих устремлінь, важливого значення набуває радість від результатів вокально-виконавської діяльності. Результати психолого-педагогічних досліджень (А.Бондаренко, Л.Виготський, Л.Горюнова,

А.Зайцева, Т.Левшенко, В.Міщанчук, С.Рубінштейн, А.Чебикін та ін.) [21; 33; 39; 56; 83; 110; 149; 163], вказують, що завдяки емоціям радості, особистість стає впевненою в собі, відчуває себе потрібною, сповненою енергії, переконаною в тому, що зуміє подолати будь-які труднощі.

Аналіз робіт науковців у психолого-педагогічній та музично-виконавській сфері [8; 12; 20; 22; 23; 37; 51; 70; 96; 111; 128], а також досвід підготовки майбутніх учителів музики до роботи з вокальними ансамблями школярів України і Китаю, дозволив визначити основні функції співацького навчання, а саме: *системно-цілісну, організаційну, комунікативну, діагностичну, проективну* (рис. 1.1).

Рис. 1.1. Основні функції фахової підготовки майбутнього вчителя музики

Системно-цілісна функція забезпечує дослідження співацької діяльності майбутнього вчителя музики як багатоаспектного поняття взаємозалежних і взаємопов'язаних елементів, тим самим дозволяючи розробляти засоби пізнання й конструювати складно організовані об'єкти. З цього приводу І.Зязюн зазначав, що «потреба в системно-цілісних 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» [60, 42].

Спираючись на визначення про те, що музичне навчання за своєю природою є мистецтвом, визначаємо його зміст як системно-цілісний. В.Ражников підкреслив, що «конкретність, яка властива елементам цілого, які можна реально почути й уявити – це лише окремі прояви одвічної цілісності» [143, 63]. Якщо у змісті мистецького навчання домінують лише конкретні відомості про музику, то вони не здатні сформувати цілісного уявлення про музичне мистецтво. Отже, системно-цілісна функція вокальногонавчання майбутніх учителів музики є однією з найважливіших, адже вона дозволяє виділити цілий ряд принципих положень, що сприяють структуризації означеного феномена.

Організаційна функція є динамічною характеристикою діяльності керівника вокального ансамблю, що сприяє кваліфікаційній організації роботи в колективі, забезпечуючи планування та координацію спільної діяльності. Такий підхід до співацької діяльності дозволяє визначити спрямованість процесу на творчу взаємодію, що передбачає свідомий кінцевий результат.

Обумовлюючи координацію спільної вокально-ансамблевої діяльності організаційна функція сприяє налагодженню емоційного й ділового контакту в процесі педагогічної взаємодії. Для ефективного здійснення цієї діяльності керівнику вокального ансамблю потрібний комплекс розвинених проектувально-організаторських здібностей, які характеризуються швидким і творчим оволодінням методами музичного навчання, винахідливістю способів засвоєння знань, адже ці здібності забезпечують накопичення інформації вчителя як про своїх учнів, так і про самого себе. У процесі педагогічної взаємодії, організованої вчителем на ансамблевих заняттях,

школярі вчаться не лише правильно та емоційно співати, а й повноцінно сприймати музику, емоційно створювати яскраві художньо-музичні образи. Через ефективне спілкування на музичних заняттях школярі набувають емоційно-чуттєвого досвіду, який під час переносу його у реальні життєві ситуації створює еталон їх спілкування з іншими людьми.

Явище прояву особистісної орієнтації у процесі педагогічної взаємодії керівника з учасниками хорового колективу, можуть носити різноманітний характер, але при цьому формування цих орієнтацій повинно визначати мету та спрямованість процесу взаємодії й скеровувати колектив до свідомого кінцевого результату. Найбільш рельєфно організаційна функція проявляється в умінні майбутнього вчителя музики як керівника вокального ансамблю знаходити спільну мову з учнями, досягати повного взаєморозуміння з колективом.

Взаємодія в процесі співацького навчання школярів виступає як посередник між музикою та учнями, як механізм, завдяки якому можливим стає вирішення різноманітних особистісних, навчальних та комунікативних проблем. Тому створення сприятливого психологічного клімату в процесі педагогічної взаємодії керівника з ансамблевим колективом, що має організаційно-функціональний характер, сприяє вирішенню різноманітних складних ситуацій, що виникають у рішенні завдань, пов’язаних із психічним розвитком і деякою корекцією поведінки школярів. Організована педагогічна взаємодія керівника з вокальним ансамблем сприяє морально-етичному та інтелектуальному розвиткові школярів, їх творчому самовираженню.

Комунікативна функція є безперечно важливою для організації та функціонування вокального ансамблю. З цієї позиції варто підкреслити вміння керівника вокального ансамблю встановлювати та підтримувати демократичні стосунки з виконавцями, створювати сприятливий психологічний клімат у творчому колективі. Сутність цього процесу полягає в особистісній морально-естетичній рівності як гуманістичній орієнтації вчителя музики, у якій домінує поважне ставлення до дитини, віра в її сили

та здібності, що сприяють формуванню позитивної самооцінки учня, його довіри до вчителя.

На думку Г.Падалки, комунікативна функція мистецької навчальної діяльності є важливою, адже завдяки цій функції «учні отримують можливість художнього полісуб'єктного спілкування. Мистецький образ не є безликою інформацією. Зміст його людина має сприйняти як духовне послання автора твору, що чекає зустрічі зі своїм читачем, слухачем, глядачем [128, 18].

Комунікативність керівника вокального ансамблю повинна передбачати гнучкість, мобільність, уміння встановлювати контакти з учнями, в чому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічні знання та ерудиція. З метою визначення найбільш ефективних засобів впливу керівника на вокальний ансамбль та висвітлення різноманітних аспектів творчої взаємодії суб'єктів співацького процесу необхідно виокремити вміння керівника вокального ансамблю власним прикладом пробуджувати школярів до подальшої активної практичної діяльності. Ефективне впровадження цієї функції сприяє оволодінню майбутніми вчителями секретами творчої взаємодії з учнями (дія рефлексивного «Я» очима інших та через рефлексивне «Я», як через призму бачення себе) та реалізує механізм їх самоактуалізації [70, 155]. Це потребує від вчителя музики уміння залучити учнів до різноманітних видів мистецької діяльності й кваліфікаційно організувати роботу співацьких колективів.

Діагностична функція пов'язана з розпізнаванням та вивченням істотних ознак мистецької освіченості, форм визначення як реалізованих цілей освіти. Об'єктивна оцінка знань, умінь, навичок майбутнього вчителя музичного мистецтва дає змогу глибше вивчити особливості протікання навчально-виховного процесу та встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку якостей та здібностей особистості студента, визначити фактори, котрі сприяють ефективності здійснення цілей освіти [70, 161].

Діагностика ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики, їх зміст та ідеали характеризуються педагогічною спрямованістю на одержання більш якісного результату, й дозволяє визначити сутність цієї діяльності, засоби спілкування, співтворчості. Доцільно зазначити, що А.Маркова в структуру діяльності особистості включає:

- мотивацію, як спрямованість вчителя на всі види діяльності;

- якості та здібності вчителя;

- інтегральні характеристики особистості (педагогічне самопізнання, творчий потенціал, тощо) [95, 112].

Багатокомпонентна діяльність учителя музичного мистецтва, яка обумовлена розвитком його професійно-педагогічних та особистісних якостей, пов’язана багатомірними стосунками, характером взаємодії з учнями. Ці зв’язки та їх ієрархія утворюють інтегральні характеристики діяльності майбутнього вчителя, детермінують його подальший професійний розвиток.

Діагностична функція дає змогу встановити рівень реалізації визначеної мети, виразити результати експериментальної роботи в якісних та кількісних показниках. Ефективне використання цієї функції допомагає здійснювати контроль за станом засвоєння знань, дозволяє визначити недоліки й прогалини у здобутих знаннях, тобто діагностична функція встановлює «зворотній зв’язок» між діями вчителя і результатами його роботи.

Проективна функція виражається у забезпеченні цілеспрямованості навчального процесу, формуванні чітких уявлень щодо мети особистісного розвитку кожного студента. Особливого значення ця функція набуває у реалізації технологічних підходів, спрямованих на досягнення «ефекту випередження» у навчанні [70, 157]. Проективна функція виражає зорієнтованість навчального процесу на впровадження прогресивних педагогічних інновацій. Важливу роль відіграє означена функція у подоланні багатьох недоліків існуючого процесу музичного навчання (невизначеність,

абстрагованість кінцевих завдань професійної підготовки, необґрунтованість завдань проміжних її етапів, нез'ясованість термінів виконання наміченої мети).

Проективна функція на основі контролю динаміки змін успішності учнів дозволяє виявити і проаналізувати прогресивні тенденції навчальної діяльності, екстраполювати отримані результати аналізу на наступний період. Ця функція дозволяє визначити педагогічну спрямованість майбутнього вчителя музики, що є професійно значущою якістю, що займає центральне місце в структурі особистості вчителя й обумовлює його індивідуальну і типову своєрідність. У концепції професійного розвитку вчителя Л.Мітіної [109, 93], оптимальна ієрархічна структура педагогічної спрямованості трактується як «домінуючі мотиви особистості вчителя, що можуть бути представлені таким чином:

- спрямованість на учня (й інші об'єкти навчальної діяльності), пов'язаною з турботою, інтересом, любов'ю, що сприяють розвитку особистості вчителя і максимальній самоактуалізації його індивідуальності;

- спрямованість на себе, що пов'язана з потребою в самовдосконаленні й самореалізації у сфері педагогічної праці;

- спрямованість на наочну сферу професії вчителя (зміст навчального предмету, тощо).

Ефективне проектування навчально-виховної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в доборі таких способів організації їх навчальної діяльності, які найповніше реалізують зміст мистецької освіти шляхом творчої взаємодії. Використання цієї функції вимагає від педагога вмінь переорієнтувати мету й зміст освіти на конкретні педагогічні завдання враховуючи потреби та інтереси студентів, а також власний освітянський та мистецький досвід. Проективна функція дозволяє вчителю визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, виважити вибір різновидів діяльності, підпорядкований визначеним завданням. Завдяки запровадженню цієї функції суттєво поліпшується індивідуальна робота з

майбутніми вчителями музики з метою розвитку їх творчих здібностей, підбираються форми, методи та засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні, стимулюється їх активність, уміння проектувати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх. При цьому спрямованість підготовки майбутнього вчителя музики полягає в тому, що перед учителем постають завдання не лише націлити школярів на оволодіння предметом, а й залучити їх до духовної культури свого народу. Адже значення навчального предмету «Музика», далеко виходить за межі мистецтва. «Музика, так як література та образотворче мистецтво рішуче втручається у всі галузі виховання та освіти школярів, будучи могутнім та незамінним засобом формування їх духовного світу» [99, 5].

Отже, вищезазначені функції мистецької освіти (системно-цілісна, організаційна, комунікативна, діагностична, проективна) мають забезпечити ефективність процесу педагогічної взаємодії керівника зі шкільним вокальним ансамблем, що є базою для формування їх фахової майстерності. Педагогічна взаємодія вчителя та учнів, яка проходить в умовах шкільних вокально-ансамблевих занять, дозволяє, певною мірою вирішити як комунікативні питання, так і проблеми соціальної адаптації школярів у мистецькому просторі.

Методично-співацька діяльність майбутніх учителів музики реалізується в умовах освітнього процесу у вищому музично-педагогічному закладі мистецької освіти, що є процесом набуття власного навчального співацькими досвіду. Ефективно здійснюється ця робота у процесі методичної підготовки вчителя музичного мистецтва - керівника вокального ансамблю. Завдяки навчально-методичній діяльності стає можливим реалізація методичної системи навчання учнів співу в різноманітних вокальних ансамблях. З цієї позиції, доречно виокремити певні відмінності у діяльності керівника вокального ансамблю, який працює, та майбутнього вчителя музики – у рамках навчальної діяльності студентів (період проходження педагогічної практики з учнями загальноосвітньої школи).

Методична діяльність керівника вокального ансамблю, який здійснює вокально-педагогічну роботу з учнями у період педагогічної практики, реалізується через такі її види: підготовка до співацької діяльності на уроці музичного мистецтва; підготовка до позаурочної організаційної роботи; методично-виконавська підготовка твору зі шкільним вокальним ансамблем.

Провідним видом методичної діяльності вчителя музичного мистецтва – керівника вокального ансамблю є навчально-методична діяльність, завдяки чому уможливлюється реалізація співацького навчання учнів у вокальних ансамблях:

- на уроках музичного мистецтва (через сприймання та виконання ансамблевих творів; розспівування (завдяки використанню комплексу вокально-технічних вправ);

- поглибленої репетиційної роботи над ансамблевими творами у позаурочний час (відпрацювання інтонаційних та технічних труднощів в ансамблевих творах, художньо-виразне виконання музичних творів із використанням інноваційних засобів співацького навчання).

Одним із основних завдань підготовки керівника вокального ансамблю є визначення специфіки та розроблення змісту його співацько-методичної підготовленості до ансамблевої роботи з учнями. З цією метою нами створювалось підгрунття для авторської поетапної методики, яка б була спрямована на формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем таким чином, щоб кожний етап цієї методики було підпорядковано визначеній меті та дослідницьким завданням. На початковому етапі цієї роботи важливо було встановити, чи є відповідність між рівнями у сфері теоретичних знань, вокальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, і наявності умінь та навичок проведення репетиційної вокальної роботи з учнями шкільного віку, що, в основному, й впливає на якість фахової готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем.

Протягом цієї роботи вирішувалось питання залучення студентів до прояву особистісної готовності до керівництва вокальним ансамблем. Здатність фахового самовизначення у пошуку власного стилю художньо-творчої діяльності сприяло розумінню студентами значимості наявного стилю під час вокальної роботи з учнями загальноосвітньої школи. Так, для актуалізації уваги студентів на формування готовності до керівництва вокальним ансамблем, залучення їх до проведення вокально-хорової роботи над музичним твором використовувалась група ефективних методів вокально-хорового розвитку учнів, які доцільно і в подальшому використовувати у майбутній фаховій діяльності. Серед таких груп методів найбільш ефективними були: інтерактивні методи, ділові ігри, мозкова атака, інформаційні дебати, моделювання складних репетиційних ситуацій, полілогічного співу, проективні методи, тощо.

Запровадження вищезазначених методів у процес підготовки майбутніх учителів музики - керівників вокальних ансамблів під час фахового навчання сприяє:

- більш свідомому виконанню навчальних завдань;
- набуттю вміння здійснювати пошук щодо власного стилю художньо-творчої діяльності;
- систематизації знань щодо методики роботи з вокальним ансамблем;
- оволодінню репертуарним тезаурусом вокальних творів;
- вільному володінню виконавськими вокальними навичками;
- набуттю комунікативних умінь у роботі з вокальним ансамблем;
- вмінням саморегуляції у вокально-хоровій діяльності;
- розвитку уваги, уяви, спостережливості;
- розвитку нестандартного мислення, тощо.

Методика підготовки керівників вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України сприяє їх здатності до прояву творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації вокальних творів, і на цій підставі відкривається перспектива застосування

фахових знань, умінь та навичок у процесі формування готовності студентів до керівництва вокальним ансамблем. За цим принципом побудована методика підготовки керівників вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України має інноваційний характер, і включає обрані нами підходи, функції та методи підготовки студентів до керівництва вокальним ансамблем. Адже в сучасних умовах недостатньо, щоб педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи обмежувалась лише програмними уроками музики [1, 39]. Коло необхідних умінь учителя музики необхідно значно розширювати, адже сучасний вчитель повинен уміти організувати позакласну творчо-музичну й просвітницьку діяльність учнів. З цією метою необхідно залучати учнів до співу в вокальному ансамблі, до виступів у шкільних концертних заходах, що відіграє велику роль у процесі вокального розвитку учнів.

Специфіка методичної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем передбачає здобуття вокально-методологічної компетентності, а також розвитку фахових знань і вмінь щодо художнього керівництва вокальним колективом та прагнення до фахової самореалізації. У цьому процесі засвоєння виконавських вокальних навичок важливо також використовувати такі навчальні ситуації, що викликають здивування, адже вони є найбільш ефективними. У психолого-педагічній науці, подив означає різке підвищення нервової стимуляції, що виникає внаслідок якоїсь несподіваної події. Виникнення даної емоції у процесі вокальної діяльності сприятиме миттєвій орієнтації всіх пізнавальних процесів на об’єкт, що викликав подив. Натомість, будь-яку навчальну музично-виконавську діяльність можуть однаково дезорганізувати як відсутність емоційних стимулів, так і надмірна їх інтенсивність. Емоційна регуляція навчальної вокально-хорової діяльності сприяє розвитку у студентів потреби в керівництві вокальним ансамблем, що, в свою чергу, спонукає їх до виконавських дій, викликає необхідність в отриманні нових знань і навичок співацької діяльності.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Обґрунтування теоретико-методичних основ формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва вокальним ансамблем у системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю дозволило дійти таких висновків:

- на основі аналізу робіт науковців у психолого-педагогічній та музично-виконавській сфері, а також досвід підготовки майбутніх учителів музики до роботи з вокальними ансамблями школярів України і Китаю, визначено особливості вокально-ансамблевої підготовки студентів;

- провідним видом методичної діяльності вчителя музики - керівника вокального ансамблю виокремлено навчально-методичну діяльність, завдяки чому стає можливим реалізація методичної системи навчання учнів співу в ансамблі на різних рівнях: сприйняття музичного твору; вокально-технічних вправ; репетиційної роботи над інтонаційними і технічними труднощами в музичному творі; вокальної роботи над художньо-виразним виконанням музичного твору, тощо;

- підкреслено, що сучасний вчитель музики повинен уміти працювати з усіма різновидами учнівських вокально-хорових колективів (ансамблів) на високому професійному рівні, бути готовим до постійного самовдосконалення, враховуючи сучасні тенденцій світової вокально-хорової культури;

- визначено основні функції співацького навчання, а саме: системно-цілісну, організаційну, комунікативну, діагностичну, проективну. *Системно-цілісна* функція забезпечує дослідження співацької діяльності майбутнього вчителя музики як багатоаспектного поняття взаємозалежних і взаємопов’язаних елементів, тим самим дозволяючи розробляти засоби пізнання й конструювати складно організовані об’єкти. *Організаційна* функція є динамічною характеристикою діяльності керівника вокального ансамблю, що сприяє кваліфікаційній організації роботи в колективі,

забезпечуючи планування та координацію спільної діяльності. *Комунікативна* функція є безперечно важливою для організації та функціонування вокального ансамблю. З цієї позиції варто підкреслити вміння керівника вокального ансамблю встановлювати та підтримувати демократичні стосунки з виконавцями, створювати сприятливий психологічний клімат у творчому колективі.

Діагностична функція пов'язана з розпізнаванням та вивченням істотних ознак мистецької освіченості, форм визначення як реалізованих цілей освіти. *Проективна* функція виражається у забезпеченні цілеспрямованості навчального процесу, формуванні чітких уявлень щодо мети особистісного розвитку кожного студента. Особливого значення ця функція набуває у реалізації технологічних підходів, спрямованих на досягнення «ефекту випередження» у навчанні;

- підкреслено, що вокально-методична діяльність майбутніх учителів музики реалізується в умовах освітнього процесу у вищому навчальному педагогічному закладі, що є процесом набуття особистістю навчального досвіду та його збагачення, котре спрямоване на оволодіння співацькими компетенціями. Виокремлено особливості підготовки майбутніх учителів музики до роботи з вокальними ансамблями у Китаї;

- основними підходами до організації співацької підготовки майбутніх учителів музики є: системний, аксіологічний, особистісний, гедоністичний, творчий. *Системний* підхід до вокального навчання забезпечує взаємодію відповідних зв'язків між елементами методичної підготовки студентів до співацької діяльності. *Аксіологічний* підхід сприяє осмисленню особистісного досвіду майбутнього вчителя музики в оцінюванні власної роботи та проектування подальшої практичної діяльності на ціннісне її спрямування. *Особистісний* підхід спрямований на самореалізацію у роботі з вокальними ансамблями, на врахування власних мотивів, потреб для побудови стратегії особистісного розвитку в фаховій діяльності. *Гедоністичний* підхід забезпечує створення творчої атмосфери отримання естетичного задоволення

від вокально-ансамблевої роботи. *Творчий* підхід до співацької діяльності є основним засобом фахового становлення майбутнього вчителя музики як керівника вокального ансамблю.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [179; 183; 184].

РОЗДІЛ ІІ

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНИМИ АНСАМБЛЯМИ

2.1. Структурні особливості підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями у процесі фахового навчання

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що окремі аспекти дослідження проблеми керівництва вокальними колективами завжди перебували в центрі уваги науковців, які свої праці присвятили методичній сфері підготовки майбутніх учителів музики. Так було розглянуто питання організації методичної роботи (Т.Бодрова, М.Макарченко, та ін.), значення суб'єктного досвіду особистості для якісної методичної діяльності (І.Авдєєва, І.Бех, О.Локтіонова, І.Якиманська та ін.), підготовка майбутніх учителів музики до співацької діяльності В.Антонюк, Л.Арчажникова, А.Болгарський, Л.Василенко, Н.Гребенюк, А.Егоров, О.Єременко, Ю.Іванова, П.Ковалик, А.Козир, Т.Левшенко, Д.Огороднов, М.Осеннева, З.Софроній та ін. (9; 10; 20; 26; 40; 48; 51; 62; 69; 70; 83; 121; 125; 163); розробка організаційно-методичних навчальних систем (М.Гаріна, В.Докучаєва, В.Корольков, М.Поташнік, Г.Серіков та ін.). Сучасний вчитель музики повинен уміти працювати з усіма різновидами учнівських співацьких колективів на високому професійному рівні, бути готовим до самореалізації та постійного самовдосконалення, при цьому враховуючи сучасні тенденцій світової вокально-хорової культури. Теоретичні засади підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України

та Китаю дозволяють визначити основні елементи означеного педагогічного явища у складі компонентної структури.

Обгрунтування компонентів підготовки керівника вокального ансамблю передбачає формування у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів:

- особистісної потреби в реалізації себе як керівника вокального колективу, адаптації до нових освітніх умов навчання (*адаптаційно-особистісний компонент*);

- володіння музично-мистецькою ерудованістю й певною системою знань щодо керівництва вокальним ансамблем (*компетентнісно-операційний компонент);*

- наявності внутрішньої потреби у керівництві творчим колективом, зумовленої розвинутими комунікативними уміннями і вокальними навичками (*емоційно-рефлексивний компонент*);

- творчої активності керівника вокального ансамблю на усіх стадіях практичної роботи з творчим учнівським колективом (*креативно-регулятивний* компонент).

Обгрунтовуючи значення *адаптаційно-особистісного* компонента у структурі готовності майбутнього вчителя музики до керівництва вокальним ансамблем, доцільно зазначити, що проведений аналіз переконує, що фахова підготовка майбутнього фахівця буде ефективною у випадку, коли результати даної діяльності матимуть особистісно вмотивоване значення для студента. Як зазначає П.Якобсон, «мотивація до конкретної діяльності визначається важливою для особистості соціальною спрямованістю» [193, 22]. Така спрямованість відповідає її суттєвим домаганням, стає мотивуючим началом у подоланні труднощів у навчанні, в утворенні особистісної готовності до роботи з вокальними колективами.

За класифікацією А.Матюшкіна, до широких мотивів соціального спрямування вчителів можемо долучити: а) мотиви обов'язку та відповідальності перед суспільством, школою, однокурсниками, педагогами,

батьками, тощо; б) мотиви фахового самовизначення (розуміння значення знань, умінь і навичок для здійснення керівництва роботою учнів, бажання підготуватися до формування ефективного стилю майбутньої педагогічної діяльності) [101, 67].

Мотивація процесу фахового навчання китайських студентів в Україні пов'язана з почуттям обов'язку перед власною країною, батьками та усвідомленням того, що навчання в іншій країні забезпечить можливість стати затребуваним, конкурентноспроможним фахівцем на батьківщині, віднайти своє призначення у житті. Водночас, якщо у процесі навчання вказана спрямованість не буде підкріплена вузькими особистісними мотивами (прагнення отримати схвалення, позитивні оцінки (мотивація благополуччя), бажання бути першим, зайняти гідне місце серед однолітків (мотивація престижу), авторитет конкретних осіб (особистість педагога, вплив відомих виконавців), - вона не забезпечить достатнього ефекту.

Оскільки фахова підготовка майбутніх керівників вокальних ансамблів здійснюється у процесі навчання, особливої значимості у формуванні особистісної вмотивованості набувають мотиви навчання. Вчені вказують, що мотив (від франц. motif – спонукальна причина) – це спонукання до діяльності, пов'язане з задоволенням певної потреби. У навчанні це мотиви, які характеризуються внутрішньою спонукальною силою (потребами, інтересами, прагненнями, емоціями) навчальної діяльності і стимулюють пізнавальну діяльність особистості. До них належать:

а) мотиви, пов'язані із змістом навчання (студента спонукає до навчання прагнення пізнати нові вокальні твори, виконавські стилі, оволодіння знаннями, способами виконавських дій у взаємозв'язку із педагогічним спрямуванням);

б) мотиви, зумовлені самим процесом учіння, коли студента спонукає вчитися прагнення систематично виявляти творчу активність і обдарованість, педагогічні і виконавські здібності, долати художньо-

технічні й організаційні труднощі у процесі керівництва вокальним колективом, тобто студента захоплює сам процес навчання, а не тільки отримані результати [163, 32].

Пізнавальний інтерес майбутнього вчителя музики слугує внутрішнім стимулом та рушійною силою учіння, виявляється як цілеспрямований психічний стан студента, обумовлений накопиченим досвідом та знаннями, системою творчої діяльності, яка дає позитивний результат. Науковці характеризують його як готовність до активної діяльності, шо сприяє виникненню насолоди, позитивних емоцій [26; 37; 60; 73].

Як зазначає А.Маслоу, стійкий пізнавальний інтерес дозволяє долати стани пригніченості й роздратування, притаманні будь-якому творчому процесу у його кінцевій стадії [201, 343]. Стійка особистісна мотивація до отримання якісної вокальної підготовки, досягнення успіху у фаховому становленні сприяє більш швидкій адаптації китайських студентів до нових умов навчання в іншій країні. Натомість, потреба в адаптації іноземних студентів пов’язана не лише із процесом їх навчання у зарубіжних вищих навчальних закладах, а й у пристосуванні до нових умов соціально-комунікативної сфери – побуту, спілкування, культури, традицій, специфіки дозвілля, тощо.

У науковій літературі процес адаптації особистості розглядають як «звикання організму людини до нових умов»; «форму пристосувальної поведінки людини, її індивідуальних і особистісних якостей до життя і діяльності в змінених умовах існування», тощо [22; 29; 42; 87; 128; 135; 136]. Під адаптацією студента до навчання у вищому навчальному закладі ми розуміємо процес самостійного пристосування особистості майбутнього фахівця до змісту, умов, організації, режиму навчання і навчального колективу. За І.Підкасистим, успішна адаптація є одним із показників обгрунтованості вибору професії і сприяє розвитку позитивного ставлення студента до навчання, зближенню соціальної й особистісної мотивації фахової діяльності [136, 123].

У галузі музичної освіти, за визначенням Ма Сюй, сфери фахово-освітньої і соціально-комунікативної адаптації китайських студентів реалізуються у мистецько-пізнавальній, виконавсько-практичній і музично-творчій формах художньо-навчальної діяльності. Автор виокремлює першочергові напрямки адаптації студентів-іноземців: створення психологічно-комфортного клімату на заняттях, сприяння орієнтації студентів у особливостях музично-освітньої системи та українських мистецько-культурних традицій, цінностей і здобутків, сприяння мовленнєвій адаптації та залучення до участі у позанавчальних культурно-масових заходах [100, 119].

Процес адаптації майбутніх учителів музики до майбутньої фахової діяльності в процесі фахового навчання передбачає розвиток адаптивної готовності. Досліджуючи дану проблему у рамках диригентсько-хорової діяльності, Д.Бондаренко визначає адаптивну готовність як складну інтегративну особистісну якість, що характеризується стійкою фаховою спрямованістю на здійснення педагогічної роботи, позитивним ставлення до музично-естетичного розвитку школярів, наявністю фахово-необхідних знань, умінь і навичок, певного практичного досвіду роботи з хоровим колективом, що сприяє успішному творчому самовиявленню [22]. Набуття адаптивної готовності як особистісної якості забезпечує формування у студентів особистісної готовності до роботи з вокальними ансамблями.

Домінантним у підготовці керівника вокального ансамблю є формування здатності фахового самовизначення, яке характеризується як процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої музично-педагогічної діяльності. С.Гончаренко зазначає, що фахове самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб’єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста [37, 275]. Пов’язуючи власну фахову діяльність із керівництвом вокальним колективом, студент має усвідомлювати

індивідуальні психологічні особливості своєї особистості, власні нахили та інтереси, володіти адекватною самооцінкою себе як майбутнього фахівця даної спеціалізації. У зв'язку з цим, великого значення набуває здатність педагога допомогти студенту усвідомити і розвинути свої здібності, які необхідні для самовизначення власного стилю художньо-творчої діяльності з вокальним ансамблем й подальшої особистісної творчої самореалізації.

На успішність впливу на музичний колектив значно впливає стиль керівництва. За кваліфікацією К.Левіна існує три стилі керівництва: авторитарний, демократичний, ліберальний, кожен з яких має як позитивні, так негативні фактори. В.Петрушин виокремлює наступні стилі керівництва творчим колективом:

- авторитарний (більшість рішень приймається керівником, а думки членів колективу ігноруються);

- демократичний (оснований на визнанні права підлеглих брати участь у прийнятті рішень і дій колективу, членам колективу дається змога проявити ініціативу і самостійність);

- анархічний тип керівництва (при якому ні керівник, ні колектив не обговорюють і не беруть участі у поступовому просуванні колективу і не намічають перспективи його розвитку) [134, 43].

Найбільш ефективним стилем керівництва вокальним ансамблем є демократичний стиль, при якому можливий перехід з формальної сфери навчання у неформальну, і навпаки. Дотепний жарт, комічна розповідь дозволяють знизити напругу, подолати бар'єр між учасниками та керівником творчого колективу, налаштувати колектив на доброзичливу атмосферу, довірливий стиль спілкування. Демократичний стиль керівництва передбачає створення у колективі атмосфери співтворчості, яка є необхідною в успішному функціонуванні вокального ансамблю. Творче самовираження студента у процесі керівництва вокальним колективом сприяє формуванню «Я-концепції», оцінних суджень, що набувають

особливої значимості для досвіду мистецької діяльності, проявів самостійності у пошуках власного стилю художньо-творчої діяльності.

У науковому дослідженні Чжан Лу [188] найбільш ефективними чинниками формування стилю роботи з вокальним колективом визначено:

- мажорно-оптимістичну атмосферу в роботі з колективом;
- демократизм;
- опікунство;
- авторитетність.

А.Маркова зазначає, що у самовизначенні власного стилю художньо-творчої діяльності особливої значимості набувають такі особистісні якості вчителя, як: «розвинута здатність інтересу до іншої людини, прагнення до індивідуальності, усвідомлення того, що ефективним є той стиль, який супроводжується стійкими позитивними результатами; підхід до індивідууму як засобу переборювати шаблони в своїй діяльності» [95, 87].

Ефективна підготовка керівника вокального ансамблю передбачає формування у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів особистісної потреби в реалізації себе у практичній діяльності, адаптації до нових освітніх умов навчання, володіння музично-мистецькою ерудованістю й певною системою знань щодо керівництва вокальним ансамблем, активності та ініціативності в досягненні поставленої мети.

Обгрунтування адаптаційно-особистісного компонента у структурі підготовки керівника вокального ансамблю зумовило визначення *міри особистісної вмотивованості в набутті якісної вокальної підготовки* як критерію, котрий характеризується наступними показниками:

- *наявністю особистісної готовності до роботи з вокальними ансамблями;*
- *здатністю до фахового самовизначення у пошуках власного стилю художньо-творчої діяльності.*

Під час проектування *компетентнісно-операційного* компонента, у структурі підготовки вчителя музичного мистецтва як керівника вокального

ансамблю враховувалось те, що майбутній фахівець повинен оволодіти теоретичними знаннями щодо особливостей вокальної педагогіки та орфоепії, традицій української національної вокальної школи, специфіки функціонування голосового апарату, формування вокально-ансамблевих та вокально-слухових навичок, елементарних навичок диригування, теорії управління творчим колективом, тощо. Водночас, засвоєний комплекс вокальних знань, умінь і навичок не забезпечує у повній мірі успішне керівництво вокальним ансамблем, оскільки потребує знань методичного характеру, вимагає від керівника володіти музичною ерудицією у сфері вокального мистецтва, основами мистецького менеджменту, бути компетентним й уміти застосовувати дані знання на практиці.

Як зазначається у науковій літературі, бути компетентним означає бути обізнаним, авторитетним, уміти мобілізувати в даній ситуації набуті знання та досвід [73,11]. Концептуальним в обгрунтуванні компетентнісно-операційного компонента є розуміння поняття компетентності, як можливості встановлення «суб'єктом діяльності зв'язку між знанням і ситуацією; у широкому змісті – здібність віднайти орієнтувальну основу дій, процедуру (знання + дія), необхідну для вирішення проблеми» [135, 152]. Обгрунтовуючи фахову компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва, сучасні науковці розглядають дане поняття як здатність студента творчо застосовувати отримані під час навчання знання та уміння на практиці. За їх переконаннями, саме компетентність забезпечує майбутньому фахівцю можливість орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі та бути конкурентноспроможним на сучасному ринку праці (А.Козир, В.Лабунець, Л.Ліхіцька, А.Маркова, Є.Проворова, Цзінь Нань, Чжан Лу, Ши Цзюнь Бо та ін.) [70; 82; 87; 92; 139; 187; 188].

Специфіка набуття фахової компетентності китайськими студентами щодо керівництва вокальними ансамблями полягає у тому, що систематизовані знання, уміння і навички, набуті у вищих музично-педагогічних закладах України, вони повинні вміти перенести й

пристосувати до умов вокальної підготовки студентів у себе на батьківщині – в Китаї. Фахова підготовка студентів-іноземців передбачає формування в них полікультурної компетенції, яка стосується розуміння несхожості людей і взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо.

Можемо узагальнити, що компетентність керівника вокального ансамблю забезпечується систематизованістю знань щодо методики роботи з співацьким колективом, що в цілому проявляється у його фаховій ерудованості у сфері вокального мистецтва. Як зазначає Л.Василенко, специфіка вокального навчання майбутніх учителів музики полягає в їх методичній підготовці, а саме: в оволодінні знаннями про вікові особливості розвитку та охорони співацького голосу школярів; в умінні оцінювати музично-естетичні якості співацького звуку у дорослих і дітей, відповідно до сучасних вимог академічного вокального інтонування; у розвитку вокального слуху школярів; в оволодінні методами вокального навчання з урахуванням особливостей голосотворення у школярів; у засвоєнні прийомів впливу на процес формування співацького голосу; у вихованні навичок методичного аналізу навчально-репертуарного матеріалу, тощо [26].

Особливої значимості у підготовці керівників вокальних ансамблів набуває проблема оволодіння репертуарним тезаурусом вокальних творів. Головна мета педагогів вокально-хорових дисциплін – сформувати у студентів розуміння особливостей вокальних можливостей учнів, специфіки вокальних творів для дітей різних стилів, епох, жанрів, виробити у них вірне відчуття цих особливостей і вміти знаходити засоби для втілення у практиці роботи з вокальним ансамблем. Важливим у вокально-хоровій підготовці студентів є їх орієнтування у творах «золотого фонду» української і китайської пісенних культур, сучасних композиторів, які широко використовуються вчителями музики під час вокально-ансамблевої педагогічної роботи з учнями шкільного віку. Як зазначає Г.Падалка, «від того, які твори вивчатиме учень, залежать суттєві характеристики його мистецької підготовки, особливості становлення естетичних якостей –

художнього смаку, поглядів, ідеалів, специфіка розвитку музичних здібностей» [128, 123].

У доборі репертуару майбутні вчителі музичного мистецтва повинні вміти обрати той чи інший музичний твір для вокально-педагогічної роботи з вокальним ансамблем, адаптувати його відповідно до складу і можливостей конкретного вокального колективу. З цього приводу Г.Дмитревський зазначає, що весь репертуар «повинен бути розділений на такі підрозділи, в яких кожен твір повинен мати певне значення і зміст. Краще одночасно брати в роботу кілька різнохарактерних творів, для підтримання у виконавців до них уваги» [45, 64].

З метою поповнення репертуарного тезаурусу вокальних творів доцільно залучати студентів до активної слухацько-аналітичної діяльності – прослуховування й оцінювання творів для дитячих вокальних ансамблів, вивчення діяльності зразкових вокальних дитячих колективів. Г.Падалка підкреслює, що цілеспрямована орієнтація студентів на пошук об'єктивних зв'язків і залежностей між формою музичних творів і їх змістом, створює фундамент для аргументованої, обгрунтованої оцінки художніх творів [128, 47]. Формування оцінно-ціннісної компетентності керівників вокальних ансамблів дозволяє виявляти естетичну цінність твору, виокремлювати його в системі інших явищ вокально-ансамблевого мистецтва. Отже, у процесі фахового навчання, студенти повинні навчитись свідомо сприймати й оцінювати рівень художньої цінності вокального твору, вміти аналізувати форму, структуру, цільове призначення його виконання.

У цьому зв'язку Т.Пляченко виокремлює фактори, які необхідно враховувати керівнику ансамблю у процесі складання програм концертних виступів, а саме:

- мету і місце виступу;
- рівень музичної підготовленості слухачів;
- закони сприймання музики;

- тактику складання концертної програми, від якої залежить сприймання музики слухачами та успішність виступу колективу [138, 178].

Музична ерудованість майбутніх керівників вокальних ансамблів є запорукою доцільного добору репертуару. Отже, фахова компетентність студентів щодо керівництва вокальним ансамблем може проявлятись лише у єдності ерудованості в галузі вокального мистецтва, методичної підготовки, педагогічних операцій, сформованих на взаємозв'язку знань і практики роботи з вокальним колективом.

Проведений аналіз компетентнісно-операційного компонента підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти дозволив визначити *ступінь фахової ерудованості у сфері вокального мистецтва* як критерій, показниками якого є:

- *рівень систематизованості знань щодо методики роботи з вокальними ансамблями;*

- *володіння репертуарним тезаурусом вокальних творів.*

Теоретична розробка *емоційно-рефлексивного* компонента у структурі готовності майбутнього вчителя музики до керівництва вокальним ансамблем мала на меті висвітлити виконавсько-комунікативні аспекти даної підготовки. Аналіз музично-педагогічних праць (Л.Василевська-Скупа, О.Єременко, А.Козир, З.Курлянд, Є.Проворова та ін.) [25; 51; 70; 80; 139] переконує, що вчитель музичного мистецтва як керівник вокального ансамблю має володіти не лише організаторськими здібностями, але й виконавськими вокальними навичками. У процесі роботи з вокальним колективом студент повинен уміти заспівати будь-яку вокальну партію, продемонструвати володіння різними видами вокального дихання, діагностувати звучання вокального голосу, адекватно оцінювати і корегувати власну виконавську діяльність, робити висновки, володіти навичками диригування (репетиційними жестами, пластичними жестами відтворення вокального звучання, тощо).

Формування виконавських вокальних навичок студентів у системі вищої освіти в Україні здійснюється у процесі вивчення вокально-хорових дисциплін. А.Козир виокремлює вокально-хоровий цикл як опорний, по-перше, у зв'язку із ментальністю українського народу, яка виражена в його повазі і любові до народної пісні, по-друге, тим, що зазначений цикл складається з інтегрованих дисциплін («Постановка голосу», «Вокальний клас», «Хорове диригування», «Хоровий клас»), які поєднують всю практичну підготовку майбутнього вчителя музики [70, 109].

У формуванні вокальних навичок студентів необхідно враховувати, що «навичка – це дія, доведена до автоматизму, яка формується шляхом багаторазового повторення» [37, 217]. За наявності сформованості виконавських вокальних навичок, діяльність керівника вокального ансамблю стає швидкою й більш ефективною. У педагогіці прийнято розрізняти етапи формування навчальних навичок:

- початок усвідомлення (чітке розуміння мети, але недостатнє розуміння того, як її досягти);

- усвідомлення, але невміле виконання (чітке розуміння того, як потрібно виконувати дію, але неточне, нестійке виконання її, попри інтенсивну концентрацію довільної уваги; безліч зайвих рухів; відсутність вдалого перенесення даної навички);

- автоматизація навички (більш якісне виконання дій при тимчасовому послаблені довільної уваги і появи можливості її розподіляти; усунення зайвих рухів;

- поява вдалого перенесення навички; високо-автоматизована навичка (точне, економне, стійке виконання дії, яка стала засобом виконання іншої, більш складної дії) [111, 219].

Беручи до уваги, що навичка є дією, а за О.Леонтьєвим, дія – «це процес, спрямований на реалізацію мети» [84, 98], у визначенні дії неабияке значення відіграє мета – образ бажаного результату, тобто того результату, який повинен бути досягнутий у ході виконання дії. Варто зразу помітити,

що тут мається на увазі свідомий образ результату: останній утримується у свідомості увесь час, поки здійснюється дія, тому говорити про «свідомість мети» не має особливого змісту, мета – ціль завжди є свідомою. Дія містить акт свідомості як необхідний компонент у вигляді постановки і утримання мети.

Можемо констатувати, що ефективність формування виконавських вокальних навичок студентів забезпечується у випадку наявності в них мети, зумовленої усвідомленою потребою в керівництві вокальним ансамблем. Така потреба може бути спричинена не лише зовнішніми і внутрішніми мотивами, але й емоціями, які виникають у процесі виконання даної діяльності. Як зазначає Т.Кириленко, емоції – це внутрішній механізм регуляції діяльності, що виражає відношення між мотивами, потребами й успіхом чи можливістю успішної реалізації діяльності суб'єкта [67, 96]. Роль емоцій в організації управління вокальним ансамблем зростає, якщо керівник ставиться до даної діяльності як до цінності. Окрім цього, ціннісна емоційна зорієнтованість зумовлює схильність до даного виду діяльності.

Водночас, ефективному формуванню виконавських вокальних навичок у процесі вивчення вокально-хорових дисциплін сприяють позитивні емоції: інтерес, радість, подив. Наряду з пізнавальним інтересом (цікавістю), який мотивує навчання, сприяє розвиткові навичок, умінь, творчих устремлінь, важливого значення набуває радість від результатів вокально-виконавської діяльності.

Результати психолого-педагогічних досліджень (Л.Виготський, Т.Кириленко, Т.Левшенко, С.Рубінштейн, А.Чебикін) вказують, що завдяки емоціям радості, особистість стає впевненою в собі, відчуває себе потрібною, сповненою енергії, переконаною в тому, що зуміє подолати будь-які труднощі. За визначенням Т.Кириленко, радість – це «позитивне емоційне збудження, що виникає при появі можливості досить повно задовольнити актуальну потребу, ймовірність чого до цього моменту була невисокою чи невизначеною» [67, 125].

Методично виправданим у процесі засвоєння виконавських вокальних навичок є використання викладачами навчальних ситуацій, що викликають здивування, завдяки чому формують інтерес. У психології, подив означає різке підвищення нервової стимуляції, що виникає внаслідок якоїсь несподіваної події [65, 126]. Виникнення даної емоції у процесі вокально-хорової діяльності сприятиме миттєвій орієнтації всіх пізнавальних процесів на об'єкт, що викликав подив. Натомість, будь-яку навчальну музично-виконавську діяльність можуть однаково дезорганізувати як відсутність емоційних стимулів, так і надмірна їх інтенсивність. Емоційна регуляція навчальної вокально-хорової діяльності сприяє розвитку у студентів потреби в керівництві вокальним колективом, що, в свою чергу, спонукає їх до виконавських дій, викликає необхідність в отриманні нових знань і навичок вокальної діяльності.

Емоційна сфера студента, як і вокальний голос, потребує постійного розвитку. Широта емоційного діапазону майбутнього керівника вокального ансамблю залежить від експресивної виразності, пов'язаної із здатністю образного переживання виконавцем вокального твору. Повноцінна реалізація художнього образу твору можлива за умови керування керівником своїм емоційним станом та розуміння психічного стану учасників ансамблю і слухачів. Самоусвідомлення кожним студентом особливостей власної емоційно-вольової сфери забезпечує успіх подальшої професійної діяльності. Тому формування у процесі навчання навичок педагогічної рефлексії набуває першочергового значення. Педагогічна рефлексія – це не просто знання чи розуміння суб'єктом педагогічної діяльності самого себе, але й з'ясування того, наскільки і як інші (учні, колеги, батьки) знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення [131].

У процесі виконання й вивчення вокального твору з ансамблем вчитель музичного мистецтва здійснює педагогічне спілкування: міжособистісне й особистісно-групове. Відомий психолог О. Петровський характеризує

спілкування як «багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами сумісної діяльності, який містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння людей один одним…» [133, 469]. Однією із функцій спілкування є комунікація, яка характеризує процес передачі інформації. Метою комунікативного спілкування є намір його учасників обмінятися інформацією, вплинути один на одного. Засобами комунікативного процесу є різні знакові системи, передусім, мова, а також жести, міміка, пантоміміка, зоровий контакт, інтонація голосу, тощо [139].

Маючи одне для всіх видів діяльності експресивне ядро, кожна з професій, окрім вербальної системи мовлення, вимагає від особистості сформованості специфічної системи навичок невербального спілкування. Функціональною і професійно значущою є роль невербальної комунікації у діяльності керівника вокального ансамблю. Адже виконання більшості видів роботи на репетиційних заняттях, а саме: вивчення пісні, слухання музики, пластичного інтонування – керівництво ансамблем потребує сформованості певної системи навичок невербальної комунікації.

У процесі репетиційної роботи з вокальним ансамблем міміка й жести важливі при показі, розучуванні й виконанні пісні. Особливо важливим це є для китайських студентів, адже так традиційно склалось у китайській народній творчості, що в ній нерозрозно поєднанні спів, міміка й пантоміміка. Під час показу пісні вчитель передає дітям своє емоційне відношення – формує перше, найбільш яскраве враження від вокального твору. У процесі розучування пісні основне навантаження при передачі художньої інформації припадає на диригентські жести, погляд, тощо. Під час слухання музики і концертного виконання вокальних творів важливу роль відіграє візуальний контакт. Звертаючись поглядом по-черзі до кожного учня, педагог звертається особисто до того, на кого дивиться, так само дає зрозуміти, що йому важлива присутність і співацька діяльність кожної дитини. Таке ставлення керівника до дітей – учасників ансамблю, спонукає

учнів до дії, викликає позитивні емоції. А от за якістю погляду учень розуміє, що саме вчитель намагається передати (погляд схвалення, підтримки, контролю, осуду). Саме позитивні емоції розширюють межі музично-педагогічного спілкування, оскільки несуть у собі інформацію, додаткову до тієї, що повідомляється.

Підсумовуючи результати аналізу змісту емоційно-рефлексивного компоненту підготовки керівника вокального ансамблю, можемо визначити *міру усвідомленості потреби керівництва вокальними ансамблями* як критерій, що вимірюється за наступними показниками:

- *вільне володіння виконавськими вокальними навичками;*

- *ступінь сформованості комунікативних умінь у роботі з вокальним ансамблем.*

Сформованість емоційно-рефлексивного компоненту забезпечує емоційну готовність студентів до творчої діяльності. Такий емоційний стан особистості забезпечує її ефективне включення в діяльність, становить умову творчості, створення нового, розкриває через особистісно-змістовну сутність діяльності людську індивідуальність, шляхи розвитку й самовдосконалення особистості [67, 213]. На цій основі набуває доцільності обгрунтування *креативно-регулятивного* структурного компонента підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю.

Творчість у діяльності керівника вокального ансамблю проявляється на усіх стадіях роботи з учнівським колективом, а саме:

- організація ансамблю;

- відбір вокального репертуару;

- інтерпретація вокальних творів;

- вибір методів репетиційної роботи;

- планування програм концертних виступів;

- менеджерський супровід популяризації й просування вокального колективу, тощо.

Узагальнюючи результати психолого-педагогічних досліджень, ми розуміємо творчість як форму буття людини, спрямовану на її розвиток, самореалізацію та самовдосконалення. Самореалізація внутрішнього потенціалу майбутнього керівника вокального ансамблю є головною умовою його успішної творчої діяльності у процесі фахової підготовки. Особливого значення у даному процесі набуває творча активність студентів, яка виражається у прояві творчої ініціативи у роботі з вокальним колективом. За визначенням В.Моляко, творчість сприяє виробленню умінь вирішувати задачі, орієнтуватися в нових умовах, долати труднощі, стимулює розвиток інтересу людини до діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового [112, 18].

Філософська наука виходить із того, що творча активність – це визначальна риса людської свідомості, одна з основних її соціальних функцій. На думку А.Козир, творчу активність доцільно характеризувати як ознаку креативної особистості. Так, науковець визначає креативність майбутніх учителів музики, як «здатність до осягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно конкретної педагогічної ситуації, а також спроможність створення інновацій у процесі професійної діяльності» [71, 96]. Тому ступінь прояву творчої ініціативності студентів у роботі з вокальними ансамблями у нашому дослідженні визначаємо як провідний критерій креативно-регулятивного компонента підготовки керівника вокального ансамблю. При цьому основним елементом самосвідомості виступає самооцінювання виконання вокального твору, а також оцінка особистісних властивостей й якостей у співвідношенні зі взірцем. Важливими для уявлення особистісного усвідомлення свого керівництва вокальною діяльністю учнів є пізнання, емоційний розвиток, вольова сфера студента, яка на свідомому рівні стає саморегуляцією.

Саморегуляція як цілеспрямоване управління людиною своїми діями і станом, характеризується вольовими звичками – стійкими способами саморегуляції діяльності і спілкування, що склалися [29, 49]. У ситуації

концертного виконання, важливого значення набуває творча воля керівника ансамблю, здатність до самовладання, саморегуляції свого психічного стану й регуляції виконавської діяльності учасників вокального ансамблю. Саме спроможність керівника налаштувати учасників ансамблю діяти у відповідності напрацьованого внутрішнього плану дій й здатності діяти залежно від реальної ситуації, залежить яскравість відтворення виконавського художнього образу. Як зазначає З.Софроній, завдяки можливості ідеального моделювання майбутнім учителем музики своєї виконавської діяльності, активного і свідомого вибудовування її у своїй свідомості, відбувається регуляція виконавської діяльності на основі практичних результатів [163, 33].

Важливим фактором стимулювання проявів творчої оригінальності у моделюванні художніх образів вокальних творів є залучення студентів до варіативної розробки інтерпретації вокального репертуару, вдосконалення сценічного артистизму, розвитку навичок режисерської драматургії й театралізації вокальних творів. Найкращий художній результат моделювання художнього образу можливо досягнути у випадку, коли трактування образу є результатом спільної творчості учасників і керівника вокального ансамблю. Взаємний обмін інформацією повинен стати тією ланкою, де формується спільний колективний задум: учасники пропонують свої варіанти виконання, спільно з керівником виявляють найбільш виразні і переконливі варіанти ансамблевого звучання і визначають відповідні засоби виразності.

На етапі театралізації вокальних творів, вокально-виконавська діяльність керівника вокального ансамблю потребує сформованості цілої системи артистичних умінь студентів, а саме:

- розвитку внутрішньої психотехніки;
- надзвичайно розвинутої міміки;
- пантоміміки;
- емоційності;
- розвинутої уяви.

Під час репетиційної роботи з вокальним ансамблем майбутній керівник повинен уміти володіти комунікативними засобами впливу на учнів: яскраво й захоплено розповідати про музику, налаштовувати тембр голосу відповідно до атмосфери репетиції тощо. Саме таке яскраве виконання вокальних творів здатне пробудити у школярів інтерес до колективної творчої діяльності – активної участі у вокальному ансамблі.

Вказані прояви артистизму майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової підготовки народжуються на основі спільної творчості – спілкування з навчальним груповим хоровим колективом, Саме співтворчість є необхідною умовою створення творчої атмосфери в колективі, основними елементами якої є:

- психологічна сумісність учасників творчого колективу;

- індивідуальні особливості членів ансамблю (підтримка стану мажору);

- суб'єкт-суб'єктні стосунки між керівником і виконавцями;

- єдність творчих пошуків і педагогічних проблем;

- доброзичливі відносини між членами колективу;

- наявність лідерів, якщо основна їхня якість – самовіддача;

- висока трудова дисципліна, яка забезпечує здорову робочу атмосферу [96, 51].

На думку К.Станіславського, необхідним в організації творчої атмосфери у діяльності художнього колективу є прояв позитивних моральних якостей, поваги один до одного, - «усе це разом створює артистичну бадьорість, готовність до спільної дії. Такий стан є сприятливим для творчості» [164, 241].

Дослідження китайських науковців (Бай Шаожун, Вей Лімін, Ву Го Лінг, Лінь Хай, Ма Сюй, Сі Даофен, Цзінь Нань, Цзян Лібінь, Ціо Лі, Хоу Фан та ін.) [14; 28; 32; 100; 157; 187; 188; 211] вказують на те, що успішне вокальне навчання майбутніх учителів музики із Китаю має здійснюватися через моделювання художньо-музичного образу вокального твору засобами

поєднання музики, слова і ритмічних рухів, що зумовлено традиціями китайської народної пісенної культури. На практиці ансамблевий унісонний спів у Китаї завжди супроводжувався пантомімікою та танцювальними пластичними рухами.

Доцільно зазначити, що подібні концепції (Е.Ж.-Далькроз, В.Верховинець, Г.Ротерс та ін.) набули широкого застосовуються в сучасних умовах підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у системі вищої музично-педагогічної освіти в Україні. На основі творчої єдності, такі форми колективного виконавства сприяють формуванню у студентів уявлення про колективну узгодженість звучання, навичок слухового самоконтролю, забезпечують внутрішню творчу дисципліну.

Досліджуючи проблему вокально-хорової майстерності майбутніх учителів музики Л.Лабінцева зазначає, що процес виконання вокального твору стає більш емоційним і виразним завдяки поєднанню співу й ритмопластичних рухів, застосовуючи при цьому елементи театральної педагогіки (сукупність елементів акторської, сценічної, режисерської майстерності). Театралізацію пісні науковець розглядає як інтегративну характеристику професійних умінь та навичок майбутніх учителів музики, що відображається в таких цікавих формах, як гра-імпровізація, інсценування літературних і музичних творів, тощо [81].

Формування навичок театралізації пісні забезпечуються на підставі набуття умінь сценічної майстерності. Завдяки синтезу драматургії, музики, сценографії, акторської гри, сценічна майстерність виступає своєрідним підгрунтям успішного керівництва вокальним ансамблем й визначається необхідністю опанування студентами таких елементів театральної педагогіки, як:

- творча гра;
- театральна імпровізація;
- сценічний рух;
- емоційно-експресивна виразність виконання;

- елементи акторської майстерності (міміка, пантоміміка, тощо).

Серед аспектів, які забезпечують оригінальність моделювання художнього образу вокального твору, Цзінь Нань виділяє:

- активізацію асоціативного мислення;

- усвідомлення сутності музичної драматургії за допомогою різноманітних форм виконання вокальних творів;

- розвиток здатності до власної інтерпретації вокальних творів у процесі виконавської діяльності;

- розвиток творчого потенціалу фахівця в процесі роботи над вокальним твором;

- уміння гармонійно використовувати вокальні та ритмопластичні навички;

- формування уміння аналізувати художньо-музичний образ твору;

- вміння оцінювати якість виконання художньо-музичного образу твору та втілювати у мовних і пластичних імпровізаціях різноманітні музичні явища [187, 75].

Змістова характеристика *ступеню прояву творчої ініціативності студентів у роботі з вокальними ансамблями,* як критерію креативно-регулятивного компонента, дає підстави визначити основні його показники:

- *здатність до саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності;*

- *прояв творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації вокальних творів.*

Проведений структурний аналіз підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва уможливив виокремлення складових компонентів їх готовності до керівництва вокальними ансамблями учнів у системі вищої музично-педагогічної освіти України і Китаю. Система оцінювання підготовки керівника вокального ансамблю представлена розробленими структурними компонентами, критеріями та показниками (див. таблицю 2.1 на с. 73.

Таблиця 2.1

Критеріально-показникова система оцінювання підготовки керівника вокального ансамблю

Компоненти	***Критерії***	***Показники***
адаптаційно-особистісний	*міра особистісної вмотивованості в набутті якісної вокальної підготовки*	- наявність особистісної готовності до роботи з вокальними ансамблями; - здатність до фахового самовизначення у пошуках власного стилю художньо-творчої діяльності.
компетентнісно-операційний	*ступінь фахової ерудованості у сфері вокального мистецтва*	- рівень систематизованості знань щодо методики роботи з вокальними ансамблями; - володіння репертуарним тезаурусом вокальних творів
емоційно-рефлексивний	*міра усвідомленості потреби керівництва вокальними ансамблями*	- вільне володіння виконавськими вокальними навичками; - ступінь сформованості комунікативних умінь у роботі з вокальним ансамблем
креативно-регулятивний	*ступінь прояву творчої ініціативності студентів у роботі з вокальними ансамблями*	- здатність до саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності; - прояв творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації вокальних творів.

Отже, розроблена критеріально-показникова система оцінювання підготовки керівника вокального ансамблю дає можливість педагогічної діагностики досліджуваного феномена у системі вищої музично-педагогічної системи України і Китаю.

2.2. Методичні орієнтири критеріальної визначеності готовності студентів до керівництва вокальними ансамблями

Зміна соціальних і освітніх пріоритетів нашої держави, орієнтація її на входження в загальноєвропейський простір обумовлюють переосмислення концептуальних підходів до підготовки майбутніх учителів музики як керівників творчих вокальних колективів в системі вищої музично-педагогічної освіти. З цієї позиції окремого розгляду вимагає питання про дотримання принципів мистецького навчання, оскільки вони є фундаментальним для освітньої сфери, що в значно впливає на ефективність її функціонування. Основними вимогами до продуктивного виконання діяльності вчителя музики є впровадження принципів, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно цілями і закономірностями мистецької освіти.

Доцільно зазначити, що більшість принципів мають широке узагальнююче значення, тому в теорії і практиці музичної педагогіки проходить процес постійних пошуків і уточнення принципових положень, які, за визначенням О.Рудницької, можуть направляти діяльність педагога в конкретних навчально-виховних ситуаціях, тобто виконувати роль своєрідної алгоритмічної установки. З позицій «нового педагогічного мислення доцільним варіантом таких положень можна вважати: принцип довершення навчальних дій виховними в педагогічній взаємодії; принцип різноманітності видів і форм діяльності учнів в організації педагогічного процесу; принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних

ситуацій; принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу; принцип спонукання до творчого самовираження» [150, 92].

Розглядаючи принципи художнього навчання як основні положення, які охоплюють узагальнені закономірності художньо-музичного навчання і органічно пов'язують окремі елементи в єдину цілісну систему, Г.Падалка серед основних визначає наступні:

- «принцип цілісності, який орієнтує на досягнення цілісності навчального процесу і передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету - особистісно-художній розвиток учня;

- принцип культурної відповідності, який передбачає таке змістовне наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури;

- принцип естетичної спрямованості, який свідчить про направлення учнів в процесі художнього навчання до осягнення, перш за все, естетичної цінності творів, сприйняття мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в житті людини;

- принцип індивідуалізації, який означає турботу про виявлення та підтримку здатності до своєрідного, притаманного саме цьому учневі сприйняття мистецтва, його оцінку, розвиток здатності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості цінностей художньої творчості;

- принцип рефлексивності, який спрямований на зіставлення цінностей внутрішнього життя учня з морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесенням глибоких переживань особистісного «Я» з художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь з художніми досягненнями інших [128, 9].

З цієї позиції основними принципами підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями нами визначено: *активності,* що передбачає спонукання студентів до активно-свідомого самостійного навчання*; емоційності,* що орієнтує на досягнення емоційної насиченості

навчального процесу; *художньо-творчої спрямованості,* що означає постійне залучення майбутніх учителів музики до творчого самовираження у співацькій діяльності.

Принцип *активності* передбачає спонукання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до активно-свідомого самостійного навчання. Доцільно підкреслити, що активність притаманна всіх формам діяльності особистості: пізнавальній, орієнтаційній, перетворюючій, комунікативній, оцінній тощо. На думку вчених [8; 10; 33; 71; 80; 82; 87; 107;130; 150] особливу увагу доцільно приділяти розвитку розумової активності учнів у процесі їх свідомого навчання. Адже від ставлення школярів до навчання, у великій мірі, залежить інтенсивність та міцність їх знань. З цього приводу доцільно зазначити, що у структурі активності провідними є наступні елементи:

- готовність до виконання навчальних завдань;
- прагнення до свідомої самостійної діяльності;
- усвідомлення виконуваних дій;
- стійкість уваги до предмету активності;
- прагнення підвищення власного професійного рівня.

У процесі підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва вокальними ансамблями необхідно враховувати те, що підготовка до цієї роботи включає оволодіння ним основними елементами вокально-ансамблевої звучності. Ця скрупульозна робота потребує неабиякої активності студента у подоланні труднощів: ансамблевого звучання, інтонування, динаміки, дикції, тощо.

Доречно підкреслити, що активізація художньо-мисленнєвих процесів студентів відбувається в процесі створення нового, раніше незвіданого. «Оскільки старі засоби вирішення проблеми не можуть дати плідного результату, учня необхідно спонукати до врахування змінних компонентів у виниклій ситуації» [128, 116]. Завдяки активному, свідомому процесу мистецького навчання у студентів факультетів мистецтв виробляється

прагнення до осягнення мистецької діяльності, до її рефлексивного усвідомлення.

Принцип *емоційності* орієнтує майбутніх учителів музики на досягнення емоційної насиченості навчального процесу. На думку Л.Арчажникової, діяльність вчителя музики повинна стимулювати емоційне сприйняття школярами музичних творів, сприяти їх естетичним переживанням, що спонукає до ефективно-якісного засвоєння музичного матеріалу.

Принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу, за визначенням О.Рудницької, розкриває роль емоцій як регуляторів діяльності учнів. «Розвиток емоційно-почуттєвої сфери є основою успішності мистецької освіти. Емоційні переживання (емоції, почуття, настрої, афекти, стреси, пристрасті) супроводжують не лише художні, але й усі інші пізнавальні акти, активізують або гальмують сприймання, пам’ять, мислення, уяву, впливають на особистісні прояви (інтереси, потреби, мотиви, тощо)» [150, 94]. Тому процес вивчення навчального матеріалу, міжособистісні відносини вчителя та учнів обов’язково мають бути емоційно забарвленими.

Доречно виокремити те, що емоційний прояв особистості завжди забарвлений оцінювальною діяльністю, що дає можливість контролювати та корегувати мистецьку роботу. У цьому процесі важливим є органічне поєднання емоційної насиченості з логічною виваженістю. Саме таке поєднання в роботі майбутнього вчителя музики з керівництва вокальними ансамблями створює умови найбільшої ефективності творчо-виконавського процесу.

Забезпечення процесів позитивних переживань учнів, задоволення від досягнутих результатів є необхідною умовою розвитку мотивації до навчальної діяльності, що передбачає прояв самостійності та ініціативності, можливості самоствердження й самореалізації у мистецькій діяльності.

Принцип *художньо-творчої спрямованості* означає постійне залучення майбутнього вчителя музики до творчого самовираження у співацькій

діяльності, адже цей принцип дозволяє формувати чіткі уявлення про мету особистісного розвитку кожного студента. Проектування поставлених завдань на основі принципу художньо-творчої спрямованості навчання на реалізацію освітньої мети обумовлює єдність навчальної, розвиваючої, виховної функцій навчання. Реалізація цього принципу на практиці дозволяє: «за той самий час вирішувати ширше коло взаємопов'язаних завдань, чим підвищувати результативність навчального процесу; підвищити роль і значення цілепокладання в навчальному процесі, робити навчання більш цілепрямованим» [111, 231].

Особливе значення принцип художньо-творчої спрямованості навчальної діяльності набуває в реалізації технологічних підходів, спрямованих на досягнення «ефекту випередження» в мистецькому навчанні [1, 112]. Принцип художньо-творчої спрямованості студентів у навчальній діяльності сприяє їх підготовці до майбутньої практичної роботи та орієнтує навчальний процес на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних мистецьких новацій. Важливу роль в цьому процесі відіграє зазначений принцип в подоланні таких недоліків існуючого процесу мистецького навчання, як невизначеність, абстрактність кінцевих завдань професійної підготовки, необгрунтованість завдань проміжних її етапів, невизначеність термінів виконання поставленої мети.

Художньо-творча спрямованість майбутніх учителів музики у навчально-виховній роботі полягає в підборі таких способів організації діяльності студентів, які найбільш повно реалізують зміст художньої освіти шляхом творчої взаємодії. Цей принцип вимагає від педагога вмінь переорієнтовувати цілі і зміст освіти в конкретні педагогічні завдання з огляду на потреби та інтереси студентів, а також власний освітній і художній досвід. Завдяки впровадженню цього принципу істотно поліпшується індивідуальна робота з майбутніми учителями музики з метою розвитку їх творчих здібностей, підбираються форми, методи і засоби педагогічного

процесу в їх оптимальному поєднанні, стимулюється активність студентів, вміння проектувати проблемні ситуації і успішно вирішувати їх.

Виділені нами принципи базуються на загальних закономірностях музично-педагогічної освіти, відображають внутрішню сутність фахової підготовки майбутніх учителів музики, дозволяють визначити основну стратегію творчої діяльності й розкривають закономірності впровадження системного, особистісного та творчого підходів до професійно-педагогічного мистецтва і художньої творчості.

Ефективність методичної підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю забезпечує створення у процесі навчання спеціальних *педагогічних умов*. У педагогічному словнику В.Мижерікова, умови навчальної діяльності характеризуються як «сукупність зовнішніх обставин, в яких протікає навчальна діяльність, і обставин життєдіяльності її суб'єкта» [161, 398]. Їх розглядають як фактори, які сприяють успішності навчальної діяльності. Так, у дидактиці педагогічні умови розглядаються як сукупність чинників або компонентів навчального процесу, що забезпечують успішність навчання, а також середовище, у якому відбувається педагогічний процес [160, 25].

В.Андрєєв наголошує на необхідності урахування у з'ясуванні змісту і сутності цього явища єдності суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності та явища, а також їх обов'язкову усвідомленість [8, 234]. Адже педагогічні умови не є причинами педагогічних явищ, вони лише здатні посилювати чи послаблювати дію причини. Педагогічні умови є обставинами або чинниками, від яких залежить перебіг певного педагогічного явища, функціонування педагогічної системи.

Педагогічними умовами методичної підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю нами визначено:

- *створення атмосфери психологічного комфорту навчання* (на основі врахування особливостей адаптації студентів до засвоєння нових умінь вокально-хорової підготовки);

- *стимулювання і постійної підтримки пізнавального інтересу студентів до роботи з вокальними ансамблями* (на основі використання сучасних мультимедійних технологій);

- *оптимізації міжсуб'єктної взаємодії викладачів і студентів* (на основі широкого впровадження партнерських стосунків у професіоналізацію підготовки студентів як керівників вокальних ансамблів);

- *забезпечення взаємозв'язку теорії та практики навчання* (у всіх різновидах вокально-хорової підготовки студентів);

- *активізації ініціативності майбутніх учителів музики* (на основі підтримки самостійних підходів студентів до освоєння вокально-хорових дисциплін);

- *широке впровадження ситуацій успіху в навчальний процес* (з метою актуалізації і розвитку лідерських якостей студентів).

Педагогічна умова *створення атмосфери психологічного комфорту навчання,* яка враховує особливості адаптації студентів до засвоєння нових знань, умінь та навичок вокально-хорової роботи є вкрай важливою у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями. Дана умова орієнтує педагогів на створення такого психологічного клімату в навчальній діяльності, за якої студент може сміливо висловлювати власні думки, проявляти творчу ініціативу. Така позиція викладача надає студентам впевненості у власних можливостях. За переконаннями Г.Падалки, «повна і беззаперечна довіра до вчителя, до його мудрості та доброзичливості – запорука досягнення відкритого, зацікавленого ставлення до предмету мистецьких дій» [128, 163].

Дотримання у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музики даної педагогічної умови підтримує почуття психологічного комфорту в

навчальному процесі. І саме це забезпечує організацію викладачем спільних навчальних і позанавчальних заходів, а саме:

- залучення китайських студентів (разом з українськими) до підготовки мистецьких вечорів, лекторіїв, концертів;

- спільний перегляд концертів, театральних вистав, художніх і документальних фільмів;

- відвідування екскурсів, музеїв, центрів української культури, загальноосвітніх навчальних та спеціальних музичних шкіл, закладів позашкільної музично-естетичної освіти.

У процесі проведення педагогічної практики студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів ознайомлення із специфікою музичної підготовки школярів у різних закладах середньої освіти, сприятиме адаптації іноземних студентів до нових умов навчання в Україні, кращому розумінню сутності напрямку вокальної підготовки у системі вищої музично-педагогічної освіти. Така навчально-виховна діяльність викладачів вокально-хорових дисциплін позбавляє китайських студентів психологічного бар'єру, забезпечує неформальність у спілкуванні, відвертість і сміливість у висловлюваннях, сприяє вільному обміну думками, враженнями, емоційними реакціями на мистецькі події, дозволяє вирішувати складні побутові проблеми, тощо.

Педагогічна умова *стимулювання і постійної підтримки пізнавального інтересу студентів до роботи з вокальними ансамблями,* що доцільно використовувати на основі використання сучасних мультимедійних технологій є актуальною на сучасному етапі надання освітніх послуг. Вказана педагогічна умова сприяє активізації пізнавальної діяльності завдяки включення студентів у творчий процес засобом залучення до виконання дієвих практичних завдань, використовуючи сучасні мультимедійні технології. За визначенням Цзінь Нань опанування «мультимедійними технологіями забезпечують ефективну мотиваційну та інформаційні функції

навчання, посилюють пізнавальний інтерес до різних видив навчальної діяльності» [187, 76].

Інтерес до оволодіння вокально-технічними й хормейстерськими уміннями і навичками передбачає ознайомлення китайських студентів із зразками української пісенної культури у виконанні відомих співаків і диригентів. З метою перегляду й аналізу якомога більшої кількості дидактичного вокального сольного й ансамблевого матеріалу (виступів солістів та ансамблів) найбільш прийнятним засобом підготовки керівника вокального ансамблю є використання інтернет-ресурсів, веб-сайтів, відео та аудіозаписів. Розуміння змісту вокальних та вокально-хорових творів підвищує інтерес студентів до опрацювання навчально-педагогічного репертуару, надає більшу творчу наснагу для оволодіння цінностями українського вокального мистецтва у цілому.

Наукові дослідження А.Бондаренко переконують, що застосування мультимедійних технологій у підготовці майбутніх учителів музики сприяють формуванню їх пізнавальної самостійності, яка забезпечує інформаційну обізнаність та уможливлює об'єктивне оцінювання музичного матеріалу, формує загально-музичні уміння і навички, що розвивають здатність до сприйняття й розуміння музичного мистецтва, а також відтворення взірців у співацькій діяльності, сприяє коригуванню повної реалізації змісту вокально-хорової підготовки у роботі з вокальним ансамблем, окреслює проектувально-орієнтувальну основу майбутньої педагогічної діяльності [21, 23]. Крім вказаних функцій, використання у навчальному процесі сучасних технічних засобів навчання уможливлює використання оригінальних методів та активно-дієвих форм вокальної підготовки майбутніх учителів музики, що дозволить зберегти пізнавальний інтерес до роботи з вокальними ансамблями.

Педагогічна умова *оптимізації міжсуб'єктної взаємодії викладачів і студентів*, що використовується на основі широкого впровадження партнерських стосунків у професіоналізацію підготовки студентів як

керівників вокальних ансамблів є найбільш важливою в організації керівництва виконавцями у практичній діяльності. Дотримання даної педагогічної умови забезпечує оптимізацію набутих знань студентів завдяки передачі (обміну) своїх знань і практичного досвіду іншим суб'єктам навчального процесу, сприяє встановленню міжособистісної взаємодії необхідної у роботі з вокальним ансамблем.

Професіоналізацію вокальної підготовки студентів як керівників вокальних ансамблів у даному контексті забезпечує використання таких форм і методів навчання, які б у процесі навчання передбачали активну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу, водночас індивідуалізували участь кожного у колективній творчій діяльності. За переконаннями В.Семиченко, активність суб'єктів навчання забезпечують такі способи організації активної міжсуб'єктної взаємодії викладачів і учнів, які ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктному навчанні; передбачають групову, колективно-розподільчу, кооперативну, проектну діяльність і включають різні інтеракції, що забезпечують багатосторонню комунікацію, взаємодію і взаємонавчання [153, 186].

Відповідно проблемі нашого дослідження, ефективними формами вокальної підготовки є індивідуальні, парні, групові, фронтально-групові та кооперовані форми вокально-хорового навчання. Враховуючи специфіку підготовки студентів як керівників вокальних ансамблів, доцільним є впровадження кооперативно-ансамблевих форм навчання. Цзінь Нань розглядає дану форму, як створення невеликого творчого колективу або групи виконавців (на основі академічної групи або різних за віком груп, класу певного викладача, особистісних уподобань, тощо), що навчаються разом для досягнення найефективніших результатів [187, 75].

Навчальна діяльність творчого колективу підпорядковується єдиній меті й завданням дисциплін вокально-хорового циклу, головним з яких є оволодіння методикою роботи з вокальними ансамблями. Забезпечення професіоналізації вокальної підготовки за принципом контрольованого

зворотного зв’язку між суб’єктами навчання спрямовує поведінкові дії студентів на найбільш оптимальний шлях досягнення результату, допомагає спільними зусиллями знаходити і виправляти помилки, сприяє розвитку навичок взаємоповаги, шо поступово набувають форм взаємонавчання, взаємоконтролю та взаємопідтримки.

Педагогічна умова *забезпечення взаємозв’язку теорії та практики навчання* у всіх різновидах вокально-хорової підготовки студентів націлює їх на роботу з вокальними ансамблями. Проектування педагогічних ситуацій, що забезпечують взаємозв’язок теорії та практики вокально-хорового навчання забезпечують ефективність засвоєння теоретичних знань студентів факультетів мистецтв, що залежить від уміння адекватно їх застосовувати на практиці. Оскільки проходження педагогічної практики передбачає обмежену кількість годин, реалізацію даного взаємозв’язку забезпечує проектування викладачем спеціальних педагогічних ситуацій на вокально-хорових заняттях.

Реалізація вказаної педагогічної умови забезпечує формування готовності студентів до практичного застосування набутих фахових знань у процесі керівництва вокальним ансамблем. Дисципліни, які входять до структури вокально-хорової підготовки, а саме вокальний клас, хорове диригування, хоровий клас, практикум роботи з хором, є основою практичної підготовки студентів. Уведення до змісту лекційних і практичних занять спроектованих педагогічних ситуацій дозволить особистості у подальшій роботі з вокальним ансамблем чітко визначати методичну проблему, ставити перед собою завдання і шляхи її вирішення, планувати свою діяльність, здійснювати самоаналіз і саморефлексію власних дій. Тобто, ще на етапі вокальної підготовки у вищому навчальному закладі, викладач проектує практичну діяльність студента у відповідності до реальних типових і нетипових педагогічних ситуацій, які можуть трапитись у практиці роботи зі справжнім шкільним вокальним колективом.

Реалізація педагогічної умови забезпечення взаємозв'язку теорії та практики навчання у процесі вокальної підготовки здійснюється засобом впровадження проективних практичних завдань, у яких студент себе позиціонує як керівник вокального ансамблю, вокаліст-виконавець, вихователь, педагог, менеджер, цим самим обираючи свій стиль керівництва колективом. При цьому він має усвідомлювати певну відповідальність перед учнями, батьками, адміністрацією загальноосвітньої школи, перед самим собою, як фахівцем мистецької галузі.

Педагогічна умова *активізації ініціативності майбутніх учителів музики* на основі підтримки самостійних підходів студентів до освоєння вокально-хорових дисциплін сприяє виробленню у майбутніх учителів музики демократичного стилю керівництва вокальними ансамблями та прояву лідерських якостей у процесі спільної вокально-ансамблевої діяльності. Дотримання даної умови у вокальній підготовці спонукає майбутніх учителів музики до активних дій, добровільного прояву організаторських здібностей, взяття на себе відповідальності за успішність виконання спільної діяльності, проявів волі, ініціативності, рішучості, сміливості у досягненні мети.

У психолого-педагогічному словнику воля характеризується, як «свідома регуляція людиною своєї поведінки і діяльності, регулююча функція мозку, що полягає в здатності активно домагатись свідомо поставленої мети, переборюючи зовнішні та внутрішні перешкоди» [161, 35]. Водночас, воля може виконувати як спонукальну, так і гальмівну функції, що проявляються у спрямуванні активності, її посиленні, а також у гальмуванні зовнішніх впливів і дій. Вольова дія починається із усвідомлення мети і прагнення до неї, яке стає дієвим, перетворюючись на бажання та намір. Одним з важливих аспектів вольової дії є свобода здійснення дії – людина може вчинити так або інакше в залежності від того, яке рішення вона прийме. Ця свобода пов'язана з прийняттям відповідальності за свої дії перед собою і перед іншими людьми – творчим колективом.

У цьому контексті важливим для керівника вокального ансамблю є прояв лідерського потенціалу – сукупності психологічних якостей, відповідних потребам колективу і найбільш корисних для вирішення проблемних ситуацій, як творчих, так і організаційних. У психології лідерство трактують як «ступінь провідного впливу тих чи інших членів групи на групу вцілому у напрямку здійснення групових задач» [136, 109].

Лідерство керівника вокального ансамблю проявляється його превалюванням у стимулюванні, плануванні та організації активності групи. Лідерський потенціал студентів піддається розвитку й удосконаленню, найбільш повно розкривається у процесі вокально-хорової підготовки. Серед специфічних рис особистості, які властиві лідерам, доцільно виділити:

1) інтелект (повинен бути вище середнього, але не на рівні геніальності, особливо важлива здатність до вирішення складних і абстрактних проблем);

2) ініціатива (самостійність і винахідливість, здатність усвідомлювати потребу в дії і наявність відповідного мотиву;

3) впевненість у собі (маються на увазі досить високі самооцінки компетентності та рівня домагань) [160, 11].

Розуміння змісту власних дій для себе і для інших людей залежить від рівня розвитку мислення особистості, її уваги, розвитку сприйняття, пам’яті, уяви. Тому чим більш високого рівня розвитку особистості досягає людина, тим більше і сильніше будуть проявлятися такі вольові якості в її характері, як ініціативність, впевненість і самостійність. Ініціативність і впевненість є атрибутами лідерства, як прояву волі, і навпаки – лідерство живить, підтримує почуття впевненості в собі. На думку Л.Арчажникової, для вчителя музики «ініціативність… виконавська воля і самовладання не просто бажані якості, вони є необхідними. Особливо важливим є те, що їх можливо розвивати» [10, 42].

У процесі практичної вокально-хорової роботи майбутніх учителів музики з вокальним студентським колективом лідерські якості піддаються

розвитку і вдосконаленню. Завдання педагога – сприяти проявам будь-якої ініціативи студентів у процесі спільної вокально-ансамблевої діяльності. На початкових етапах формування лідерські якості потребують опосередкованого педагогічного стимулювання: прохання надати керівнику колективу певну допомогу (в організації репетицій ансамблю, пошуку інформації, розповсюдженню нотного матеріалу, тощо); систематичне виконання студентами певних обов'язків; створення проблемних ситуацій (здійснення функцій керівника ансамблю, концертмейстера (проведення розспівування, гра на інструменті хорової партитури, акомпанементу). Завдяки заохоченню до виконання таких завдань, у студентів-початківців з'являється впевненість у своїх силах, творча переконливість, що у подальшому стимулює їх до проявів ініціативності й лідерських якостей у процесі спільної вокально-ансамблевої діяльності.

Виокремлення цієї педагогічної умови підкреслює значущість стимулювання самостійної діяльності майбутніх учителів музики у процесі виконання практичних форм засвоєння мистецьких знань, умінь та навичок. На всіх етапах фахової підготовки майбутнім фахівцям необхідно мати чітке уявлення про мету самостійної діяльності (включаючи певне художньо-практичне завдання, що є тільки часткою загальної мети); усвідомлення потребової сфери самостійно-вольових зусиль; оволодіння та свідоме використання ефективних засобів практичного досягнення поставленої мети; внутрішнє бажання проявляти ініціативність у мистецькій діяльності.

Педагогічна умова *широкого впровадження ситуацій успіху в навчальний процес* використовується з метою актуалізації і розвитку організаторських якостей студентів). Створення ситуацій успіху, що спонукає майбутніх учителів музики до творчого самовираження у процесі роботи з вокальним ансамблем забезпечує виникнення у процесі спільної творчої діяльності позитивних емоцій від процесу і результату власної роботи з виконавцями.

За визначенням психологів, «емоції – це внутрішній механізм регуляції діяльності, що виражає відношенням між мотивами, потребами й успіхом чи можливістю успішної реалізації діяльності суб'єкта» [67, 96]. Суперечність між потребами й умовами їх задоволення є рушійною силою розвитку особистості. Адже вокально-хорова підготовка студентів буде ефективною, якщо вона викликає почуття задоволення і радості, оскільки однією із найважливішою потребою молоді є потреба в емоційному насичені. Однією із функцій емоцій є закріплення досвіду за рахунок позитивних або негативних слідів, що зберігаються в пам'яті, тобто оцінюються як успішні або невдалі дії, що мали місце в минулому. Емоції успіху-неуспіху сигналізують про результативний бік діяльності. Так, процес вокально-хорового навчання у вищому навчальному закладі повинен викликати у студентів цілу низку переживань, головним чином позитивних емоцій і почуттів від своїх успіхів. Вокально-хорова діяльність, яка викликає у студентів позитивні емоції, завжди спонукатиме їх до проявів активності у цій сфері.

Стимулювання студентів до виявлення творчої позиції у процесі вокально-хорової діяльності зумовлене умінням викладача створювати ситуації успіху у навчанні – схвальність в оцінках і відгуках, забезпечення позитивними емоціями і переживаннями. Ефект успішних результатів вокально-хорової діяльності призводить до фіксації певних її цілей, дій, до збільшення її цінності для студента. Причому, це стосується не тільки змісту вокально-хорової підготовки, але й спілкування з викладачем і однокурсниками. Виступаючи безпосереднім виразником потреб суб'єкта, емоції є регулятором його активності.

На основі оптимальної взаємодії викладача і студентів відбувається вияв як особистісної, так і групової активності майбутніх керівників вокальних ансамблів. Колективна творчість залежить від індивідуального рівня розвитку вокальних даних учасників, артистизму, відчуття взаємопідтримки. Як зазначає А.Козир, «атмосфера емоційного тепла та

доброзичливості, що виникає у процесі творчої педагогічної взаємодії, є грунтом для формування позитивних емоцій, естетичних переживань та моральних якостей студентів» [70, 262].

Залучення студентів до керівництва вокальними ансамблями спонукає їх до розвитку здібності творчого самовираження. Початковий етап розвитку навичок керівництва вокальним ансамблем характеризується активним самовираженням, коли студенти демонструють свої здібності. У процесі педагогічної взаємодії, яку забезпечує робота з вокальним ансамблем, студенти отримують можливість виразити себе – продемонструвати вокальний твір, запропонувати власну інтерпретацію музичного твору, ефективно організувати проведення репетицій, що сприяє творчому самовираженню, натхненню, задоволенню власними діями. За переконаннями А.Козир, таким чином «складаються умови, за яких майбутній керівник вокального ансамблю може переживати успіх, соціальне визнання у середовищі однолітків, що є основою для підвищення його самооцінки, розвитку почуття власної гідності та самоповаги» [70, 269]. Науковець підкреслює, що організація діяльності студентів таким чином сприяє просуванню їх у розвитку навичок керівництва вокальним ансамблем. У процесі вокально-хорової підготовки формується реальний досвід майбутньої професійної діяльності. Педагогічна спрямованість студентів на вирішення нестандартних завдань забезпечує творче самовираження майбутнього педагога у процесі роботи з вокальним ансамблем.

Упровадження зазначених педагогічних умов у процес навчання студентів у системі музично-педагогічної освіти України та Китаю сприятиме формуванню психологічного комфорту в навчанні, пізнавальнго інтересу, лідерських проявів, ініціативності й творчого самовираження у роботі вокальними колективами, що у своїй сукупності забезпечить методичну готовність майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями. На основі вищезазначеного, демоструємо методичну модель підготовки студентів до керівництва вокальними ансамблями (рис. 2.1).

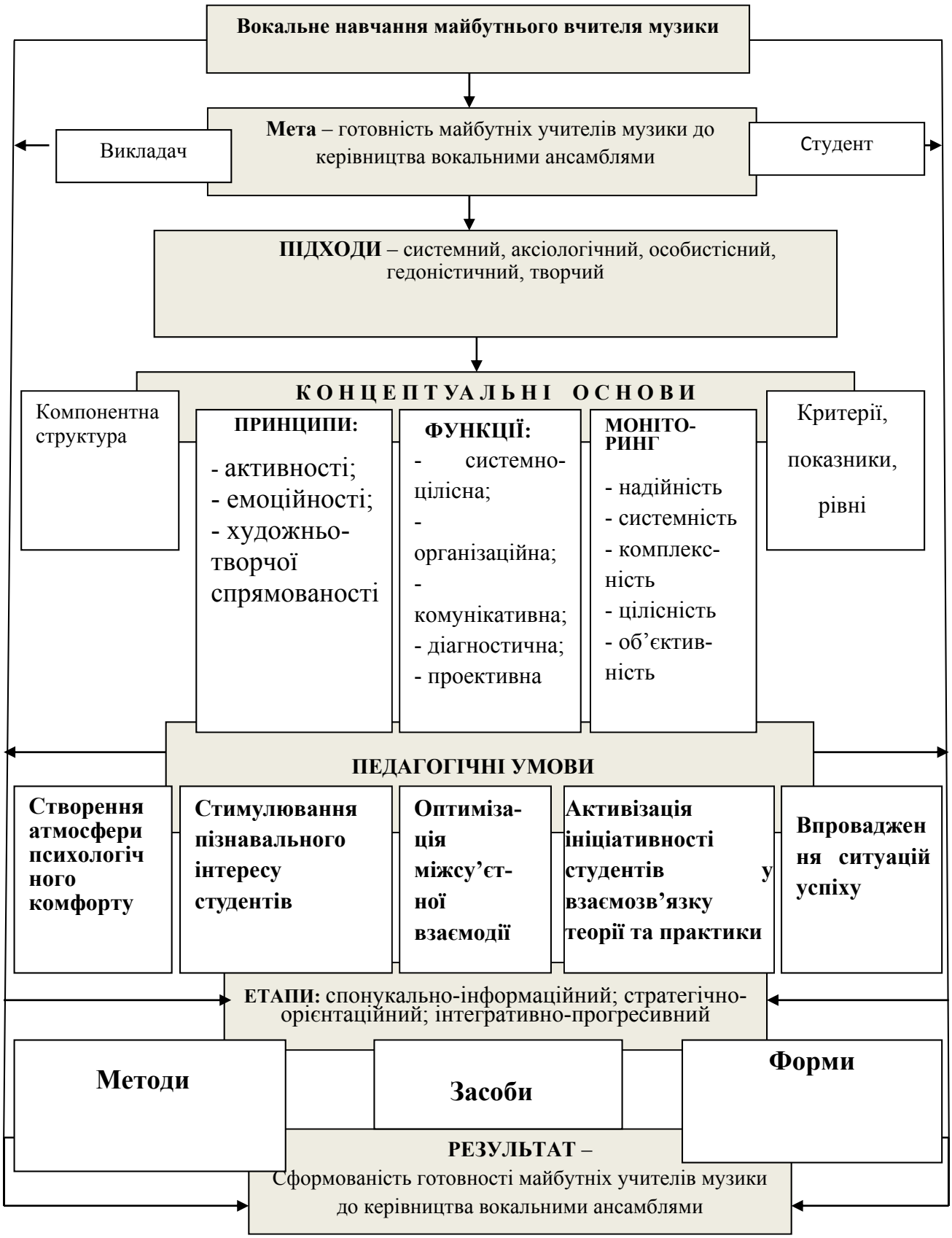


Рис. 2.1 Методична модель готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями

Отже, методична *модель* підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями включає: мету дослідження, наукові підходи (системний, аксіологічний, особистісний, гедоністичний, творчий); основні функції (системно-цілісну, організаційну, комунікативну, діагностичну, проективну); принципи (*активності,* що передбачає спонукання студентів до активно-свідомого самостійного навчання; *емоційності*, що орієнтує на досягнення емоційної виповненості процесу навчання; *художньо-творчої спрямованості*, що означає постійне залучення майбутніх учителів до творчого самовираження у навчальному процесі; структуру означеного феномена (адаптаційно-особистісний, компетентнісно-операційний, емоційно-рефлексивний, креативно-регулятивний компоненти); педагогічні умови (*створення атмосфери психологічного комфорту навчання*; *стимулювання і постійної підтримки пізнавального інтересу студентів до роботи з вокальними ансамблями*; *оптимізації міжсуб'єктної взаємодії викладачів і студентів*; *забезпечення взаємозв'язку теорії та практики навчання*; *активізації ініціативності майбутніх учителів музики*; *широке впровадження ситуацій успіху в навчальний процес)*. Очікуваним результатом визначено сформованість підготовленості майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Обґрунтування методичних основ формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва вокальним ансамблем у системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю дозволило дійти таких висновків:

- визначено основні елементи означеного педагогічного явища у складі компонентної структури. Обґрунтування компонентів підготовки керівника вокального ансамблю передбачає наявність у студентів

особистісної потреби в реалізації себе як керівника вокального колективу, адаптації до нових освітніх умов навчання (*адаптаційно-особистісний* компонент), володіння музично-мистецькою ерудованістю й певною системою знань щодо керівництва вокальним ансамблем (*компетентнісно-операційний* компонент), наявності внутрішньої потреби у керівництві творчим вокальним колективом, зумовленої розвинутими комунікативними уміннями і співацькими навичками (*емоційно-рефлексивний* компонент), творчою активністю керівника вокального ансамблю на усіх стадіях роботи з учнівським колективом (*креативно-регулятивний* компонент);

- розроблено критерії та показники готовності майбутнього вчителя музики до керівництва вокальним ансамблем. Критерієм адаптаційно-особистісного компонента у структурі підготовки керівника вокального ансамблю визначено *міру особистісної вмотивованості в набутті якісної вокальної підготовки*, що характеризується наступними *показниками: наявністю особистісної готовності до роботи з вокальними ансамблями; здатністю до фахового самовизначення у пошуках власного стилю художньо-творчої діяльності.* Критерієм компетентнісно-операційного компонента підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти визначено *ступінь фахової ерудованості у сфері вокального мистецтва*, *показниками* якого є: *рівень систематизованості знань щодо методики роботи з вокальними ансамблями; володіння репертуарним тезаурусом вокальних творів*. Критерієм емоційно-рефлексивного компонента підготовки керівника вокального ансамблю визначено *міру усвідомленості потреби керівництва вокальними ансамблями*, що вимірюється за наступними *показниками: вільне володіння виконавськими вокальними навичками; ступінь сформованості комунікативних умінь у роботі з вокальним ансамблем.* Критерієм креативно-регулятивного компонента визначено *ступінь прояву творчої ініціативності студентів у роботі з вокальними ансамблями*, *що дало підстави визначити основні його показники, а саме: здатність до*

саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності; прояв творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації вокальних творів;

- основними принципами підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями визначено: *принцип активності,* що передбачає спонукання студентів до активно-свідомого самостійного навчання; *принцип емоційності*, що орієнтує на досягнення емоційної виповненості процесу навчання; *принцип художньо-творчої спрямованості*, що означає постійне залучення майбутніх учителів до творчого самовираження у навчальному процесі;

- аналіз наукової літератури з питань професійної підготовки майбутнього вчителя музики, а також практики мистецького навчання у ВНЗ України показав, що значний потенціал для практичної підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної роботи з школярами містить ефективне вокально-ансамблеве навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

- розроблені в процесі дослідження педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями включають: *створення атмосфери психологічного комфорту навчання* (на основі врахування особливостей адаптації студентів до засвоєння нових умінь вокально-хорової підготовки); *стимулювання і постійної підтримки пізнавального інтересу студентів до роботи з вокальними ансамблями* (на основі використання сучасних мультимедійних технологій); *оптимізації міжсуб'єктної взаємодії викладачів і студентів* (на основі широкого впровадження партнерських стосунків у професіоналізацію підготовки студентів як керівників вокальних ансамблів); *забезпечення взаємозв'язку теорії та практики навчання* (у всіх різновидах вокально-хорової підготовки студентів); *активізації ініціативності майбутніх учителів музики* (на основі підтримки самостійних підходів студентів до освоєння вокально-хорових

дисциплін); *широке впровадження ситуацій успіху в навчальний процес* (з метою актуалізації і розвитку лідерських якостей студентів);

- розроблена методична *модель* підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями включає: мету дослідження, наукові підходи (системний, аксіологічний, особистісний, гедоністичний, творчий); основні функції (системно-цілісну, організаційну, комунікативну, діагностичну, проективну); принципи (*активності,* що передбачає спонукання студентів до активно-свідомого самостійного навчання; *емоційності*, що орієнтує на досягнення емоційної виповненості процесу навчання; *художньо-творчої спрямованості*, що означає постійне залучення майбутніх учителів до творчого самовираження у навчальному процесі; структуру означеного феномена (адаптаційно-особистісний, компетентнісно-операційний, емоційно-рефлексивний, креативно-регулятивний компоненти); педагогічні умови (*створення атмосфери психологічного комфорту навчання*; *стимулювання і постійної підтримки пізнавального інтересу студентів до роботи з вокальними ансамблями*; *оптимізації міжсуб'єктної взаємодії викладачів і студентів*; *забезпечення взаємозв'язку теорії та практики навчання*; *активізації ініціативності майбутніх учителів музики*; *широке впровадження ситуацій успіху в навчальний процес).* Очікуваним результатом визначено сформованість підготовленості майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [179; 182; 183; 184; 185].

РОЗДІЛ ІІІ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ КЕРІВНИКА ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ

3.1. Діагностика рівнів сформованості методичної підготовленості майбутніх учителів музики – керівників вокального ансамблю

Підготовка майбутніх керівників вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю передбачає вирішення комплексу багатьох складних завдань інформаційного, ціннісно-орієнтаційного та організаційного змісту. У зв'язку з цим, нами була висунута гіпотеза про ефективну методичну підготовленість студентів, завдяки підвищенню рівня позитивної мотивації до якісного оволодіння фаховими знаннями та навичками, наявності особистісної готовності до роботи з вокальними ансамблями, сформованості творчого ставлення до навчальних завдань при використанні розробленої методики підготовки керівника вокального ансамблю у процесі фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі.

Експериментальне дослідження проводилось на базі НПУ імені М. П.Драгоманова, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Об'єктом дослідження були 245 осіб - студенти ІІ – ІV курсів музично-педагогічного відділення факультетів мистецтв. Дослідження передбачало три етапи - констатувальний, формувальний і контрольний експерименти, й проводилась автором дослідницької роботи, та під його керівництвом викладачами університетів, які викладають дисципліни з диригентсько-хорового циклу.

Констатувальний експеримент включав наступні методи: емпіричні – усне та письмове опитування, інтерв'ювання, бесіди, педагогічне спостереження, аналітичні – виявлення досвіду фахової підготовки студентів, майбутніх керівників вокального ансамблю, узагальнення виявлених якісних і кількісних елементів дослідження.

Для проведення методики діагностики стану сформованості методичної підготовленості майбутніх керівників вокального ансамблю необхідним було здійснення дослідження вихідного стану груп за пошуковим експериментом. Діагностику кожного з компонентів методичної підготовки керівника вокального ансамблю було здійснено за трьома взаємопов'язаними етапами. Основними критеріями під час проведення експериментального дослідження було обрано: якість засвоєння фахових знань, умінь та навичок.

Якості особистості студента: активність (мотивація, зацікавленість процесом фахового розвитку); сформованість інтелектуальних та комунікативних умінь; особистісна готовність до роботи з вокальним ансамблем.

На етапі констатувального експерименту у створених нами експериментальній та контрольній групах були проведені початкові зрізи та виявлені рівні фахових знань, умінь і навичок, активності студентів під час навчальної діяльності, розвитку інтелектуальних та комунікативних умінь, а також особистісної готовності студентів до роботи з вокальним ансамблем.

Педагогічні спостереження велися з використаням розроблених попередньо критеріїв для оцінки сформованості методичної підготовленості до керівництва вокальним ансамблем. У дослідженні було встановлено три рівні сформованості означенного феномену. Відповідно до визначених рівнів була створена шкала оцінювання. До високого рівня було віднесено студентів, які на виконання навчальних завдань отримали по 4-5 балів за кожне виконане завдання; до середнього рівня було віднесено студентів, які отримали 2-3 бали; до низького - студенти, які отримали за виконання кожного завдання 1 бал.

З метою визначення рівня сформованості інтелектуальних умінь майбутніх учителів музики нами було проведено серед студентів анкетування (додаток А. 1.). Так, завдяки розробці запитань «відкритого типу», що передбачали низку можливих відповідей, та побудовано так, щоб студенти могли відповісти на них використовуючи набуті фахові знання, нами було з'ясовано, що відповіді опитуваних студентів розподілились на невірні, неповні, формальні, відносно самостійні висловлювання. До невірних відповідей було віднесено судження про вчителя музики, в яких респондантом висловлено заперечення щодо значення музично-педагогічної діяльності вчителя музики – керівника вокального ансамблю у розвитку підростаючого покоління, чи акцентувались лише організаторська, розважальна функції вчителя музики.

Далі, отримані неповні, формальні відповіді містили переважно вірні судження, що ґрунтувались на формальному тлумаченні педагогічних дій вчителя музики на уроках музичного мистецтва, використання наочності. Однак, ці судження позбавлені будь-яких виявлень особистісного ставлення респондента до педагогічної роботи.

Респонденти також висловлювали відносно самостійні думки. Так, відповідаючи на перше питання анкети «Як Ви розумієте цінність педагогічної праці вчителя музичного мистецтва для соціуму?» респонденти висловлювали власну точку зору щодо взаємозв'язку між благополучним розвитом суспільства і педагогічною роботою керівника вокального ансамблю спрямованою на музично-естетичний розвиток молодого покоління. При цьому, інші опитуванні пов'язували благополуччя певного соціуму з матеріальними благами, що, на їх думку, також впливають на якість праці вчителя музики. Поряд із цим, питання «У чому, на Вашу думку, полягає дієвість впливу вчителя музичного мистецтва на особистість школяра?» викликало труднощі у наданні повної відповіді. Студенти відповідали фрагментарно, та висловлювали різні думки не пов'язані одна з одною своєю змістовністю. Так, невелика частка студентів дотримувалась

думки, що вчитель музичного мистецтва взагалі не здатен вплинути на сучасних учнів, що на них впливають лише комп'ютерні ігри та новітні засоби мультимедіа. Інші студенти вважають, що «інтерес до виступу в шкільному концерті необхідно постійно підживлювати». Переважна більшість студентів дали відповідь «не знаю».

Відповідаючи на питання «Як впливає художній образ музичного твору на учнів загальноосвітньої школи?» респонденти намагались проаналізувати процес впливу художнього виконання на розуміння учнями сутності вокального твору. Деякі студенти зазначали, що «один і той же художній образ може сприйматись учнями різного шкільного віку по різному, і тому впливати на цих учнів також по різному». Також нами були отримані такі відповіді, що важливим є наявність у кожного учня досвіду сприйняття художнього образу під час прослуховування музичного твору, тому рівень впливу художнього образу музичного твору залежить від якості навчання учнів сприймати музичний твір. Переважна більшість респондентів відповіли: «учні починають більш свідомо співати», « учнів можна залучати до свідомої навчальної роботи над музичним твором», «учні починають висловлювати свої думки з приводу характеристик цього образу, що допомагає в педагогічній роботі вчителя музичного мистецтва».

На наступне питання даної анкети «Чи знаєте основні засоби музичної виразності? Перерахуйте» деякі студенти відповіли коротко «знаю». Невелика частка респондентів (85 %) надала повну вірну відповідь. Поряд із цим, питання «Чи відомо Вам, як засоби музичної виразності впливають на компоненти музичного сприйняття учнями загальноосвітньої школи?» викликало різні відповіді. Деякі студенти відповіли «не знаю що сааме входить до компонентів музичного сприйняття учнів». Також ми отримали такі відповіді, як «Так, відомо. Засоби музичної виразності застосовуються композитором для впливу на компоненти музичного сприйняття слухача. Слухач має можливість уявити собі певний художній образ, отримати емоційне задоволення, певні переживання та враження». Зацікавлення

викликали такі відповіді: «Так. Я обов'язково в практичній роботі з учнями буду звертати їх увагу на ті засоби музичної виразності, що залучені композитором до створення вокального твору, оскільки це допоможе мені в педагогічній роботі», «Відомо, що людина здатна одночасно сприймати багатоканальну інформацію, і тому вплив засобів музичної виразності є ефективним». Тільки 12 % респондентів дали відповідь «не знаю».

Важливим для проведення експериментального дослідження поставало з'ясування рівню обізнаності студентів щодо фахової діяльності керівника вокального ансамблю. З цією метою нами було проведено бесіду серед студентів. У цьому процесі студентів було спрямовано до виявлення власної думки щодо питань «Як керівник вокального ансамблю повинен виявляти себе в педагогічній діяльності?», «Чому на сьогодні діє так мало створених вокальних ансамблів?», «У чому постає ефективне керівництво вокальним ансамблем?», «Як віднайти індивідуальний стиль керівництва художньо-творчою діяльністю вокального колективу?». У ході проведення бесіди студенти дуже активно висловлювали свої думки та зазначали, що у наш час керівникам вокальних ансамблів дуже важко працювати без матеріальної підтримки з боку керівництва закладу, адже хочеться використовувати якісну музичну апаратуру, сценічні костюми, забезпечити учнів поїздкою із концерним виступом до іншого міста тощо. Наявність, на сьогодні, малої кількості створених керівниками вокальних ансамблів серед учнів загальноосвітньої школи говорить про неуспішність керівництва як з боку навчальних закладів, так і керівників вокальних ансамблів. До найпоширеніших причин неуспішного керівництва вокальним ансамблем студенти зазначили такі: нереалістична самооцінка власних творчих можливостей; прагнення досягти одразу якісного результату; невміння підібрати цікавий репертуар вокального колективу, що відповідає вокальним можливостям учнів; недостатній аналіз психологічних особливостей, а також можливостей голосового аппарату кожного учня; звинувачення учнів у невдачах; незнання навчальних потреб і музичних інтересів учнів; невміння

планувати репетиційну роботу з вокальним ансамблем. Для того, щоб спрямувати майбутніх учителів музики під час фахового навчання, їх увагу необхідно звернути на те, що ефективність навчальної роботиз учнями залежить від налагодження особистісної взаємодії між учнями.

На питання «Як віднайти індивідуальний стиль керівництва художньо-творчою діяльністю вокального колективу?» респонденти відповідали, що у кожного керівника вокального ансамблю складаються певні стереотипи педагогічної діяльності, які вважаються стилем художньо-творчої діяльності. Також студенти впевнені, що кожному з них необхідно бути готовим до вибору стилю художньо-творчої діяльності. Деякі респонденти висловили думку, що цей вибір залежить від особливостей голосів більшості учнів залучених до участі у вокальному колективі. Розмірковуючи, студенти висловлювали думку, що на початку своєї педагогічної діяльності вони хотіли б набрати учнів із голосами яскраво наділеними народним тембром, і відповідно до цього вже налагоджувати вокально-методичну роботу. Деякі студенти вважають, що із приходом нових учасників до вокального колективу виникає необхідність зміни стилю художньо-творчої діяльності, і що така заміна постає практичною необхідністю для досягнення творчих результатів у вокально-педагогічній діяльності керівника вокального ансамблю. Також студенти виявили впевненість щодо необхідності визначення кожним керівником вокального ансамблю щодо стилю керівництва художньо-творчою діяльністю вокального коллективу. З метою визначення до якого стилю керівництва вокальних ансамблем схильні респонденти нами була використана методика В.Захарова під час проведення тестування серед студентів [142, 93-99]. Даний тест передбачав 16 груп тверджень, що відображають різні аспекти взаємодії керівництва та коллективу. Кожна группа складається з трьох тверджень, що визначено літерами «а, б, в». Студентам пропонувалось скористатись опитувальним листом (додаток Б.1.) і напроти відповідної літери поставити: позначку «+» якщо ренспондент згоден: позначку «*» якщо

респондент сумнівається; позначку «-» не згоден. Підрахування результатів здійснювалось за даним методом за допомогою ключа (додаток Б. 2.). На цій підставі підрахунку отриманих даних нами було визначено три компоненти такі як директивний, пасивний, колегіальний. Так до директивного компоненту було віднесено 18 % респондентів, що виявили: орієнтацію на особисту думку та оцінку явищ та життєвих ситуацій; прагнення до керівництва, самовпевненість, схильність до жорстокої формальної дисципліни; дотримання дистанції з учнями; небажання перед учнями визнавати свої педагогічні помилки; ігнорування ініціативи учнів; систематичний контроль над діями учнів. До пасивного було віднесено 45 % респондентів, які виявили: нездатність до вимогливості та жорсткої дисципліни; ліберальність; толерантність; несистематичний контроль учнів; нездатність самостійно приймати рішення; прагнення мати колег із якими можна здійснювати спільну творчу діяльність. Колегіальний компонент передбачав наявність: вимогливості; здійснення систематичного контролю; обов'язкове дотримання дисципліни; прагнення до розподілу обов'язків; демократичність у прийнятті рішень. До цього компоненту було віднесено 37% респондентів. Отже, на цій підставі уможливлювалось спрямування студентів до пошуку відповідного стилю керівництва художньо-творчою діяльністю вокального ансамблю.

Отримані під час дослідження експериментальні дані дають підстави говорити про майбутнього вчителя музики, як про особистість, що позитивно ставиться до педагогічної діяльності, усвідомлює її соціальну значимість, але за впровадженою нами анкетою (додаток А. 2.) уможливилось отримати дані до багатьох хвилюючих нас питань. Так на питання анкети «Чи була у Вас потреба віднайти власний стиль художньо-творчої діяльності?» більшість респондентів (66,5 %) відповіли «не було». При цьому 31 % опитуваних відповіли «відчував», а решта (2,5 %) дали відповідь «така потреба є». На наступне питання анкети «Що допомагає майбутньому керівнику вокального ансамблю віднайти власний стиль художньо-творчої діяльності?» відповіді

розподілились наступним чином: «вивчення модних музичних течій» відповіли 25 % опитуваних; «аналіз творчої діяльності відомих дитячих вокальних колективів» - 42, 5 %; «читання з листа вокальних творів» - 1 %; відповідь «вивчення особливостей власного темпераменту, та власних музичних уподобань» не обрав жоден респондент; «вивчення критичних суджень про вокально-виховний розвиток дітей» - 18, 5 % студентів; решта опитуваних були схильні до думки щодо «вивчення вокальних творів для дітей та юнацтва створених сучасними композиторами».

На наступне питання даної анкети «У чому проявляється педагогічний стиль керівника вокального ансамблю?» студенти обрали відповіді: «уміння організовувати вокально-виховну роботу з учнями» зазначили 22 %; відповідь «створювати творчу атмосфери під час навчання учнів» обрали 41, 5 %; «у виборі педагогічних методів» - 2 %; «у виявленні емоцій» - 2,5 %; «налагодженні міжособистісних стосунків із учнями» - відповіли 32 % опитуваних. На наступне питання «Чи потрібна майбутнім учителям музики педагогічна підтримка у виборі власного стилю художньо-творчої діяльності?» всі опитувані відповіли «так».

Під час дослідження нам необхідно було отримати дані щодо інформаційних джерел якими користуються студенти, рівень їх інтересу до проблем музично-естетичного виховання учнів. З цією метою нами було проведене анкетування серед студентів (додаток А. 3.). Під час анкетування нами з’ясовано, що більшість студентів не цікавиться літературою з питань музичного мистецтва. Основним джерелом музичної інформації для студентів постає телебачення, радіо, Інтернет. Прослуховування музичної інформації відбувається, як правило, стихійно. Достатньо великий відсоток становлять студенти, які вказали що їм подобаються музичні твори за навчальною програмою, а також виявили посилений інтерес до питання «Які сучасні естрадні виконавці Вам подобаються?». Однак, дитячими піснями особисто цікавляться лише 3% студентів. На питання анкети «Чи приймаєте участь у дискусійних обговореннях проблем музично-естетичного

виховання?» більша частина респондентів відповіла, що в них не виникає бажання ділитись із кимось враженнями про музичні твори. Хоча, повідомлення деяких респондентів про потреби іноді висловлювати власне судження про музичний твір, а також думки й почуття свідчить про розвинене ціннісне ставлення таких студентів до музичного мистецтва.

Для з'ясування сформованості вокальних навичок ми розробили відповідну до наших завдань анкету (додаток А. 4.) й проект питань для проведення усної бесіди з метою діагностики чинників, що впливають на процес оволодіння студентами вокальними навичками під час фахового навчання. Узагальнені відповіді респондентів розподілились наступним чином: а) «недостатні фахові знання»; б) «зменшення навчальних годин»; в) «невміння практично застосовувати набуті фахові знання під час навчальної діяльності над музичним твором».

У відкритих запитаннях анкети респонденти доповнюючи відповідь на питання «Чи вважаєте, що форми занять із оволодіння вокальними навичками є досконалими?» дописували свої думки, а саме: «Мені здається що, якби на заняттях із вокалу нас навчали аналізувати звучання власного голосу за допомогою комп'ютеру, то це виявилось би дуже корисним»; «Якби до занять із вокалу залучали б дітей, то ми вчилися б не тільки самі співати, але й навчати співати дітей, що нам постане потрібним у подальшій фаховій діяльності»; «Хотілося б, щоб заняття з вокалу проходили не тільки в аудиторіях, але й у залах, театрі тощо».

Щодо запитання «Чи здійснюєте самостійну роботу над розвитком вокального голосу?» респонденти також охоче відповіли: «Так. Дуже хочу розвинути свої вокальні здібності»; «Під час фахового навчання, намагаюсь також трішечки працювати. Під час самостійної підготовки до роботи з учнями відчув необхідність самовдосконалення»; «Не вважаю свої голосові дані яскравими, але вокальні вміння дуже потрібні в роботі керівника вокального ансамблю. Адже важливо не тільки зачарувати учнів своїм голосом, але й правильно продемонструвати вірне виконання вокального

твору»; «Я вважаю, що набуття вокальних навичок супроводжується оволодінням певними знаннями, тому моя самостійна навчальна діяльність більше спрямована на усвідомлення процесу звукоутворення, дихання, характеру вокального звучання, а вже потім виконання вокальних вправ».

На запитання «Чи впливає недостатність фахових знань на процес оволодіння майбутнім керівником вокального ансамблю вокальними навичками?» деякі респонденти відповіли коротко «так», «ні» і ці відповіді були нами враховані. При цьому, більшість респондентів надали розгорнуту відповідь. На підставі аналізу отриманих даних, ми узагальнили ці відповіді. Так, респонденти переважно відповіли: «Дійсно, впливає. Адже керівництво передбачає певні знання керівника щодо організації навчальної роботи учнів»; «Вважаю, що на практиці деякі знання усвідомлюються краще»; «Висловлення, що виконавський рівень дитячого вокального ансамблю залежить від рівня фахового розвитку керівника вважаю правдивим»; «Якщо людина має від природи унікальний талант, то їй не потрібні знання, їй потрібен «матеріал» та сприятливі умови для творчості».

Цікавим для студентів було питання «Чи обов'язково, на Вашу думку, отримувати задоволення від процесу навчальної роботи над вокальним твором?» і навіть викликало бажання провести дискусію. Так, деякі студенти висловили думку, що вокальний твір повинен обов'язково подобатись студенту, та відповідати його музичному смаку та інтересам. Інші вважають навчальну роботу над труднощами у вокальному творі тривалою і нудною, але на етапі художньої роботи над вокальним твором вони дійсно отримують задоволення від творчого процесу. Мала частка студентів відповіла: «Навіщо отримувати вищу освіту з обраного фаху, якщо не подобається обраний напрямок діяльності?». Отримані дані після проведення анкетування уможливили з'ясувати, що переважно всі респонденти мають прагнення до фахового зростання під час навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі. Студенти підтверджують той факт, що підготовка керівника вокального ансамблю потребує створення сприятливих умов, що

передбачають закріплення на практиці отриманих знань, залучення до здійснення аналізу звучання власного вокального голосу за допомогою комп'ютеру, навчальна робота в різних акустичних умовах. Більшість респондентів усвідомлюють необхідність здійснення систематичної самостійної роботи над розвитком можливостей вокального голосу, але не знають як організовувати таку позааудиторну навчальну діяльність, та потребують допомоги з боку викладача. Усвідомлення студентами необхідності набуття фахових знань і вокальних умінь підтверджується отриманими даними щодо планів студентів стосовно майбутньої фахової діяльності, створення вокального колективу, особистої творчої діяльності.

Під час проведення інтерв'ювання студенти надавали відповіді виходячи зі свого навчального досвіду не усвідомлюючи ємності, фахової значущості керівництва дитячим вокальним ансамблем. Серед необхідних фахових навичок і особистісних якостей студентами було названо: «диригентсько-хорові навички», «вокальні навички», «навички володіння музичним інструментом», «відповідальність», «відкритість», «мобільність» (92 % осіб), «навички використання камертону та простих музичних інструментів», «навичка співу у вокальному ансамблі», «комунікативність», «дружелюбність» (67 % осіб), «навичка читання з листа під час співу» (54, 2 % осіб), «артистизм», «толерантність» (53 % осіб).

З отриманих відповідей можна зробити висновок, що студенти обізнані у необхідних складових керівництва вокальним ансамблем, оскільки називають не лише необхідні фахові навички (диригентські, вокальні) та особистісні (артистизм, мобільність, толерантність) якості керівника вокального ансамблю. Студенти розуміють і практичну необхідність використання камертону під час залучення учнів до співу без супроводу, а також навички використання простих музичних інструментів під час творчої роботи над вокальним твором. Це дає підстави для впевненості в отриманні результатів формувальної роботи з респондентами. Необхідно також зазначити, що майже всі студенти доречно відповідали на поставлені нами

запитання.

На підготовчому етапі формувального експерименту важливим було здійснити підготовку щодо експериментальних дій викладачів, та практичної перевірки визначених теоретично педагогічних умов. Тому необхідно було провести методичний семінар серед викладачів, які викладають дисципліни з диригентсько-хорового циклу. Під час проведення цього семінару було розглянуто питання змісту та шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи з учнями загальноосвітніх шкіл, а також обговорено методи які планувалось залучити до експериментальної методики формувального експерименту з метою успішного вирішення обраної проблеми. Залучені до семінару викладачі ознайомились із програмою формувального експерименту. Також їм було повідомлено про інформаційне та організаційне забезпечення процесу фахової підготовки студентів до керівництва вокальним ансамблем.

Етап проведення констатувального експерименту передбачав визначення інтересу студентів до творчої діяльності дитячих вокальних колективів, їх керівників та репертуару що виконується. Студентам було запропоновано опитувальний лист, де вони проставляли позначку біля музичного твору, що є знайомим, а також визначали жанр кожної пісні (додаток В. 1). Пісні запропоновані в опитувальному листі становлять «золотий фонд» української пісенної культури, та широко використовуються вчителями музики під час педагогічної роботи з учнями шкільного віку. Правильність визначення студентами щодо жанру пісень перевірялась за допомогою «ключа» (додаток В. 2). Також нам важливо було дізнатись наскільки обізнані студенти щодо творчої діяльності сучасних українських композиторів, які створюють вокальні та хорові твори для дітей та юнацтва. Для цього нами було проведено анкету яка мала назву «Експрес – інформація» (додаток А. 5). На заповнення даної анкети було відведено 10 хвилин. Отримані дані після проведення анкетування серед студентів було узагальнено. Отже, у першому завданні анкети було студентам

запропоновано назвати п’ять добре знайомих їм дитячих вокальних колективів. Повну відповідь, яка містила назву дитячого вокального колективу, його керівника та вік дітей надало лише 2% опитуваних. Знання назви від трьох до одного дитячих колективів виявли 62,5 % студентів. Решта вказали «не пам’ятаю». Далі на пропозицію назвати п'ять улюблених вокальних творів для дітей та юнацтва відповіді студентів розподілились наступним чином: 42 % студентів дали повну назву п'яти і більше музичних творів та вказали їх авторів; 37 % опитуваних вказали чотири твори і менше; 21 % студентів вказали від одного до трьох музичних творів, але з вказівкою «авторів не пам’ятаю».

Наступним завданням поставало з'ясування питання щодо музичної освіти, отриманої студентами до навчання у вищому навчальному педагогічному закладі, а також отримання даних щодо обізнаності студентів стосовно особливостей вокально-педагогічної діяльності керівника вокального ансамблю нами було проведене анкетування (додаток А. 6.). Після узагальнення отриманих даних, нами було з'ясовано, що більшість студентів 57 % навчались у музичних школах, 35 % студентів навчались у державних музичних училищах та педагогічних училищах, а решта отримали музичні знання та вміння у музичних студіях, займались у колективах художньої самодіяльності. Отримані результати зумовили розробку діагностичного етапу констатувального експерименту. У цьому процесі за основу було взято розроблену нами компонентну структуру.

Для того, щоб визначити ступінь вмотивованості студентів до якісного набуття вокально-методичної підготовки нами було проведено діагностичні зрізи за першим критерієм. Вимір рівня вмотивованості майбутніх учителів музики до оволодіння вокально-методичною готовністю до роботи зі школярами здійснювався нами за допомогою тесту-опитувальника. За допомогою розробленої шкали, яка складається з 22 суджень, студенти мали змогу вказати відповідь «так» або «ні» (Додаток Г. 1.). Надані відповіді, які співпадали з ключовими (Додаток Г. 2.) підсумовувались з урахуванням того,

що за кожну відповідь надавався 1 бал [142, 10-11].

Для здійснення діагностики щодо прояву здатності студентами до фахового самовизначення у пошуку власного стилю художньо-творчої діяльності нами було впроваджено контрольну роботу з перевірки розвитку здатності студентів здійснювати пошук власного стилю художньо-творчої діяльності під час фахового навчання (Додаток Г. 3).

Відповідно, при обробці результатів у ході порівняння кількісних характеристик рівнів сформованості адаптаційно-особистісного компоненту нами було виявлено 9,1 % студентів із високим рівнем вмотивованості до набуття якісної вокально-методичної підготовки. Середній рівень виявлено у 29,3 % студентів. Студенти (61%), яких було віднесено до низького рівня, виявили відсутність особистісної готовності до керівництва вокальним ансамблем, неспроможність до здійснення пошуку власного стилю художньо-творчої діяльності.

Отримані результати за першим етапом констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості адаптаційно-особистісного компоненту представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3. 1.

Рівні сформованості адаптаційно-особистісного компонента

Компонент: адаптаційно-особистісний						
Показники критерію	Високий Рівень		Середній рівень		Низький Рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Наявність особистісної готовності до роботи з вокальним ансамблем	20	8,1	77	31,4	148	60
Здатність до фахового самовизначення у пошуку власного стилю художньо-творчої діяльності	25	10,2	67	27,3	153	62,4

Проведення наступного етапу констатувального експерименту передбачало діагностування показників компетентісно-операційного компоненту. З метою виявлення ступеню фахової ерудованості у сфері вокального мистецтва нами було проведено контрольну роботу. Це уможливило продіагностувати дієвість і усвідомленість знань студентів щодо методики роботи з вокальним ансамблем. Контрольна робота включала питання для з'ясування рівню фахових знань студентів щодо методики роботи з учнями вокального ансамблю (Додаток Д. 1.). Біля вірної відповіді нами було виставлено позначку «В», невірної «Н». Так від 0 до 3 балів отримали студенти (61, 2%) з низьким рівнем фахової ерудованості у сфері вокального мистецтва. Отримані такими студентами фахові знання є нестійкими. Студенти не обізнані щодо методики роботиз вокальним ансамблем і не володіють репертуарним тезаурусом вокальних творів. Поряд із тим, 29,6 % студентів, які отримали від 4 до 6 балів, було віднесено до середнього рівня. Вони виявляли набуті знання щодо методики роботи з вокальним ансамблем, знають особливості організації вокально-педагогічної роботи керівника з учнями вокального ансамблю, проявляють уміння планувати навчальну роботу над музичним твором, виявляють обізнаність щодо репертуарного тезаурусу вокальних творів. Від 7до 10 балів отримали студенти з високим рівнем фахової ерудованості у сфері вокального мистецтва. Так 8,4 % студентів виявили: знання щодо відомих вокальних співаків, хорових диригентів, вокальних діячів колективів; знання вокально-педагогічної роботи з учнями різного віку; вміння планувати вокально-педагогічну роботу з учнями вокального ансамблю; знання щодо музичної термінології та авторів методичних робіт стосовно розвитку вокального голосу учнів шкільного віку.

Для діагностики рівня оволодіння студентами репертуарним тезаурусом вокальних творів нами було використано методику виключення понять. Студенти отримали бланки із 17 рядками слів (додаток Д. 2.). У кожному рядку два музичні твори написані вказаним композитором, а третій твір

даному композитору не належить. За 5 хвилин студенти повинні знайти назву зайвого музичного твору та підкреслити його. Відповіді перевірялись згідно «ключу». За відповіді які співпадали з ключем додавався один бал (додаток Д. 3). До високого рівня ми відносили 12 % студентів. До середнього рівня ми відносили 28 % студентів. До низького рівня було віднесено 60 % студентів.

Результати другого етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості компетентісно-операційного компоненту представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Рівні сформованості компетентісно-операційного компоненту

Компонент: компетентісно-операційний						
Показники критерію	Високий Рівень		Середній рівень		Низький Рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівень систематизованості знань щодо методики роботи з вокальним ансамблем	32	13	69	28,2	144	58,8
Володіння репертуарним тезаурусом вокальних творів	26	11	69	27,8	150	61,2

У структурі готовності студентів до керівництва вокальним ансамблем чільне місце посідає емоційно-рефлексивний компонент, що передбачає сформовану здатність до вільного володіння виконавськими вокальними навичками. Студентам було запропонована контрольна робота (додаток Д. 4.) проведення якої уможливило з'ясувати рівень готовності студентів до вільного володіння виконавськими навичками, та використання комунікативних навичок у вокально-педагогічній роботі з вокальним ансамблем за показниками емоційно-рефлексивного компоненту. Отримані середні оцінки можуть розташовуватись у інтервалі від -1до +1. Цей

континиум розподіляється на три частини: від -1 до – 0,33 – низькі оцінки; від – 0, 33 до + 0, 33 – супро тивні або невизеачені оцінки, та від + 0, 33 до + 1 позитивні оцінки. Співвідношення оцінок трьох компонентів – емоційного, когнітивного та комунікавтиного – дозволяє оцінити міру усвідомленості потреби в керівництві вокальним ансамблем. Далі, для кожного компонента підраховується оцінка. Наприклад, для емоційного компонента:

$$E=\frac{\sum(+)-\sum(-)}{n},$$

де $\sum$ (+) – кількість позитивних відповідей, які входили до стовпчика «емоційний компонент», $\sum$(-) – кількість неправильних відповідей, які входять до даного стовпчика, n – кількість опитуваних.

За зведеними результатами третього етапу констатувального експерименту нами було виявлено кількісні та якісні показники сформованості емоційно-рефлексивного компоненту методичної готовності студентів до керівництва вокальним ансамблем.

Високий рівень сформованості емоційно-рефлексивного компоненту відзначається наявністю вокальних навичок, активним застосуванням цих навичок під час навчальної діяльності; наявністю інтересу до процесу взаємодії керівника вокального ансамблю та учнів під час їх навчальної роботи над музичним твором. На констатувальному етапі педагогічного діагностування налічувалось 11, 7 % студентів, які виявили високий рівень.

Середній рівень сформованості емоційно-рефлексивного компоненту характеризується: виявленням інтересу студентів до навчальної роботи над вокально-виконавськими труднощами; при наявності набутих вокальних навичок спостерігається епізодичне їх застосування під час самостійного розв’язання навчального завдання; потребує практичного закріплення набутих теоретичних знань щодо взаємодії керівника вокального ансамблю зі співаками. До середнього рівня було віднесено 27,7 % респондентів.

Низький рівень емоційно-рефлексивного компоненту визначається: недостатнім володінням вокальними навичками; пасивним виявленням

інтересу до застосування набутих вокально-виконавських навичок у практичній роботі над музичним твором; нездатністю застосувати комунікативні уміння під час практичного заняття з навчальним вокальним колективом. Такі студенти виявили неспроможність організувати навчальну роботу навчального колективу над певним фрагментом хорового твору, та виявленими вокально-технічними труднощами. До низького рівня емоційно-рефлексивного компоненту нами віднесено 60,5 % студентів.

Таблиця 3.3.

Рівні сформованості емоційно-рефлексивного компонента

Компонент: емоційно-рефлексивний						
Показники критерію	Високий Рівень		Середній рівень		Низький Рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Вміння володіння виконавсько-вокальними навичками	30	12,2	66	27	149	60,8
Ступінь сформованості комунікативних умінь у роботі з вокальним ансамблем	27	11,2	70	28,5	148	60,3

Для здійснення діагностики креативно-регулятивного компонента методичної підготовленості майбутніх учителів музики – керівників вокальних ансамблів нашим завданням поставало виявлення здатності особистості до саморегуляції у виконавській вокально-хоровій діяльності. З цією метою під час практичного заняття з дисципліни «Хоровий клас» нами було проведено контрольну роботу серед студентів експериментальної групи (додаток Е. 1.). Поряд із тим, під час контрольних заходів із хорового диригування викладачам було роздано оцінювальні бланки, які вони заповнювали спостерігаючи за виступом кожного студента (додаток Е. 2.).

Для з’ясування рівня творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації хорових творів на індивідуальних заняттях із

дисципліни «Вокальний клас» нами було запропоновано студентам експериментальної групи обрати один із творів за навчальною програмою та виконати контрольну роботу (додаток Е. 3).

Ми застосували модифіковану форму багатофакторного опитувальника FPI розробленого А. Криловим, Т. Ронгинською [88, 189]. Дана модифікована методика опитувальника призначена для визначення рівня прояву творчої оригінальності, моделювання художнього образу й театралізації хорових творів (додаток Е. 4.). Шкали з опитувальника І –ІІІ є базовими, IV-V інтегруючими. Шкала І (смислова спрямованість) дозволяє судити про такі вміння особистості як: здійснювати роздуми, аналізувати факти й музичні явища; вивчати проблему теоретично та виділяти головне, відкидати другорядне. Високі оцінки у 8,5 % студентів свідчать про: виявлення особистістю вміння побачити, здивуватись; вміння планувати застосування творчих прийомів у навчальній роботі; вміння самостійно відповідати на них, обирати напрямок творчого пошуку. Шкала ІІ (критичність) характеризує рівень самокритичності особистості під час виконання навчального творчого завдання, та свідчить про її прагнення до удосконалення навчальної роботи. Високі оцінки вказують на здатність особистості до здійснення оціночних суджень, пояснювати, конкретизувати отримані дані. Низькі оцінки характеризують неспроможність особистості до порівняння двох обраних способів вирішення творчої проблеми, комбінування даних, а також критично проаналізувати заплановане щодо здійснення навчальної творчої роботи. Шкала ІІІ (пошукова діяльність) креативність визначається тим, як майбутній учитель музики – керівник вокального ансамблю володіє вмінням скористатись свободою вибору, свободою навчальної дії, обирати спосіб виконання навчального завдання відповідно до своїх умінь і здібностей. Високі оцінки за данною шкалою відповідають наявності спрямованості особистості до винаходу нових способів навчальної роботи над творчим завданням. Низькі оцінки свідчили про необхідність стимулювання фантазії особистості під час навчальної роботи, спонукання до емоційного виявлення

інтересу, а також неспроможність здійснювати активний пошук оригінальних ідей щодо творчого розв'язання певної навчальної проблеми. Шкала IV (результативність) дозволяє судити про наполегливість особистості, а також її здатність доводити справу до кінця. Високі оцінки за цією шкалою відображають продуктивність сприйняття, мислення, пам'яті, уяви, а також виявлення здатності аналізувати, синтезувати, порівнювати на основі музично-теоретичного аналізу даних. Низькі оцінки свідчать про неспроможність особистості довести та обґрунтувати свою думку, самостійно зробити висновки та узагальнення, розкрити закономірності та зв'язки під час навчальної роботи над творчим завданням. Шкала V (творча оригінальність) дозволяє охарактеризувати творче відношення до процесу виконання навчального завдання та рівень творчих здібностей особистості. Високі оцінки свідчать про прагнення особистості до самовиявлення у творчій діяльності, прояв допитливості, фантазії, гнучкості мислення, а також здатність продемонструвати творчий результат у художньому виконанні.

Необхідно звернути увагу на оцінку за шкалою III, що має значення для загального визначення рівня прояу творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації. Ця оцінка не повинна бути дуже низькою. У разі, якщо вона буде нижчою, ніж 4 бали, тоді це буде свідчити про невідповідність респондента загальному рівню студентів, яких було віднесено до контрольної групи. Так, студентів було забезпечено творчими завданнями (додаток Е. 5), а отримані результати творчої навчальної діяльності студентів підлягали аналізу. Далі, підраховувались первісні оцінки, що набрані по кожній з п'яти шкал. За відповіді, що співпадали з відповідями ключа до опитувальника додавався один бал. Отримані первісні оцінки преводились у стандартні оцінки за 9 – бальною шкалою за допомогою таблиці. Стандартні оцінки записувались до відповідного стовбчика протоколу занять із нанесенням умовної позначки «+» (додаток Е. 6). Доцільно зазначити, що аналіз результату тестування розпочинається з перегляду всіх необхідних нотаток зроблених експериментатором. Уважно

вивчались отримані результати після проведення творчих завдань, і виокремлювались всі високі та низькі оцінки. До низьких оцінок було віднесено 4 – 6 балів, до середніх 7 – 9 балів, до високих 10 – 12 балів.

Враховуючи це, під час обробки отриманих результатів щодо порівняння кількісних характеристик рівнів сформованості креативно-регулятивного компоненту було виявлено 8,4 % студентів із високим рівнем, 27 % респондентів із середнім, а також 64,5 % студентів із низьким рівнем, які виявили нездатність до саморегуляції під час навчальної діяльності, невміння творчо працювати над навчальним завданням, а відтак і нездатність до моделювання художнього образу.

Отримані результати четвертого етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості креативно-регулятивного компоненту унаочнено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Рівні сформованості креативно-регулятивного компоненту

Компонент: креативно-регулятивний						
Показники критерію	Високий Рівень		Середній рівень		Низький Рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Здатність до саморегуляції у виконавській вокально-хоровій діяльності	19	7,5	67	27,5	159	65
Прояв творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації хорових творів	23	9,4	65	26,5	157	64

Далі, необхідним поставало визначення, а згодом і порівняння рівнів сформованості фахових знань, умінь і навичок залучених до експериментального дослідження студентів. За допомогою створених експериментальної та контрольної груп уможливлювалось виявлення

динаміки змін, як результату реалізації аксіологічного, культурного, компетентісно-рефлексивного підходів до підготовки майбутніх керівників вокального ансамблю із зазначених питань.

Для визначення та порівняння рівнів сформованості фахових знань, умінь і навичок у студентів контрольної та експериментальної груп нами було здійснено відповідну діагностичну роботу з урахуванням основних критеріїв і показників проведено вивчення рівнів сформованості професійно-педагогічних умінь студентів зазначених груп, і на основі цього нами отримано дані (табл. 3. 5). За цими даними було з'ясовано, що студенти контрольної та експериментальної груп за своїми показниками суттєво не відрізняються.

Таблиця 3.5.

Рівні сформованості професійно-педагогічних умінь у майбутніх керівників вокального ансамблю

№	Рівні сформованості	Контрольна група		Експериментальна група	
		абс.	%	абс.	%
1	Високий рівень	14	11,6	13	10,4
2	Середній рівень	37	30,8	35	28
3	Низький рівень	69	57,5	77	61,6
4	Усього	120	100	125	100

Зазначимо, що переважна частина студентів обох груп (57,5 % та 61,6 %) виявили низький рівень сформованості фахових знань, умінь і навичок, 30,8 % та відповідно 28 % студентів, залучених до експериментальної роботи виявили середній рівень сформованості професійно-педагогічних умінь. У вказаних групах виявлено високий рівень тільки у незначної кількості майбутніх керівників вокального ансамблю (11,6 % та 10,4 %). Відтак, отримані нами дані на початку формувального експерименту уможливили здійснення висновку, що за рівнем сформованості професійно-педагогічних умінь студенти контрольної та експериментальної групи суттєво не відрізнялись. Отримані дані уможливили здійснення порівняння, що

пов’язане з очевидними змінами, які відбулися через створені умови формувального експерименту. У результаті констатувального експерименту виявлено три рівні методичної готовності студентів до керівництва вокальним ансамблем – *низький, середній, високий*.

Низький рівень розглядається нами як «базовий, нестабільний». Студенти відзначаються заниженим інтересом до вокально-педагогічної діяльності з вокальним ансамблем, оскільки вони не розуміли сутності репетиційної роботи з учнями над вокальним твором. Їх байдуже ставлення до процесу пошуку власного стилю художньо-творчої діяльності під час фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі позначалось виявленням лише спроможності до осягнення типових аспектів вокально-педагогічної діяльності керівника вокального ансамблю. У цих студентів був зафіксований низький рівень знань щодо методики роботи з вокальним ансамблем, а також спостерігається відсутність особистісно значимого сенсу вокально-педагогічної діяльності. Майбутні керівники вокального ансамблю виявили обмеженість репертуарного тезаурусу вокальних творів. Спостерігається недосконале володіння вокальними навичками поряд із відсутністю навичок голосового самоаналізу та регуляції емоційного стану під час художнього виконання вокального твору. Взаємодіючи з іншими суб'єктами навчального процесу в позанавчальний час, студенти виявляли неспроможність до взаємодії під час навчальної діяльності. У студентів, які належали до низького рівня методичної підготовленості до керівництва вокальним ансамблем, виявлено нерозвинуту здатність до саморегуляції виконавсько-хорової діяльності. Також дані студенти виявляли скутість під час творчої навчальної діяльності над вокальним твором, а також нездатність до моделювання художнього образу та здійснення театралізації хорового твору.

Середній рівень - «репродуктивний» характеризується недостатньо чітким усвідомленням студентів можливостей керівника вокального ансамблю під час вокально-педагогічної роботи з учнями. Визначено

технічний характер застосування студентами вокальних навичок. На цьому рівні методичної готовності до керівництва вокальним ансамблем, студенти виявляють активність під час виконання творчих навчальних завдань, але неспроможні до самостійного отримання навчального результату під час художньо-творчого пошуку. Студенти виявляють обізнаність щодо жанрів і стилів вокальної музики, зацікавленість процесом вивчення вокальних творів, однак вони ще не готові до здійснення проектування майбутньої фахової діяльності. У студентів даного рівня був зафіксований достатній рівень знань щодо методики роботи з вокальним ансамблем, а також спостерігається відсутність особистісно значимого сенсу вокально-педагогічної діяльності. Поряд із вивченими музичними творами під час навчальної діяльності у вищому навчальному педагогічному закладі, майбутні керівники вокального ансамблю виявили обмежену кількість вокальних творів вивчених самостійно. Достатнє володіння студентами вокальними навичками уможливлювало виконання навчальних творчих завдань на достатньому рівні. Однак відсутність навички регуляції емоційного стану під час художнього виконання вокального твору позначилась у виявленні студентами даного рівня скутості та неспроможності виконання визначених художньо-виконавських завдань. Залучення студентів до театралізації музичних творів викликало зацікавленість цим творчим процесом, у якому вони демонстрували свідоме розуміння сутності музичного твору, та виявляли характерні особливості художнього образу під час співу.

Високий рівень ми визначаємо як «перманентний». Студенти відзначаються стійкою потребою самореалізуватись у вокально-педагогічній діяльності. Набутий студентами інформаційно-пізнавальний матеріал сприяє здатності студентів даного рівня до здійснення операційних процесів образного мислення. Прагнучи до самовдосконалення під час фахового розвитку, студенти висловлювали бажання вивчати нові вокальні твори для учнів різного шкільного віку. Під час навчальної роботи з даними, студенти

демонстрували гнучкість та оригінальність мислення, прагнення висувати гіпотези та продукувати ідеї, у них був зафіксований високий рівень знань щодо методики роботи з вокальним ансамблем, так досліджуючи певну проблему з різних сторін, студенти виявляли вміння варіативно використовувати глибокі музичні та мистецькі знання. У студентів, які належали до високого рівня методичної підготовленості до керівництва вокальним ансамблем, виявлено розвинуту здатність до саморегуляції виконавсько-хорової діяльності. Володіння студентами репертуарним тезаурусом вокальних творів сприяло здійсненню ними швидкого самостійного пошуку музичного матеріалу для виконання творчих завдань. Вільне володіння вокальними навичками, поряд із використаням навичок артистизму під час художнього виконання вокального твору уможливило виявлення студентами данного рівня творчої оригінальності в роботі над інтерпретацією вокального твору. Результати діагностувального етапу представлено на рисунку 3.1.

Рис. 3.1 Результати сформованості підготовленості студентів до керівництва вокальним ансамблем на констатувальному етапі дослідження

В експериментальній групі 10, 4 % студентів досягли високого рівня, 28 % студентів продемонстрували середній рівень, і 61,6 % студентів виявили низький рівень. Констатуємо, що на початку експериментального дослідження переважна більшість студентів як контрольної групи, так і експериментальної групи не виявляли глибоких фахових знань щодо проведення вокально-педагогічної роботи з учнями різного шкільного віку. Це зумовлено тим, що під час вивчення навчальних дисциплін диригентсько-хорової підготовки питання діяльності керівника вокального ансаблю не розглядались. Зазначимо, що інших дисциплін, які б були слушними до процесу педагогічної роботи керівника вокального ансамблю з учнями, студенти у вищому навчальному педагогічному закладі не вивчали.

Результати констатувального експерименту виявили недостатність розуміння студентами професійних якостей, якими повинен володіти керівник вокального ансамблю, недостатню орієнтацію щодо процесу організації вокальної роботи з учасниками вокального ансамблю. Аналіз експериментальних даних засвідчив, що студенти при усвідомленні важливості застосування ефективних педагогічних методів вокального навчання учнів загальноосвітніх шкіл, залишаються малооосвідченими щодо їх сутності. Так, на етапі констатувального експерименту нами було виявлено, що сучасна музично-педагогічна освіта ще не забезпечує належних умов для вирішення поставлених завдань. Здійснений нами науково-педагогічний пошук на теоретичному рівні дозволив виокремити й обґрунтувати необхідність і важливість внесення змін до системи вищих педагогічних навчальних закладів України та Китаю, з метою удосконалення підготовки майбутніх керівників вокального ансамблю до фахової діяльності з учнями загальноосвітніх шкіл. Це зумовлює необхідність розробки, впровадження та апробації розробленої експериментальної методики.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем

Важливість проведення формувального експерименту постає в тому, що даний етап пов'язаний із втіленням на практиці методики підготовки майбутніх керівників учителів музики до керівництва вокальним ансамблем. Оскільки зазначена та обґрунтована на теоретичному рівні методика потребувала реалізації у навчально-виховному процесі на музично-педагогічному факультеті, а також внесення доцільних змін, уточнень до змісту та методики зазначеного спецкурсу. Тому, запропонована нами методика має інноваційний характер, і включає обрані нами підходи до підготовки студентів до керівництва вокальним ансамблем. Адже в сучасних умовах недостатньо, щоб педагогічна діяльність учителя музики загальноосвітньої школи обмежувалась лише викладанням уроків музичного мистецтва. Коло необхідних умінь учителя музики значно розширилось через те, що сучасний учитель музики повинен уміти організувати позакласну творчо-музичну діяльність учнів, залучати їх до співу в вокальному ансамблі, до виступів у шкільних концертних заходах. Музичний твір постає як засіб формування професійної компетенції, та відіграє велику роль у процесі вокального розвитку учнів. Специфіка методичної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем передбачає здобуття вокально-методологічної компетентності, а також розвитку фахових знань і вмінь щодо художнього керівництва вокальним колективом та прагнення до фахової самореалізації.

У експериментальній групі реалізовувалась розроблена нами методична модель методики підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю. У контрольній групі навчальний процес організовувався у звичному порядку. На основі результатів навчальної діяльності ми зробили висновок про практичну

однорідність студентів контрольної та експериментальної груп щодо сформованості методичної підготовленості студентів до керівництва вокальним ансамблем. Цей факт постав основою для здійснення організації експериментального дослідження на формувальному етапі.

Враховуючи вихідні дані початкових зрізів експериментальної та контрольної груп, ми встановили невідповідність між рівнями в області теоретичних знань, вокальних умінь, і відсутністю умінь проведення репетиційної вокальної роботи з учнями шкільного віку, що постало підставою для занепокоєння щодо якості фахової готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем.

Виходячи з цього, мета дослідження полягала у підготовці та проведенні формувального експерименту, отриманні та здійсненні аналізу даних, які б довели ефективність запропонованої методики щодо підготовки майбутніх керівників вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю.

Відповідно до цього, було визначено основні завдання формувального експерименту, а саме: передати майбутнім керівникам вокального ансамблю необхідні знання вокально-хорового змісту різними видами інформації; залучити студентів до виконання основних способів діяльності з питань вокально-хорового виховання. Зумовлених потребами музично-естетичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл; реалізувати навчальний спецкурс «Методика роботи з вокальним ансамблем».

Вирішення першого завдання формувального експерименту потребувало отримання переконання в ефективності використання в цьому процесі різних видів інформації для того, щоб передати зміст необхідних вокально-хорових знань. Останні охоплюють знання про вікові особливості розвитку голосового апарату дитини, психологічні аспекти цього явища, виховні аспекти вокального розвитку учнів шкільного віку, специфіку організації вокально-хорової роботи, вимоги до музично-слухового розвитку учнів, основи колективного виконання шкільної пісні, керівництво дитячим

виконавським вокальним колективом. Зазначимо, що вокально-хорові знання разом із розвитком сучасної інформаційної техніки постійно збагачується.

До експериментальної перевірки нам вдалося включити питання про можливість залучення майбутніх керівників вокальних ансамблів до основних способів організації вокально-хорового виховання учнів загальноосвітніх шкіл, зокрема, практичних, комунікативних, креативних.

Протягом формувального експерименту вирішувалось питання залучення студентів до прояву особистісної готовності до керівництва вокальним ансамблем. Здатність фахового самовизначення у пошуку власного стилю художньо-творчої діяльності сприяло розумінню студентами значимості наявного стилю під час вокальної роботи з учнями загальноосвітньої школи. Так, для актуалізації уваги майбутніх учителів музики до проблем готовності до керівництва вокальним ансамблем, залучення їх до проведення вокально-хорової роботи над музичним твором з використанням ефективних методів вокально-хорового розвитку учнів, які доцільно в подальшому використовувати у майбутній фаховій діяльності.

У процесі формувального експерименту нами було використано дві групи методів: психолого-педагогічного впливу та активної педагогічної взаємодії. До цих груп входили такі різноманітні методи як: тестування, анкетування, дослідницькі бесіди, спостереження, моделювання практичних ситуацій, метод ескізного опрацювання творів, метод моделювання ситуацій репетиційної роботи з вокальним ансамблем, метод сітьового планування, метод моделювання навчально-репетиційної роботи, аналізу результатів практичної діяльності, статистичні вимірювання. Використання цих методів було пов’язане з необхідністю отримання достовірних даних, які б засвідчили про динаміку змін, та ефективність системи вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю, її відповідність вимогам щодо ролі та функцій освіти у підготовці майбутніх керівників вокального ансамблю, завдяки впровадженню розробленої нами методики.

Ми розглядали методи разом із сукупністю способів залучення студентів

до навчальної діяльності над навчальними завданнями з метою вдосконалення їх фахових знань, умінь і навичок. Цей процес передбачав використання різних форм навчання. Так, поряд із груповими формами навчання, що включали теоретичні та практичні заняття щодо аналізу проблемних ситуацій та виконання навчальних завдань, ми використовували такі форми індивідуальних занять, як: консультація, діагностика педагогічних знань і вмінь, бесіди.

Зазначимо, що запропонована методика передбачає спрямування навчально-пізнавального процесу та реалізацію викладачами вищої музично-педагогічної освіти навчального спецкурсу «Методика роботи з вокальним ансамблем», а також оволодіння майбутніми керівниками вокальних ансамблів необхідною навчальною інформацією та способами реалізації музично-педагогічної діяльності. Спецкурс забезпечував студентів базовими знаннями щодо вокально-педагогічної роботи з учнями різного шкільного віку, а розроблені автором навчальні завдання сприяли як швидкому засвоєнню цих знань та репертуарного тезаурусу вокальних творів, так і практичному використанню набутих вокальних навичок у навчальній діяльності над музичним твором. Подані навчальні завдання входили до блочної структури вокально-педагогічної роботи з учнями вокального ансамблю, яка містила: початковий блок – націлений на вокально-педагогічну роботу з учнями молодшого шкільного віку; розвивальний блок, який передбачав розвиток вокального голосу учнів середнього шкільного віку; підлітковий блок, де навчальні завдання були спрямовані на розвиток вокального голосу в учнів старшого шкільного віку. Деякі навчальні завдання передбачали залучення студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Доцільно зазначити, що нами було виокремлено основні завдання навчального спецкурсу, які поставали в наступному: узагальнити теоретичний і практичний досвід, отриманий студентами під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін у процесі фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі; ознайомити майбутніх учителів

музики з теоретичними аспектами складових вокально-хорового виховання учнів загальноосвітніх шкіл, особливостями розвитку співацького голосу дитини за сучасними вимогами до цього аспекту фахової діяльності, та сприяти оволодінню студентами практичними навичками з метою їх впровадження у майбутню фахову діяльність.

Дослідно-експериментальна робота охоплювала декілька етапів з метою послідовного вирішення поставлених нами завдань щодо підготовки, проведення та аналізу отриманих результатів формувального експерименту. Для забезпечення ефективності процесу формування методичної підготовленості майбутніх керівників вокального ансамблю на кожному етапі формувального експерименту нами була застосована відповідна низка методів. Поетапне проведення педагогічної роботи передбачало проведення додаткової роботи щодо конкретизації залучених методів, та їх розробкою згідно обраної спрямованості, змісту та характеру педагогічних дій, які повинні здійснити викладачі циклу диригентсько-хорових дисциплін.

Методика формування готовності студентів до керівництва вокальним ансамблем має здійснюватись за визначеними етапами: *спонукально-інформаційний, стратегічно-орієнтаційний, інтегративно-прогресивний.*

Перший етап – спонукально-інформаційний відбувався за показниками адаптаційно-особистісного компонента методичної готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем. Його мета – створення та закріплення позитивної вмотивованості студентів до набуття фахових знань, умінь, точно визначати стратегію розвитку методичної готовності. Впровадження цього етапу до експериментального дослідження здійснювалось у межах практичних занять із дисципліни «Постановка голосу», та сприяло: ознайомленню студентів з етапами адаптації керівника вокального ансамблю до умов фахової діяльності, та формуванню навичок пристосовуватись до певної соціальної групи; спрямуванню студентів до якісного здійснення навчальної діяльності під час вокально-методичної підготовки; стимулювання студентів до активної участі у навчальному

спілкуванні для формування культури професійного спілкування спрямованого на досягнення поставлених завдань щодо музично-естетичного розвитку учнів; виробленню власних прийомів здійснення пошуку щодо власного стилю керівництва вокальним ансамблем із урахуванням їх особистих мистецьких інтересів; вихованню усвідомленого ставлення студентів до ролі активних вокально-педагогічних дій у художньо-творчій діяльності. Пристосуватись до навчального середовища для студентів означає набувати адаптаційних умінь, ставати активними учасниками навчального процесу, усвідомлювати мистецькі ціності, набувати фахових знань і вмінь. Для майбутніх учителів музики адаптація характеризується розширенням самостійного навчального досвіду, вмінням посилювати особистісний інтерес до музичного мистецтва, задовольняти навчальні потреби, розвивати власні музичні здібності.

Враховуючи це, нами було визначено першу групу дослідницьких завдань, реалізація яких здійснювалась із метою формування особистісної готовності майбутніх учителів музики до роботи з вокальним ансамблем. На спонукально-інформаційному етапі дослідно-експериментальної роботи важливим поставало формування у студентів мотивів до набуття якісної вокально-методичної підготовки, головним із яких є інтерес до фахової діяльності. Завдяки особистісній зацікавленості, наполегливості під час систематичного здійснення навчальної діяльності формується стійкий інтерес студента. Виходячи з цього нами був впроваджений модифікований метод активного спостереження за методикою Т. Левшенко [83, 34-37], що було спрямовано до залучення студентів до уважного перегляду навчального відеоматеріалу, аналізу отриманих даних, а також застосування інтелектуальних умнь під час загального обговорення.

Проведення заняття методом активного спостереження вимагало ретельної підготовки, а саме: здійснення монтажу відеоматеріалу вилученого з Інтернету як об’єкту для аналізу формування питань. Під час здійснення монтажу нами було враховане те, що інтерес як форма прояву пізнавальної

потреби студентів передбачає ціннісне відношення до музичного мистецтва, вокального голосу, творів мистецтва, музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи. Тому певний відеоряд був використаний нами для посилення інтересу студентів. Відеоматеріал містив демонстрацію проблемної ситуації під час роботи керівника вокального ансамблю з учнями загальноосвітньої школи. Так під час перегляду відеоматеріалу студенти спостерігають як учні переживають пізнавальні труднощі, а керівник не здатен досягти поставлених завдань репетиційного заняття. Подана проблемна ситуація зумовлює інтерес студентів до практичної вокальної роботи з вокальним ансамблем. Залучаючи студентів до розгляду проблемної ситуації викладач націлює їх до виявлення суперечностей. Запропонований навчальний відеоматеріал містив наступні види суперечностей: 1) суперечності між навчальним досвідом керівника вокального ансамблю та умовами музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи; 2) суперечності процесу пізнання учасниками вокального ансамблю, які виникають між засвоєними вокальними вміннями та вимогами керівника вокального ансамблю; 3) суперечності між віковими особливостями учнів та підбору репертуару для вокального ансамблю.

Основним завданням викладача постає забезпечити активну діяльність студентів як під час перегляду навчального відеоматеріалу, так і під час активного пошуку шляхів розв’язання проблеми. Тому, викладач не вказує студентам проблему, а спонукає їх до самостійного визначення проблеми. Далі, після перегляду відеофрагменту викладач ставив перед студентами питання, які торкались не лише змісту переглянутого, але й відтворення студентами раніше засвоєних фахових знань, формулювання висновку, що супроводжувалось усвідомленням наближення істини. Цілеспрямованими запитаннями викладач спонукав майбутніх учителів музики – керівників вокального ансамблю до висловлення здогадок і гіпотез, які у процесі загального обговорення аналізувались. Даний метод сприяв здійсненню студентами свідомого активного розв’язання проблемних завдань, унаслідок

якого вони одержували певні фахові знання.

Проблема художнього, інтелектуального становлення особистості вивчалась у сучасних музично-педагогічних дослідженнях Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, А. Козир, В. Муцмахер, Г. Падалки, Р. Ражнікова, О. Рудницької, Г. Ципіна, О. Щолокової де зазначається, що це становлення є результатом втілення творчих можливостей студентів, їх активізації під час інтелектуальних та емоційних процесів навчальної діяльності, вивчення та виконання музичних творів. Головною метою музично-педагогічного навчання є розвиток особистості майбутнього вчителя музики – керівника вокального ансамблю, де навчання виступає як основа та засіб цього розвитку. Останнє слід розуміти не тільки як розвиток музичних здібностей, вокальних умінь, інтелекту, а ще як процес становлення ціннісних орієнтацій, соціалізації. Так, формування у студентів особистісної готовності до роботи з вокальним ансамблем супроводжувалось **методом домінованого вербального пояснення**, що є модифікованим за методикою Т. Левшенко [83, 34-37]. За даним методом студентів було розподілено на дві групи: «Вокальний ансамбль учнів молодшого шкільного віку» та «Вокальний ансамбль учнів середнього шкільного віку». Створенню таких умовних колективів передувало упередження про те, що пристосування керівників вокального ансамблю до виконання професійних дій розпочинається з навчальної діяльності у навчальному вокальному чи хоровому колективі. Адже важливим етапом практичної підготовки майбутніх керівників вокальних ансамблів є спостереження за роботою викладача над вокальним твором, а також свідоме набуття вокально-хорових умінь. Це постає підґрунтям для для активної професіоналізації як основи оволодіння в подальшому професійною майстерністю. Тому, студентам було запропоновано в кожній групі обрати «керівника вокального ансамблю». До того ж, викладач забезпечував кожну створену групу шкільною піснею, що призначено для визначеного шкільного віку учнів. У кожному обраному «керівникові вокального ансамблю» викладач убачав індивідуальну

особистість, і спонукав їх, щоб кожен із них убачав у собі особистість. Особистісне пов'язане з тим, що керівник вокального ансамблю є творчою індивідуальністю яка постає у творчому акті співавтором, що характеризує, передусім, його особливості як особистості. Діяльність учителя музики – керівника вокального ансамблю пов'язана з соціальною місією – захопити учнів загальноосвітньої школи музичним мистецтвом, красою звучання дитячих голосів. Пропонуючи «учням» шкільну пісню для виконання «керівник вокального ансамблю» повинен продемонструвати художнє виконання пісні, та захопити «учнів» самобутністю пісні. Своєю виконавською індивідуальністю керівник вокального ансамблю спрямовує учнів до бесіди щодо аналізу пісні розкриваючи її зміст, красу деяких фрагментів мелодії, та їх демонстрацією.

Цей метод вбирає вплив викладача на особистісні переконання студента, що включає: розбір похибок, сумісне обговорення щодо доцільності використання вокального прийому, сценічного жесту, міміки, погляду; стимулює розуміння студентом засобів вокального втілення художнього образу. Виконання студентами навчальних завдань за даним методом сприяло їх усвідомленню того, що процес зацікавлення учнів шкільною піснею завжди залежить від виконавської індивідуальності керівника вокального ансамблю. Яскрава виконавська індивідуальність здатна захопити учнів, вплинути на їх емоцій, зосередити увагу під час слухання. «Предмет діяльності і є її дійсний мотив, діяльність може бути тільки у тому випадку активною, якщо вона є наслідком внутрішніх збуджень і потреб особистості та якщо особистість прагне повністю реалізувати в діяльності усі свої можливості» [84, 146].

З метою гармонізації процесу адаптації майбутніх учителів музики до умов навчального середовища було застосовано модифікований метод інформаційного діалогу за методикою Н.Татарінцевої [172, 38-43]. Цей метод передбачав залучення студентів старших курсів до навчальної діяльності зі студентами молодших курсів. У цьому процесі ми врахували те, що під час

суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів-першокурсників із студентами старших курсів відбувається певний вплив на їх соціальні установки. Цей вплив може бути як позитивним, як і негативним. Якщо студенти-першокурсники відчувають доброзичливе ставлення під час наполегливої навчальної діяльності над музичним твором, вони також переймаються досягненням якісного навчального результату. Під час спілкування викладача зі студентами старших курсів студенти-першокурсники одразу відчувають їх відношення до цього викладача, і в цей час закладається їх ціннісне ставлення до певної дисципліни, що, безумовно, пов'язане зі сформованим особистісним ставленням студента до викладача. Тобто, студенти-першокурсники з перших навчальних занять за даним методом відчувають налагодженість навчальної роботи й пристосуватись до певних умов.

Використання нами різноманітних організаційних форм навчання спрямоване на досягнення результативності запропонованої методики. Також ми враховували той факт, що вокально-педагогічна підготовка майбутніх учителів музики у вищому навчальному педагогічному закладі вимагає тісного взаємозв'язку індивідуальної, групової і фронтальної форм навчання. Так, залучення студентів до співробітництва у спільній діяльності за даним методом передбачало об'єднання студентів у пари.

Згідно з концепцією соціалізації-ювентизації В.Лісовського зазначимо, що студенти-першокурсники здатні не лише засвоювати соціальні установки та виконувати функції студента вищого навчального педагогічного закладу, а й бути учасником своєрідного процесу оновлення умов навчального середовища. Виявлення деякими студентами-першокурсниками своєї активної позиції сприяє внесенню змін до соціальних установок у даному навчальному середовищі. Враховуючи це, викладач проголошує об'єднаним у пари студентам навчальне завдання, за яким вони повинні: спланувати створення дитячого вокального ансамблю; придумати назву колективу, та пояснити її значення й доцільність; визначеність із віком учнів, яких планується долучити; визначитись із стилем виконання; розробити репертуар

вокального ансамблю (три вокальні твори). Оскільки викладач пропонує студентам під час навчальної роботи скористатись «Експрес-бібліотекою», тому створені пари студентів мають обрати одну шкільну пісню із запропонованого нотного матеріалу та продемонструвати її виконання, а саме: один із студентів співає цю пісню, інший акомпонує на музичному інструменті. Для цього, викладач пропонує студентам декілька вільних аудиторій. До того ж, студенти можуть запропонувати введення нової форми позааудиторної навчальної діяльності, проведення фестивалю, конкурсу, концертного заходу. Такі пропозиції можуть позитивно вплинути як на суб'єкт-суб'єктні відносини учасників навчального процесу, так і на якість навчальної діяльності студентів.

Безумовно, система фахової підготовки майбутніх учителів музики має бути спрямована не лише на формування спеціальних знань, умінь і навичок, але й особистісної готовності до керування вокальним ансамблем. За такої форми роботи з майбутніми вчителями музики забезпечувався розвиток творчої активної позиції та компетентності, як здатності переносити знання з навчальної діяльності в самостійну діяльність, а також умніння адаптуватись до певної соціальної групи. Залучення студентів до здійснення навчальної діяльності в парах за даним методом сприяло розвитку їх критичного мислення, вміння висловлюватись і переконувати.

Важливу роль під час адаптації студента до умов фахового навчання відіграє індивідуальне начало – вираження особистісного ставлення, уявлень. Тому, наступна група завдань була спрямована на формування здатності майбутніх учителів музики до фахового самовизначення у пошуках власного стилю художньо-творчої діяльності. Пошук студентом власного стилю художньо-творчої діяльності передбачає процес пізнання. Останнє, на думку О. Єременко, складається з «чисельних аспектів взаємодії людського мислення й об'єктивно існуючої природи, головний серед яких – здатність мислення «копіювати», відображати об'єктивну дійсність» [51, 309].

Враховуючи отримані дані під час констатувального експерименту, за

якими більшість студентів вказують на те, що не здійснюють пошук власного стилю художньо-творчої діяльності самостійно, оскільки не знають особливостей вокально-педагогічної роботи керівника вокального ансамблю за певним стилем виконання, нами було вирішено ввести метод ділової гри. Проведення навчальних занять із майбутніми вчителями музики – керівниками вокальних ансамблів мало на меті дати можливість практичного ознайомлення їх із особливостями різних і доступних для дитячого віку стилів виконання. Важливим у цьому процесі поставало створення умов для самовизначення кожним студентом у даному напрямку згідно власним інтересам і музичному смаку, самоствердження особистості в даному соціальному середовищі, підвищення почуття впевненості в собі, усвідомлення необхідності розвитку власних музичних здібностей для виконання в подальшому функцій керівника вокального ансамблю.

У цьому процесі ми спирались на дослідження А.Альшванга, Л.Мазеля, С.Скребкова, О.Сохора, В.Цуккермана, Є.Назайкінського, Б.Яворського які у своїх працях на першому місці виділяють жанрові стилі, потім національні, історичні, індивідуальні. Тому, було визначено за допомогою **методу ділової гри** вплинути на розвиток стильового слуху студентів. Оскільки в музиці жанри розподіляються: за призначенням; за способом виконання; за умовами виконання. Майбутній керівник вокального ансамблю повинен уміти визначати до якого музичного жанру належить певний музичний твір. Враховуючи те, що кожен керівник вокального ансамблю повинен обрати власний стиль керівництва художньо-творчою діяльністю вокального колективу, нами за основу було взято класифікацію стилів керівництва К.Левіна, та запропоновано студентам розглянути такі стилі керівництва як демократичний, авторитарний, ліберальний із подальшим визначенням позитивних і негативних сторін цих стилів. Викладач повідомив студентам, що кожен керівник вокального ансамблю повинен розробити систему методів, способів, прийомів впливу на коллектив учнів.

Враховуючи те, що дослідники виділяють такі види ділової навчальної

гри як сюжетно-рольові, пошукові та проблемні, нами було визначено за даним методом використовувати пошуковий вид ділової гри. У організації навчальної роботи студентів за цим методом нами було використано такі прийоми як аналіз професійної ситуації, дискусії у стилі телевізійного ток-шоу, аналіз преси. Така організація передбачала об'єднання студентів у невеликі групи. Як відомо, організація навчання що передбачає навчальну діяльність у невеликих групах визначається як кооперативна. Це навчання передбачає позитивну взаємозалежність цілей, що досягаються групою студентів. Так, викладач виконував роль ведучого телевізійного ток-шоу «Барви музики», який пропонував кожній створеній групі витягти кольоровий конверт. У кожному конверті був фрагмент із музичного твору для вокального ансамблю. Викладач пояснював студентам, що спочатку необхідно самостійно вивчити спів даного фрагменту вокального твору. Після чого викладач пропонував кожній групі використовувати в навчальній роботі клей, ножиці, журнали, маркери і створити невелику статтю з картинками про яскравий виступ даного вокального ансамблю. Далі, викладач оголошував наступну частину ток-шоу – «Аналіз преси». Під час залучення студентів до такого виду діяльності студенти демонстрували створений ними плакат і виконання фрагменту вокального твору. Завдяки навчальній роботі за даним методом студенти отримали більш чітке уявлення про стилі виконання, набували навичок здійснювати групову пошукову діяльність. Це постає важливим у процесі віднайдення власного стилю художньо-творчої діяльності.

Наступним кроком формування здатності майбутніх учителів музики – керівників вокальних ансамблів до фахового самовизначення у пошуках власного стилю художньо-творчої діяльності постає застосування **методу створення ситуації.** Залучаючи цей метод до експериментальної методики ми враховували те, що кожен майбутній учитель музики – керівник вокального ансамблю повинен бути обізнаний щодо різних стилів художньо-творчої діяльності керівника з вокальним колективом. З цією метою нами

було вилучено з мережі Інтернет відео фрагменти про відомі дитячі вокальні ансамблі. Далі, викладач запропонував студентам відкрити за допомогою комп'ютеру файл, і занести туди відео фрагменти за такими критеріями: концертна діяльність; творчі здобутки; відомості про творчу діяльність керівника; репетиція або процес запису вокального твору на студії. Викладач пропонував студентам разом переглянути кожен створений файл. Під час такого перегляду викладач залучаючи студентів до обговорення відеоматеріалу акцентувала їх увагу на позитивних моментах як у художньому виконанні вокального твору, так і у репетиційній роботі керівника вокального ансамблю над вокальними труднощами у певному музичному творі. У цьому процесі важливим поставало спрямовувати майбутніх учителів музики – керівників вокальних ансамблів до самопізнання, оскільки у мистецькій педагогіці у центрі навчання постає особистість, її інтереси, потреби, мотиви. Суб'єктивне ставлення студента до художньо-творчої діяльності відомих керівників вокальних ансамблів відшліфовується за допомогою оцінки як «встановлення відповідності кількісно-якісних характеристик якогось об'єкта щодо певних вимог орієнтирів суб'єкта» [128, 117].

Залучення студентів до активної участі у навчальному обговоренні за даним методом, і пробудження у них потреби у набутті якісної вокально-методичної підготовки під час навчання у вищому навчальному педагогічному закладі відбувалось через застосування таких прийомів: кожному студентові надавалась можливість висловити свою думку, і відчути власну комунікативну компетентність; належним чином оцінювався вклад кожного студента під час вирішення проблемного питання; робота з комп'ютером над упорядкуванням відеоматеріалу відповідно оцінювалась.

Разом із тим, ми враховували той факт, що навчальна робота кожного студента під час обговорення передбачада як виявлення ним власної думки та повідомлення про власні уподобання й інтереси у сфері вокально-хорового виконавства, так і у порівнянні, здатності відстояти свою думку. Здійснення

оцінки, порівняння стилів художньо-творчої діяльності керівника вокальних ансамблів породжує ситуацію вибору майбутніс вчителем музики – керівником вокального ансамблю спочатку декількох стилів художньо-творчої діяльності. Наприкінці, викладач пояснював, що для здійснення кожним студентом остаточного вибору щодо власного стилю художньо-творчої діяльності необхідним є його фахове зростання, адже саме інтелектуальні, емоційні та особистісні якості впливають на правильність цього вибору. Отже, студенти мали можливість усвідомити, що в подальшій фаховій діяльності їм необхідно буде здійснити вибір такого стилю керівництва, який дозволить їх розкрити внутрішній потенціал учнів, сформувати їх мистецькі цінності, підвищувати рівень виконавської підготовки створеного вокального ансамблю. Даний метод сприяв розширенню уяви майбутніх керівників вокальних ансамблів про особливості художньо-творчої діяльності українських дитячих вокальних колективів, зосередженню їх слухової уваги на звукоряді поданого відеоматеріалу.

Для реалізації поставленої нами мети щодо формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики – керівників вокальних ансамблів до керівництва вокальним ансамблем плідним виявився метод проектів. Цей метод поступово набуває розповсюдження у ВНЗ. Т.Деркач розглядає метод проектів як «дидактичний засіб, що дозволяє навчати цілеспрямованого вирішування проблеми шляхом виконання завдань, що з неї випливають. Метод проектів розглядається як інтегративний засіб розвитку, навчання і виховання, що допомагає: розвивати специфічні вміння і навички формулювання проблеми й постановки завдань, що випливають із цієї проблеми; планування діяльності, самоаналіз і саморефлексію; пошук необхідної інформації; у проведенні дослідження (аналіз, синтез, висування гіпотези, деталізація й узагальнення, вибір, освоєння і використання адекватної технології; презентація ходу своєї діяльності і результатів уміння готувати матеріал для презентації у наочній формі; практичнее застосування знань, умінь і навичок у різних, у тому числі й нетипових ситуаціях)» [43,

245].

Виходячи з цього викладач запропонував студентам проект «Організація художньо-творчої діяльності вокального ансамблю». Студентам було запропоновано виконати роботу над проектом у груповій формі. Представлена викладачем тема проекту до обговорення уточнювалась і коригувалась майбутніми вчителями музики – керівниками вокальних ансамблів, і була визначена як результат спільного вибору викладача та студентів. Викладач надавав консультації утвореним групам, які були факультативного характеру. Те, що утворені групи самостійно планували свою роботу, працювали автономно надзвичайно стимулювало активність учасників груп. Викладач визначав термін представлення кожною групою презентації. Планування проекту здійснювалось кожною групою самостійно під контролем викладача. Так студенти визначались щодо змістового наповнення презентації, розподіляли ролі, виконання кожним учасником окремих завдань та послідовність їх виконання. Наступне самостійне здійснення студентом пошуку даних відбувалось у позааудиторний час. Кінцевий продукт презентаціх поставав у представленні «ведучим» кожної групи відеодемонстрації проекту, та його коментування. Також, кожною групою було надано портфоліо, тобто папку з робочими матеріалами, чернетками, планом. Мета створення портфоліо поставала у: визначенні динаміки значущих самоосвітніх результатів у цілому; забезпеченні відслідкування індивідуального прогресу вчителя музики; демонстрації його здібностей практично засвоювати освітні надбання. «Портфоліо вирішує ряд завдань методичної роботи: постійно підтримує готовність учителя до свідомої та ефективної цілеспрямованої самоосвіти; розширює можливості самонавчання, розвиває рефлексивну і самооцінювальну діяльність; визначає діапазон професійних можливостей учителя; забезпечує неперервність самоосвіти; підвищує рівень його методичної культури» [141, 501]. Самостійна робота студентів кожної групи під контролем викладача передбачала ознайомлення їх із труднощами організаторської діяльності

керівника вокального ансамблю, та основними етапами організації художньо-творчої діяльності. У результаті обчислення результатів діагностування рівнів сформованості спонукально-інформаційного компоненту нами було виявлено позитивні зрушення за усіма показниками адаптаційно-особистісного компоненту, що унаочнено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості адаптаційно-особистісного компоненту після першого етапу формувального експерименту

Рівні сформованості адаптаційно-особистісного компоненту	Адаптаційно-особистісного компонент							
	КГ (120)				ЕГ (125)			
	1 показник		2 показник		1 показник		2 показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	13	10,8	17	14,1	34	27,2	38	30,4
Середній	34	28,3	30	25	52	41,6	48	38,4
Низький	73	60,8	73	60,8	39	31,2	39	31,2

Другий етап – *стратегрічно-орієнтаційний* є логічним продовженням першого етапу, і відбувався за показниками компетентісно-операційного та емоційно-рефлексивного компонентів методичної готовності майбутніх керівників вокального ансамблю. Цей етап був спрямований на формування у студентів фахових знань і вмінь, ускладнюються вимоги до інтелектуальної, і до процесуальної складових компонентів готовності майбутніх учителів музики – керівників вокальних ансамблів до вокально-педагогічної діяльності. Стратегічно-орієнтаційний етап мав на меті поглиблення фахових знань студентів, розширення їх мистецької ерудиції, формування здатності майбутніх учителів музики сприймати вокальне звучання та аналізувати його, а також забезпечити набуття ними виконавського досвіду. На цьому етапі відбувався цілеспрямований розвиток майбутніх фахівців щодо

ерудованості у сфері вокального мистецтва. Визначальною особливістю даного етапу стало впровадження спецкурсу «Методика роботи з вокальним ансамблем», програма якого передбачає будову за тематичним принципом охоплюючи досить широке коло питань щодо керівництва вокальним ансамблем та вокального розвитку співаків вокальних ансамблів.

Реалізація визначеної мети другого етапу формувального експерименту передбачала вирішення завдань педагогічної роботи: створення атмосфери рефлексивного середовища у процесі роботи студентів над навчальним завданням, розвиток потреби до керівництва вокальним ансамблем, формування умінь емоційної саморегуляції диригентсько-хорових та вокально-педагогічних дій. Процес комплексного оволодіння майбутніми учителями музики – керівниками вокальних ансамблів необхідними фаховими знаннями та навичками порівняно супроводжується процесом набуття інноваційних педагогічних технологій.

На даному етапі дослідження впровадження експериментальної методики відбувалось у процесі вивчення майбутніми вчителями музики – керівниками вокальних ансамблів таких дисциплін як «Вокальний клас», «Хорове диригування», «Хоровий клас». Ми враховували те, що під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін студенти набувають різні види компетенцій. Спираючись на те, що Експертами Ради Європи розподілено компетенції людини на дві групи. Так, до першої групи віднесено такі загальні компетенції як знання, вміння, життєвий досвід, здатність спілкуватись. Студенти під час фахового навчання набувають знань про музичну культуру народів, що включає музичні твори різні за стилем і жанром, особисті чинники, пов’язані з відомими педагогами музикантами, що висловлюють у своїх музичних творах, художньому виконанні, педагогічних дослідженнях власні ціннісні погляди й особистісне ставлення до певних подій чи явищ. До другої групи відносять фахово необхідні компетенції, формування яких забезпечується шляхом створення автентичних умов пізнання музичного мистецтва, що передбачає не тільки

ознайомлення з музичними творами, але й їх аналіз вивчення, художнє виконання. Однак скорочення годин навчального навантаження не сприяє створенню таких умов. Так як у більшості випадків диригентсько-хорове навчання здійснюється із залученням музичних творів передбачених навчальним планом. Тобто додаткове залучення музичних творів до цього процесу зведено до мінімуму, хоча існує потреба у збільшенні виконавського репертуару майбутнього вчителя музики – керівника вокального ансамблю.

Виходячи з цього, було впроваджено першу групу дослідницьких завдань спрямовану на систематизацію знань майбутніх учителів музики – керівників вокальних ансамблів щодо методики роботи з вокальним ансамблем. Спираючись на потребу особистості, що навчається у вищому навчальному педагогічному закладі у фахових знаннях, що відкрита до нових вражень від музичних творів, цікавиться новими подіями у музичном у мистецтві нами було визначено завдання: забезпечити студентів необхідними знаннями щодо методики роботи з вокальним ансамблем; забезпечити засвоєння студентами понять щодо цінностей професійної діяльності; сформувати уявлення про вимоги до професії педагога, а також гуманістичних переконань. При цьому ми враховували те, що знання виражаються у вчинках, ставленні особистості до певної діяльності [17, 175] та використовували **метод сітьового планування методичної роботи з вокальним ансамблем.** Цей метод оптимізації навчальної роботи студентів над вокально-методичним матеріалом, який ґрунтується на комплексному використанні музичних творів, вокальних вправ і аналізу видів вокальної роботи керівника вокального ансамблю зі школярами над музичним твором. Завдання сітьового планування методичної роботи з вокальним ансамблем полягає в тому, щоб відобразити послідовність педагогічних дій вчителя музичного мистецтва – керівника вокального ансамблю та шкільних концертних заходів, що забезпечують кінцеве досягнення мети, а саме духовне збагачення молодого покоління. Сітьове планування методичної роботи з вокальним ансамблем дає конкретні завдання, які вчителю музики-

керівнику вокального ансамблю необхідно виконати, починаючи від першого заняття на уроках музичного мистецтва закінчуючи позаурочними заняттями з учнями. Студенти повинні самостійно визначитись щодо семестру навчання учнів. Для цього викладач спрямовує студентів до відбору із запропонованих тем уроку тих, які відповідають меті розвитку учнів, за обраним семестром навчання. Потім розробити тематичні творчі завдання, які б сприяли розвитку студентів у даному напрямку. Також викладач залучає студентів до визначення кола педагогічних методів, які планувалось використати в цьому процесі. Це враховувалось під час складання сітьового графіка. Останнє відображає послідовність виконання вчителем музики педагогічних дій, які необхідно здійснити для виконання поставлених завдань. На сітьовому графіку зазначаються деякі з навчальних шкільних дисциплін, які, на думку студента, можуть сприяти поясненню учням того чи іншого музичного явища. Доцільно також на сітьовому графіку зазначити необхідні часові витрати, а також позаурочні заходи з музичного мистецтва.

Викладач роз'яснюючи завдання студентам зазначає, що «крок» - це завершеність однієї роботи, та позначається на графіку невеликими прямокутниками розділеними навпіл. Серед кроків є початковий, як первісна дія вчителя музики-керівника вокального ансамблю в даному напрямку, і кінцевий «крок». Дрібними рисочками студенти позначають траєкторію руху від одного «кроку» до іншого, що є основою педагогічних дій вчителя музики. Тривалість кожного «кроку» позначено на сітьовому графіку (додаток Є. 1.) близьким або далеким розташуванням одного «кроку» від іншого. Доцільність упровадження цього методу зумовлена практичною необхідністю оволодіння студентами вмінням планувати методичну роботу зі співаками вокального ансамблю.

Диригентське мистецтво дослідники визначають як різновид сольного виконавства. Так, діяльність керівника вокального ансамблю включаючи в себе загальномузичні задачі сольного виконавства передбачає передачу учням вокального ансамблю творчих думок спрямованих на розкриття

стилю, форми, характеру шкільної пісні. За допомогою диригентської техніки керівник вокального ансамблю має змогу передати учням музичну думку, емоції закладені в шкільній пісні. Під час навчальної роботи з учнями керівник вокального ансамблю допомагає їм навчатись виконувати шкільну пісню за допомогою використання певної манери звуковедіння, сили та амплітуди диригентських рухів. Це постало підґрунтям для використання модифікованого **методу моделювання ситуацій репетиційної роботи** за методикою Ха Ту [178, 189]. Цей метод стимулює бажання студентів здійснювати навчальну роботу над музичним твором на основі розвитку емоційно-образної уяви стосовно конкретних ситуацій, які можуть виникати під час педагогічної роботи керівника вокального ансамблю з учнями. Тож, під час групових занять кожен студент намагався уявити та представити стиль спілкування з учнями. Подавалась реальна ситуація, ставились запитання. Цей метод надавав змогу розглядати різні погляди студентів на реальні ситуації, що виникають під час репетиційної роботи вчителя музики з вокальним ансамблем. Ґрунтуючись на музичних творах, що вивчаються у поточному модулі, студенти працюють над створенням плану проведення репетицій з вокальним ансамблем над будь-яким фрагментом вокального твору, що має за мету навчити майбутнього керівника вокального ансамблю аналізувати вокально-технічні труднощі в музичному творі, ставити навчальні завдання, вміти планувати послідовну навчальну роботу. Цей метод передбачає високий рівень включеності всіх студентів до роботи над створенням репетиційного плану.

Майбутній керівник вокального ансамблю для здійснення в подальшому фахової діяльності повинен у процесі фахового навчання систематизувати свої знання щодо змісту навчально-виховної роботи в учнівському вокальному ансамблі. З метою стимулювання студентів у навчальній роботі щодо практичного використання набутих фахових знань, відпрацювання тактики виконання вокально-методичної роботи, обізнаності щодо функцій керівника вокального ансамблю нами було впроваджено **метод рольової гри**

[151, 181]. Викладач розробляє сценарій ситуацій та розподіляє ролі між учасниками гри. Активне залучення музичних творів до ходу гри впливає не тільки на сам процес, але й на навчальний результат. Кожен із студентів має правильно презентувати свою роль відповідно до алгоритму гри. Викладач пояснює студентам про необхідність встановлення з учнями вербального контакту під час взаємодії створюючи сприятливу атмосферу для їх вокального розвитку. Тому оволодіння студентами різними методами вокально-педагогічної роботи з вокальним ансамблем є необхідним під час фахового навчання. Застосування гнучкості мислення в методах роботи допомагає розкрити творчий потенціал учнів, захопити їх емоційно-образними засобами музичного мистецтва, колективним виконанням вокального твору.

Поряд із тим, оволодіваючи методами індивідуальної, групової та колективної роботи з учасниками вокального ансамблю студенти самостійно розробляли свої ролі. Наприклад студенти, яких було обрано на роль «диригентів» мали продемонструвати засвоєння основних форм роботи керівника вокального ансамблю над вокально-хоровим репертуаром, а також основами хорової аранжировки з урахуванням кількості учасників вокального ансамблю, та особливостей їх вокальних голосів. Це також включало систематизацію знань щодо методики розвитку співацьких голосів, та застосування знань щодо закономірностей звучання співацького голосу в різних акустичних умовах. При цьому викладач виступав у ролі координатора, спрямовуючи навчальну діяльність студентів попереджаючи виникнення конфліктних ситуацій.

Наступна серія завдань була спрямована на оволодіння майбутніми вчителями музики репертуарним тезаурусом вокальних творів. Для майбутнього керівника вокального ансамблю особливо потрібно вміти оперувати спеціальною термінологією. Термінологічна компетенція забезпечує правильність читання позначок в музичній партитурі, термінів, графічних знаків. Необхідність створення умов для оволодіння студентами

даною компетенцією обумовила застосування методу асоціацій. Цей метод давав можливість студентам взяти участь у передачі своїх знань іншим суб'єктам навчального процесу (додаток Є. 2.). Використання методу асоціацій дає загальну картину позначок у музичному тексті, які необхідно вивчити під час фахового навчання, а також підвищити інтерес до оволодіння репертуарним тезаурусом вокальних творів.

Спираючись на те, що майбутні керівники вокального ансамблю повинні вміти не тільки читати музичні терміни записані італійською мовою та зустрічаються в музичному тексті, розуміти їх значення, але й правильно їх писати. Адже кожен керівник вокального ансамблю протягом своєї професійної діяльності здійснює аранжировки музичних творів, де в нотному записі використовує музичні терміни для позначення характерних особливостей розвитку музичної думки. На нашу думку, навчання студентів правопису термінів передбачає: формування їх уявлень про основні способи засвоєння термінологічної лексики; формування знань про фонетичне та граматичне освоєння музичної термінології італійською мовою; розширення словникового запасу майбутніх керівників вокального ансамблю музичними термінами.

Виходячи з практики зазначимо, що під час прослуховування вокальної музики студент долучається до аналітико-синтетичної діяльності спрямованої на засвоєння готової інформації. Цей процес передбачає зосередження на розвитку музичної думки в даному музичному творі, сприймання коментарів викладача, узагальнення прослуханого, тобто вимагає від студента певних розумових зусиль. Професійне прослуховування вимагає залучення набутих інтелектуальних умінь студента, оскільки сприймання та засвоєння звукоряду вимагає усвідомлення та фіксації цих даних. Це необхідно для розвитку музичного мислення майбутніх учителів музики, що під час фахового навчання повинні навчитись свідомо сприймати високий рівень створення музичного твору, вміти аналізувати форму, структуру тощо, але й вміти обрати той чи інший музичний твір для

вокально-педагогічної роботи з вокальним ансамблем. З цією метою до експериментального дослідження було введено модифікований метод **«Дерево рішень»** [151, 54]. Цей метод передбачав об'єднання студентів у малі групи. Кожна група самостійно визначалась із віком учасників вокального ансамблю, а саме: учні молодшого шкільного віку, учні середнього шкільного віку, учні старшого шкільного віку, молодь. Відповідно до цього викладач забезпечував кожну групу папкою із надписом «Необхідне», до якої входили нотний матеріал, таблиця для заповнення, кольорові фломастери, флешка. Ця флешка містила файл «Необхідне», до якого було внесено відеозвукозапис тих музичних творів, та сканер музичних партитур. Кожна група мала змогу скористуватись портативним комп'ютером і навушниками. Для того, щоб скористуватись наданою таблицею студенти кожної групи обирали назву групи і записували до таблиці (додаток Є. 3). Далі, викладач демонструючи студентам таблицю пояснював, що перед кожною групою поставлено проблему, а саме: підібрати три музичні твори для учасників вокального ансамблю певної вікової категорії. Це передбачало розробку трьох можливих варіантів, за якими студенти приймали рішення щодо вибору стилю виконання. На підставі аналізу нотного матеріалу, відеозапису студенти приймали рішення й записували до таблиці три обрані музичні стилі. Таким чином, кожна група розробляла три напрямки художнього розвитку уявного вокального ансамблю. Отже, використання відеоряду під час самостійної навчальної діяльності студентів сприяло посиленню їх уваги до вокального твору, а також допомагало визначитись із стилем виконання. Про це свідчили костюми виконавців з екрану комп'ютера, використані музичні інструменти, манера вокального виконання. За даним методом студенти виконували логіко-пошукові завдання при застосуванні прийомів роботи з нотним матеріалом, комп'ютером і його можливостями. Цей метод сприяв систематизації знань, розширенню репертуарного тезаурусу, розвитку умінь виділяти головне, аналізувати, порівнювати.

З метою розширення обізнаності студентів щодо виконавських вокальних колективів та їх репертуару нами було введено **метод «Цікавинка»,** що передбачав залучення студентів до самостійної позааудиторної роботи з комп'ютером. Викладач пропонував студентам об'єднатись у групи по три учасника. Студенти повинні були визначитись із відомим їм вокальним ансамблем, який будуть презентувати. Викладач висловлював попередження щодо виникнення дискусійних питань у групах під час визначення з вибором щодо певного вокального ансамблю, оскільки в учасників групи музичні смаки та інтереси можуть відрізнятись. Так, викладач пропонував презентувати відомі вокальні ансамблі їх міста, відомі українські ансамблі, або ансамблі світового значення. Учасники кожної групи обирали «відповідного за відеодемонстрацію», «коментатора», «організатора» і під час обговорення в групі знайомились із альтернативними поглядами кожного учасника, прогнозують ходу самостійної роботи. Далі, навчальна робота студентів за даним методом передбачала представлення кожною групою презентації вокального ансамблю, що містила перегляд або прослуховування декількох творів або фрагментів вокальних творів із репертуару даного вокального ансамблю. Таким чином, даний метод сприяв набуттю вміння слухати інших, висловлювати свою думку, а головне розширенню знань щодо вокальних ансамблів, їх творчої діяльності, та ознайомленню з багатьма музичними творами.

Друга частина другого етапу формувального експерименту спрямована на формування емоційно-рефлексивного компоненту, функціонування якого забезпечить результативність навчальної діяльності студентів завдяки: усвідомленому використанню студентами рефлексивних прийомів під час виконання навчальних завдань, вивчення музичних творів для подальшого їх художнього виконання, готовності до вільного володіння виконавськими вокальними навичками. У цьому процесі ми спирались на дослідження Л.Виготського, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна та інших, які встановили ряд важливих положень розвитку психічних процесів, розглянули проблему

функціонування та розвитку емоцій, завдяки виявленню ролі емоцій у пізнавальному процесі з розглядом таких функцій як: оцінювальна (емоції постають системою сигналів); спонукальна; дезорганізаційна (здатність емоцій порушувати ходу навчально-пізнавальної діяльності); закріплення гальмування, підкріплення (завдяки емоційному сприйняттю даних закріплюються знання); передбачення (емоції вказують про можливі наслідки певної діяльності); евристичну [149].

Фахова підготовка майбутніх керівників вокальних ансамблів поряд із фаховими знаннями передбачає набуття ними вокальних навичок, та спрямування їх до вільного оволодіння цими навичками. В системі експресивної виразності співака вокальна техніка слугує каналом передачі внутрішнього відчуття художнього образу, що проявляється в жесті, міміці, погляді виконавця вокального твору. Експресивна виразність співака спрямована на досягнення художньо-виконавських задач і залежить від характеру вокального твору, образного змісту, що, безумовно, взаємопов'язане з формою викладення даного твору, агогікою, фактурою викладення акомпанементу, інтонаційним розвитком мелодійної лінії, особливостями звуковедення. Це пов'язане з процесом образного переживання студентом вокального твору, який виконується. Від рівня розвитку інтелектуально-емоційної культури майбутнього вчителя музики – керівника вокального ансамблю залежить прояв емоційності у процесі висловлення образної сутності даного вокального твору під час його вокального виконання. Виходячи з того, що емоційна сфера людини, як і вокальний голос, потребує постійного розвитку нами було введено **метод ескізного опрацювання вокальних творів**. Цей метод проводився в умовах дисциплін «Вокальний клас», «Постановка голосу». За даним методом студенти опрацьовували вокальні твори написані композиторами різних художніх стилів і напрямків для дітей та юнацтва. Викладач забезпечував студентів відомостями щодо творчого кредо композитора, художнього напрямку творчості. Студенти коротко анотували музичний твір. Поряд із

тим, студенти оволодівали вокальними навичками в результаті циклічного чергування піснеспівів, гласів, гімнографічного матеріалу добового, недільного, річного, літургійних кіл, що розспівуються.

Націлення студентів до оволодіння фаховими знаннями, вміннями та навичками має вбирати й оволодіння майбутніми вчителями музики вміння управляти власним емоційним станом, а також знаннями щодо впливу на емоційний стан учнів через емоційне переживання. «Емоційність навчання означає такий характер організації навчальної роботи, при якому в учнів збуджується інтерес і внутрішній потяг до активної навчально-пізнавальної діяльності» [111, 158]. З метою розвитку емоційності майбутніх учителів музики, а також уміння висловлювати під час виконання вокального твору, коли емоційний рівень представлений естетичними переживаннями та почуттями нами було впроваджено до експериментальної методики **метод емоційного висловлення**. Цей метод проводився в умовах дисциплін «Вокальний клас», «Постановка голосу». Нами було враховано те, що у процесі розвитку вокальних умінь майбутнього вчителя музики необхідно звертати його увагу до емоційно-естетичного змісту вокального твору. Як правило, студенти поверхнево сприймають змістовну сутність музичного твору, і тому за даним методом поставало важливим звернення уваги студента на деякі фрагменти музичного твору, де особливо яскраво композитор використовує літературне слово, художньо-виразні музичні засоби. Застосування методу емоційного висловлення сприяло усвідомленості майбутнім учителем музики емоційно-естетичного змісту вокального твору, спонуканню його до використання вокальних прийомів під час творчого пошуку емоційного висловлення характерних особливостей художнього образу поданого у вокальному творі. Важливим також поставало усвідомлення студентом того, що висловлені емоції під час співу вокального твору здатні корегувати протікання мотиваційних процесів, та сприяють формуванню особистісної готовності до якісного здійснення навчальної діяльності. Важливо, щоб емоції і передували діяльності, і супроводжували її

організація навчальної діяльності студентів за даним методом, що викликає у студентів спектр позитивних емоцій сприяє засвоєнню фахових знань, впливає на пізнавальні процеси під час навчальної роботи над музичним твором.

Фахове навчання є чинником формування умінь самоконтролю студентів над власними навчальними діями, що є запорукою їх фахового розвитку. Проблема самоконтролю привертає увагу таких науковців як П.Блонський, М.Боришевський, Л.Жарова, А.Сердюк, Г.Собов'єва, В.Чебишева та ін., які розглядають самоконтроль як рису особистості та уміння перевіряти свої навчальні дії. Враховуючи це, нами було використано під час формувального експерименту **метод самоконтролю в парі**. Цей метод було впроваджено під час проведення практичних занять із дисципліни «Вокальний клас». Цей метод дозволяв учасникам експериментального дослідження перевіряти не тільки свої навчальні дії, але й дії іншого учасника створеної пари. За даним методом викладач пропонував за власним бажанням студентам III – IV курсів обрати собі «учня», та об'єднатись у пари. Так, студенти старших курсів виконували роль «перевіряючих», і під час навчальної роботи в парах заповнювали «Лист контролю» (додаток Є. 3.). Викладач пояснював студентам, що кожна створена пара займає окрему аудиторію з музичним інструментом. Для роботи за даним методом обирається один із вокальних творів за навчальною програмою «учня», що співає без супроводу обраний фрагмент цього твору. «Перевіряючий» діагностує звучання вокального голосу «учня», і записує свої спостереження до графи «Виявлені помилки». Отримані дані проведеного діагностування дають можливість «перевіряючому» здійснити їх узагальнення, і спробувати вплинути на процес виправлення виявлених помилок у виконанні даного музичного твору. Ці виправлення також заносяться «перевіряючим» до графи «Способи виправлення помилок». На самостійну роботу кожній парі дається лише 20 хвилин. Після повернення створення пар до навчальної аудиторії, де проводилось дане практичне заняття, викладач дає кожному

«перевіряючому» ще 10 хвилин для здійснення самоконтролю і занести свої висновки до графи «Мої помилки». Отже, цей метод створює умови для набуття майбутніми керівниками вокальних ансамблів навичок діагностувати звучання вокального голосу робити висновки, корегувати. Цей метод дозволяє студентам старших курсів відчути себе в ролі керівника вокального ансамблю, а студентам молодших курсів можливість аналізувати та виявляти правильність чи неправильність дій іншого учасника створеної пари.

З метою націлення студентів до набуття навички вільного використання вокальних умінь нами було розроблено метод полілогічного співу. При цьому полілогічний спів ми розуміємо як процес співочої взаємодії двох або більше учасників вокального виконання. Тому під час співу кожен із співаків по черзі виступає і як співак, і як слухач. Так, метод полілогічного співу дозволяє використовувати форму міжособистісної взаємодії для посилення концентрації уваги студентів. Враховуючи те, що полілогічний спів передбачає зорове сприйняття інших учасників у цьому процесі застосовувались також невербальні засоби вокального виконання, а саме: міміка, зоровий контакт, жести, сценічні рухи. Так, студенти навчались взаємодіяти одне з одним під час співу, прислухатись та використовувати вміння ансамблювати, розуміти внутрішній емоційний стан, що переживають інші студенти висловлюючи під час співу змістовну сутність музичного твору. Об'єднуючи у спільній навчальній діяльності учасників експериментального дослідження цей метод дає змогу дізнатись «зсередини» про роботу вокального ансамблю переконатись у важливості виконання кожним співаком визначених художніх завдань. У процесі навчальної роботи за даним методом студенти вдосконалюючи набуті вокальні вміння мали можливість усвідомити, що вокальний ансамбль як творча одиниця, де важливим є кожен учасник. Колективна творчість залежить від індивідуального рівня розвитку вокальних даних учасників, артистизму, відчуття взаємопідтримки. Великого значення мають певні музичні інтереси захоплення творчістю професійних вокальних ансамблів, творчість яких

постає зразком для наслідування.

Четверта серія завдань стратегічно-орієнтаційного етапу формувального експерименту націлено на формування у майбутніх учителів музики – керівників вокальних ансамблів комунікативних умінь у вокально-педагогічній роботі з вокальним ансамблем. Оскільки під час фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі студенти повинні усвідомити сутність комунікативно-організаційної діяльності вчителя музичного мистецтва – керівника вокального ансамблю, що постає у педагогічному керівництві процесом проведення уроків музики, організацію позаурочної роботи шкільного вокального ансамблю, налагодження творчої атмосфери, тому модифікуючи метод комунікативної атаки нами був впроваджений метод збагачення комунікативних умінь. У цьому процесі було враховано те, що в основі професійної діяльності керівника вокального ансамблю постає міжособистісна взаємодія. Тому серед особистісних якостей, які необхідно розвивати у майбутніх керівників вокальних ансамблів є комунікативність і стресостійкість. З цією метою нами був підготовлений відеоматеріал, що містив фрагменти художніх і документальних фільмів про ситуації з якими стикаються вчителі музичного мистецтва та керівники вокальних або хорових колективів. Використовуючи цей відеоматеріал викладач спонукає студентів до аналітичної діяльності шляхом порівняння загальновідомих і власних способів розв’язання проблемно-професійних ситуацій. Цей метод дозволяє встановити оптимальне співвідношення теоретичного й практичного аспектів навчання, та передбачає охоплення студентів такими видами навчальної роботи як: колективний аналіз конкретної педагогічної ситуації, встановлення причинно-наслідкових зв’язків у змодельованій діяльності керівника вокального ансамблю, пошук ефективних способів вирішення навчальних завдань. Таким чином відбувається збагачення індивідуального уявлення кожного майбутнього вчителя музики про ті чи інші професійні явища. До того ж, розвиваються вміння майбутніх учителів музики слухати, передавати

інформацію, приймати групові рішення взаємодії в конфліктних ситуаціях. За допомогою даного методу уможливлюється створення організованого середовища для оптимізації міжособистісної взаємодії учасників навчального процесу.

Для розвитку творчої самостійності студентів необхідно, щоб кожен із них сприймав себе як майбутнього фахівця. Виховання такого сприймання відбувається за допомогою рефлексії, що передбачає пізнання особистістю своїх сильних і слабких сторін сприяючи як особистісному, так і професійному зростанню. Так дослідники Е.Абдуллін, К.Абульханова-Славська, І.Дубровіна, Є.Клімов, О.Леонтьєв та ін. вважають, що здатність особистості до рефлексії сприяє її адекватній уяві про себе, інших суб'єктів, психологічних особливостях професійної діяльності. «У своєму професійному вдосконаленні кожному педагогові-музикантові необхідно вчитися досліджувати самого себе, аналізувати свою професійну діяльність, рефлексувати діяльність колег і вихованців, осмислювати ефективність вживаних методів викладення, аналізувати результати конструювання змісту музичної освіти та намагатись сформувати для себе вихідні установки, принципи цього дослідження. За такої спрямованості зміст діяльності у сфері педагогіки музичної освіти набуває методологічного характеру» [1, 8].

Спираючись на визначення Г. Падалки щодо мистецької рефлексії яка відбувається під час аналізу переживань відтворених у художньому образі, коли особистість зіставляє їх із власним психічним станом, що сформовано завдяки сприйманню твору мистецтва [128, 159] нами було з'ясовано, що рефлексія сприяє використанню музичних творів у процесі відкриття особистості самої себе завдяки світу музики. При цьому активізація рефлексивних процесів майбутнього вчителя музики – керівника вокального ансамблю потребує актуалізації внутрішнього світу, а саме: активізації почуттів; стимулювання соціально-дієвої позиції; формування рефлексивних умінь. Виходячи з практичної необхідності усвідомлення майбутніми учителями музики потреби до керівництва вокальним ансамблем до

експериментальної методики нами було введено **метод розвитку комунікавтивних умінь у вокально-педагогічній роботі з вокальним ансамблем**. Цей метод використовувався в умовах практичного заняття «Хоровий клас». Серед студентів навчального хору було обрано з кожної хорової партії по три особи, які виявили під час навчання високий рівень вокально-хорових умінь. Таким чином створювався тимчасовий вокальний ансамбль для виконання поставлених завдань за даним методом. Решта студентів приймали на себе як роль «керівника вокального ансамблю», так і «спостерігача». Кожен «керівник вокального ансамблю» працював із створеним вокальним ансамблем 10 хвилин. Викладач першому студенту пропонував вирішити педагогічну ситуацію, з якою кожен керівник вокального ансамблю може зіткнутись у фаховій діяльності. Оскільки під час навчальної роботи цього студента виникала інша проблемна ситуація, тому її вирішення пропонувалось здійснити наступному студенту, який буде виконувати роль керівника вокального ансамблю. Таким чином кожен студент мав можливість прийняти участь у спробі вирішення ситуації, що виникла під час проведення репетиційної роботи над вокальним твором. Якщо студент не міг виконати певне навчальне завдання, тоді викладач залучав решту студентів до спільного обговорення, під час якого апробувались гіпотези, способи розв'язання, а також відбувалась взаємна корекція ідей і думок, та їх збагачення. Для того, щоб студенти могли вільно застосовувати комунікативні вміння в реальних ситуаціях нами був модифікований загальноприйнятий **метод «Акваріум»** [151, 142]. За даним методом нами була використана групова форма навчальної роботи. Групові заняття під час навчання уможливлювали набуття студентами досвіду спілкування одного з одним. Важливою умовою постає те, що всі групи по черзі побували в «Акваріумі». Цей метод виявився ефективним для розвитку навичок самостійної роботи над вокальним твором, а також навичок міжособистісного спілкування, вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку.

Таблиця 3.7.

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

Рівні сформованості компетентісно-операційного компоненту	Компетентісно-операційний компонент							
	КГ (120)				ЕГ (125)			
	1 показник		2 показник		1 показник		2 показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	15	12,5	15	12,5	37	29,6	33	26,4
Середній	32	26,6	28	23,3	51	40,8	51	40,8
Низький	73	60,8	77	64,1	37	29,6	41	32,8

Оскільки на другому етапі формувального експерименту діагностичні вимірювання здійснювались за двома такими компонентами як компетентісно-операційний та емоційно-регулювальний, тому доцільним поставало наведення результатів дослідження й за емоційно-рефлексивним компонентом, що унаочнено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості емоційно-рефлексивного компоненту після другого етапу формувального експерименту

Рівні сформованості емоційно-рефлексивного компоненту	Емоційно-рефлексивний компонент							
	КГ (120)				ЕГ (125)			
	1 показник		2 показник		1 показник		2 показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	15	12,5	11	9,1	36	28,8	36	28,8
Середній	34	28,3	34	28,3	49	39,2	53	42,4
Низький	71	59,1	75	62,5	40	32	36	28,8

Проведення **третього етапу** – *інтегративно-прогресивного* було

спрямовано на формування креативно-регулятивного компонента. Експериментальна методика цього етапу забезпечувала формування у майбутніх учителів музики – керівників вокальних ансамблів здатності до саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності та моделювання художнього образу й театралізації хорових творів. Мета – виведення студентів на такий рівень якості методичної підготовленості, що дозволить їм якісно здійснювати вокально-педагогічну роботу з учнями, та застосовувати сучасні педагогічні технології та сучасні інформаційні засоби.

Для ефективного проведення дисертаційного дослідження на творчому етапі ми використовували такі прийоми, як: створення загальної атмосфери захоплення, творчості, співробітництва та взаємодопомоги, створення ситуації успіху, складання самохарактеристики, самооцінка музичних здібностей, власний приклад викладача.

Уведення методів у інтегративно-прогресивний етап підлягало підпорядкуванню формування методичної готовності студента до керівника вокальним ансамблем, що характеризується: його здатністю до спрямованості на якісне здійснення навчальної діяльності; сформованістю інтересу до проблем власного саморозвитку, самопізнання; виявленням особистісних якостей; володінням знаннями для забезпечення теоретичної готовності до здійснення педагогічної діяльності; володінням фаховими вміннями та навичками для успішної практичної діяльності як керівника вокального ансамблю.

Досягнення визначеної мети інтегративно-прогресивного етапу потребувало визначення завдань, а саме: актуалізувати у майбутніх учителів музики-керівників вокальних ансамблів потребу виявлення творчої ініціативи під час вокально-педагогічної діяльності з вокальним ансамблем; створити умови для набуття вокально-методичних знань і вмінь; сформувати у досліджуваних здатність до саморегуляції під час навчальної роботи над вокальним твором, а також художнього виконання вокального твору; сприяти оволодінню методами творчої роботи з вокальним ансамблем над вокальним

твором; спонукати студентів до моделювання художнього образу із застосуванням творчого підходу; стимулювати майбутніх учителів музики до набуття використання в навчальній діяльності вміння щодо елементів театралізації.

Реалізація поставленої мети та визначених завдань передбачала визначення кола методів, які б сприяли прояву майбутніми вчителями музики творчої ініціативи під час навчальної роботи з вокальним ансамблем. Нами з'ясовано, що креативна регулятивність проявляється у побудові особистісних траєкторій творчої діяльності, тобто регулювання власними навчальними діями під впливом вимог викладача, та з урахуванням особистих інтересів студента. Спираючись на музично-педагогічні дослідження Е.Абдулліна, Л.Арчажникової, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, О.Рудницької, О.Щолокової щодо структури фахової діяльності майбутнього вчителя музики зазначимо, що даний компонент передбачає регулювання художньо-творчого процесу, постановку творчих завдань та їх виконання під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін.

Важливо те, що саме умови творчого навчання та регулювання навчальних дій студентів сприяють усвідомленню майбутнім керівником вокального ансамблю необхідного саморозвитку. Завдяки креативно-регулятивній діяльності майбутнього керівника вокального ансамблю відбувається процес самоорганізації, спрямований на продуктивну навчально-творчу діяльність з проекцією на практичну діяльність в умовах роботи з вокальним ансамблем.

Перша група дослідницьких завдань інтегративно-прогресивного компоненту формувального експерименту була спрямована до розвитку здатності майбутніх учителів музики – керівників вокальних ансамблів до саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності. Прояв керівником вокального ансамблю здатності до емпатії сприяє саморегуляції, а також допомагає йому обрати спільні засоби взаємної регуляції між співаками вокального ансамблю під час особистісної взаємодії в навчальній роботі над

музичним твором. Також необхідно враховувати той факт, що під час колективного виконання співаками вокального твору важливим є взаєморозуміння, взаємоузгодження позицій між ними як партнерами. На цій основі відбувається розвиток емпатійних взаємин співаків, що на думку А.Готліб, К.Виноградова, К.Пігрова, К.Птиці здійснюється порівняно з розвитком музично-творчих здібностей співаків, та сприяє художньому виконанню ними вокального твору.

З метою розвитку здатності майбутніх учителів музики – керівників вокальних ансамблів до самореалізації у виконавській вокально-хорової діяльності нами було модифіковано метод виміру емоційного стану, що передбачає здійснення виміру емоційного стану досліджуваних для того, щоб використати отримані дані як рівень здатності кожного студента до осягнення емоційних переживань іншого суб'єкта творчої взаємодії, або переживань закладених у змісті вокального твору. З цією метою кожен респондент отримав опитувальний лист (додаток Ж. 1.), за яким студенти повинні були оцінити за дев'ятибальною диференціальною шкалою полярні характеристики самопочуття (С), активність (А), настрій (Н). При цьому, кожному емоційному стану відповідають п'ять полярних шкал. Самопочуттю – 1, 4, 7, 10, 13; активності – 2, 5, 8, 11, 14; настрою – 3, 6, 9, 12, 15. Для самостійного оцінювання респондентам було надано 15 пар емоційних модальностей. Порівняно з цим, студентам було продемонстровано експериментальний матеріал, що склався з двох груп творів: вокальні твори та шкільні пісні. Оскільки музичні твори, що було включено до створених груп, містили музичний та літературний пласти, тому завдання для респондентів щодо розуміння змістовної сутності кожного представленного музичного твору поставало нескладним. При цьому, обрані музичні твори були різними для сприйняття за своєю складністю, що уможливило з'ясування адекватності емоційного реагування майбутніх учителів музики на експериментальний матеріал. Зазначимо, що вокальна музика була представлена такими зразками: 1) фрагмент із опери С.Гулака-

Артемовського «Запорожець за Дунаєм» Арія Андрія «Блажений день, блажений час» сюжет якої музикознавці оцінюють як крок до створення в українському мистецтві національної культури на народній основі; 2) музика К.Балакірєва, слова О.Кольцова романс «Обойми, поцелуй», що розглядається музикознавцями як музика, що багата в мелодійному плані; 3) музика М.Глінки, слова Є.Баратинського романс «Не искушай меня без нужды» є ліричним романсом, за яким ніби сповідається душа своєю простотою, щирістю, правдивістю; 4) музика Я.Степового, слова Т.Шевченка романс «Утоптала стежечку». В основі цього романсу присутнє народно-жанрове танцювальне начало, де мелодія супроводжується легким, прозорим акомпонементом гітарного типу; 5) українська народна пісня «Сонце низенько» в обробці А.Рубця є обробкою української народної пісні, яку використовували в композиторській діяльності такі композитори як М.Лисенко, М.Леонтович, К.Стеценко, С.Людкевич та інші українські композитори, що послідовно втілювали в своїх обробках кожен свою ідею гармонізації. При цьому, пісні для дітей були представлені такими зразками: 1) музика Б.Фільц пісня «Морозець», яка забарвлена музичними образами навіяними природою; 2) М.Лисенко «Пісня Лисички» з опери «Коза-Дереза». Протягом життя композитор розробляв справжні мелодії української народної пісні про що яскраво свідчить окреслений образ Лисички; 3) музика Д.Кабалевського, слова Є.Долматовського пісня «Школьные годы», що відрізняється професійною майстерністю, і водночас доступністю для виконання; 4) музика Т.Ярової опера для дітей «Муха-цокотуха», що насичена яскравими образами, та відзначається відкрито-емоційним, радісно-піднесеним настроєм; 5) музика О.Злотника пісня «Місто дивина» в якій звучать фантазії безхмарного дитинства, любов до своєї землі та рідного дому. Звучання кожного музичного зразка тривало приблизно 3-5 хвилин. Під час почуттєво-перцептивного сприйняття музичних творів студенти висловлювали певні емоційні реакції, а також ставлення студента до кожного музичного твору в запропонованому опитувальному листі. Далі опитувальні

листи оброблялись за такими формулами:

Формула 1: $Км = \frac{\sum_{i}^{5} кі.}{5}$,

де $К_м$ – коефіцієнт емоційного стану за позицією однієї модальності, тобто самопочуття (С), активності (А), настрою (Н);

i – кількість отриманих відповідей однієї модальності;

м – модальність емоційного стану;

$К_1$ – оцінка емоційного стану після прослуховування кожного з творів.

Формула 2: $Ксан = \frac{\sum_{i}^{3} км.}{3}$,

де $К_{сан}$ – середній коефіцієнт емоційного стану за трьома модальностями (С, А. Н)

Формула 3: $\Delta К_{сан} = К_{сан\ 1} - К_{сан2,}$

де $\Delta\ К_{сан}$ – зміна коефіцієнта емоційного стану, $К_{сан\ 1}$ - коефіцієнт емоційного стану до прослуховування музичного твору, який умовно був прийнятий усередненим, що дорівнює 5-ти балам (фіксована точка 9 – бальної шкали); Ксан2 – коефіцієнт емоційного стану після прослуховування музичного твору.

Обчислення узагальнених експериментальних даних за наведеним методом, дали можливість з'ясувати, що величини показника емоційного стану, та їх середньоквадратичні відхилення значно різняться як свідчення неоднакового впливу музичних творів на емоційний стан студентів. Емоційні реакції реципієнтів за експериментальними даними доволі точно відображали художньо-образний зміст вокальних творів. Отримані відповіді уможливлювали визначення рівня здатності кожного студента до осягнення емоційних переживань іншого суб'єкта, або емоцій та переживань закладених

автором вокального твору для формування здатності мабутнього вчителя музики до саморегуляції у виконавській вокально-хоровій діяльності.

Подальшим кроком виконання поставленного завдання інтегративно-прогресивного етапу постало введення **методу врівноваження психологічного стану під час виконавської вокально-хорової діяльності**. Доцільність введення даного методу визначалась практичною необхідністю навчити майбутніх учителів музики врівноважувати свій психологічний стан під час керування звучанням вокального колективу. У випадках, коли диригент керує виконанням вокального твору, і отримує не те звучання вокальних голосів, які прагнув почути він, як правило, починає скерувати співаків до правильного виконання. До того ж, психологічні дослідження науковців свідчать, що процес творчості пов'язаний із особливостями протікання психіки як системи, що породжує активність особистості. Оскільки вокально-педагогічна діяльність керівника вокального ансамблю передбачає взаємовплив суб'єктів художньо-творчої діяльності, тому нами було врахована ймовірність впливу навчального соціального середовища на процес прояву студентом творчої ініціативи під час навчальної роботи з навчальним вокальним або хоровим коллективом.

Ми також враховували той факт, що специфіка вокально-виконавської діяльності передбачає: визначення інтерпретації щодо художнього виконання музичного твору; моделювання художнього образу; інтеграцію фахово-вокальних і психолого-педагогічних знань; формування регулятивних умінь студентів під час навчальної діяльності. Отже, регулювання навчальними діями, постановка завдань щодо творчого саморозвитку, а також вибір способів самостійної роботи над музичним твором постають як сутність креативно-розвивального напряму в структурі фахового навчання майбутніх учителів музики, що передбачає здатність студентів до аналізу, планування та прогнозування результату навчальної діяльності, а також здатності самостійно задовільняти творчі потреби.

За даним методом експериментальне дослідження проводилось в умовах

практичного заняття «Хоровий клас». Викладач розподіляв серед студентів фрагменти хорових творів за навчальною програмою, і спрямовував їх до сприймання процесу диригування хором не як виконання диригентських прийомів, а як регулювання хорової звучності. Регулююче передбачає діагностику звучання хорових голосів, і зумовлює застосування тих диригентських умінь, які б сприяли досягненню бажаного результату щодо художнього виконання певного фрагменту хорового твору. Завдяки раціональному підходу до процесу керівництва виконавчим коллективом це сприяло створенню умов для врегулювання емоційного стану. Даний метод також передбачав стимулювання студентів до виявлення творчої позиції. Останнє сприяло набуттю майбутніми вчителями музики вміння пошуку самостійного способу реагування на музичні явища.

Важливим чинником залучення студентів до спільної творчості є функціонування навчальних вокальних і хорових колективів. Відомо, що внутрішня готовність до творчої активності реалізується лише тоді, коли студента залучено до виконання навчальних дій. Тому без спеціальної організаторської роботи дуже важко підвищити активність студентів. Поряд із тим, важливим є усвідомлення студентами взаємозв'язку між диригентськими діями керівника вокального ансамблю й умінням самостійно корегувати процес виконання музичного твору. Доцільним постало впровадження до експериментальної методики модифікованого методу коментованого наочного показу за методикою Т. Левшенко [83, 34-37], та на його основі розробки **методу коментованої диригентської дії**. Цей метод проводився під час практичного заняття «Хоровий клас». У рамках цього методу випробовуються різні форми комбінацій словесного пояснення та наочного показу: а) домінують словесні пояснення; б) ведучим виступає наочний показ; в) словесні вказівки та вокальний показ із використанням міміки, погляду, сценічних жестів здійснюються під час співу студента з метою націлення хорової партії до виправлення помилок. З цією метою викладач визначав мету проведення практичного заняття, та сутність

навчального завдання для виконання якого студентів було забезпечено нотним матеріалом (додаток Ж. 3, Ж. 4, Ж. 5, Ж. 6, Ж. 7, Ж. 8, Ж. 9, Ж. 10, Ж. 11.). Останнє містило декілька видозмінених варіантів фрагментів одного і того ж музичного твору. Ці зміни поставали у додаванні соло, паузи, фермати, зміни штриху виконання, зміни темпу тощо. Студенти експериментальної групи по черзі виходили до навчального хору в якості диригента, та їх завданням поставало вплинути на співаків навчального хору своїми диригентськими діями для того, щоб досягнути виконання всіх позначок у навчальній вправі. Головною умовою поставало коментування студентом доцільності використання певного диригентського прийому. Таке усвідомлене виконання диригентських дій сприяло гармонійному поєднанню емоційного та раціонального, доцільному використанню диригентських дій, застосуванню фахових знань. Наприкінці,викладач залучав студентів до загального обговорення, де використовувався «Лист оцінювання учасників дискусії» (додаток Ж. 2).

Наступна серія завдань була спрямована до спонукання майбутніх учителів музики – керівників вокального ансамблю до прояву творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації хорових творів. Це передбачало забезпечення творчого характеру навчальної діяльності, та розвитку здатності студентів застосовувати набуті знання й уміння під час творчої навчальної діяльності.

Виходячи з практики зазначимо, що вокальні ансамблі приймають активну участь у шкільних концертних заходах, де для учнів загальноосвітньої школи педагог-організатор разом із вчителем музичного мистецтва влаштовують музично-театралізовані вистави. Тому майбутні вчителі музики повинні під час навчання у вищому навчальному закладі набути навичок підбирати відповідний музичний матеріал для фонового звучання під час вимови дієвих осіб, вміння добирати яскраві музичні твори, а головне створювати цікаву драматургію, де шкільна пісня постає складовою такої вистави. Навички театрального мистецтва розглядаються

дослідниками як засіб розвитку інтелектуальної, духовної, творчої сфер під час фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі. Зазначимо, що навички театрального мистецтва є синкретичними, оскільки поєднують багато мистецтв: художня література, сценографія, музика, живопис, пластика, міміка, жест.

Спираючись на те, що дослідники розглядають процес творчого мислення що відбувається поетапно, де на першому етапі розглядається й аналізується проблемна ситуація з подальшим формуванням проблемного завдання, на другому етапі здійснюється пошук способів розв'язання цього завдання, на третьому – знаходження цього способу та його практична перевірка нами було вирішено розробити такий метод педагогічної роботи з майбутніми вчителями музики – керівниками вокальних ансамблів, за яким уможливилось їх залучення до сценічно-театральної діяльності. Для того, щоб сформувати вміння майбутніх учителів музики – керівників вокальних ансамблів застосувати елементи сценічно-театральної діяльності у вокально-педагогічній роботі з вокальним ансамблем нами було розроблено **метод театралізації шкільної пісні.** За даним методом викладач розподіляв студентів на дві групи. В кожній групі було обрано «диригента» і «концертмейстера», або використовувались можливості комп'ютеру для відтворення музичного супроводу музичного твору. Викладач пропонував кожній групі пісню для учнів молодшого шкільного віку (додаток Ж. 4). Студенти повинні були представити театралізоване виконання певної пісні, а саме: обрати соліста чи солістів; за потребою записати багатоголосся деяких фрагментів пісні; використати елементи костюму. Для цього на підготовчому етапі викладач забезпечував кожну створену групу окремою аудиторією з музичним інструментом, комп'ютером, доступом до wi-fi. Під час цього етапу творчої самостійної діяльності студенти визначались із музичним супроводом та солістами, здійснювали музичний аналіз шкільної пісні, працювали над аранжировкою цієї пісні, а також планували використання сценічних костюмів, і можливо простих музичних інструментів. Наступний

етап за даним методом визначався як репетиційний. Обов'язковою була присутність на цьому занятті одночасно обох груп, які почергово проводили репетицію. При цьому та група, що споглядала за ходою проведення репетицій через 20 хвилин після такого спостереження запрошувалась викладачем до іншої аудиторії для обговорення помилок учасників іншої групи, та позитивних сторін їх репетиційної діяльності. Далі, студенти працювали за наступним етапом – концертним, на якому представляли кінцевий варіант театралізованого представлення шкільної пісні. Викладач обидва виступи фіксував на відео для того, щоб залучити студентів до загального аналізу щодо результату їх творчої діяльності. Отже, залучення студентів до навчальної діяльності за методом театралізації шкільної пісні сприяло набуттю ними: вмінь аналізувати вокальний твір; визначати фрагменти, які б можна було збагатити залученням солістів, реплік, простих музичних інструментів або навпаки спростити відповідно до вокальних можливостей і психологічних особливостей учнів певного шкільного віку; вміння планувати ходу репетиційної роботи та порядок виконання вокально-педагогічних завдань. Таким чином, майбутні вчителі музики зможуть у подальшому використовувати приойми театралізації та творчої вокально-педагогічної роботи над музичним твором вже для роботи з учнями як середнього, так і старшого шкільного віку. Використання у цьому процесі прийому інсценізації сприяло більш глибокому розумінню студентами змістової сутності вокального твору, його структури.

Необхідно зазначити той факт, що залучення вчителями музики героїв мультиплікаційних фільмів до навчальної роботи з учнями шкільного віку сприяє їх зацікавленню, посиленню їх інтересу на уроках музики. Однак, як показує практика вчителів музики частіше залучають до цього процесу тих мультиплікаційних героїв, яких вони пам'ятають із свого дитинства, а не тих героїв, з якими хотіли б взаємодіяти діти. Ця невідповідність заважає вчителю музичного мистецтва підвищувати пізнавальний інтерес учнів. Цей факт потребує створення під час фахового навчання майбутніх учителів

музики таких умов, які б дозволили проведення навчальних експериментів. Тому, нами було розроблено метод творчої лабораторії. Цей метод проводився в умовах практичного заняття «Вокальний клас», та передбачав навчальну роботу в малих групах. Викладач пропонував кожній створеній групі обрати їх улюбленого одного героя мультиплікаційного фільму, і представити новий осучаснений образ цього героя. Отже, даний метод уможливив створення умов для застосування студентами творчих здібностей. Студентам складно було здійснювати моделювання обраного художнього образу, однак вони усвідомлювали необхідність розвитку вміння вчителя музичного мистецтва – керівника вокального ансамблю представляти для навчальної діяльності учнів такий взірець виконання музичного твору, який би їм сподобався, захопив своєю оригінальністю. За даним методом студенти навчались використовувати в самостійній роботі над музичним твором засоби мультимедіа, елементи сценічного костюму, працювати з нотним матеріалом для створення власної трактовки виконання.

На нашу думку, сьогодні у створенні дитячих вокальних ансамблів є практична необхідність, а саме у вихованні глядачів. Як показує практика, якщо особистість у дитинстві не зацікавити вокально-хоровим виконанням, то вже в дорослому віці ця особистість буде уникати відвідування концертних заходів такого напрямку. Тому поруч із завданнями щодо вокально-педагогічного виховання учасників вокального ансамблю, стоїть завдання зацікавити інших учнів які відвідують шкільні концертні заходи в якості глядачів. Впроваджений нами модифікавоний **метод акторського втілення образу** [164] мав на меті сформувати у майбутніх учителів музики – керівників вокальних ансамблів навички театралізації хорових творів. Навчальні заняття за даним методм проводились під час практичних занять із дисципліни «Хоровий клас». Викладач обирав для навчальної роботи за даним методом один із хорових творів за навчальною програмою, що вирізнявся насиченістю художніми образами. Творча робота над обраним хоровим твором проводилась фрагментарно, і спочатку передбачала

спрямування студентів до власного емоційного розуміння кожного художнього образу хорового твору. При цьому, викладач намагався під час диригування не нав'язувати співакам власне бачення, а лише допомагав їм: правильно інтонаційно виконувати мелодією; правильно дикційно вимовляти літературний текст під час співу; використовувати доцільну міміку та сценічні жести. Доцільним у процесі прояву студентами творчої оригінальності у процесі театралізації хорових творів також поставало використання сонористичних прийомів. Отже, використання методу акторського втілення образу сприяло виявленню студентами ініціативності під час творчої роботи над хоровим твором.

Таблиця 3.9.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості креативно-регулятивного компоненту після першого етапу формувального експерименту

Рівні сформованості креативно-регулятивний компоненту	Креативно-регулятивний компонент							
	КГ (120)				ЕГ (125)			
	1 показник		2 показник		1 показник		2 показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	19	15,8	15	12,5	39	31,2	35	28
Середній	30	25	34	28,3	50	40	54	43,2
Низький	71	59,1	71	59,1	36	28,8	36	28,8

Отже, креативне регулювання навчальною діяльністю студентів, постановка творчих навчальних завдань, вибір методів поставленої мети як сутність креативно-регулювального компоненту в структурі фахового навчання майбутніх учителів музики у вищом у навчальному педагогічному закладі передбачає здатність особистості студента до творчого самовиявлення, планування та прогнозування результатів музично-творчої діяльності, регуляції під час протікання цього процесу, здатності до

самостійного визначення способів досягнення творчих результатів. Креативно-регулятивний компонент передбачає розробку власної стратегії навчальних дій студента на кожному етапі навчальної роботи над музичним твором, регулювання емоційно-вольової сфери, завдяки використанню когнітивних ресурсів, творчого потенціалу.

Під час проведення формувального експерименту реалізовано завдання, що пов'язані з практичним втіленням методики підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю. Студенти отримали теоретичний і методичний досвід, набули необхідних фахових знань, оволоділи способами організації підготовчої, репетиційної та концертної діяльності, пов'язаної з вокальним розвитком учнів під час їх музично-естетичного розвитку.

Контрольний етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на виявлення ефективності впровадження поетапної методики формування методичної готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем. Метою проведення цього етапу було виявлення рівнів набутих майбутніми вчителями музики фахових знань, умінь і навичок, сформованості їх вокально-методичних умінь, рівня їх фахової ерудованості й активності під час творчої діяльності ході вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

У дослідно-експериментільному дослідженні приймало участь 225 студентів, з них 120 контрольна група, 125 – експериментальна. До контрольної групи (КГ) відносилися студенти, що навчалися за традиційною методикою. Водночас до експериментальної групи (ЕГ) відносилися студенти, що навчалися за розробленою автором методикою.

Для визначення динаміки показників за кожним компонентом та рівнів сформованості методичної готовності досліджуваних нами було проведено підсумкову зрізову контрольну роботу. Ця робота містила 18 завдань різного рівня складності. Найвищий бал, який могли отримати студенти за виконання цих завдань поставав 100 балів. Вимірювання та опрацювання даних

здійснювалося за діагностичною методикою констатувального експерименту. Результати підсумкової контрольної роботи в контрольних та експериментальній групах наведено у табл. 3.10.

Таблиця 3.10.

Порівняльний розподіл студентів за отриманими балами підсумкової зрізової контрольної роботи в контрольних та експериментальних групах (формувальний стан експерименту)

Кількість балів	**Шкала оцінювання**		**% студентів**			
			КГ		**ЕГ**	
			студ.	**%**	**студ.**	**%**
1-34	незадовільно	F	0	0,00	3	2,40
35-39	незадовільно	FX	5	4,17	1	0,80
40-67	задовільно	E	19	15,83	21	16,80
68-74	задовільно	D	35	29,17	29	23,20
75-81	добре	C	10	8,33	12	9,60
82-89	добре	B	41	34,17	44	35,20
90-100	відмінно	A	10	8,33	15	12,00

Гістограми порівняльного розподілу студентів (у відсотках, оскільки маємо різну кількість студентів для контрольної та експериментальної груп) за кількістю набраних балів показані в таблиці 3.10.

Опрацювання результатів експерименту та оцінка ефективності розробленої методики здійснювалась методами математичної статистики [156]. Оскільки у цьому процесі завданням поставало виявити відмінності під час розподілу певної ознаки в процесі порівняння двох емпіричних розподілів, тому [156, 34] ми мали нагоду скористатись $\chi 2$-критерієм Пірсона. Розрахуємо критерій Пірсона для трьох основних компонентів, що найбільш впливають на методичну готовність майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями: адаптаційно-особистісний,

компетентісно-операційний, емоційно-рефлексивний та креативно-регулятивний компоненти.

χ^2-критерій Пірсона

Зазначимо, що критерій χ^2 один з найбільш використаних критеріїв в педагогічних та психологічних дослідженнях, оскільки він дозволяє розв'язувати велику кількість різних задач, та крім цього, вихідні дані для нього можуть бути отримані в довільній шкалі, починаючи зі шкали найменувань.

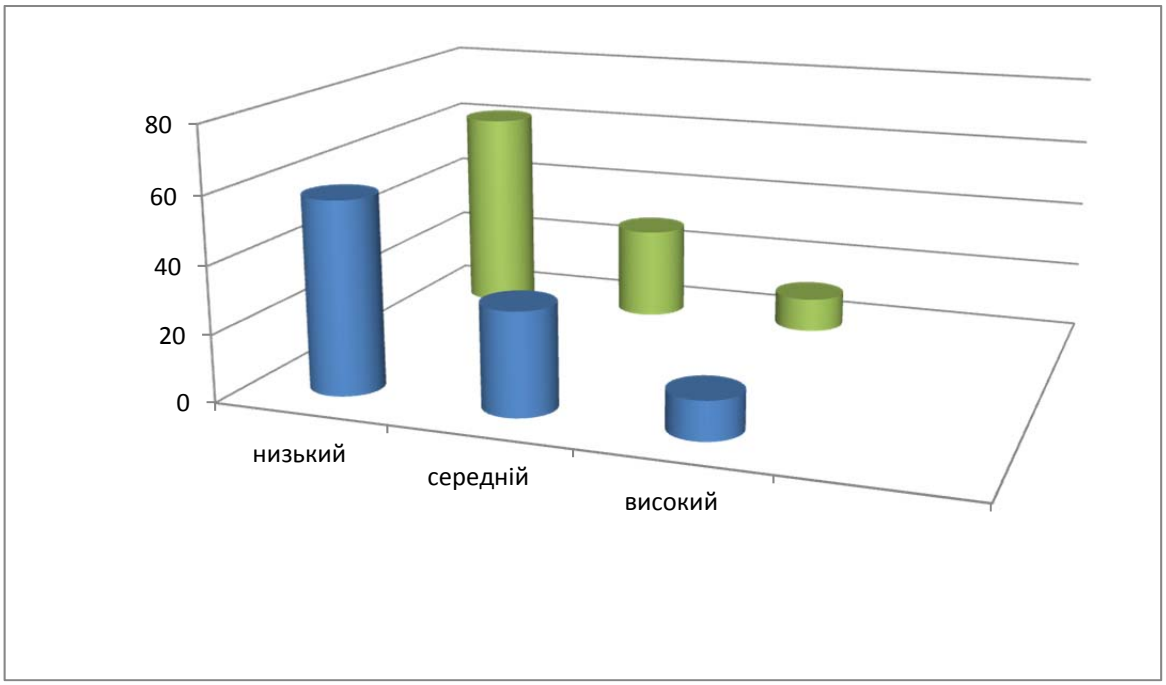


Рис. 3. 2. Порівняльний розподіл студентів на етапах формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах за набраними балами підсумкового зрізової контрольної роботи

Розглянемо порівняльний розподіл студентів на етапах формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах за набраними балами підсумкового зрізової контрольної роботи, де перша лінія це контрольна група, а друга лінія – експериментальна група, що унаочнено на рисунку 3.4.

Критерій χ2 використовується в двох варіантах:

– як розрахунок узгодженості емпіричного розподілу та очікуваного теоретичного; в такому випадку перевіряється гіпотеза Н0 про відсутність різниці між теоретичним та емпіричним розподілом;

– як розрахунок однорідності двох незалежних експериментальних вибірок; в тому випадку якщо перевіряється гіпотеза Н0 про відсутність різниці між двома емпіричними (експериментальними) розподілами.

Критерій побудовано таким чином, що при повному збігу експериментального та теоретичного (або двох експериментальних) розподілів величини $\chi 2=0$ та чим більше розбіжність між розподілами, що зіставляються, тим більша величина емпіричного значення $\chi 2$.

Основна формула за якою відбувається розрахунок наступна:

$$\chi^2_{эмп} = \sum_{i=1}^{k} \frac{(f_э - f_m)^2}{f_m},$$

де, $f_э$ – емпірична частота, f_m – теоретична частота, k – кількість розрядів ознак.

Розрахункова формула критерію для порівняння двох емпіричних розподілів в залежності від виду представлених даних може мати наступний вигляд:

$$\chi^2_{эмп} = \frac{1}{N \cdot M} \sum_{i=1}^{k} \frac{(N \cdot x_i - M \cdot y_i)^2}{x_i + y_i},$$

де N та M – відповідна кількість елементів в першій та другій вибірках. Ці числа можуть співпадати, а можуть бути різними.

Для критерію оцінка рівнів значущості визначається за числом ступенів свободи, яке позначається грецькою літерою v і розраховується за формулою: $v = k\text{-}c\text{-}1$, де k – число елементів у вибірці, с – кількість накладених незалежних умов.

У нашому дослідженні вибірки випадкові і незалежні. Шкалою

вимірювань є шкала з С=7 категоріями (1-34, 35-39, 40-67, 68-74, 75-81, 82-89, 90-100), накладено дві незалежні умови. Отже, кількість ступенів свободи v=C–1=6.

Нульова гіпотеза Н0: ймовірність попадання студентів контрольної (n1=120) та експериментальної вибірки (n2=125) в кожну з і (i=0, 1, …, 6) категорій однакова, тобто Н0: p1i=p2i (i=0, 1, …, 6), де p1i – ймовірність оцінювання рівня підготовки учасників контрольної групи на і балів (i=0, 1, …, 6) та p2i – ймовірність оцінювання рівня підготовки експериментальної групи на *i* балів (*i*=0, 1, …, 6).

Альтернативна гіпотеза H_1: $p_{1i} \neq p_{2i}$ хоча б для однієї із *C* категорій.

Значення χ^2 обчислимо за формулою:

$$\chi^2_{эмп} = \frac{1}{N \cdot M} \sum_{i=1}^{k} \frac{(N \cdot x_i - M \cdot y_i)^2}{x_i + y_i}.$$

x_i – кількість учасників контрольної групи, які набрали *i* балів;

y_i – кількість учасників експериментальної групи, які набрали *i* балів.

Результати обчислення статистики вказаних вибірок наведені в табл. 1, 2, 3, 4 у додатку К.

З таблиці значень χ^2 для рівня значущості α=0,05 і кількості степенів свободи $v = C - 1 = 6$ знаходимо критичне значення $\chi^2_{крит} = 12{,}592$.

Оскільки отримане значення $\chi^2_{емп} < \chi^2_{крит}$ (4,86 < 12,592), тобто не попадає до критичної області, що свідчить про те, що на початку експерименту контрольна та експериментальні групи суттєво не відрізняються за рівнем.

Унаочнення результатів рівнів сформованості адаптаційно-особистісного компоненту уможливлюють виокремлення різниці за кількістю студентів контрольної та експериментальної груп із високим і низьким рівнем сформованості фахових знань, умінь і навичок, що унаочнено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників адаптаційно-особистісного компоненту після формувального експерименту

Рівні	Адаптаційно-особистісний компонент			
	Контрольні групи (120 студентів)		Експериментальні групи (125 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	67	57,5	26	20,8
Середній	39	39	64	51,2
Низький	14	3,5	35	28

У результаті проведення діагностичних зрізів, спрямованих на виявлення рівнів сформованості показників адаптаційно-особистісного компоненту методичної готовності досліджуваних було з'ясовано, що на відміну від контрольних груп, де якісні показники майже не змінились (у порівнянні з результатами проміжних діагностичних зрізів, проведених після І етапу формувального експерименту), досліджувані експериментальних груп продемонстрували значні позитивні зрушення за рівнями спрямованості адаптаційно-особистісного компоненту по кожному показнику. Значно зріс рівень вираження критерію ступінь вмотивованості до набуття якісної вокально-методичної підготовки у студентів ЕГ. Так, до високого рівня долучились іще 10, 4 %, що загалом склало 20, 8 %, середній рівень зріс на 23,2 % і становив 51,2 %, натомість кількість представників низького рівня знизилась на 33,6 % - до 28 %.

При цьому, рівні показників студентів, які входили до контрольної групи, теж змінились. Так, поряд із зменшенням показників низького рівня з 57,5% до 55,61% виявилось збільшення середнього рівня на 1,57 %, а показники високого залишились без змін. Це дає підстави констатувати, що традиційна методика яка застосовувалась у роботі зі студентами контрольної

групи не забезпечує достатній рівень вмотивованості до набуття якісної вокально-методичної підготовки у ході їх навчальної діяльності, що значно впливає на формування методичної готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями.

Зведення результатів діагностування показників адаптаційно-особистісного компоненту самостійності студентів КГ і ЕГ дали змогу визначити рівні сформованості даного компоненту, що підтвердило позитивність виявлених змін у експериментальних групах.

Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах (адаптаційно-особистісний компонент) унаочнено на рис.3.5., де на першому плані розташовано показники контрольної групи, а на другому плані – експериментальної.

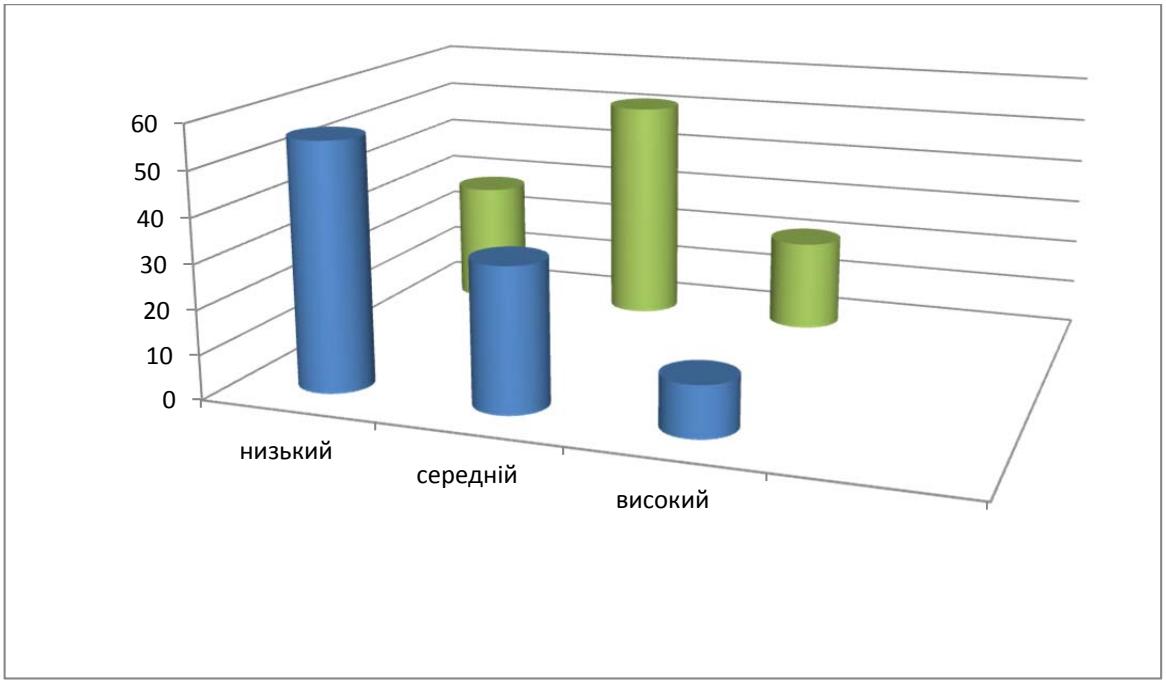


Рис. 3. 3. Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах (адаптаційно-особистісний компонент)

Унаочнення результатів рівнів сформованості компетентісно-операційного компоненту уможливлюють виявлення різниці за кількістю студентів контрольної та експериментальної груп із високим і низьким

рівнем вмотивованості до набуття якісної вокально-методичної підготовки під час фахового навчання. Це підтверджують обчислення, що унаочнено в таблиці 2 (додаток К).

Під час здійснення діагностики рівнів сформованості показників компетентісно-операційного компоненту КГ і ЕГ, нами було виявлено значне підвищення рівнів прояву фахової ерудованості у сфері вокального мистецтва під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін. Досліджуваних ЕГ із високим рівнем збільшилось на 8,8 % що складає 19,2 %, середнього збільшилось на 23, 2 % й становить 51,2 %. Студентів із низьким рівнем зменшилось на 35, 2 % що налічує 33 студента – 26,4 % від загальної кількості респондентів ЕГ.

У результаті діагностики показників компетентісно-операційного компоненту серед студентів контрольної групи було виявлено позитивну динаміку, проте вона була незначною порівняно зі змінами які відбулись у експериментальній групі. Це унаочнено в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників компетентісно-операційного компоненту після формувального експерименту

Рівні	Компетентісно-операційний компонент			
	Контрольні групи (120 студентів)		Експериментальні групи (125 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	16	13,28	24	19,2
Середній	39	33	68	54
Низький	65	53,95	33	26,4

Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах (компетентісно-операційний компонент) зображено на рис. 3.4.

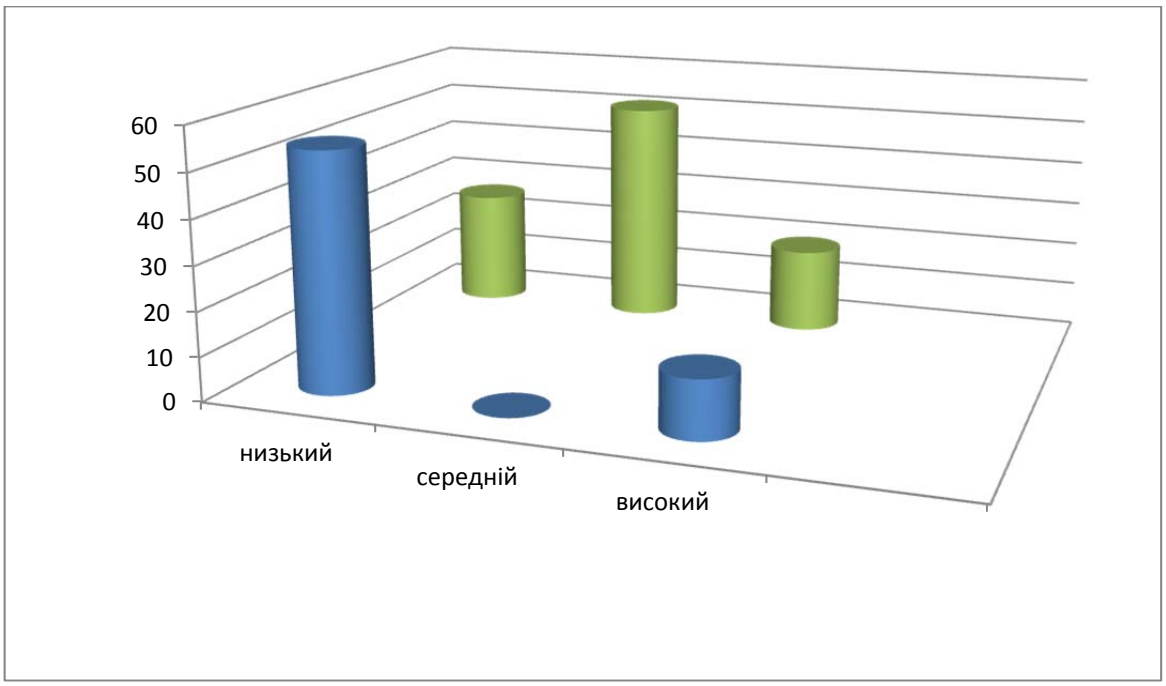


Рис. 3.4. Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах (компетентнісно-операційний компонент)

У результаті статистичної обробки даних здійснено обчислення x2 для контрольної та експериментальної груп, що подано в таблиці 3 (Додаток К).

Здійснення діагностики сформованості показників емоційно-рефлексивного компоненту проводилось під час проведення лабораторного заняття «Практикум роботи з вокальним ансамблем», де студенти були залучені до виконання контрольних навчальних завдань. Оцінювання цього виду навчальної роботи студентів уможливило визначення рівнів володіння виконавськими вокальними навичками, сформованості комунікативних умінь у роботі з вокальним ансамблем. При цьому, якісні та кількісні характеристики за даними показниками майже не змінились у респондентів КГ, а у студентів ЕГ було виявлено позитивну динаміку.

Процес порівняння результатів сформованості емоційно-рефлексивного компоненту методичної готовності студентів експериментальної групи уможливив виявлення необхідних даних для здійснення висновків, а саме: різниця значень представників ЕГ і КГ у прояві високого рівня методичної

готовності становить 9,2 % із перевагою студентів ЕГ; зросла кількість досліджуваних ЕГ яких було віднесено до середнього рівня, тобто на 24,8 % і становить 52,8 %. Водночас кількість респондентів із низьким рівнем сформованості емоційно-рефлексивного компоненту зменшилась на 36,8% та становить 24,8 %. Дані показники свідчать про чітко виражені зміни щодо рівнів сформованості здатності студентів експериментальної групи до усвідомлення потреби в керівництві вокальним ансамблем, як результату впровадження експериментальної методики, що є відмінним від показників контрольної групи. Результати розподілу студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості емоційно-рефлексивного компоненту представлено в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників емоційно-рефлексивного компоненту після формувального експерименту

Рівні	**Емоційно-рефлексивний компонент**			
	Контрольні групи (120 студентів)		**Експериментальні групи (125 студентів)**	
	абс.	**%**	**абс.**	**%**
Високий	14	11, 6	26	20,8
Середній	43	36	68	54
Низький	63	52,29	31	24,8

Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах (емоційно-рефлексивний) зображено на рис. 1 (Додаток К). Після здійснення статистичної обробки отриманих даних нами було здійснено обчислення x^2 для контрольної та експериментальної груп, що унаочнено в таблиці 4 (Додаток К).

Діагностика сформованості показників креативно-регулятивного компоненту методичної готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем здійснювалась під час проведення іспиту з дисципліни «Хорове диригування» із залученням навчального хорового колективу, для демонстрації студентами художнього висловлення музичного твору за навчальною програмою. У результаті оцінювання даного виду роботи були визначені рівні здатності до саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності, сформованості навичок прояву творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації хорових творів. У студентів ЕГ було виявлено позитивні зміни. Однак, при порівнянні з проміжним діагностуванням у респондентів КГ якісні та кількісні характеристики за даними показниками майже не змінились.

Порівнюючи результати сформованості креативно-регулятивного компоненту методичної готовності студентів експериментальної групи, можемо констатувати що різниця значень представників ЕГ і КГ у прояві високого рівня становить 12,4% із перевагою студентів ЕГ. Результати розподілу студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості креативно-регулятивного компоненту проаналізовано і представлено в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників креативно-регулятивного компоненту після формувального експерименту

Рівні	**Креативно-регулятивний компонент**			
	Контрольні групи (120 студентів)		**Експериментальні групи (125 студентів)**	
	абс.	**%**	**абс.**	**%**
Високий	12	9, 96	28	22,4
Середній	43	36	64	51
Низький	65	53, 95	33	26,4

Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах (креативно-регулятивний) зображено на рис.3.6.

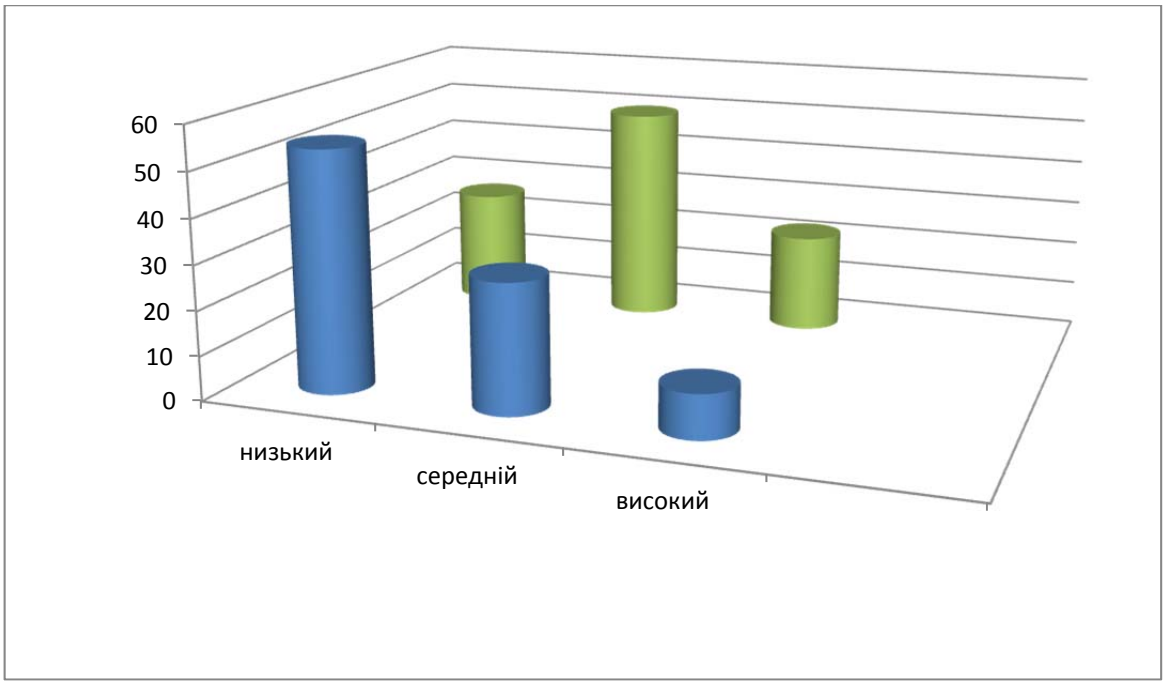


Рис. 3. 6. Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах (креативно-регулятивний компонент)

i	x_i	y_i	S_{12i}
0	65	33	177012,5
1	43	64	49654,44
2	12	28	86490
χ^2			20,87713

Оскільки отримане значення $\chi^2_{емп} > \chi^2_{крит}$ (20,03 > 5,99), рівень **** студентів у контрольних групах відрізняється від рівня знань студентів у експериментальних групах, тобто рівень ***** студентів змінився завдяки впровадженню запропонованої методики. Достовірність розходжень

характеристик експериментальної та контрольної груп за результатами підсумкового контролю становить 95 %.

Організація узагальнюючого етапу за даним експериментом передбачала проведення порівняння вихідних і підсумкових результатів. У подальшому це уможливило здійснення обґрунтування щодо ефективності проведеної нами дослідно-експериментальної роботи. Здійснення порівняння результатів вимірювань показників адаптаційно-особистісного, компетентісно-операційного, емоційно-рефлексивного та творчо-пошукового компонентів методичної готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями, які входили до експериментальної групи уможливило виявлення значної динаміки позитивних змін за всіма рівнями. Високий рівень спрямованості студентів до набуття студентами якісних фахових знань, умінь і навичок під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін зріс від 10,4 % до 20,8 %. Динаміка середнього рівня значно зросла на 23,2 % і показники склали 51,2 %. Позитивний характер динаміки низького рівня був виражений суттєвим підвищенням із 61,6 % на початку експерименту, до 26,4 % - після формувального експерименту [табл. 3.14].

Таблиця 3.14.

Порівняння динаміки формування методичної готовності майбутніх учителів музики контрольних та експериментальних груп

Рівні	**Констатувальний зріз**		**Контрольний зріз**				**Підсумковий Зріз**			
	Студ(225)		**КГ (120)**		**ЕГ (125)**		**КГ (120)**		**ЕГ (125)**	
	ст.	**%**	**ст.**	**%**	**ст.**	**%**	**ст.**	**%**	**ст.**	**%**
Низький	151	61,6	73	60,8	38	30,4	65	53,95	33	26,4
Середній	69	28	32	26,6	51	40.8	37	30,71	64	51,2
Високий	26	10,4	15	12,5	36	28,8	14	11,6	26	20,8

З таблиці значень χ^2 для рівня значущості α=0,05 і кількості ступенів свободи $v=C-2-1=4$ визначаємо критичне значення статистики χ^2. Результати обчислення критерію χ^2 трьох компонентів для експериментальної та контрольної вибірки після проведення формувального експерименту наведено в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15.

Значення χ^2 для чотирьох основних компонентів

Компонент	χ^2	χ^2 *при* $\alpha = 0{,}05$
Адаптаційно-особистісний	**33.05**	5,99
Компетентісно-операційний	**19,81**	
Емоційно-рефлексивний	**20,03**	
Креативно-регулятивний	**20,87**	

З таблиці видно що значення чотирьох компонентів попадають в зону значущості $\chi^2 > \chi^2_{емпр}$ (рис. 3.7.). Це є основою для відхилення нульової гіпотези. Прийняття альтернативної гіпотези дає підстави стверджувати, що ці вибірки мають статистично значущі відмінності. Можна стверджувати, що *запропонована методика підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями сприяє більш ефективному фаховому розвитку, ніж традиційна.* Спираючись на вищезазначене необхідно підкреслити, що порівняльний аналіз вимірювань показників адаптаційно-особистісного, компетентісно-операційного, емоційно-рефлексивного, креативно-регулятивного компонентів на початку і після проведеного експерименту свідчить, що педагогічний експеримент підтвердив гіпотезу нашого дослідження. Аналіз отриманих результатів переконливо демонструє

перевагу експериментального навчання заснованого на поетапному підході до формування методичної готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями. Також було виявлено позитивну динаміку щодо зросту рівнів сформованості за кожним компонентом методичної готовності у студентів експериментальної групи, що свідчить про доцільність упровадження моделі формування методичної готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем. Отримані дані постають підґрунтям для впровадження авторської методики у практику диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики у системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Здійснення експериментальної роботи щодо дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем уможливило дійти таких висновків:

- результати констатувального експерименту засвідчили про недостатній рівень методичної підготовленості майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем. Серед причин незадовільного стану вокально-методичної підготовки нами було виявлено: невизначене ставлення до педагогічної діяльності з учнями шкільного вокального ансамблю; відсутність потреби у студентів до аналізу пісень для дітей створених сучасними композиторами, та усвідомлення можливості їх подальшого використання в музично-педагогічній діяльності; нездатність використовувати в практичній навчальній діяльності набуті фахові знання; невміння самостійно здійснювати пошук необхідних даних; відсутність умінь творчо працювати над музичним твором;

- на ефективність процесу формування методичної готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем впливає: прогнозування фахового розвитку майбутніх керівників вокального

ансамблю з подальшим націленням до вирішення навчальних проблем, спонукання студентів до прояву вольових зусиль під час навчальної роботи над музичним твором, створення умов для набуття студентами вміння корегувати вокальне звучання на підґрунті музично-теоретичного аналізу музичного твору, доповнення змісту навчальних занять із циклу диригентсько-хорових дисциплін більш глибоким ознайомленням студентів із хоровим аранжуванням та здійсненням перекладу дитячих пісень для дитячого вокального ансамблю згідно визначеній кількості учнів і їх віковим особливостям, спрямування студентів до творчої роботи з хоровими творами;

- поетапна методика формування методичної готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем складається з трьох взаємообумовлених етапів, а саме: спонукально-інформаційний, стратегічно-орієнтаційний, інтегративно-прогресивний. *Перший* етап – спонукально-інформаційний, було націлено на формування адаптаційно-особистісного компоненту методичної готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем для сформування вмотивованості до набуття якісної вокально-методичної підготовки. Розроблена нами система методів складала методичне забезпечення, де використовувались: метод активного спостереження; метод домінованого вербального пояснення; метод інформаційного діалогу; метод ділової гри; метод створення ситуації; метод проектів; авторських методів пошуку власного стилю художньо-творчої діяльності. *Другий* етап – стратегічно-орієнтаційний, був спрямований на формування компетентісно-операційного та емоційно-рефлексивного компонентів, а також на розвиток фахової ерудованості майбутніх учителів музики-керівників вокальних ансамблів у сфері вокального мистецтва за умов усвідомлення потреби у набутті вокально-педагогічних умінь щодо керівництва вокальним ансамблем. Реалізація цього етапу здійснювалась під час вивчення студентами таких дисциплін як «Хоровий клас», «Постановка голосу». Формування методичної готовності студентів до керівництва вокальним ансамблем на стратегічно-орієнтаційному етапі здійснювалось за

допомогою розробленої системи методів і забезпечувало систематизацію знань (метод сітьового планування методичної роботи з вокальним ансамблем, метод моделювання ситуацій репетиційної роботи), оволодіння репертуарним тезаурусом вокальних творів (метод асоціацій, метод «Дерево рішень»), набуття вмінь вільного володіння вокальними навичками (метод «Цікавинка»), формування комунікативних умінь у роботі з вокальним ансамблем (метод емоційного висловлення). *Третій* етап – інтегративно-прогресивний був спрямований на формування креативно-регулятивного компоненту методичної готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем, а також на формування їх здатності до саморегуляції у виконавській вокально-хоровій діяльності з подальшим націленням до прояву творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації хорових творів. Впровадження методики третього етапу здійснювалось за допомогою розробленої нами системи методів виміру емоційного стану, врівноваження психологічного стану під час виконавської діяльності, коментованої диригентської дії, творчої лабораторії;

- статистична обробка отриманих результатів підсумкового контролю діагностування сформованості методичної готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем уможливили здійснення розподілу студентів на контрольну групу та експериментальну групу, та віднесення студентів до високого, середнього та низького рівнів;

- здійснення порівняльного аналізу дослідження уможливило виявлення позитивної динаміки сформованості рівнів методичної готовності студентів експериментальної групи, що підтверджує доцільність впровадження моделі формування методичної готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем у процес вивчення диригентсько-хорових дисциплін, а також свідчить про ефективність розробленої нами методики.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [180; 181; 185].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями, що знайшло відображення в теоретико-методичному обґрунтуванні та визначенні специфіки означеного феномена, розробці й експериментальній перевірці поетапної методики. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дали підстави зробити такі висновки:

1. На основі аналізу наукової літератури та практики музичного навчання і виховання школярів України і Китаю визначено, що сучасний вчитель музики повинен уміти працювати з усіма різновидами учнівських вокально-хорових колективів (ансамблів) на високому професійному рівні, бути готовим до постійного самовдосконалення, враховуючи тенденції розвитку світової вокально-хорової культури. Вокально-методична підготовка майбутніх учителів музики реалізується в умовах освітнього процесу у вищому навчальному педагогічному закладі мистецької освіти, спрямована на набуття особистістю навчального досвіду та співацьких і диригентсько-хорових компетенцій. Виокремлено особливості підготовки майбутніх учителів музики до роботи з вокальними ансамблями у Китаї.

2. Обґрунтовано характерні ознаки підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями, що базується на системному, аксіологічному, особистісному, гедоністичному, творчому підходах. Узагальнено досвід підготовки майбутніх учителів музики до роботи з вокальними ансамблями школярів України і Китаю, визначено основні функції співацького навчання, а саме: системно-цілісну, організаційну, комунікативну, діагностичну, проективну. Провідним видом роботи вчителя музики - керівника вокального ансамблю є навчально-методична діяльність, завдяки чому стає можливим реалізація методичної системи навчання учнів співу в ансамблі у таких різновидах, як: організація сприйняття музичного твору; залучення до виконання вокально-технічних вправ; репетиційна

робота над інтонаційними і технічними труднощами в музичному творі; вокальне опрацювання художньо-образного виконання музичного твору.

3. Розроблено компонентну структуру готовності керівника вокального ансамблю, що передбачає наявність потреби в реалізації себе як керівника вокального колективу та спрямованість до адаптації в нових умовах оволодіння уміннями керівництва вокальним ансамблем (*адаптаційно-особистісний* компонент), володіння музично-мистецькою ерудованістю й певною системою методичних знань щодо керівництва вокальним ансамблем (*компетентнісно*-операційний компонент), здатність до самоаналізу комунікативних дій у керівництві шкільним вокальним колективом, (*емоційно-рефлексивний* компонент), творчу активність, що виявляється на усіх стадіях роботи з учнівським колективом (*креативно-регулятивний* компонент). Розроблено критерії та показники готовності керівника вокального ансамблю до практичної діяльності з учнями.

Проведене діагностування стану підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями дозволило виокремити рівні сформованості означеного феномена, а саме: високий (перманентний), середній (репродуктивний) та низький (нестабільний).

4. Основними принципами підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями визначено: *принцип активності,* що передбачає спонукання студентів до активно-свідомого самостійного навчання; *принцип емоційності*, що орієнтує на досягнення емоційної виповненості процесу навчання; *принцип художньо-творчої спрямованості*, що означає постійне залучення майбутніх учителів до творчого самовираження у навчальному процесі.

Розроблені в процесі дослідження педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями включають: *створення атмосфери психологічного комфорту навчання* (на основі врахування особливостей адаптації студентів до засвоєння нових умінь вокально-хорової підготовки); *стимулювання і постійної підтримки*

пізнавального інтересу студентів до роботи з вокальними ансамблями (на основі використання сучасних мультимедійних технологій); *оптимізації міжсуб'єктної взаємодії викладачів і студентів* (на основі широкого впровадження партнерських стосунків у професіоналізацію підготовки студентів як керівників вокальних ансамблів); *забезпечення взаємозв'язку теорії та практики навчання* (у всіх різновидах вокально-хорової підготовки студентів); *активізації ініціативності майбутніх учителів музики* (на основі підтримки самостійних підходів студентів у освоєнні вокально-хорових дисциплін); *широке впровадження ситуацій успіху в навчальний процес* (з метою актуалізації і розвитку лідерських якостей студентів).

5. Методична *модель* підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями включає визначення мети дослідження, наукових підходів (системний, аксіологічний, особистісний, гедоністичний, творчий); основних функцій керівника вокального ансамблю в школі; принципів та педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями. У методичній моделі передбачено застосування методів і прийомів означеної підготовки відповідно до таких етапів, як: спонукально-інформаційний, стратегічно-орієнтаційний, інтегративно-прогресивний. Очікуваним результатом визначено готовність майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями.

6. Розроблено поетапну методику формування готовності студентів мистецьких факультетів до керівництва вокальним ансамблем, яка включає етапи: *спонукально-інформаційний, стратегічно-орієнтаційний, інтегративно-прогресивний.* **Перший** етап – *спонукально-інформаційний* – націлено на створення та закріплення позитивної вмотивованості студентів до набуття фахових знань, умінь щодо керівництва вокальним ансамблем і спрямування студентів на точне визначення стратегії розвитку власної готовності до означеного виду діяльності. Завдання цього етапу експериментального дослідження здійснювалось у межах практичних занять із дисципліни «Постановка голосу». Провідні методи: домінантного

вербального пояснення, інформаційного діалогу, ділової гри, створення проблемної ситуації, метод проектів. **Другий** етап – *стратегрічно-орієнтаційний* є логічним продовженням першого етапу, і має на меті поглиблення фахових знань студентів, розширення їх мистецької ерудиції, формування здатності майбутніх учителів музики сприймати вокальне звучання та аналізувати його, а також забезпечити набуття ними виконавського досвіду. На цьому етапі відбувався цілеспрямований розвиток майбутніх фахівців щодо ерудованості у сфері вокального мистецтва. Визначальною особливістю даного етапу стало впровадження спецкурсу «Методика роботи з вокальним ансамблем», програма якого передбачає побудову за тематичним принципом, охоплюючи досить широке коло питань щодо керівництва вокальним ансамблем та вокального розвитку співаків вокальних ансамблів. Провідні методи: ланцюгового планування методичної роботи з вокальним ансамблем, моделювання складних ситуацій репетиційної роботи, рольові ігри, метод асоціацій, «дерево рішень», ескізного опрацювання вокальних творів, емоційного висловлювання, полілогічного співу, збагачення комунікативних умінь. Проведення **третього** етапу – *інтегративно-прогресивного* – забезпечує виведення студентів на такий рівень готовності, яка дозволить їм якісно здійснювати вокально-педагогічну роботу з учнями, застосовувати сучасні педагогічні технології та ефективні засоби вокального навчання. Провідні методи: врівноваження психологічного стану під час виконавської вокально-ансамблевої роботи, коментованої диригентської дії, театралізації шкільної пісні, використання творчої лабораторії, акторського втілення художньо-музичного образу.

7. У результаті експериментального дослідження виявлено позитивну динаміку рівнів методичної готовності студентів експериментальної групи, що підтверджує ефективність запропонованої методики підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем у процесі вивчення вокальних і диригентсько-хорових дисциплін.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкети використані у педагогічному експерименті.

Додаток А.1.

Шановні студенти! Дайте, будь-ласка, відповідь на запропоновані запитання.

1. Як Ви розумієте цінність педагогічної праці вчителя музичного мистецтва для соціуму?
   _____
2. У чому, на Вашу думку, полягає дієвість впливу вчителя музичного мистецтва на особистість школяра?
   _____
3. Як впливає художній образ музичного твору на учнів загальноосвітньої школи?
   _____
4. Чи знаєте основні засоби музичної виразності? Перерахуйте.
   _____
   _____
5. Чи відомо Вам, як засоби музичної виразності впливають на компоненти музичного сприйняття учнями загальноосвітньої школи?
   _____

Дякуємо!

Додаток А. 2.

Шановні студенти! Оберіть, будь-ласка одну з запропонованих відповідей.

Прізвище, ім'я _____

Група: _____

№	Пропонована відповідь	Відповідь
1	Чи була у Вас потреба віднайти власний стиль художньо-творчої діяльності? 1) не було; 2) відчував; 3) така потреба є.	

2	Що допомагає майбутньому керівнику вокального ансамблю віднайти власний стиль художньо-творчої діяльності? 1) вивчення модних музичних течій; 2) аналіз творчої діяльності відомих дитячих вокальних колективів; 3) читання з листа вокальних творів; 4) вивчення особливостей власного темпераменту, та власних музичних уподобань; 5) інше; 6) вивчення критичних суджень про вокально-виховний розвиток дітей; 7) вивчення вокальних творів для дітей та юнацтва створених сучасними композиторами.	
3	У чому проявляється педагогічний стиль керівника вокального ансамблю? 1) уміння організовувати вокально-виховну роботу з учнями; 2) створювати творчу атмосферу під час навчання учнів; 3) у виявленні емоцій; 4) у виборі педагогічних методів; 5) налагодженні міжособистісних стосунків із учнями.	
4	Чи потрібна майбутнім учителям музики педагогічна підтримка у виборі власного стилю художньо-творчої діяльності? 1) не можу відповісти; 2) ні; 3) так.	
5	Чи впливає конкретна діяльність дитячого вокального колективу на вокально-хоровий розвиток учнів? 1) так; 2) ні; 3) не бачу взаємозв’язку між цими видами діяльності; 4) інше.	

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток А. 3.

Шановні студенти! Ми звертаємось до вас із проханням виконати завдання та відповісти на запропоновані питання.

1. Напишіть інформаційні джерела з яких ви отримуєте дані під час саморозвитку.

_____

2. Чи приймаєте участь в дискусійних обговореннях проблем музично-естетичного виховання?

_____

3. Чи подобаються Вам хорові твори, які вивчаєте під час фахового навчання?

_____

4. Вкажіть які хорові твори Вам подобаються.

_____

5. Чи багато Ви знаєте дитячих пісень? Вкажіть, які саме пісні Вам подобаються.

_____

6. Які сучасні естрадні виконавці Вам подобаються. Зазначте, які естрадні пісні прагнете вивчити.

_____

Дякуємо!

Додаток А. 4.

Шановні студенти! Дайте, будь-ласка, відповіді на запропоновані питання.

1. Чи вважаєте, що форми занять із оволодіння вокальними навичками є досконалими?

_____

2. Чи здійснюєте самостійну роботу над розвитком вокального голосу?

_____

3. Чи впливає недостатність фахових знань на процес оволодіння майбутнім керівником вокального ансамблю вокальними навичками?

_____

4. Чи вмієте Ви застосовувати набуті вміння з дисциплін «Постановка голосу», «Вокальний клас» під час навчальної діяльності на інших заняттях у ВНЗ?

_____

5. Чи обов'язково, на Вашу думку, отримувати задоволення від процесу навчальної роботи над вокальним твором?

_____

_____

Дякуємо!

Додаток А. 5.

Експрес – інформація

Шановні студенти! Виконайте наступне самостійне завдання якомога швидше.

1. Назвіть 5 добре знайомих Вам дитячих вокальних колективів.

_____

2. Назвіть 5 Ваших улюблених вокальних творів для дітей та юнацтва.

_____

3. Назвіть прізвища сучасних українських композиторів, які пишуть пісні для дітей.

_____

4. Які композитори є Вашими улюбленими?

_____

5. Чи прослуховуєте ви музичні твори в позааудиторний час?

_____

6. Чи здійснюєте Ви перегляд концетів дитячої пісні в Інтернеті?

_____

7. Чи звертаєте Ви увагу на костюми в які вдягнуті учасники дитячих вокальних ансамблів, та на хореографічні постановки під час співу дітей?

_____

_____

Дякуємо!

Додаток А. 6.

Шановні студенти! Просимо Вас записати номер обраної відповіді.

№	Пропоновані відповіді	Відповідь
1	Навчальний заклад, у якому навчаєтесь: 1) НПУ імені М. П. Драгоманова. 2) ПНПУімені К. Д. Ушинського. **3) …….**	

2	Яка у Вас музична освіта? 1) музична школа; 2) педагогічне училище; 3) музична студія; 4) самоосвіта в галузі музики; 5) маю середню музичну освіту; 6) не маю музичної освіти.	
3	Розкрийте зміст наступних педагогічних якостей керівника вокального ансамблю: 1) креативність; 2) комунікативність; 3) емпатія; 4) рефлексія.	
4	Яку роль відіграє вокальний твір у спілкуванні керівника вокального ансамблю з учнями? 1) не має значення; 2) збагачує можливості музично-естетичного впливу на учнів; 3) розширює можливості вокально-хорового виховання; 4) сприяє взаєморозумінню.	
5	Як аналіз репетиційної роботи керівника вокального ансамблю над піснею з учнями впливає на якість художнього виконання пісні? 1) сприяє самоорганізації керівника вокального ансамблю; 2) встановленню власних педагогічних помилок; 3) поглиблює розуміння особливостей як кожного учня, так і колективу; 4) збагачує інтерпретацію вокального твору.	

ДОДАТОК Б

Додаток Б. 1.

Тести застосовані у педагогічному експерименті

Тест «Визначення схильності до стилю керівництва вокальним ансамблем».

Шановні студенти! Прочитайте уважно запропоновані твердження, та поставте наступні позначки: позначку «+» якщо згодні з даним твердженням; позначку «*» якщо є сумніви; позначку «-» якщо не згодні.

1.
   а. Керівник вокального ансамблю спонукає учнів до розповіді про свої навчальні проблеми.
   б. Намагається вирішувати навчальні проблеми разом із учнями, особисто вирішує матеріальні та організаційні проблеми.
   в. Деякі етапи підготовки до концертного виступу вирішуються керівництвом або учнями без участі керівника вокального ансамблю.
2.
   а. Завжди щось наказує учням, дає розпорядження, залучає їх, однак ніколи не просить.
   б. Наказує учням так, що вони виконують із задоволенням.
   в. Не вміє наказувати, а завжди просить.
3.
   а. Намагається обрати помічників у вокальному колективі.
   б. Керівнику вокального ансамблю все рівно, хто з учнів буде його помічником.
   в. Він організовує так роботу, щоб помічники працювали вчасно.
4.
   а. Керівника вокального ансамблю цікавить тільки виконання запланованого виступу вокального колективу, а не міжособистісні відношення учнів.
   б. Керівник вокального ансамблю не зацікавлений вокально-педагогічною роботою, відноситься до цього формально.
   в. Вирішуючи навчальні проблеми намагається встановити дружелюбні стосунки між учнями ансамблю.
5.
   а. Довгий час працює з учнями над одними й тими ж вокальними творами, оскільки боїться братии до вокально-педагогічної роботи нові музичні твори.
   б. Не приймає ініціативи учнів.
   в. Сприяє самостійній навчальній діяльності учнів.
6.
   а. На критику з боку керівництва навчального закладу керівник вокального ансамблю зазвичай ображається, й не прислухається до неї.

б. Не любить критики, та відкрито це демонструє.
в. Спокійно вислуховує критику, але не реагує на неї.

7.

а. Здається, що керівник вокального ансамблю боїться відповідальності за свої дії, та прагне обмежити свою відповідальність.
б. Відповідальність розподіляє між керівництвом навчального закладу та учнями вокального ансамблю.
в. Керівник вокального ансамблю особисто приймає рішення.

8.

а. Регулярно радиться з керівництвом навчального закладу та колегами.
б. Учні мають право висувати ідеї та пропозиції.
в. Керівник вокального ансамблю не дозволяє, щоб учні висували свої пропозиції, та не приймає заперечень.

9.

а. Зазвичай радиться з коллегами, але не з учнями.
б. Регулярно проводить бесіди з учнями щодо творчих планів та навчальних проблем.
в. Часто вмовляє учнів виконати навчальну роботу над музичним твором, або виступити в концерному заході.

10.

а. Ввічливо звертається до учнів, із повагою.
б. Виявляє байдужість у вокально-педагогічній роботі з учнями.
в. Іноді буває нетактичним і різким під час взаємодії з учнями.

11.

а. Під час проблемної ситуації не здатен її вирішити.
б. Під час проблемної ситуації, як правило, використовує більше обмежень для учнів.
в. Не міняє способу керівництва учнями під час проблемної ситуації.

12.

а. Керівник вокального ансамблю намагається вирішити ті питання, з якими стикається вперше.
б. Якщо керівник вокального ансамблю не знає про щось, то ніколи не стидається запитати у коллег чи учнів.
в. Не здатен діяти сам. Потребує підтримки з боку керівництва навчального закладу.

13.

а. Він не дуже вимоглива людина.
б. Він вимогливий та справедливий.
в. Він вимогливий і строгий.

14.

а. Контролюючи вокальне звучання, він помічає старання учнів, і хвалить їх.
б. Строго контролює роботу всього вокального колективу.
в. Слідкує за дисципліною.

15.
   а. Керівник вокального ансамблю завжди підтримує дисципліну.
   б. Він часто робить учням зауваження, проводить бесіди.
   в. Не здатен налагодити дисципліну в колективі.
16.
   а. В присутності керівника учні відчувають себе напружено.
   б. З таким керівником цікаво навчатись.
   в. Учні наділені свободою.

Додаток Б. 2.

«Ключ» для обробки даних тесту «Визначення схильності до стилю керівництва вокальним ансамблем»

№	а	б	в	№	а	б	в
1	**д**	**к**	**п**	**9**	**д**	**к**	**п**
2	**д**	**к**	**п**	**10**	**к**	**п**	**д**
3	**к**	**п**	**д**	**11**	**п**	**д**	**к**
4	**д**	**п**	**к**	**12**	**д**	**к**	**п**
5	**п**	**д**	**к**	**13**	**п**	**к**	**д**
6	**к**	**д**	**п**	**14**	**к**	**д**	**п**
7	**п**	**к**	**д**	**15**	**к**	**д**	**п**
8	**к**	**п**	**д**	**16**	**д**	**к**	**п**

ДОДАТОК В

Додаток В. 1.

Опитувальний лист

Шановні студенти! Будь-ласка, зазначте вокальні твори для дітей шкільного віку, що добре знайомі Вам цифрою «1», а незнайомі – цифрою «2».

№	Назва музичного твору	Жанр пісні	Відповідь
1	Взасвіт встали козаченьки		
2	Небо і земля		
3	Будьте здорові		
4	Ой віє вітер, віє буйний		
5	Веснянка		
6	Іванчику-білоданчику		
7	Ходить сонко		
8	А той любий Григорій		
9	Добрий вечір, або що		
10	Їхав, їхав козак містом		
11	Дівка Явдошка		
12	В Вифліємі новина		
13	Ой весна, весна днем красна		
14	Нова радість стала		
15	Нумо, друзі у танок		
16	Котику сіренький		
17	Женчичок – бренчичок		
18	Вийди, вийди Іванку		
19	А-а люлі налетіли гулі		
20	Гей, там на горі, січ іде		
21	Добрий вечір		
22	Коточок-коточок		
23	Грицю, Грицю до роботи		
24	По діброві вітер віє		
25	Повішу колиску		
26	Десь туту була подоляночка		
27	Є в селі одна дівчина		

Додаток В. 2.

Ключ до опитувального листа

(Жанрова класифікація пісень)

№	Класифікація	Номери пісень
I	Козацькі пісні	1, 4, 10, 20, 24
II	Жартівливі пісні	8, 9, 11, 15, 17, 23, 27
III	Веснянки (гаївки)	5, 6, 13, 18, 26
IV	Колискові пісні	7, 16, 19, 22, 25
V	Щедрівки	2, 3, 12, 14, 27

ДОДАТОК Г

Додаток Г. 1.

Шановні студенти! Проаналізуйте подані судження. Якщо ви погоджуєтесь із даним судженням поставте «так», якщо не погоджуєтесь – «ні».

1. Успіх у художньо-творчій діяльності залежить від вдачі, ніж від наполегливої праці.
2. Якщо я не стану керівником вокального ансамблю, я буду нещасливою людиною.
3. Мені цікаво виконувати навчальну роботу над музичним твором. Однак, мені подобається процес художнього виконання музичного твору.
4. Вважаю, що керівнику вокального ансамблю не обов'язково налагоджувати взаємовідносини з учнями. Головним є виконання своїх професійних обов'язків.
5. Не прагну в майбутньому одразу досягнути висоти майстерності. Почну працювати, зацікавлювати учнів вокальною діяльністю та досягати якості звучання, а далі, поступово, будемо приймати участь у міських концертах і конкурсах.
6. Мої навчальні дії спрямовано на отримання позитивного навчального результату.
7. Мені до вподоби ті керівники вокальних колективів, які можуть активізувати учнів і підготувати їх до виступу за короткий час, ніж ті, що систематично працюють з учнями.

8. Я намагаюсь дізнатись більше про такі, можливо незначні, складові вокально-педагогічної діяльності керівника вокального ансамблю як привітання з учнями, їх розспівування, цікаве закінчення заняття.
9. Коли я прагну досягти творчого результату, мені байдуже на почуття й думку інших.
10. Я знаю, що маю недостатній рівень фахових знань, але не поспішаю їх самостійно поповнювати.
11. Вважаю, що у невдалому виступі вокального ансамблю винними є тільки учні, а не керівник цього ансамблю.
12. У практичній роботі з учнями вокального коллективу не потрібні фахові знання, потрібно лише організувати їх навчальну діяльність.
13. Посилений контроль викладачів під час здійснення мною творчої діяльності мені тільки заважає.
14. Якби я не лінувався, я б уже зміг би організувати вокальний ансамбль.
15. Гадаю, що я музично обдарована особистість, яка здатна до здійснення вокально-педагогічної діяльності.
16. Для виконання поставленого завдання я можу пригадати забуте й вивчити нове.
17. Я наполегливо вивчаю методику вокальної роботи з дитячими голосами.
18. Я використовую свої вокальні навички під час ознайомлення з новими вокальними творами для дітей та юнацтва.
19. Спочатку, керівник вокального ансамблю повинен здійснити самостійну роботу над музичним твором, а потім залучати учнів до навчальної роботи над цим твором.
20. Враховуючи вікові особливості учнів керівнику вокального ансамблю під час вокально-педагогічної діяльності не обов'язково враховувати можливості їх голосу.
21. Я реально оцінюю свої музичні здібності, і тому не мрію про великі досягнення у фаховій діяльності.
22. Я усвідомлюю, що фахова діяльність керівника вокального ансамблю передбачає відповідальність, самоорганізованість, творчий підхід, і тому наполегливо оволодіваю фаховими знаннями та навичками.

Додаток Г. 2.

	Рівень вмотивованості набутих вокально-методичних навичок		
	Високий	середній	Низький
	8, 9, 10	4, 5, 6, 7	1, 2, 3
Сума балів			

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 Г. 3.

Контрольна робота з перевірки розвитку здатності студентів здійснювати пошук власного стилю художньо-творчої діяльності під час фахового навчання

1. Вік учнів з якими мені хочеться працювати _____.
2. Я обрав певний вік учнів, тому що _____ _____
3. Готуючи концертний номер із вокальним ансамблем до свята _____ я візьму наступний вокальний твір _____.
4. Я запропоную учням такі розспівки: _____ _____ _____
5. Для того, щоб учні краще зрозуміли сутність даної шкільної пісні я скористаюсь можливостями Інтернету, а саме:_____ _____
6. Для концертного виконання учнями обраної шкільної пісні, я планую розробити такі елементи костюму_____ _____
7. Під час розучування даної пісні я вважаю, що доцільно застосувати такі прості музичні інструменти як _____ _____ для того, щоб _____ _____ _____

ДОДАТОК Д

Додаток Д. 1.

Контрольна робота

Шановні студенти! Виконайте вказані завдання.

1. Напишіть етапи вокально-педагогічної роботи керівника вокального ансамблю над шкільною піснею.

   _____
   _____
   _____

2. Як вчителі музичного мистецтва застосовують можливості засобів мультимедіа під час педагогічної роботи з учнями?

   _____
   _____
   _____

3. Напишіть, які вокальні вправи Ви знаєте щодо розвитку в учнів навички кантиленного співу. Розкрийте особливості педагогічної роботи над цими вправами.

   _____
   _____

4. Чим відрізняється методика роботи з вокальним ансамблем від методики розвитку вокального голосу під час індивідуальних занять?

   _____
   _____

5. Розкрийте значення поняття «вокальний ансамбль».

   _____
   _____

6. Що означають ці музичні терміни та позначки:«sostenuto», «rallentando», «morendo», «animato», тріоль, реприза.

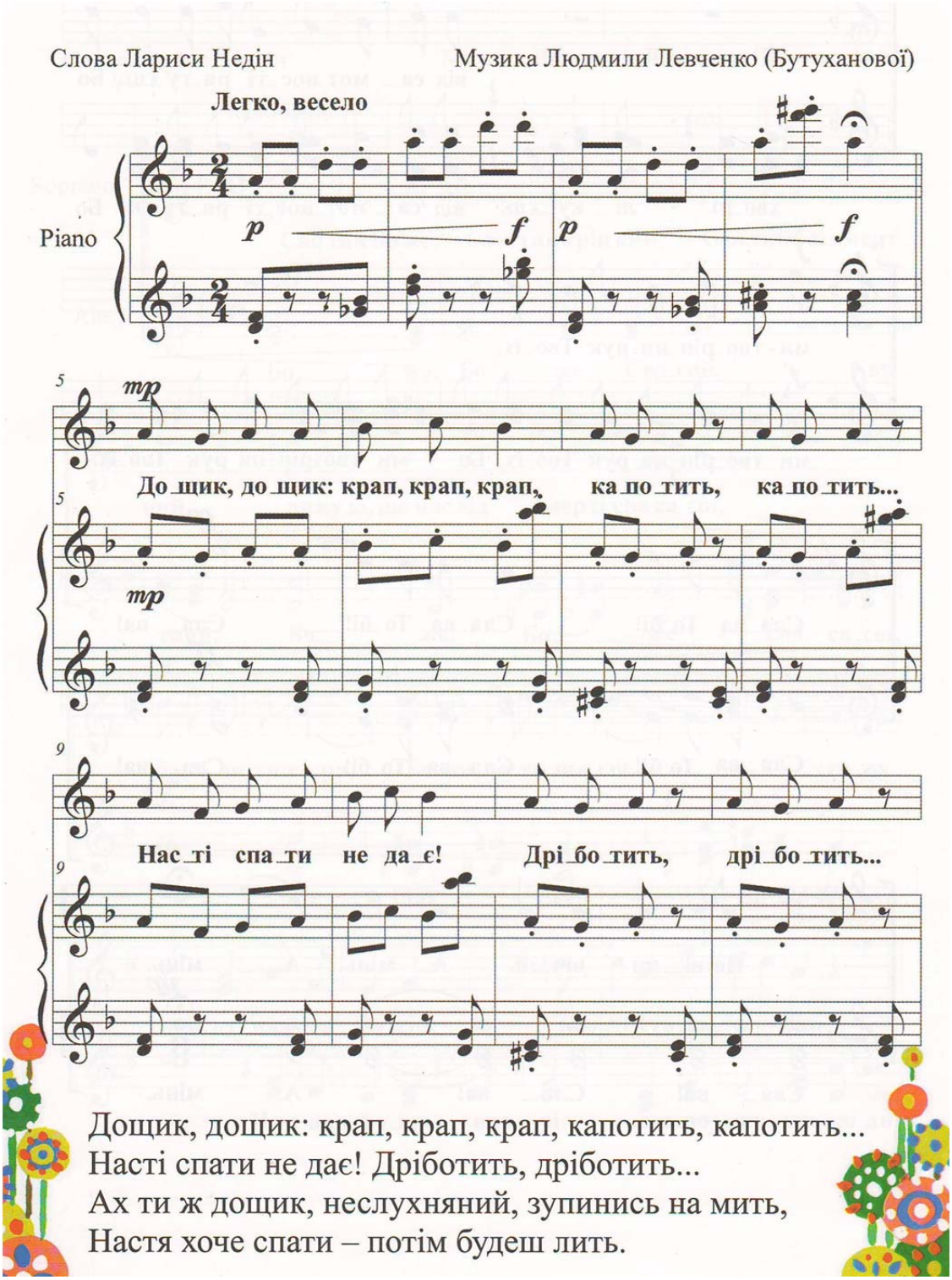
   _____
   _____

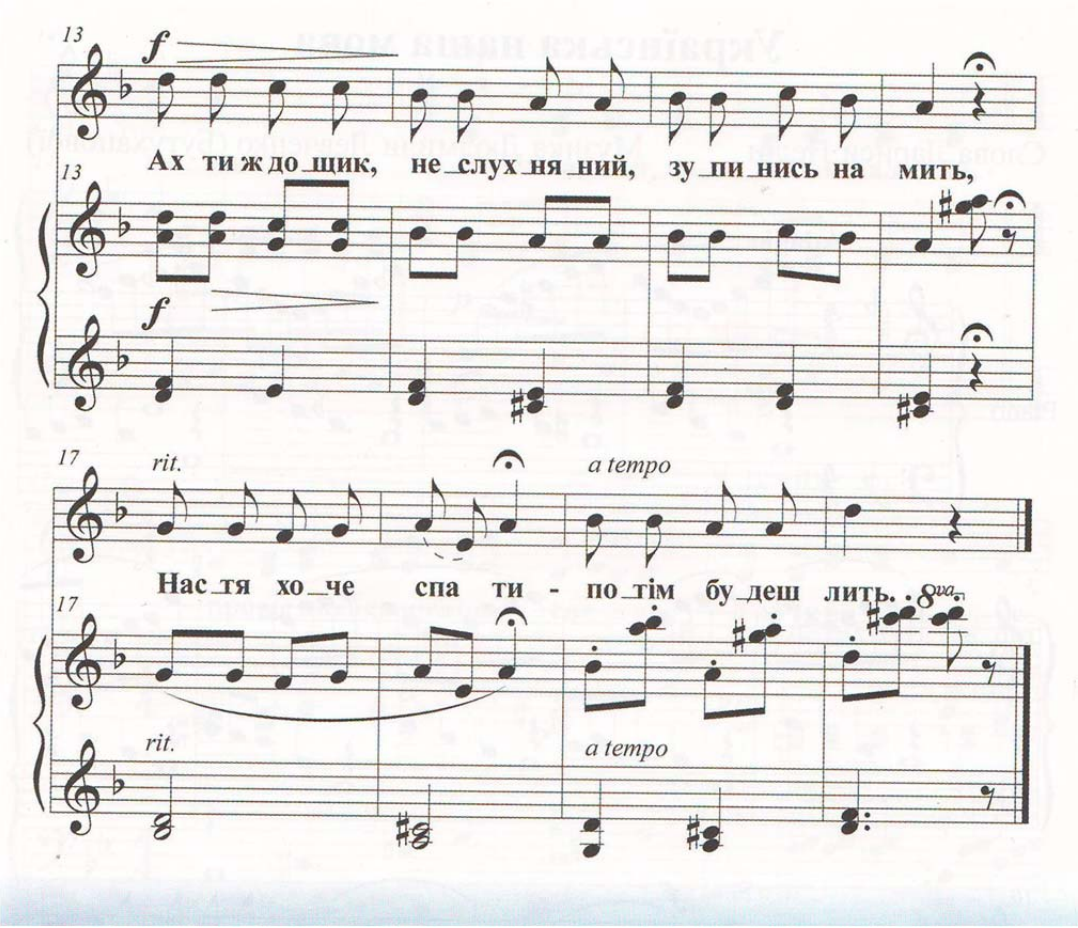
7. Перерахуйте методичні роботи щодо розвитку вокального голосу учнів шкільного віку.

   _____
   _____

8. Напишіть прізвища відомих вокальних співаків, хорових диригентів.

9. Вам надано нотний запис пісні «Неслухняний дощик » музика Л. Левченко, слова Л. Недін. Складіть план роботи з учнями молодших класів над цією піснею.





10. Проаналізуйте уважно мелодійну лінію запропонованої пісні. Визначте вокально-виконавські труднощі і запишіть. Придумайте декілька розспівок, які сприятимуть подоланню визначених Вами труднощей. Запишіть ці розспівки до нотного аркушу.

_____

_____

Додаток Д. 2.

Контрольна робота

1. М. Лисенко: а) «Заповіт»; б) «Садок вишневий коло хати»; в) «Вечірня пісня».
2. К. Стеценко: а) «Спи солодко спи»; б) «Тихесенький вечір», в) «Ой, літа орел».
3. Д. Бонковський: а) «Нащо мені чорні брови»; б) «Гандзяцяця»; в) «Коли розлучаються двоє».
4. П. Батюк: а) «Пісня про рушник»; б) «Тихо над річкою»; в) «У гаю, гаю».
5. Д. Крижанівський: а) «Тропак»; б) «Реве та стогне»; в) «Я жду тебя».

6. В. Верховинець: а) «Ой, чого ти тополенько»; б) «Зоряна ніч»; в) «Стежечка».
7. Л. Ревуцький: а) «Ну розкажи»; б) «Тиша»; в) «Нудьга козача».
8. П. Майборода: а) «Ми підем, де трави похилі»; б) «Білі каштани»; в) «Спи солодко, спи».
9. Є. Козак: а) «Облетіли пелюстки»; б) «Ой не моргайте дівчата»; в) «Якби мені черевики».
10. А. Кос-Анатольський: а) «Гаї шумлять»; б) «Ти до мене не ходи»; в) «Два потоки з чорногори».

Додаток Д. 3.

Ключ

1. а, б	6. а, в
2. б, в	7. а, б
3. а, б	8. а, б
4. б, в	9. б, в
5. б, в	10. б, в

Додаток Д. 4.

Контрольна робота

1. Виконайте фрагмент вокального твору за навчальним планом. Під час виконання намагайтесь емоційно висловити художній образ данного твору.
2. Прочитайте з листа поданий вокальний твір.
3. Визначте, які вокальні труднощі містить даний вокальний твір і запишіть_____
   _____
4. Зазначте основні характеристики художнього образу даного вокального твору _____
   _____
5. Оберіть фрагмент даного вокального твору та емоційно виконайте його використовуючи міміку та сценічні жести.
6. Це завдання передбачає роботу в парі. Запропонуйте одне одному по дві вокальні вправи для виконання. Ваші зауваження_____
   _____
7. Складіть план роботи в парі над вокальним дуетом_____
   _____
8. Прочитайте з листа кожен свою вокальну партію по черзі.

9. Проспівайте разом дует, намагайтесь ансамблювати й виконувати вказівки композитора.
10. Проведіть бесіду у створеній парі щодо кількості куплетів, які оберете для виконання даного вокального дуету, а також виконання засобів музичної виразності.
11. Виконайте даний дует, емоційно висловлюючи кожен свою вокальну партію.
12. Розгляньте в парі хоровий твір. Здійсніть розподіл ролей «диригент» і «помічник диригента». Складіть план вашої роботи з хоровим колективом.
13. Оцініть вашу роботу в парі й поставте відповідну позначку:
    добре __ не дуже ___ погано ____
14. Оцініть іншого учасника вашої пари:
    _____
    _____

ДОДАТОК Е

Додаток Е. 1

Контрольна робота

1. Попрацюйте над музично-теоретичним аналізом даного хорового твору.
2. Визначте фрагменти даного хорового твору, де за допомогою музичних засобів яскраво висловлені характерні особливості художнього образу.
3. Поміркуйте над тим, які диригентські прийоми необхідно застосувати для того, щоб висловити художній образ данного музичного твору. Запишіть обрані диригентські прийоми.
   _____
4. Під час проведення практичного заняття продиригуйте даним фрагментом застосовуючи обрані диригентські прийоми.
5. Продиригуйте наступний раз навчальним твором. Намагайтесь під час диригування висловити емоції та почуття які викликає у вас даний музичний твір. Застосовуйте в цьому процесі чітку артикуляцію та міміку.

Додаток Е. 2.

П. І.			
група			
Рівень емоційної напруженості на початку виступу	Сильне Хвилювання	схвильованість	Спокійний емоційний стан

Художнє висловлення музичного образу	Яскраве	задовільне	Пасивність
Застосування міміки під час диригування	рухлива міміка	фрагментарне	Пасивне
Емоційний спів під час диригування хорового твору	яскравий	задовільно	невиразний
Рівень емоційної напруженості наприкінці виступу	сильне схвилювання	схвильованість	спокійний емоційний стан

Додаток Е. 3.

Контрольна робота

1. Проаналізуйте художній образ вокального твору за навчальною програмою.
2. Здійсніть самостійно пошук в Інтернеті з метою знайдення декількох звукозаписів даного вокального твору. Порівняйте їх, і з'ясуйте чим відрізняється їх трактовка художнього виконання. Запишіть Ваші висновки.
3. Продумайте які елементи костюму можна застосвувати у процесі художнього висловлення музичного образу.
4. Використовуючи записані Вами висновки щодо різних прикладів використання вокального виконання спробуйте виконати двічі даний вокальний твір застосовуючи обрані елементи костюму.

Додаток Е. 4.

Творчі завдання

1. Вам висунуто навчальну пробему, а саме необхідно обрати хоровий твір із навчальної програми навчального хору. У разі, якщо обраний Вами хоровий твір великий за об'ємом, тоді необхідно визначитись із фрагментом цього твору для навчальної роботи. Висувайте ідеї щодо трактовки цього твору, його театралізації та обов'язково записуйте їх до бланку «Нотатки».
2. Здійсність музично-теоретичний аналіз обраного хорового твору чи фрагменту. Перегляньте висунуті Вами ідеї щодо трактовки цього хорового твору. Задавайте собі такі питання: У чому

схожість цих ідей? У чому їх розбіжність? Чи відповідають ці ідеї отриманим даним після проведення музично-теоретичного аналізу? Остаточно визначтесь із ідеєю щодо театралізації даного хорового твору. Поміркуйте чи доцільним постане введення обраних Вами елементів театралізації.

3. Поставте собі наступні питання: Чи розумію я змістовну сутність даного хорового твору? Чи достатньо даних для реалізації обраної трактовки художнього виконаня даного хорового твору? В яких напрямках мені необхідно здійснювати самостійний пошук? Занотуйте свої відповіді до бланку «Нотатки», і на цій основі здійснюйте самостійний пошук використовуючи музичну літературу, енциклопедії, можливості комп'ютеру та мережі Інтернет.
4. Визначте значимість отриманих даних, упорядкуйте їх. Поміркуйте над диригентськими прийомами, які необхідно використати під час навчальної роботи з хоровим колективом. Попрацюйте самостійно над диригентською технікою. Визначте вокально-виконавські труднощі у даному хоровому творі. Підготуйте план роботи з хоровим колективом. У разі, якщо для театралізації даного хорового твору необхідно скористатись наочністю підготуйте її.
5. Візьміть із собою на практичне заняття створений план роботи над обраним хоровим твором. Висловіть співакам навчального хору Вашу ідею щодо трактовки цього хорового твору, роздайте у разі необхідності їм певну наочність, елементи костюму, прості музичні інструменти. Можливо Ви запропонуєте одному зі студентів виконати соло на музичному інструменті у даному хоровому творі. Якщо Ваша трактовка містить ідею застосування засобів мультимедіа під час художнього виконання хорового твору, реалізуйте її. Виконайте разом із співаками навчального хору даний музичний твір.

Додаток Е. 5.

Номер шкали	Первісна оцінка	Стандартна оцінка, бали											
		12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
I													
II													
III													

IV													
V													

Додаток Е. 6.
Ключ

Номер шкали	Назва шкали та кількість питань	Відповідь ха номером питання
I смислова спрямованість		
II Критичність		
III пошукова діяльність		
IV результативність		
V творча оригінальність		

Додаток Є. 2.

Тезаурус студента у галузі вокально-хорового мистецтва

Жанр: вокальна музика

І. Шамо «Місто спить», Ф. Шуберт «Зимова дорога»

К. Стеценко «Стояла я і слухала весну», «Тихесенький вечір»

М. Вербицький «Ще не вмерла України»

М. Лисенко «У тієї Катерини», «Садок вишневий коло хати»

Я. Степовий «Утоптала стежечку», «Як почуєш вночі»

В. Борисов «Одна я одна»

М. Жербін «Спогади», Ф. Надененко «Серенада Яреми»

Б. Фільц «Сирітка», «Затремтіли струни у душі моїй»

Л. Дичко «Казка»

Б. Дрималик «Останні квітки»

Д. Задор «Летів пташок», Л. Лепкий «Фіалки»

Б. Лятошинський «Ой, ти мій миленький», К. Мясков «Цвітуть бузки»

М. Скорик «Якби мені черевички», «Через сад-виноград».

Жанр: хорова музика

М. Мусоргський хори з опери «Борис Годунов»

С. Гулак-Артемовський хори з опери «Запорожець за Дунаєм»

Дж. Гершвін хори з опери «Поргі та Бесс», В. А. Моцарт «Реквієм»

П. Козицький, сл. О. Олеся «Веснянка»

Г. Гендель хор «Слава літу» з ораторії «Теодора»

Ц. Кюї «Вербочки», А. Авдієвський, сл. Л. Українки «Колискова»

Д. Бортнянський «Многолетие», Є. Козар «Цвіти Україно»

А. Рубінштейн хор «Ноченька» з опери «Демон»

О. Бородін хор «Солнцу красному слава» з інтродукції до опери «Князь Ігор» «Улетай на крилах вітру»

Українська народна пісня «Ой, чий то кінь стоїть» в обр. В. Кікти

Українська народна пісня «Вийди Грицю на вулицю» в обр. О. Кошиця

Жанр: вокальна музика для дітей

Українська народна пісня «Іди, іди дощику» в обр. Л. Ревуцького

Н. Стахорик «Квіти України», «Сусід по парті», «Пісня» , «Планета дружби», «Суничка»

Українська народна пісня «Павочка ходить» в обр Я. Степового

І. Іванцов «Мамині долоні», «Сонечко», «Джерело»

«Ластівочка» гармонізація Ю. Михайленка

Українська народна пісня «А вже ясне сонечко» мелодія П. Козицького, обр. Г. Лобачова

Українська народна пісня «Галя по садочку ходила» в обр. Л. Ревуцького

Українська народна пісня «Ой садове моє яблучко» гармонізація Т. Шутенко

О. Злотник «Школярі-школярі», О. Албул «Я маленька Українка»

А. Комлікова «Мама», «Весна», А. Олейнікова «Канікули»

Е. Брилін «Найкращий дім», «М'ячики», «Нагодую тварин»

Л. Давидова «Сію квіти», «Мала українка», «Чебрець»

І. Островерхий «Дарунок», «Чемний хлопець»

М. Козинський «Колискова для батьків», «Івана Купала»

Л. Полкопіна «Вовченятко», «Комар та кішка»

Жанр: естрадна пісня

Виконавець:	Композиція
Назарій Яремчук:	«Чуєш, мамо», «Червона рута»
Софія Ротару:	«Тече вода», «Минає день»
Павло Зібров:	«Білий цвіт на калині», «Хрещатик»
Ніна Матвієнко:	«Пісня про матір», «Дикі гуси», «Чарівна скрипка»
Павло Дворський:	«Смерекова хата»
Ала Кудлай:	«Любов-чаклунка», «Коханка»

Оксана Білозір: «Горобина ніч», «Подевись мені у очі», «Сторона моя»

Віталій Білоножко: «Половина саду», «Запитаю», «Яблуневий туман»

Юрій Рибчинський та Ала Кудлай: «Три поради»

Ірина Сказіна: «Чорнобривці»; Віталій Свирид: «На долині туман»

Василь Зінкевич: «Хай щастить», «Там, де ясні зорі», «Весна для тебе»

Микола Свидюк: «Доня моя донечко»;

Алла Кобилянська: «Пробач мені»

Віктор Павлік: «Афіни, Київ, Стамбул»

Іван Мацалко «Слов'янська врода», «Дві зорі»

Катя Бужинська «Як у нас на Україні», «Київська Русь»

Лілія Остапенко «Не відлюбити»; Тарас Петриненко «Україна»

Ніна Шестакова «Коханий», «Тече вода»

ДОДАТОК К

Таблиця 1.

Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту (адаптаційно-особистісний компонент)

I	x_i	y_i	S_{12i}
0	0	3	0
1	5	1	16642,67
2	19	21	1488,4
3	35	29	2070,25
4	10	12	1966,545
5	41	44	2035,953
6	10	15	8464
χ^2			**4,86**

Таблиця 2.

Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту (компетентісно-операційний компонент**)**

I	x_i	y_i	S_{12i}
0	67,00	26,00	296935,8
1	39,00	64,00	76388,59
2	14,00	35,00	122500
χ^2			33,05496

Таблиця 3.

Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту (компетентнісно-операційний компонент)

i	x_i	y_i	S_{12i}
0	65	33	177012,5

i	x_i	y_i	S_{12i}
1	39	68	100852,6
2	16	24	19360
χ^2			19,815

Таблиця 4.

Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту (емоційно-рефлексивний компонент)

I	x_i	y_i	S_{12i}
0	63	31	183659,8
1	43	68	69875,9
2	14	26	46922,5
χ^2			**20,03**

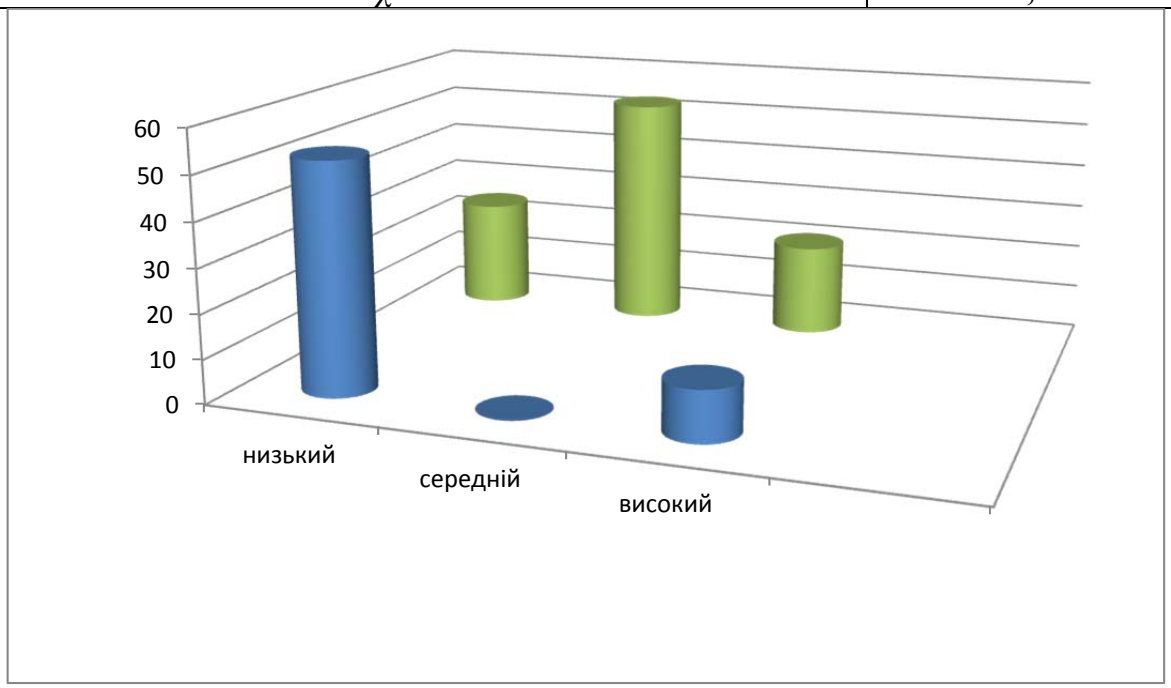


Рис. 1. Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах (креативно-регулятивний компонент)

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Методологической анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования /Едуард Борисович Абдуллин. – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.

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

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

4. Авдієвський А.Т. Формування особистості на грунті національно-культурного відродження /А.Т. Авдієвський. //Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. – К.: УДПУ, 1996. – Вип. І. – С. 80-83.

5. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта /Ю.Б.Алиев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.

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

7. Анастази А. Психологическое тестирование /Анна Анастази, Сьюзан Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с.

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

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

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

11. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве: сб. статей /Борис Владимирович Асафьев. – Л.: Музыка, 1980. – 212с.

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

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

14. Бай Шаожун. Из истории развития вокального искусства /Бай Шаожун //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. - № 20 (231). – Луганськ: ЛНУ, 2011. – Частина ІІІ. – С. 203-207.

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

16. Белкин А. С. Ситуация успеха: Как ее создать : [книга для учителя] /А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

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

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

19. Бодалев А.А. Личность и общение: избр. психол. труды /Алексей Александрович Бодалев. – 2-е изд. – М.: МПА, 1995. – 324 с.

20. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики /А.Г. Болгарський //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.

21. Бондаренко А.В. Діагностика проявів самостійності майбутнього вчителя музики засобами мультимедіа /А.В. Бондаренко //Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. - № 17 (218). – Ч. ІІ. – С. 18-23.

22. Бондаренко Д.В. Формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності: автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Д.В.Бондаренко. — Київ, 2015. — 20 с.

23. Бондар В.І. Педагогіка проектування освітнього середовища /В.І.Бондар //Вісник: зб. наук. ст.– К.: НПУ, 2003. – Вип. 5. – С. 37-42.

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

25. Василевська-Скупа Л.П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти /Л.П.Василевстка-Скупа. – Вінниця, 2007. — 22 с.

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

27. Василенко Л.М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика: Монографія /Л.М. Василенко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 336 с.

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

29. Вовк Л.П. Словник навчально-педагогічних понять і термінів: методичний посібник / Укл. Л.П.Вовк, Г.Д.Панченко, О.С.Падалка, та ін. – К.: Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2001. – 83 с.

30. Волинка Г.І. Філософія: посібник /Г.І.Волинка, Н.Г.Мозгова, Ю.О.Федів. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 63 с.

31. Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання /В.М.Володько, С.У. Гончаренко //Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1995. - № 1. – С. 63-71.

32. Ву Го Линг. О предпосылках интонационных взаимодействий китайской и украинской песенности /Линг Ву Го //Музичне мистецтво і

культура: наук. вісник /Одеська консерваторія імені А.В.Нежданової.– О., 2001. Вип.2. — С. 169-171.

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

34. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Гессен С.И. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.

35. Гмыря Б.А. Статьи, дневники, письма, воспоминания /сост. и прим. Б.А.Гмыри, А.В. Принц; вступ. ст. Е.Е.Нестеренко, пер. с укр. — М.: Музыка, 1988. — 235, [2] с.

36. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва: [підруч. для вищ. муз. навч. закл] /Б.П. Гнидь; Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського. – К.: НМАУ, 1997. – 318, [1] с.

37. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. /Семен Гончаренко. – Рівне: Вид-во «Волинські обереги», 2011. – 552 с.

38. Гордійчук М.М. Хор і майстри хорового співу /М.М. Гордійчук //Музика і час. – К.: Муз. Україна, 1984. – С. 243-276.

39. Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства /Л.В.Горюнова //Музыка в школе. – 1988. - № 2. – С. 7-9.

40. Гребенюк Н.Є. Особистісно орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака /Н.Є. Гребенюк //Музичне виконавство: наук. вісник Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського,– К.: НМАУ, 2000. – Вип. 14, кн. 6. – С.156-165.

41. Гришанов Л.К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л.К. Гришанов. — Кишинев, 1990. — 276 с.

42. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти /Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.

43. Деркач Т.М. Інформаційні технології у викладанні хімічних дисциплін: Навч. метод. посіб. /Т.Деркач. – Д. : Вид-во ДНУ, 2008. – 336 с.

44. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи /за ред. Г.О.Балла, В.О.Киричука, Р.М.Шамалашвілі – К.: ІЗТН, 1997. – 136 с.

45. Дмитревский Г.А. Хороведение и управление хором /Георгий Александрович Дмитревский. – К.: Изомузгиз, 1961. – 106, [2] с.

46. Драйден Гордон. Революція в навчанні /Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – Львів: Вид-во «Літопис», 2005. – 541 с.

47. Дьяченко Н. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях /Н.Дьяченко, И.Котляревський, Ю.Полянський. – К.: Музична Україна, 1987. – 110, [1] с.

48. Егоров А.А. Теория и практика работы с хором /Александр Александрович Егоров. – М.-Л.: Музгиз, 1951. – 235с.

49. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. 6-е изд., стер. /Виктор Вадимович Емельянов – СПб.: Издательство «Лань»; «Издательство Планета музыки», 2010. – 193 с.: ил. – (Учебники для вузов. Специальная литература).

50. Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования Г.Л.Ержемский. – Санкт-Петербург, 1993. – 260 с.

51. Єременко О.В. Єдність раціональних та емоційних аспектів навчальної діяльності майбутніх з музичного мистецтва / О. В. Єременко // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / гол. ред. – проф. Буряк В. К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2011. – Вип. 32. – С. 306 – 312].

52. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: учеб.пособ.для вузов. /Людмила Борисовна Ермолаева-Томина: Моск. откр. гос.ун-т. – М.: Академ. проспект, 2003. – 302 [1] с.

53. Заболотская О.А. Воля в становлении индивидуальности студента: монографія /О.А. Заболотская. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с.

54. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін.]. – К.: Либідь, 2005. – 463 с.

55. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : [учеб. пособие для вузов]. – 3-е изд., испр. / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 192 с.

56. Зайцева А.В. Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності. /А.Зайцева //Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 357-365.

57. Захаров А.П. Исполнительское хоровое мастерство как предмет хороведения: учеб. пособ. /Анатолий Петрович Захаров. – К.: Мистецтво, 1963. – 32 с.

58. Захарченко Е.Ю. Учитель глазами учащихся /Е.Ю. Захарченко //Педагогика. – 1999. - № 1. – С.60-65.

59. Зинькевич Е. Логика художественного процесса как историко–методологическая проблема /Е. Зинькевич //Музично–історичні концепції у минулому і сучасності. — Львів: Сполом, 1997. — С. 49-55.

60. 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.

61. Зязюн І.А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб’єктів освіти /І.А. Зязюн //Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць /за ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – С. 15-29.

62. Історія хорового мистецтва: навч.-методич. матеріали /укладач Ю.М. Іванова. – Харків: ХДАК, 1998. – 22 с.

63. Калашник (Меі) Л.С. Давньокитайська міфологія як засіб родинного виховання: [наукова монографія]. /Любов Сергіївна Калашник. — Запоріжжя: Поліграф, 2004. — 259 с.

64. Канерштейн М.М. Питання диригентської майстерності /М.М.Канерштейн. – К.: Муз. Україна, 1980. – 121 с.

65. Карташова Ж.Ю. Особливості реалізації інтегрованого підходу до структурування змісту музично-виконавських знань та вмінь майбутнього вчителя музики / Ж.Ю. Карташова // Зб. наук. праць. Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам'янець-Подільський, 2010. – Вип. 5. – С. 205-209.

66. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. доктора педагогічних наук: 13.00.01 – теорія та історія педагогіки /Н.В. Кічук. – К.: КДПІ, 1993. – 31 с.

67. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посібник / Таїса Сергіївна Кириленко. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.

68. Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632, [1] с.

69. Ковалик П.А. Деякі питання розвитку професійної освіти хорового диригента /Павло Ковалик //Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Харків, 2000. – С. 43-49.

70. 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.

71. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології митсецької освіти: навч.-метод. посіб. / А.В.Козир, В.І.Федоришин. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 263 с.

72. Колдуелл Брайан. Стратегия развития профессионализма учителей в школах мирового уровня /Брайан Колдуелл //Перспективы: вопросы образования. – 2001. - Том 30. – С. 135-150.

73. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Людмила Кондрацька //Мистецтво та освіта. — 2003. — № 2. — С.7–11.

74. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов. /Конфуций; пер. с кит. — Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. — 446, [1] с.

75. Котляревский И.А. Музыкально-теоретические системы европейского искусствознания: методы изучения и классификации. /И.А.Котляревский — К.: Музична Україна, 1983. — 158 с.

76. Краснощёков В.И. Вопросы хороведения /В.И. Краснощёков. – М.: Музыка, 1969. – 298, [1] с.

77. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні: інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати /В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

78. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мисления музиканта-виконавця /В.Крицький //Музичне виконавство. Наук. вісник НМАУ імені П.І. Чайковського.— К., 1999. — Вип. 3. – С. 110-122.

79. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.

80. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя — основа його педагогічної майстерності /Зінаїда Наумівна Курлянд. — О., 1995. — 160с.

81. Лабінцева Л.П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.П.Лабінцева. — Луганськ, 2007. — 22 с.

82. Лабунець В.М. Специфіка інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики в інноваційному вимірі. /В.М.Лабунець. //Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: наукове електронне видання. – Вип. 3. – Слов'янськ: ДДПУ, 2016. - С. 125-136.

83. Левшенко Т. Формування експресивної виразності в процесі хорового диригування / Т. Левшенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Серія 14 Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 16 (21) Частина 2. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014 – 253 с.

84. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие [для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология»,

«Клиническая психология»] / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Смысл: Изд. центр «Академия». – 2004. – 346 с.

85. Лінь Хай. Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю /Лінь Хай //Педагогіка вищої середньої школи: збір. наук. пр. /Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – № 16. – (Спец. випуск): «Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) - 2006». Ч. І. – С. 265-271.

86. Ліпська С.Л. Оновлення змісту позашкільної освіти в контексті сучасних гуманістичних тенденцій //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, поблеми: зб. наук. праць. – Вип. 9. – К.-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 158-164.

87. Ліхіцька Л.М. Інтегративний підхід до моделювання інноваційної діяльності майбутнього вчителя музики /Л.М. Ліхіцька //Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. - № 1 (51). С. 157-162.

88. Линдеман Ханнес. Аутогенная тренировка / Ханнес Линдемен [Перевод с немецкого С. Э. Борич. – М.: Попурри, 2000. – 192 с.

89. Лихачёв Б.Т. Педагогика: курс лекций /Борис Тимофеевич Лихачёв. – М.: Прометей Юрайт, 1998. – 462, [1] с.

90. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. /В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. — 256 с.

91. Люш Д.В. Развитие и сохранение певческого голоса. /Д.В. Люш. — К.: Музична Україна, 1988. — 138, [2] с.

92. Ляшенко І. Музична україністика в світлі сучасної культурної політики: аспекти гуманізації та гуманітаризації національної освіти /І.Ляшенко //Українське музикознавство: наук.-метод. зб. /Нац. муз. академія України імені П.І. Чайковського. — К., 1998. — Вип. 28: Музична україністика в контексті світової культури. – С. 3-8.

93. Макаренко А.С. Воля, мужество, целеустремленность. /А.С.Макаренко. Избранные произведения: в 3-х т. /редкол.: Н.Д.Ярмаченко (пред.) и др. — К.: Рад. шк., 1985. — Т.3 — С. 318-323.

94. Марков В.Н. Масштаб личности и её адаптации /В.Н. Марков //Мир психологии. – 2007. - № 1. – С. 100-109.

95. Маркова А.К. Психология труда учителя. /Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.

96. Мартиненко С.М. Загальна педагогіка: навч. посіб. /С.М.Мартиненко, Л.Л.Хоружа. - К.: Міжрегіон. акад. упр. персоналом, 2002. — 173, [1] с.

97. Мархлевський А.Ц. Практичні основи роботи в хоровому класі /А.Ц.Мархлевський. – К.: Муз. Україна, 1986. – 95, [2] с.

98. Маслоу А. Мотивация и личность /Абрахам Гарольд Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. – (Мастера психологии).

99. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти /Людмила Масол //Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1. — С. 2–5.

100. Ма Сюй. Адаптація іноземних студентів в умовах отримання вищої освіти в музично-педагогічних навчальних закладах України // Матеріали Сьомої Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми педагогічної науки». – м. Миколаїв, 14-15 листопада 2014 р. – С. 117 - 121.

101. Матюшкин А.М. Загадки одарённости: Проблемы практической психодиагностики /А.М. Матюшкин. — М.: Школа-пресс, 1993. — 128 с.

102. Медушевский В.В. Онтологические основы интерпретации музыки /В.В.Медушевский //Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры: [сб. статей] /под общ. ред. В.В.Медушевского. — М., 1984. — Вып.129. – С. 5-11.

103. Менабени А.Г. Специфика индивидуальной вокальной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы: автореф. дис. на

соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» /А.Г.Менабени. — М., 1972. — 20 с.

104. Методические рекомендации по практикуму работы с хором студентов III–V курсов муз.-пед. факультетов пединститутов /сост. ДорогойС.В., Козырь А.В., Савчук Г.М. – К.: КГПИ, 1988. – 24с.

105. Мєднікова Г.С. Адаптаційна функція мистецтва в умовах техногенної цивілізації /Г.С. Мєднікова //Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – Вип. 10 (23). – К.: НПУ, 2006. – С. 123-131.

106. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва: до 100-річчя з дня народження. /Михайло Венедиктович Микиша /літ. виклад М.Головащенка. — К.: Музична Україна, 1985. — 80 с., іл., ноти.

107. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. /Н.Є. Миропольська. — К.: Парламентське видавництво, 2002. — 204 с.

108. Мирошникова А.А. Воспитание профессиональных качеств дирижёра-хормейстера в классе хорового дирижирования: метод. рек. для преподавателей и студ. /А.А. Мирошникова. – К.: Респ. метод. кабинет вузов ис-ва и культуры, 1993. – 16 с.

109. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя /Л.М.Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

110. Міщанчук В. М. Врахування індивідуально-типологічних особливостей у підготовці майбутніх учителів музики із використанням сугестивних технологій / В. М. Міщанчук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського : [збірник наукових праць] / за редакцією В. Д. Будака, О. М. Пєхоти. – Випуск 1.43(98): Технології педагогічної освіти. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – С. 122–125. – (Серія «Педагогічні науки»).

111. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 3-є видання, доповнене. /Н.Є.Мойсеюк — К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608с.

112. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці /В.Моляко. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1989. - 48 с.

113. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи: посібник /за заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.

114. Музыкальная эстетика стран Востока: [сборник] /общ. ред. В.Шестакова. — М.: Музыка, 1967. — 414 с.

115. Назаров И.Т. Основы музыкально-исполнительской техники и методы ее совершенствования /Иван Тимофеевич Назаров. — М.: Музыка, 1969. — 134с.

116. Науменко С.І. Психологія музичної діяльності. – Чернівці: ПП «Видавничий дім «Родовід», 2015. – 408 с.

117. Некрасов Ю.И. О психологических основах исполнительской интерпретации в процессе обучения в музыкальном вузе /Ю.И. Некрасов, Е.Н. Маркова //Программированное обучение: респуб. межведомственный науч. сб. /Киев. инженерно-строительный ин-т. Вып.15. — К.: Вища школа, 1978. — С. 127-136.

118. Немов Р. С. Психология / Роберт Семенович Немов. – М. : Высшее образование, 2007. – 640, [2] с.

119. Ничкало Н. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи /Нелля Ничкало //Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 1. — С. 6 — 26.

120. Образование: сокрытое сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва-Paris: UNESKO, 1997. – 297 с.

121. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: метод. пособие. /Дмитрий Ерофеевич Огороднов. 3-е. изд., дополненое. — К., Музична Україна, 1989. — 163, [2] с.

122. 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.

123. Ольхов К.А. О дирижировании хором [пособие] /Константин Абрамович Ольхов. – Л.: Музгиз, 1961. – 108 с.

124. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [Монографія] /Валерій Федорович Орлов /за заг. ред. І.А.Зязюна. — К.: Наукова думка, 2003. — 263, [12] с.

125. Осеннева М.С. Методика работы с детским музыкальным колективом: учеб. пособие. /М.С. Осеннева, В.А. Самарин, Л.И. Уколова. – М.: Академия, 1999. – 224с.

126. Основи викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб. /за ред. О.П. Рудницької. – К.: АТЗТ "Експрес-об'ява", 1998. – 183 с.

127. Отич О.М. Педагогічні засади мистецької освіти /О.М. Отич //Педагогічні науки. – Суми, 2003. – С. 430-438.

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

129. Пазовский А.М. Записки дирижёра /Арий Моисеевич Пазовский. – М.: Сов. композитор, 1968. – 557, [1] с.

130. Паньків Л.І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до керівництва музичними колективами школярів /Л.І. Паньків //Наукові записки: зб. наук.статей. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 52. – С. 101-110 с.

131. Парфентьєва І. П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики / Ірина Петрівна Парфентьєва // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 285–291.

132. Педагогічна майстерність: підручник [І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.] за ред. І.А.Зязюна. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища шк., 2004. — 422 с.

133. Петровский А.В. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений /А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: Издательский центр “Академия”, 1998. – 512 с.

134. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и препод. / Валентин Иванович Петрушин. – М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384с. 187. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. /В.И. Петрушин. –М.: Владос, 1999. – 175 с.

135. Пєхота О.М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: Навчальний посібник – Вид. 2-ге перероб. і доп. /Пєхота Олена Миколаївна – Миколаїв: ТОВ «Фірма «Іліон», 2009. – 272 с.

136. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Пидкасистый П.И, Фридман Л.М., Гарунов М.Г. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

137. Платонов К.К. Структура и развитие личности /К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254, [1] с.

138. Пляченко Т.М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями: монографія. /Т.М. Пляченко. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2010. – 428 с.

139. Проворова Є. В. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. - С. 276-284.

140. Просіна О.В. Інноваційні технології у підготовці вчителя до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін /О.Просіна //Матеріали ІІІ міжнародної наук.-практ. конференції. – Алушта, 2008. – С. 167-171.

141. Психологія : [підручник] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 4-е вид. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

142. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.

143. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [2] с.

144. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера: книга для препод. высш. и средн. пед. учеб. заведений /Петр Евдокимович Решетников. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 301с.

145. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. /В.В. Рибалка. — К.: ІЗМН, 1996. — 235, [1]с.

146. Розов В.І. Методика оцінювання і самооцінки адаптивних індивідуально-психологічних властивостей особистості /В.І. Розов //Практична психологія та соціальна робота. – 2007. - № 6. – С. 30-49.

147. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /Карл Роджерс: пер.с англ. М.М. Исениной. — М.: Прогресс; Универс, 1994. — 479, [1] с.

148. Ростовський О.Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». /О.Я. Ростовський. — К., 1993. — 48 с.

149. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с. – (Мастера психологии).

150. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. /О.П.Рудницька. — Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2005. — 360 с.

151. Селевко Г.В. Современные образовательные технологии: [учебн. пособие] / Селевко Г. В. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

152. Селезньова Н.О. Професіоналізм хормейстера: психологічний та культурно-історичний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» /Н.О.Селезньова. – Одеса, 2004. – 16 с.

153. Семиченко В.А. Комплект методик для профессионального самопознания будущого учителя: учебное пособие. /В.А. Семиченко. — К., 1990. — 194 с.

154. Сенченко Л.І. Формування хорового мислення диригента /Л.І.Сенченко. – Рівне: РДІК «Ліста», 1998. – 128 с.

155. Сіренко Т.М. Деякі аспекти розвитку творчої активності в класі вокалу /Т.М. Сіренко// Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. - Ч.ІІ. -Луганськ: Вид. ЛДПУ, 2011. - С.149-153.

156. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии /Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.

157. Сі Даофен. Методика співацького навчання майбутніх учителів музики Китаю. /Сі Даофен //Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць /за заг. ред. В.І. Сипченка. – Слов'янськ: ДДПУ, 2015. Вип. LXXII. – С. 112-118.

158. Сиомичев А. В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе.: автореф. дис…. канд. психол. наук / П. Сиомичев. − Л., 1985. − 17 с.

159. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

160. Сластенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования /В.А. Сластенин //Межвузовский сб. научных трудов МГПИ /под ред. В.А.Сластенина. – М., 1987. — С. 11-26.

161. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В.А.Мижериков]; под общ. ред. П.И.Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

162. Словник-хрестоматія педагогічних понять: навчальний посібник для студентів, аспірантів, викладачів [упоряд. Г.П.Шевченко та ін.]. – Луганськ: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2004. – 272 с.

163. Софроній З.В. Мотиваційний аспект формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності /З.В.Софроній // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 14. – Глухів: ГДПУ, 2009. – С.27-33.

164. Станиславский К.С. Работа актера над собой. /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. І.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. - 472 с.

165. Струве Г.А. Школьный хор: учеб. пособ. /Георгий Струве. – М.: Знание, 1967. – 191с.

166. Стулова Г.П. Хоровой класс. Теория и практика вокальной работы в детском хоре /Галина Павловна Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – 126 с.

167. Стреляу Я. Местоположение регулятивной теории темперамента (РТТ) среди других теорій темперамента /Ян Стреляу //Иностранная психология. – 1993. – Т.1. - № 2. – С. 37-48.

168. Сунь Лінян. Особливості диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики / Сунь Лінян. //Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць [за заг. ред. проф. В.І.Сипченка. – Вип. LXXV. – Слов'янськ: ДДПУ, 2016. – С. 50-56.

169. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. //Вибрані твори в 5-и т. /В.О.Сухомлинський. — К.: Рад. шк., 1977. – Т.3. — 670 с.

170. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України).

171. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенка. – К.: Вища школа, 2003. – С. 156-289.

172. Татарінцева Н.Є. Рефлексивні моделі навчання як умова формування творчої самостійності особистості педагога /Татарінцева Н. Є.,

Реброва О. Є. //Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2013. - № 4. – С. 38 – 43.

173. 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.

174. Топчієва І.О. Шляхи евристичного навчання майбутніх учителів музики /І.О.Топчієва //Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. – Чернівці: ЧНУ, 2009. – Вип. 491. – С. 168-175.

175. Тоцька Л.О. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики : автореф. дис… на здобуття вченого ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 : Теорія та методика музичного навчання / Л.О. Тоцька. – Київ, 2010. – 21 с.

176. Тукмачёва М.И. Подготовка будущего учителя музыки к общению с хоровым коллективом: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» /М.И.Тукмачёва. – М., 1992. – 20с.

177. Федоришин В.І. Комунікативний підхід до формування виконавської майстерності вчителя музики / Василь Ілліч Федоришин /Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с., С. 315–328.

178. Ха Ту. Особливості співацьких традицій у фаховій підготовці майбутніх учителів музики в Китаї. /Ха Ту //XI Культурологічні читання пам’яті Володимира Подкопаєва «Взаємодія культур і збереження розмаїття форм культурного самовираження в умовах глобалізації»: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції [упорядники : С.М. Садовенко, З.О. Босик]. Київ, 28–29 травня 2013 р. — К. : НАКККіМ, 2013. – С. 188-192.

179. Ху Маньлі. Вокальне навчання студентів інститутів мистецтв у Китаї /Ху Манлі //Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць [за заг. ред. проф. В.Сипченка. – Вип. LXXIII. – Слов'янськ: ДДПУ, 2015. - С. 134-140.

180. Ху Маньлі. Експериментальна перевірка ефективності методики підготовки керівника вокального ансамблю /Ху Манлі //Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць [гол. ред. З.П. Бакум. – Вип. 48. – Кривий Ріг: КДПУ, 2016. - С. 49-53.

181. Ху Маньлі. Формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва вокальним ансамблем /Ху Манлі //Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. - № 3 (77). – Харків: ТОВ «Видавництво НТМТ», 2016. – С. 66-72.

182. Ху Маньлі. Структурні особливості підготовки студентів факультетів мистецтв до керівництва вокальними ансамблями /Ху Манлі //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки. - № 4 (55). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. – С. 101-104.

183. Ху Маньлі. Специфіка підготовки майбутніх учителів музики до роботи з вокальними ансамблями /Ху Манлі //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. - Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 21 (26). – К.: НПУ, 2016. – С. 99-103.

184. Ху Манли. Основные принципы подготовки руководителя вокального ансамбля в системе высшего музыкально-педагогического образования /Hu Manley //Valorificarea strategiilor invationale de dezvoltare a invatamantului artistic contemporan [coord. T.Bularga. – Balti: S.n., 2016. – C. 92-97.

185. Ху Маньлі. Педагогічні умови підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до керівництва вокальними ансамблями

учнів. /Ху Манлі //Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: зб. матеріалів всеукр. науково-практ. конф. – Херсон: ХДУ, 2016. – С. 199-204.

186. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : [учеб. пособие] / Ю. А. Цагарелли. – С.-Пб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2008. – 368 с.

187. Цзінь Нань. Вокальна підготовка в Китаї: до проблеми формування творчої індивідуальності співака /Цзінь Нань //Вісник державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2008. – № 3. – С. 73-76.

188. Чжан Лу. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах: дис….канд. пед. наук : 13.00.02. / Чжан Лу. — К., 2016. — 206 с.

189. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя [монографія] /О.П.Щолокова; Укр. Держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К., 1996. – 172 с.

190. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект / Дмитро Григорович Юник // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 121–150.

191. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса /Рауль Юссон. — М.: Музыка, 1974. — 262 с.

192. 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, [1] с.

193. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Павел Максимович Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

194. Bolin N. Gefangenschaft und Freicheit /Aspetti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — S. 161–174.

195. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian /Pod red. J.Sarana – Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. – 413s.

196. Conway C. Teaching music in higher education / Colleen M. Conway, Thomas M. Hodgman. – New York: Oxford University Press, 2009. – 244 p.

197. Golz R. Probleme des Vergleichs deutscher und rassischer Fragestellungen der Padagogik im gegenwartigen Transformationsproze. //Humanisierung der Bildung, 2000. – №1. – C.93-123.

198. KalischV. Side effects bei der Beschäftigung mit musica // Aspekti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –363–370 S.

199. Kluppelholz W.Cucina tipica /Aspekti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –331–339 S.

200. Schenker H. Neue musikalische Theorien und Fantasien. Der freie Satz. — Wien, 2002. - S.29-33.

201. Maslow A. The Father Reaches of Human Nature / A. H. Maslow. – N.Y., 1971. – 415 p.

202. Robert B. Michael, Maryanne Garry, Irving Kirsch. Suggestion, Cognition, and Behavior. Current Directions in Psychological Science 21(3). – 2012. – P. 151–156.

203. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.

204. Zavalko K. Teaching preschoolers playing the violin on the basis of innovative violin techniques / K. Zavalko // Problems in music pedagogy. Volume 12. – 2013. – P. 59-69.

Література китайською мовою

205. Китайская музыкальная культура: образование и развитие /Биан Мен. — Пекин, 1996. — 181 с.

206. Ван Юй Шен. Истоки музики. /Ван Юй Шен. — Шанхай, 1997. — 281с.

207. Иян Инь Лю. История китайской музыки. Изд. 3-е дополненое. /Иян Инь Лю. — Шанхай, 1983. — С. 5-11.

208. Лю Лан. Музыкальное воспитание Конфуция и смысл его музыкальной эстетики /Лю Лан. //Искусство музыки - 2. — Пекин, 1991. — С. 34-54.

209. Лю Юань Пин. Модель обучения вокальной музыке (Шэн юе цзяо дэ мо ши). /Лю Юань Пин. – Пекин, 2004. – 170 с.

210. Си Даофен. Вокально-хоровая підготовка будущих учителей музыки в институтах искусств /Си Даофен //Проблемы создания учебного процесса, № 1. – Пекин: Изд-во Шицзе, 2014. – С. 189.

211. Хоу Фан. Реформирование вокального обучения студентов. /Хоу Фан //Педагогика, 09. 2012. – Пекин. – С. 15-20.