

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

УДК 378.147:784(043.3)

Хуан Чанхао

**МЕТОДИКА ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ
ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ**

13. 00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник :

Савченко

Регіна Анатоліївна,

доктор педагогічних наук,

професор

Київ – 2018

АНОТАЦІЯ

Хуан Чанхао. Методика вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». – НПУ імені М.П. Драгоманова, Київ, 2018.

Актуальність даного дослідження обумовлена тим, що в ньому системно розглядається один з найбільш визначальних аспектів підготовки майбутніх педагогів-музикантів – методика вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу.

Вокальне навчання на засадах особистісно-орієнтованого підходу розглядається у дослідженні як складний процес оволодіння технічними можливостями голосу в поєднанні з досконалим використанням засобів виразності для створення яскравого художньо-музичного образу у вирішенні складних виконавських та музично-педагогічних завдань; особливий вид індивідуальної навчально-виховної роботи студентів, яка здійснюється як суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача та студента і характеризується високим ступенем активності пізнавальних і виховних процесів, а також є засобом підвищення ефективності професійної самопідготовки, самовиховання й самореалізації майбутніх фахівців.

Специфіка педагогічної діяльності ставить перед учителем музики ряд вимог до його особистості, які в педагогічній науці визначаються як особистісно-професійне становлення. Особистісно-професійне становлення включає в себе розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудову еталонів у вигляді ідеального образу фахівця, і відбувається на основі виявлених складових особистісно-професійної сфери педагога-музиканта, видів і компонентів його діяльності, яка відбувається в умовах педагогічно організованого музичного середовища, а також під впливом творчого начала і якості конгруентності.

Визначено структуру професійно-особистісного становлення майбутнього учителя музики у вокальному навчанні з чотирьма її компонентами: *ціннісно-орієнтаційним*, що спрямовується на формування у майбутніх учителів музики адекватних загальнолюдських норм життя, відносин до основних цінностей, сформованих людством протягом історичного розвитку. *пізнавальним*, який виражає специфіку взаємодії пізнання музичного мистецтва і особистісно-пізнавальної галузі та пов'язаний з накопиченням педагогічного та естетичного досвіду. *перетворюючим*, що відображає складний комплекс видів діяльності, об'єднаних загальною властивістю істотної зміни, перетворення раніше отриманих явищ і якостей, *комунікативним*, який пов'язується з урахуванням конкретних умов, індивідуальних особливостей об'єкта комунікації, що виключає прийняття стандартних рішень і передбачає творчий підхід. Результатом є розвиток конгруентності – досягнення балансу між внутрішнім станом, самовідчуттям і зовнішніми проявами особистості.

З'ясовано, що для особисто-професійного становлення майбутніх учителів музики необхідно реалізовувати компетентнісний (розглядається як симбіоз традиційних підходів) та особистісно-орієнтований, що утворюють складну систему, яка характеризується їх співвідношенням та взаємозалежністю. На основі аналізу означених підходів обґрунтовано думку про їх глибинну внутрішню єдність, взаємозв'язок, взаємодоповненість, компліментарність і можливість реалізації та вирішення завдань дослідження.

У ході дослідження спиралися на принципи вокального навчання студентів на засадах особистісно - орієнтованого підходу, а саме: зв'язок теоретичних знань з практикою; взаємодія чуттєво-наочних засобів; розвиток активності і творчої самостійності студентів; педагогічний супровід розвитку у студентів вокальних умінь та навичок; організація концертної діяльності на основі ціннісних орієнтацій на просвітницьку діяльність.

Реалізовано наступні педагогічні умови: когнітивні – умови, при яких інтенсифікується процес засвоєння знань; аксіологічні – умови, при яких стимулюються мотиваційні механізми навчання і активно формується ціннісне

ставлення і установка на саморозвиток; практико орієнтовані – умови, що спрямовані на створення навчально-розвиваючих моделей професійної (в даному випадку – вокально-виконавської) діяльності, актуалізацію навчального співробітництва, розвиток комунікативної свободи.

Виокремлено наступні критерії: 1) ступінь фізичного самовдосконалення студентів з показниками: здатність до тривалої затримки дихання; здатність до здійснення енергійного, глибокого вдиху і спокійного повільного видиху; здатність до здійснення глибокого діафрагмального дихання в стані спокою та в процесі руху; здатність до тривалого, рівного видиху, що супроводжується контролем за щільністю і спрямованістю повітряного потоку; 2) міра соціально - громадської спрямованості вокальної діяльності студентів з показниками: усвідомлене прагнення студентів до участі в шефській та благодійній діяльності; кількість виступів в концертах протягом року; власне бажання студентів брати участь в подібних заходах; успішність виступу, що підтверджена позитивною реакцією слухачів; активна реакція студента-виконавця, бажання обговорити з колегами і педагогом нюанси виступу, зрозуміти причину можливих помилок; прагнення студентів до створення благодійних проектів; 3) рівень виконавської майстерності в процесі фестивально - конкурсної діяльності з показниками: активність студентів у підготовці та участі в фестивалях і професійних конкурсах; розвиток особистісно - професійних компетенцій; готовність до творчої самореалізації; 4) рівень культурно-естетичного розвитку студентів з показниками: культурний кругозір; творчий простір студента.

Опробовано організаційно-методичну модель педагогічного керівництва вокальним навчанням майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу, яка охоплює складові частини процесу формування досліджуваного феномена. Модель виступає як цілісне, кероване, полікомпонентне, відкрите для зовнішнього середовища утворення, що відображує навчальний процес і функціонує в разі узгодження його окремих компонентів. Структура моделі складається з наступних дидактичних

складових: мети, методологічних підходів, принципів, умов, компонентів, критеріїв, методів, етапів, кінцевого результату, зміст яких схематично представлено відносно нашої проблеми. Очікуваним результатом визначено готовність майбутніх учителів музики до творчої самореалізації у вокальному навчанні.

Аналіз результатів констатувального експерименту виявив недостатність розуміння студентами повноти професійних якостей, якими повинен володіти учитель музики, недостатню орієнтацію у різновидах співацько-виконавських прийомів і способів розкриття музичного образу у спільній взаємодії, засвідчив, що студенти залишаються мало досвідченими у функціонуванні співацьких умінь.

Методика формувального експерименту дослідження здійснювалася в три етапи відповідно до логіки розвитку (формування) компонентів готовності майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в професії, пов'язаної з вокальним навчанням студентів. Перший, інформаційно-діяльнісний етап передбачав формування рухових стереотипів вокальної діяльності, виведенню вокально-технічних умінь та навичок студентів на рівень рефлексивного виконання вокальних дій, розвитку всіх акустичних якостей та тембральних характеристик співацького голосу. Використовувалися група репродуктивно-наслідувальних методів та прийомів навчання. Другий етап впровадження методики – оцінювально-аналітичний, сприяв розвитку виконавського та активного вокально-педагогічного слуху студентів, формуванню навичок аналізу та діагностики вокальних дій, усвідомленню та контролю барорецепторних, пропріорецепторних, ідеомоторних відчуттів під час фонації, накопиченню еталонних уявлень звучання співацького голосу. Використовувалися група проблемно-пошукових методів навчання. Виконавсько-творчий етап передбачав здійснення студентами активної виконавської діяльності в ході проведення звітних концертів класів вокалу, організації форм освітньо-виховної діяльності (тематичних заходів, лекцій-концертів), виконання самостійно-творчих завдань, проходження педагогічно-

виконавської практики. Завданнями цього етапу стали: узагальнення та закріплення досвіду вокального виконавства, формування у студентів вокально-виконавських знань, умінь та навичок, необхідних майбутнім вчителям музики для подальшої вокально-педагогічної діяльності, адаптація вокально-виконавських умінь та навичок до умов професійної діяльності, нагромадження вокального репертуару для концертно-сценічної діяльності. На виконавсько-творчому етапі використовувалася група творчо - самостійних методів та прийомів навчання.

Порівняльний аналіз даних початкового (констатувального) та прикінцевого діагностичних зрізів показав, що у становленні особистісно-професійної сфери студентів експериментальної групи відбулися більш істотні зрушення, ніж у контрольній. Якісний аналіз засвідчив, що у студентів, які навчалися за експериментальною методикою, суттєво збагатились музична ерудиція та грамотність, готовність до налагодження професійно-комунікативних зв'язків, їх емоційно-вольові, організаційні якості, здатність до артистичної саморегуляції.

Наукова новизна дисертації полягає у цілісному аналізі теоретичного та практичного дослідження методики вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу.

Вперше:

- *науково обґрунтовано* положення про можливість становлення особистісно-професійної сфери майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання;

- *розроблено* сутність, зміст, компонентну структуру, методичні підходи, принципи, педагогічні умови, комплекс методів і прийомів вокального навчання студентів на особистісно-професійних засадах;

- *розроблено* модель педагогічного керівництва вокальним навчанням майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу і поетапну методику її опанування; критерії та показники сформованості означеного феномена.

Уточнено поняття «вокальне навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно – орієнтованого підхода» та “особистісно - професійне становлення у вокальному навчанні.

Подальшого розвитку набули: засоби комплексної діагностики стану розвитку особистісно-професійної сфери студентів, умови реалізації принципів особистісно-професійного становлення у вокальному навчанні на факультетах мистецтв ВНЗ.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці та впровадженні у навчально-виховний процес факультетів мистецтв вищих навчальних закладів методики вокального навчання студентів на засадах особистісно-орієнтованого підходу. Матеріали теоретичного та експериментального розділів дослідження можуть бути використані викладачами вищих навчальних закладів мистецтв в процесі вокальної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей; в системі післядипломної освіти вчителів музики; при розробці програм, спецкурсів, посібників з теорії та методики вокального навчання.

Ключові слова: особистісно-професійне становлення, вокальне навчання, майбутній учитель музики, методологічні підходи, педагогічні принципи та умови, поетапна формувальна методика.

SUMMARY

Huang Changhao. Method of vocal training of future music teachers based on the personality-oriented approach. – Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences (doctor of philosophy) in specialty 13.00.02 "Theory and methods of musical education". – NP of the name of M.P. Dragomanova, Kyiv, 2018.

The relevance of this study is due to the fact that it systematically addresses one of the most important aspects of the training of future teachers-musicians – a method of vocal training of future music teachers based on a person-oriented approach.

Vocal training based on the personality-oriented approach is considered in the study as a complex process of mastering the technical capabilities of the voice in combination with the perfect use of means of expressiveness for creating a vivid artistic and musical image in solving complex performances and musical-pedagogical tasks; a special kind of individual educational work of students that is carried out as a subject-subject interaction of the teacher and student and is characterized by a high degree of activity of cognitive and educational processes, and also is a means of increasing the efficiency of professional self-education, self-education and self-realization of future specialists.

Specificity of pedagogical activity poses to the teacher of music a number of requirements to his personality, which in pedagogical science are defined as personal and professional formation. Personal-professional formation includes the development of self-awareness, the formation of a system of value orientations, modeling its future, the development of standards in the form of an ideal image of a specialist, and occurs on the basis of the identified components of the personal and professional sphere of the teacher-musician, the types and components of his activity, which takes place in conditions of a pedagogically organized musical environment, and also under the influence of the creative principle and the quality of congruence.

The structure of professional-personal formation of the future teacher of music in vocal education with four components of it: value-oriented, aimed at forming of future music teachers of adequate human standards of life, relations to the basic values formed by humanity during historical development are determined. cognitive, which expresses the specifics of the interaction of knowledge of musical art and the person-cognitive field and is associated with the accumulation of pedagogical and aesthetic experience. transforming, reflecting a complex set of activities, united by the general property of a substantial change, the transformation of previously acquired phenomena and qualities, communicative, which is associated with the specific conditions, individual features of the object of communication, which excludes the adoption of standard solutions and involves creative approach. The

result is the development of congruence - the achievement of a balance between the internal state, self-perception and external manifestations of personality.

It has been found out that for the personal and professional formation of future music teachers it is necessary to implement a competence (considered as a symbiosis of traditional approaches) and personally oriented, forming a complex system characterized by their correlation and interdependence. On the basis of the analysis of the above approaches, the idea of their deep inner unity, interconnection, complementarity, complementarity and the possibility of realization and solving of research tasks is grounded.

In the course of the study, they relied on the principles of vocal training of students on the basis of a person - oriented approach, namely: communication theoretical knowledge with practice; interaction of sensory-visual means; development activity and creative independence of students; pedagogical support for development the students of vocal skills; organization of concert activity on the basis of value orientations on educational activities.

The following pedagogical conditions are implemented: cognitive – the conditions under which the process of learning knowledge intensifies; axiological – the conditions under which the motivational mechanisms of learning are stimulated and the value formation and self-development approach are actively formed; practical-oriented – conditions aimed at creating educational and developing models of professional (in this case, vocal-performing) activities, updating of educational cooperation, development of communicative freedom.

The following criteria are distinguished: 1) the measure of physical self-improvement students with indicators: the ability to prolong the respiration; the ability to exercise vigorous, deep breath and calm slow exhalation; the ability to realize deep diaphragmatic breathing in a state of rest and in the process of movement; the ability to prolong, equal exhalation, accompanied by control over the density and direction of the air flow; 2) the degree of social and public orientation of vocal activity of students with the indicators: the conscious desire of students to participate in the charity and charity activities; number of performances in concerts

during the year; the actual desire of students to participate in such events; the success of the performance, which is confirmed by the positive reaction of the listeners; active reaction of the student-performer, the desire to discuss with the colleagues and the teacher the nuances of the performance, to understand the reason for possible errors; aspiration of students to creation of charitable projects; 3) the level of performing skill in the process of festival - competitive activity with indicators: the activity of students in the preparation and participation in festivals and professional contests; development of personally - professional competences; readiness for creative self-realization; 4) level of cultural and aesthetic development of students with indicators: cultural outlook; creative space of the student.

The organizational and methodical model of pedagogical guidance is tested on the vocal training of future music teachers based on the principles of a person-oriented approach, which covers the components of the process of forming the investigated phenomenon. The model acts as a holistic, controlled, multicomponent, open to the external environment of education, reflecting the learning process and functions in the event of the coordination of its individual components. The structure of the model consists of the following didactic components: goals, methodological approaches, principles, conditions, components, criteria, methods, stages, the final result, the content of which is schematically presented in relation to our problem. The expected result is the willingness of future music teachers to creative self-realization in vocal learning.

The analysis of the results of the recording experiment revealed a lack of comprehension by the students of the completeness of professional qualities that a music teacher must possess, lack of orientation in the types of singing-performing techniques and ways of disclosing a musical image in a joint interaction, showed that students remain little experienced in the functioning of the singers abilities.

The methodology of the forming experiment of the study was carried out in three stages according to the logic of the development (formation) of the components of the readiness of future music teachers to creative self-realization in the profession associated with vocal learning of students. The first information-activity stage

involved the formation of motor stereotypes of vocal activity, the elimination of vocal-technical skills and skills of students to the level of reflective performance of vocal actions, the development of all acoustic qualities and timbral characteristics of the singer's voice. A group of reproductive-imitation methods and teaching methods was used. The second stage of the implementation of the methodology - evaluation and analytical, contributed to the development of performing and active vocal and pedagogical hearing of students, the formation of skills for analysis and diagnosis of vocal actions, awareness and control of baroretseptory, proprioretseptory, ideomotor sensations during phonation, accumulation of reference representations of sounding the singing voice. A group of problem-positive methods of teaching was used. The performing-stage stage envisaged the students' active performance during the reporting concerts of the vocal classes, the organization of forms of educational activities (thematic events, lectures-concerts), the implementation of self-creative tasks, the passing of pedagogical and performing practice. The tasks of this stage were: generalization and consolidation of the experience of vocal performance, formation of students of vocal-performing knowledge, skills and skills necessary for future teachers of music for further vocational and pedagogical activity, adaptation of vocal-performing skills and skills to the conditions of professional activity, accumulation of vocal repertoire for concert and stage activities. At the creative and creative stage, a group of creative - independent methods and methods of training.

A comparative analysis of the data of the initial (confirmatory) and final diagnostic sections showed that in the formation of the personal and professional sphere of students of the experimental group there were more significant shifts than in the control. The qualitative analysis showed that the students who studied under the experimental method significantly enriched musical erudition and literacy, readiness to establish professional communication links, their emotional and volitional, organizational qualities, and the ability to artistic self-regulation.

For the first time:

- scientifically substantiated the position on the possibility of becoming a personal and professional sphere of future music teachers in the process of vocal education;

- the essence, content, component structure, methodical approaches, principles, pedagogical conditions, complex of methods and techniques of vocal training of students on personal and professional principles are developed;

- a model of pedagogical guidance for vocal training of future music teachers based on the principles of a person-oriented approach and a step-by-step method of its mastering; criteria and indicators of formation the indicated phenomenon.

The term "vocal training of future music teachers based on the principles of a person - oriented approach" and "personal - professional formation in vocal education" are specified.

Further development has been achieved: means of complex diagnostics of the development of the personal and professional sphere of students, the conditions for the implementation of the principles of personal and professional formation in vocal education at the faculties of arts of the University.

The practical significance of the results is to develop and implement the methodology of vocal training of students on the basis of a personality-oriented approach in the educational process of the faculties of arts of higher educational institutions. The materials of the theoretical and experimental sections of the research can be used by teachers of higher educational institutions of arts in the process of vocal training of students of musical and pedagogical specialties; in the system of postgraduate education of music teachers; when developing programs, special courses, manuals on the theory and methods of vocal training.

Key words: person-professional formation, vocal education, future teacher of music, theoretical approaches, pedagogical principles and conditions, phased formation method.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА

1. Хуан Чанхао. Педагогічні принципи та умови вокального навчання майбутніх учителів музики на особистісно-орієнтованих засадах /Чанхао Хуан //Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць [ред. колегія О.П. Щолокова та ін.] – К: Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – Вип.22(27) – Серія 14. – С. 150-155.

2. Хуан Чанхао. Критерії та рівні становлення особистісно-професійних якостей майбутніх учителів музики у вокальному навчанні / Чанхао Хуан //Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – Випуск № 3(67). – С.118 -128.

3. Хуан Чанхао. Принципи реалізації педагогічних умов вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу /Чанхао Хуан // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – Випуск 132. – С. 234-241

4. Хуан Чанхао. Методичні основи вокального навчання майбутньої учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу / Чанхао Хуан // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Випуск 133. – С.227- 234.

5. Хуан Чанхао. Формування артистичних умінь майбутнього учителя музики в процесі вивчення фахових дисциплін /Чанхао Хуан // Вісник Луганськ. нац. пед. у-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – № 2 (299). – 2016. – С. 127-132.

6. Huang Changhao, Savchenko R. Component structure of professional and personal formation of the future teachers of music in vocal training /Changhao Huang, R. Savchenko // Innovative solutions in modern science. – Dubai, 2016. – № 6(6). ISSN 2414–634X. – С.27-38.

7. Хуан Чанхао. Сучасні тенденції розвитку вокального навчання

майбутніх учителів музики. I Міжнародні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Чанхао Хуан. – К., 2017. – С.129-131.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1.	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
ПРОБЛЕМИ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	
МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНООРІЄНТОВАНОГО	
ПІДХОДУ.....	
	24
1.1 Аналіз науково-методичних проблем з вокального навчання майбутніх учителів музики.....	24
1.2. Особистісно-орієнтований підхід як теоретична основа методики вокального навчання майбутніх учителів музики.....	36
<i>Висновки до першого розділу.....</i>	<i>63</i>
<i>Список використаної літератури до першого розділу.....</i>	<i>65</i>
РОЗДІЛ 2.	
МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ	
НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ.....	
	70
2.1. Концептуальні основи моделі вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу.....	70
2.2. Критерії, показники та рівні особистісно-професійного становлення студентів у вокальному навчанні.....	91
<i>Висновки до другого розділу.....</i>	<i>101</i>
<i>Список використаної літератури до другого розділу.....</i>	<i>104</i>
РОЗДІЛ 3.	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З МЕТОДИКИ	
ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	
МУЗИКИ НА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЗАСАДАХ.....	
	109
3.1. Діагностика стану сформованості особистісно-професійної сфери студентів у вокальному навчанні.....	109
3.2. Методика вокального навчання майбутнього вчителя музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу.....	119
3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	163

<i>Висновки до третього розділу.....</i>	<i>173</i>
<i>Список використаної літератури до третього розділу.....</i>	<i>177</i>
ВИСНОВКИ.....	182
ДОДАТКИ.....	190

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Реформування системи освіти України і Китаю актуалізує проблему особистісно - професійного становлення високо кваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців мистецької сфери, творчий та інтелектуальний розвиток яких є обов'язковою умовою для здійснення інноваційної діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває підвищення професіоналізму викладачів мистецьких дисциплін, що відповідає запитам сучасного життя.

Формування ключових компетентностей фахівця може розглядатися сьогодні як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти, концептуальної схеми, моделі постановки та вирішення педагогічних проблем, де визначається унікальна сутність кожної особистості (О.Хуторської). Найважливішими ознаками особистісно-орієнтованого навчання вчені вважають уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації (О. Савченко). Навчання має ґрунтуватися на суб'єктності студента як суб'єкта учіння, визнання за ним права на самовизначення і самореалізацію в навчально-пізнавальній діяльності, що передбачає пристосування освіти до нього, а не навпаки, як у традиційному навчанні. Це вимагає кардинальної зміни мети й ціннісних орієнтацій освітнього процесу, оновлення змістового компонента і його гуманітаризації, перебудови технології та її гуманізації й демократизації, зміни методики діяльності педагога та розширення в ній технології співробітництва, коригування характеру навчально-пізнавальної діяльності студента як суб'єкта навчального процесу. Мета такого навчання – гармонійне формування і всебічний розвиток особистості громадянина, повне розкриття його творчих сил, набуття власного «Я», неповторної індивідуальності.

Для обґрунтування проблеми особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя базовимис педагогічні дослідження І. Беха,

С. Вершловського, Е. Зеєра, В. Кравцова, В. Радула, В. Сластьоніна та ін. Окремі аспекти професійної підготовки вчителя музики висвітлено в працях Е.Абдулліна, Л. Арчажнікової, Г. Дідич, Л. Коваль, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької та ін. Проблемам професійно-особистісного становлення вчителів мистецьких дисциплін присвячені дисертаційні дослідження Я.Сверлюка, В.Орлова, Петеліна та ін.

Аналіз робіт з проблеми вокального навчання студентів свідчить, що їх зміст певною мірою стосується викладачів навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців до виконавської діяльності. Так, в працях китайських (Вей Лімін, Сюй Дін Чжун, Цю Лі, Ма Ге Шунь, Ма Цзюнь, Сі Даофен, Ян Хун Нянь та ін.), українських авторів (В.Антонюк, Б.Гнидь, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, А.Саркісян, Ю.Юцевич та ін.) розглядаються загальні проблеми вокально-виконавського мистецтва. Крім того, дослідниками порушуються питання оволодіння вокальною виконавською технікою (Н.Гребенюк, В.Багадуров, В.Ємельянов, Л.Дмитрієв, К.Матвеева, А.Менабені, Ю.Мережко, В.Морозов, А.Саркісян, а також Гу Юй Мей, У Лін Фень, Чжен Сяо Ін, Чжоу Чжен Сун та ін.), відпрацьовані методи та прийоми формування вокальних умінь та навичок. У роботах з теорії та методики музичного навчання (Л. Василенко, Л. Гавриленко, Т. Жигінас, Л.Каменецька, О.Матвеева, Н.Овчаренко, Є.Проворова, Л. Тоцька, О.Прядко, Г.Саїк, З.Софроній, Ван Лей, Вей Лімін, Лінь Хай, Ма Цзюнь, Сі Даофен, Цзіннь Нань, Чжай Хуань та ін.) розкрито питання методичної підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності з учнями.

Аналіз наукової літератури показав, що в галузі музичної педагогіки сформований великий ресурс досліджень, які акумулюють способи і методи активізації творчого потенціалу студентів різних музичних спеціальностей – майбутніх учителів музики, інструменталістів, хормейстерів, композиторів (М. Арановський, Л. Баренбойм, Л. Вахтель, Л. Ержемський, К. Мартінсен, А. Сохор, Т. Челишева, Г. Ципін та ін.). Проведені дослідження зробили істотний внесок у вивчення проблеми становлення і розвитку професійної майстерності педагога-музиканта.

Разом з тим, зростаюча потреба в підготовці висококваліфікованого фахівця - музиканта супроводжується незадоволеністю результатами освітнього процесу, який не забезпечує всебічного творчого розвитку студентів. Так, на сьогодні залишається мало дослідженою проблема вокального навчання студентів на особистісно-орієнтованих засадах. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів музики потребує виявлення механізмів становлення ціннісно-сміслової сфери особистості в процесі вокального навчання, обґрунтування умов особистісно-професійного саморозвитку, реалізації педагогічного потенціалу самостійної творчої діяльності.

Отже, про затребуваність дослідження вокального навчання студентів на особистісно-професійних засадах свідчать, з одного боку, запити соціальної практики, а з іншого – їх недостатня теоретична і емпірична розробленість. Виявлені суперечності зумовили вибір теми дисертаційної роботи: *«Методика вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики». Тему дослідження затверджено Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 4 від 01 грудня 2016 року).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу.

Об'єкт дослідження – процес фахового навчання студентів факультетів мистецтв вищих навчальних закладів.

Предмет дослідження – методичні основи формування особистісно-професійної сфери майбутніх учителів музики у вокальному навчанні.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу наукової літератури вивчити стан розробленості проблем вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу.

2. Розкрити особистісно-професійний потенціал вокального навчання в освітньому просторі закладів вищої освіти.

3. Обґрунтувати концептуальні основи вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу: методологічні підходи, педагогічні принципи та умови.

4. Визначити критерії та рівні особистісно-професійного становлення студентів у процесі вокального навчання.

5. Розробити організацій - методичну модель особистісно-професійного становлення студентів, обґрунтувати поетапну методику вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-професійного підходу та експериментально перевірити її ефективність.

Обґрунтованість та достовірність отриманих наукових результатів забезпечується застосуванням **методів дослідження: теоретичного та емпіричного рівнів**: аналіз та узагальнення філософської, мистецтвознавчої, психолого - педагогічної літератури, систематизація, класифікація та інтерпретація отриманих теоретичних та експериментальних даних, вивчення педагогічного досвіду в системі музично-педагогічної освіти; методи масового збору інформації (опитування, бесіда, інтерв'ю, психолого - педагогічне спостереження), констатувальний, формувальний експерименти; методи якісного та кількісного аналізу результатів експерименту, математичної статистики тощо.

Наукова новизна дисертації полягає в цілісному аналізі теоретичного та практичного дослідження методики вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу.

Вперше:

- науково обґрунтовано положення про можливість становлення особистісно-професійної сфери майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання;

- розроблено сутність, зміст, компонентну структуру, методичні підходи, принципи, педагогічні умови, комплекс методів і прийомів вокального навчання студентів на засадах особистісно - орієнтованого підходу;

- розроблено методика вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу, спрямовану на їх особистісно-професійне становлення; критерії та показники сформованості особистісно-професійної сфери студентів.

Уточнено зміст понять «вокальне навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно - орієнтованого підходу» та «особистісно -професійне становлення» студентів у вокальному навчанні.

Подальшого розвитку набули: засоби комплексної діагностики стану розвитку особистісно-професійної сфери студентів, умови реалізації принципів особистісно-професійного становлення у вокальному навчанні на факультетах мистецтв ВНЗ.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали наукові ідеї в галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства: положення сучасної філософії про необхідність гуманістичного розвитку особистості (В. Андрущенко, І. Бех, Г. Волинка, І. Зязюн, С. Клепко, В. Кремінь та ін.); психологічні концепції розвитку особистості (Л. Виготський, Г. Тарасов, Б. Теплов та ін.); ідеї особистісно-орієнтованого навчання (І. Бех, В. Давидов, Д. Ельконін та ін.); дослідження особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя (С. Вершловський, Е. Зеєр, В.Кравцов, В.Радул, В.Сластьонін та ін.), зокрема педагогів мистецьких дисциплін (Я.Сверлюк, В. Орлов, А. Петелін та ін.); психолого-педагогічні аспекти формування творчої особистості (Б. Анан'єв, Д. Ж. Гілфорд, З. Левін, К. Роджерс, С.Рубінштейн, С. Сисоєва, Б. Теплов та ін.); дослідження здатності особистості до саморозвитку і само актуалізації (К. Абульханова - Славська, В. Бехтерєв, Л. Божович, Н.Лейтес, А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Флак, Е Фромм та ін.); дослідження конгруентності як значимої якості творчого саморозвитку особистості (Г.Андрєєва, М.Богомолова, Роджерс, П. Тапненбаум,

Л. Фестінгер, Ф. Хайдер та ін.); теоретичні та методичні дослідження проблем вокального навчання студентів (В.Антонюк, Б.Гнидь, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, В.Ємельянов, М. Маруфенко, А. Менабені, Ю. Мережко, В. Морозов, Г. Струве, Т. Стулова, В. Тевлина, И.Вуликів, Ю. Юцевич, І. Ярославцева, Вей Лімін, Сюй Дін Чжун, Ціо Лі, Ма Ге Шунь, Ма Цзюнь, Сі Даофен, Ян Хун Нянь та ін.); дослідження методичної підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності з учнями (Л. Василенко, Л. Гавриленко, Л. Каменецька, О. Матвєєва, Л. Тоцька, Н. Овчаренко, О. Прядко, Г. Саїк, Ван Тяньці, Вей Лімін, Лінь Хай, Ма Цзюнь, Сі Даофен, Цзіннь Нань, Чжай Хуань та ін.).

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні в освітній процес факультетів мистецтв вищих навчальних закладів методики вокального навчання студентів на засадах особистісно-орієнтованого підходу. Матеріали теоретичного та експериментального розділів дослідження можуть бути використані викладачами вищих навчальних закладів мистецтв у процесі вокальної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей; в системі післядипломної освіти вчителів музики; при розробці програм, спецкурсів, посібників з теорії та методики вокального навчання.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні положення, результати дослідження обговорювались та здобули схвальну оцінку на всеукраїнських та міжнародних конференціях: Міжнародній науковій конференції «Мистецька освіта: від спадкоємності епох до новітніх технологій» (м. Мелітополь 2014 р.); II Міжнародній науково-практичній конференції «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (Кіровоград, 2015 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти», присвяченій 160-річчю від дня народження С. Русової (Чернігів 18-19 лютого 2016 р.); II Міжнародній науково-практичній конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 14-15 квітня 2016 року); Міжнародних читань пам'яті Анатолія Авдієвського (м. Київ, 23 - 25 квітня 2017 року); щорічних

звітних науково - практичних конференціях професорсько- викладацького складу аспірантів і докторантів НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2015-2017).

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/1583 від 20.09. 2017 р.), факультету мистецтв та хореографії ДЗ«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 1938/1703 від 13.09 2017 р.); на кафедрі музики Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича (довідка № 17/15- 2892 від 03.10. 2017 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлені в 7 публікаціях автора, з яких 5 – у наукових фахових виданнях України, 1 – в іноземному виданні у співавторстві.

Особистий внесок здобувача полягає у визначенні структури вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу, основних принципів особистісно-професійного становлення студентів.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел до кожного розділу, загальних висновків, додатків. Загальний обсяг дисертації складає 193 сторінки. Обсяг основного тексту – 165 сторінок. В роботі подано 9 таблиць, 3 рисунка, що разом з додатками становлять 17 сторінок. Список використаних джерел охоплює 154 найменування, з них 17 – іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ.

1.1 Аналіз науково-методичних проблем з вокального навчання майбутніх учителів музики

Процес підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності у школі вимагає чіткого усвідомлення значення впливу особистості вчителя на формування музичної культури школярів, його педагогічної компетентності та рівня професійної підготовленості. Досконале володіння педагогом співацьким голосом, широкою палітрою засобів передачі змісту вокального твору є необхідною умовою залучення учнів до світу музичного мистецтва. Поліфункціональність професії вчителя музики поєднує риси та вміння педагога-виконавця, концертмейстера-ілюстратора, диригента-керівника колективу, соліста-вокаліста, лектора-музикознавця, педагога-просвітника, носія духовної культури та естетичного смаку, вимагає володіння знаннями і вміннями у різних сферах діяльності: науково-методичної, викладацької, організаторської, виконавської. бути обізнаним із сучасними тенденціями розвитку культури та освіти.

Зміст фахової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів у вищих начальних закладах спрямований на формування професійних якостей учителя музики, його художньо-естетичних смаків, здатності до творчої діяльності в мистецтві. Спеціальність “Педагогіка і методика середньої освіти. Музика” ставить за мету формування всебічно підготовленого фахівця національної школи, здатного на високому рівні організовувати та проводити урочну, позакласну і позашкільну музично-виховну роботу в школах.

“Постановка голосу” є однією з профілюючих дисциплін, що вивчається впродовж усього терміну навчання у навчальному закладі. Мета дисципліни –

розвивати вокальні здібності студентів, прищеплюючи основні вокально-технічні та виконавські навички, вчити студентів самостійно працювати над вокальною технікою та художнім виконанням творів, розвивати вокально-слухові навички, а також дати теоретичні знання з методики розвитку співацького голосу. Завданнями дисципліни є наступні: засобами вокального мистецтва здійснювати естетичне виховання майбутніх учителів музики, формувати відчуття прекрасного, вміння розуміти й цінувати красу вокального мистецтва та співацької майстерності, розвивати художньо-творчі та виконавські здібності; спираючись на наукові дані про будову та функції голосового апарату, теорії голосоутворення, формувати розуміння біофізичних механізмів співацького процесу, стійкі критерії якості співу і співацької майстерності, розвивати активний вокальний слух, виховувати уявлення про акустично та художньо повноцінне звучання співацького голосу, формувати й удосконалювати вокально-технічні та виконавські навички, домагатися свідомого володіння голосом; озброювати майбутніх учителів музики знаннями основ методики формування, розвитку та охорони дитячого співацького голосу в обсязі, необхідному для керівництва вокальною роботою з учнями шкіл різного типу, студентів вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації; готувати майбутніх учителів до самостійного підвищення співацької та вокально - педагогічної майстерності в умовах практичної діяльності.

Щодо освітньо-кваліфікаційних вимог до студентів музично-педагогічних факультетів з циклу професійно-орієнтованих дисциплін, зокрема з “Постановки голосу”, то студент повинен знати: основи вокальної педагогіки, вокально-педагогічний репертуар, кращі зразки вітчизняних і зарубіжних вокальних творів, методику викладання вокалу; вміти: володіти навичками співацького дихання, правильної атаки звуку, відчувати співацьку опору, фіксувати дихальну установку та на цій основі формувати співацьке звукоутворення, голосоведення, правильно артикулювати приголосні під час співу на доступній ділянці діапазону; контролювати точність інтонування; володіти навичками передачі художньо-образного змісту вокального твору; виконувати вокальні твори з супроводом і без супроводу.

Основним інструментом учителя на уроках музики є його голосовий апарат: “співацький голос вчителя – голос, який є головним знаряддям праці вчителя, унікальним у своєму роді засобом передачі мистецтва співу, інструментом навчання та виховання, носієм музичної та іншої інформації” [45, с. 24]. Сфера використання вокальних умінь у професійній діяльності педагога-музиканта надзвичайно широка. Так, вокально-виконавська діяльність учителя реалізується під час ілюстрування музичних творів на уроках музики, концертних виступів педагога, проведення уроків-лекцій та різноманітних виховних заходів у школі. Вокальні дані необхідні педагогу під час його роботи зі шкільним хоровим колективом, малими вокальними формами, у роботі з солістами.

Голос педагога слугує зразком співацького голосу для школярів, тому він має відповідати вимогам еталонного звучання. Потреба витримувати тривалі фізичні та психологічні навантаження співацького голосу вчителя під час здійснення музично-педагогічної діяльності вимагає вироблення високого рівня витривалості голосового апарату, підтримування здоров'я голосових органів, дотримання норм гігієни вокальної діяльності.

Здійснення розвитку співацького голосу вимагає чіткої побудови стратегії й тактики педагогічної діяльності. Засвоєння необхідного обсягу інформації, оволодіння практичними уміньми і навичками вимагає організації навчальної діяльності, створення методики викладання конкретної дисципліни.

Педагогічний словник дає таке тлумачення поняття “методики” навчального предмету: “Галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмету... До змісту методики, як часткової дидактики входить: встановлення пізнавального й виховного значення даного навчального предмету; визначення завдань вивчення даного предмету і його змісту; вироблення відповідно до завдань і змісту навчальної методики, методичних засобів організаційних форм навчання” [8, с. 206]. Загальнопедагогічне поняття “методика” означає сукупність методів навчання та науку про методи навчання. Науковці виділяють три завдання методики: вивчення змісту навчання, процесу викладання та процесу учіння. Методика, як галузь педагогічних наук,

найтісніше пов'язана з практикою процесу навчання, оскільки визначає зміст, методи, прийоми та засоби навчання.

Методика вокального навчання, як складова музичної педагогіки, вивчає закономірності, принципи, зміст, форми і методи передачі педагогом та засвоєння студентом досвіду вокальної діяльності, виявляє методологічні засади цього процесу, забезпечує високий рівень фахової підготовки майбутніх учителів музики. Методика вокального навчання розглядає прийоми та методи вокально-педагогічного впливу на процес фонації, метою використання яких є розвиток вокально-технічних умінь та навичок вокаліста, розкриття та вдосконалення природних акустичних якостей співацького голосу, формування навичок усвідомленого координування роботи голосового апарату під час співу. Методика вокального навчання – це “сукупність систематизованих прийомів і способів керування співацьким навчанням, послідовне засвоєння яких забезпечує формування в учнів навичок відповідної вокальної техніки, здатної гарантувати розвиток комплексу акустичних якостей, витривалості та невтомності голосового апарату, і є методика навчання співу” [52, с. 89].

Форми організації навчання відображають зовнішні, організаційні особливості педагогічного процесу. Форма (від лат. *forma* – зовнішність) організації навчання характеризує зовнішній аспект навчальної взаємодії: кількість студентів на занятті, місце і тривалість навчання, особливості спілкування педагога зі студентами. У музичній педагогіці використання форм навчального процесу є специфічним. Основною формою занять є індивідуальне заняття, яке забезпечує найбільш сприятливі умови для здійснення вокально-технічного розвитку в єдності з художнім, індивідуального підходу до кожного студента.

Здійснення аналізу змісту методики вокального навчання студентів факультетів мистецтв вимагає виявлення складових компонентів вокальної підготовки студентів. Визначення компонентів процесу розвитку співацького голосу в майбутніх педагогів-музикантів пов'язано із урахуванням специфіки вокально-педагогічної діяльності вчителя музики: поєднання вокально-виконавського та викладацького напрямків діяльності.

У загальній педагогіці виділяють такі компоненти навчального процесу у вищій школі: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий (державний та місцевий), операційно-діяльнісний, контрольо-регулювальний та оцінювально-результативний, які містять у собі цілісність як провідну концепцію навчального процесу [7, с. 76-78]. Під цільовим та стимулюючо - мотиваційним компонентами у вокальній педагогіці розуміється розвиток мотивації вокального навчання майбутніх педагогів-музикантів, усвідомлення необхідності розвитку співацького голосу як невід'ємного компонента фахової підготовки вчителя музики; змістовий компонент вміщує комплекс навчальних дисциплін, які забезпечують вокальну підготовку фахівця упродовж усього періоду навчання; два останні компоненти у вокальній педагогіці передбачають здійснення поточного та підсумкового контролю засвоєння вокальних умінь та навичок студентів.

Проаналізуємо погляди на структуру вокального навчання студентів факультетів мистецтв. Вчені у галузі вокальної педагогіки стверджують, що процес розвитку співацького голосу потрібно починати з практичного виконання навчальних дій, оскільки саме оволодіння практичними навичками відіграє основну роль у будь-якій навчальній діяльності. Система професійного навчання вокаліста має брати початок і ґрунтуватися на засвоєнні практичних навичок голосоутворення, які лежать в основі процесу координування фонації: “Вокальна техніка є окремим виявом більш широкого процесу керування голосоутворенням, коли виконується комплекс дій, пов'язаних із рухами та виконуваних за допомогою різних способів, що врешті-решт і є керуванням фонаційним процесом” [52, с. 89].

З позиції педагогічної та психологічної науки необхідною умовою ефективності навчальної діяльності виступає усвідомлення студентом мети навчання, як провідного мотиву його мотиваційної сфери. В основі будь-якої діяльності особистості є її активність, як здатність до суспільно значущих перетворень на основі попереднього досвіду. Джерелом активності особистості є потреби, що визначають її спрямованість. Потреби усвідомлюються людиною як мотив, що безпосередньо впливає на її активність. Переконавання є системою

усвідомлених потреб, які спонукають людину діяти відповідно до своїх поглядів, світогляду, знань, що становлять основу переконань. З погляду психології, прагнення – це мотиви поведінки, у яких виявляється потреба людини в таких умовах розвитку, яких безпосередньо немає, але можуть бути створені в результаті діяльності. До неусвідомлених мотивів належать установка, як готовність діяти певним чином, що утворюється в результаті повторюваних ситуацій, та потяги, як спонуки діяльності, в основі яких не досить чітко усвідомлювана потреба. Психологи зазначають, що система видів спонукань (потреби, мотиви, інтереси, цілі, установки, ідеали), які регулюють поведінку людини, утворюють сферу мотивації [13, с. 37-38]. Мотиви виникають у мотиваційній сфері людини, їх поділяють на зовнішні та внутрішні. Зовнішні мотиви навчальної діяльності в майбутніх педагогів-музикантів включають бажання отримати професію вчителя музики, прагнення певного місця в соціумі, бажання відповідати вимогам викладача, очікуванням колег, завоювати авторитет серед викладачів та студентів, уникнути негативної оцінки, потреба самоствердження та самореалізації. Внутрішні мотиви навчальної діяльності передбачають отримання задоволення від навчального процесу і виникають у разі отримання позитивних емоцій від процесу навчання. Вони передбачають виникнення зацікавленості фактами, властивостями, закономірностями навчального процесу, інтересу до прийомів самостійного засвоєння знань та методів наукового пізнання. Вчені називають мотиваційно-цільові установки рушійними силами пізнавальних процесів, які витікають із сучасної ідеології суспільства з основними її постулатами: самосвідомості людини, її відповідальності за своє життя, кар'єру, соціальне становище [7, с.75].

Необхідною передумовою вокального навчання майбутніх педагогів-музикантів є формування навичок усвідомленого координування роботи голосового апарату за рахунок розвитку вокально-слухових навичок, діагностування внутрішніх відчуттів під час фонації: “...методи вокально-педагогічного навчання поряд зі зверненням до співацьких навичок, більше повинні бути націлені на діяльність, що ґрунтується на вокально-слухових навичках і прогнозуванні” [31, с. 13].

Аналізуючи значення вокально-слухових навичок студентів, зауважимо, що сприйняття звучання власного голосу відіграє велику роль у процесі співацького розвитку. Слухаючи себе, вокаліст оцінює звучання власного голосу, порівнює його з наявними уявленнями про еталонне звучання, в результаті чого відбувається формування нових слухових уявлень [20, с. 73]. Керування процесом голосоутворення здійснюється за допомогою системи зворотних зв'язків, які інформують мозок людини про акустичний результат роботи голосового апарату: “аналіз відчуттів – це єдиний спосіб оцінювати діяльність голосового апарату, і керувати його роботою” [11, с. 257].

Отже, в основі вокального слуху лежить м'язова чутливість організму, здатність аналізувати роботу власного голосового апарату за допомогою кін естетичних відчуттів, та підсвідомого чи усвідомленого накладання вокальних рухів під час прослуховування інших вокалістів [32].

Вокальний слух є складовим компонентом загального поняття слуха. За вченням Б.Теплова, “... – це не просто здатність уявляти музичні звуки, а здатність довільно оперувати музичними слуховими уявленнями” [42, с. 232]. Музично-слухові уявлення людини, насамперед, є уявленнями звуковисотного та ритмічного співвідношення звуків, тому що саме ці аспекти звукової тканини виступають основними носіями змісту музики, тоді як темброві слухові уявлення є вторинними, підпорядкованими уявленнями. Розрізняють здатність утворення слухових уявлень, які людина може викликати довільно, та ті, які виникають через відсутність можливості довільно оперувати уявленнями і відсутністю вільних уявлень, що виникають без опори на сприйняття. У нашому дослідженні це передбачає утворення вокально-слухових уявлень під час безпосереднього прослуховування еталонного звучання співацького голосу.

Музичні слухові уявлення не обов'язково є чисто слуховими, тобто вони можуть включати, окрім слухових, також зорові, рухові та інші уявлення. Відображення музичних уявлень часто набуває симультанного (від лат. *simultane* – одночасний) характеру, тобто такого, який включає одночасну появу різного роду уявлень, що підтверджує необхідність активізації роботи різних систем аналізаторів у процесі розвитку співацького голосу. Б.Теплов зазначає, що часто

можна спостерігати тісний зв'язок слухових уявлень з якимись не слуховими, наприклад, зорові уявлення можуть бути настільки тісно пов'язані зі слуховими, що останні не можуть виникати без відповідних “допоміжних” уявлень. Учений відзначав особливо тісний зв'язок слухових уявлень з процесом моторики. Тому можемо говорити про необхідність формування у студентів установки на цілеспрямоване сприйняття вокального матеріалу через формування слухових уявлень у їх взаємодії з моторикою голосового апарату, з наслідуванням вокальних рухів.

Вокальний слух виступає особливим видом музичного слуху, який виробляється тільки в процесі цілеспрямованих занять і не є притаманним людині від природи, «це складне музично-співацьке утворення, яке поєднує звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух і комплекс різнопланових відчуттів» [52, с. 76]. “Вокальний слух діє рефлекторно як контролер якості звуку, вносячи необхідні корективи співаку щодо вокального процесу, оскільки виконавець вирішує не лише технологічні, а й художні завдання. Все це дає підстави вважати зазначений вид вокального слуху виконавським та умовно пасивним, оскільки сфера його впливу обмежена самоконтролем співака” [52, с. 85]. Тісний зв'язок формування слухових вокальних уявлень з моторикою голосового апарату покладено в основу розвитку співацького голосу. Складність оволодіння вокальним слухом полягає в умінні чути і критично оцінювати звучання власного голосу, що є нелегким завданням навіть для досвідчених вокалістів. Вокаліст одночасно є виконавцем, а його голосовий апарат – інструментом, що і визначає основну складність критичного сприймання звучання власного голосу. Інформацію про роботу власного голосового апарату та звучання голосу вокаліст також отримує з боку суб'єктивних м'язових та вібраційних відчуттів організму. Комплекс відчуттів людини під час співу, які включають вібраційні, м'язові, баррорецептивні відчуття проаналізували та теоретично обґрунтували Ж.Морано, Р.Юссон, Ж.Лерміт.

Специфіка професійної діяльності вчителя музики, крім практичного засвоєння вокально-технічних та виконавських навичок, вимагає глибокого

усвідомлення механізмів процесу голосоутворення, володіння ґрунтовними знаннями з питань вокальної педагогіки, суміжних наук (фізіології, психології, акустики, біофізики, орфоепії, фоніатрії, гігієни), методики викладання співу в школі, історії вокального мистецтва та вокальної педагогіки. Теоретичні знання з питань вокальної педагогіки покликані систематизувати та узагальнити вокально-практичні навички, надати їм усвідомленості та наукової обґрунтованості.

Педагогічна спрямованість вокальної підготовки майбутнього педагога-музиканта, метою якої є отримання студентами знань про індивідуальні вікові, психологічні та фізичні особливості розвитку учнів, часто залишає поза увагою вивчення та наукове обґрунтування співацьких процесів самого студента. Зміст інформаційного циклу з розвитку співацького голосу у вищих навчальних закладах має включати відомості про анатомо-фізіологічну структуру голосового апарату, профілактику його захворювань, співацьке дихання, типи звучання й класифікації голосів згідно з регістрами та діапазонами, утворюючи теоретичну базу, на яку накладаються подальші знання основ художнього співу й техніки вокально-сценічної творчості. Йдеться про необхідність засвоєння студентами теоретико-дидактичних настанов, системою яких має володіти майбутній учитель музики з метою самостійного моделювання вокально-хорової діяльності у школі.

Потреба формування науково-теоретичної бази знань студентів з питань вокальної педагогіки вимагає здійснення цілеспрямованого впливу на процес засвоєння теоретичних знань щодо основних закономірностей співацького процесу, будови голосового апарату, акустичних характеристик процесу фонації, норм охорони співацького голосу.

Важливою складовою вокального навчання майбутніх учителів є вокально-виконавський аспект фахової підготовки. Аналізуючи літературні джерела з питань фахової підготовки вчителя музики [1; 5; 28; 29], пересвідчуємося, що професія вчителя має багато спільних рис із професією актора. Зокрема це виявляється в тому, що представники цих професій здійснюють цілеспрямований вплив на емоції, свідомість, світогляд аудиторії, формують певні культурні та інтелектуальні цінності: “Артистичність учителя музики допомагає йому впливати на почуття вихованців, без труднощів викликати ті з них, які

відповідають динаміці розвитку музичного образу твору” [24, с. 67]. Це зумовлює необхідність оволодіння майбутнім педагогом-музикантом навичками сценічної майстерності, експресивно-виразними засобами передачі художнього образу вокального твору, інтерпретаторськими навичками. Розкриваючи питання художнього виконання вокальних творів, І. Колодуб зазначає, що “емоції, настрої, виражені інтонаційно, є носіями змісту музики і завдяки їм світ ідей отримує образну форму” [20, с. 33].

Вокально-виконавські вміння та навички майбутніх педагогів-музикантів виявляються під час втілення художнього образу вокального твору в ході ілюстрування на уроці музики чи під час концертного виступу, через використання тембрального забарвлення співацького звуку, міміки, жестів, виразності вокального мовлення, емоційності виконання, інтерпретаторських умінь вокаліста. Специфіка вокального виконання полягає в тому, що під час слухання художнього виконання вокального твору слухач залучається до процесу творчості, він переймається почуттями виконавця, переживає зміст твору. Тому вокальне виконавство вчителя у школі має здійснюватися на найвищому рівні: “Почуття, емоційний стан співака є основою для проявлення душевних якостей та особистого ставлення до інтерпретації музичного образу, до спілкування співака з аудиторією” [12, с. 33].

Вивчаючи питання вокально-виконавської творчості, Н. Гребенюк виділяє складовою творчого підходу до художньо-образного виконання вокальних творів вміння інтерпретувати, та дає таке визначення цього поняття: “Мистецтво інтерпретації – це активне співпереживання, спроможність пропустити чужі почуття крізь власне серце... визначена життєва позиція, володіння своїм голосом, рівень виконання певних технічних завдань” [9, с. 288]. Отже, ширину інтерпретаторських можливостей виконавця визначає багатство його життєвого та виконавського досвіду, високий інтелектуальний та культурний рівень особистості.

Аналізуючи процес вокального навчання студентів факультетів мистецтв вищих навчальних закладів, переконуємося в тому, що упродовж постановки співацького голосу майбутнього вчителя, викладач основну увагу надає

виробленню у студентів правильного звукоутворення, розвитку вокально-технічних навичок виконання вокальних творів, але інколи не враховує того, що основним його завданням є виховання творчої особистості вчителя, людини з високим інтелектуальним рівнем, здатної до імпровізації, самостійного трактування вокальних творів. Спрямовуючи свої зусилля на вирішення часткових завдань, педагог забуває про необхідність розвитку цілісної особистості студента, висококультурного музиканта-творця. Концентруючи основну увагу на виробленні технічних вокальних навичок, художньо-образний бік виконання вокальних творів залишається поза увагою педагога та студента.

На основі опрацьованої вокально-педагогічної та методичної літератури ми виділили такі складові процесу вокального навчання майбутніх педагогів-музикантів: формування мотивації навчання співу; забезпечення науково-методичної підготовки студентів; формування вокально-технічних та художньо-виконавських умінь та навичок; формування вокально-слухових навичок (виконавського та активного вокально-педагогічного слуху).

Врахування цих складових у методиці вокального навчання студентів та раціональне поєднання їх у процесі навчання сприятиме досягненню високого рівня фахової вокальної підготовки студентів.

Здійснивши аналіз мистецтвознавчої, музикознавчої, психолого-педагогічної, вокально-педагогічної та методичної літератури переконуємося, що вокальне навчання – це складний комплекс взаємопов'язаних функцій голосового апарату та психіки людини, тому задля запобігання порушення органічного взаємозв'язку, необхідно всі вокальні якості студента розвивати одночасно, в межах його психологічних та фізіологічних можливостей. Відсутність будь-якого з перерахованих вище компонентів призведе до порушення цілісності процесу розвитку співацького голосу. Так, розвиток мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя музики нерозривно пов'язаний з його виконавською діяльністю, розвитком вокально-слухових навичок та інтелектуальної сфери у галузі вокальної педагогіки. Стимулом для виникнення зацікавленості занять вокалом та формування потреби вдосконалення вокального потенціалу є випробування власних вокальних здібностей, що сприяє виникненню протиріччя

між наявними вокальними даними та еталонним звучанням співацького голосу, як рушійної сили навчання.

З огляду на специфіку вокально-педагогічної діяльності вчителя музики в школі, велике нервово-фізичне навантаження голосового апарату, важливою проблемою вокальної підготовки майбутнього педагога музиканта є охорона співацького голосу студентів під час навчання у вищому навчальному закладі та прищеплення їм професійної культури діяльності педагога. Студент, який бажає опанувати професією вчителя музики, зобов'язаний оволодіти знаннями стосовно гігієни та охорони співацького голосу, правилами організації режиму праці та відпочинку, елементарними медичними знаннями (профілактики захворювань голосового апарату).

Відповідно до усталеної вікової періодизації розвитку голосового апарату людини, період від 16-17-ти до 19-20-ти років, на який припадає час навчання студентів у вищих навчальних закладах, визнаний вченими періодом переходу юнацького звучання голосу до дорослого, що характеризується залишковими явищами мутаційних змін. Незважаючи на те, що період гострої мутації минув, встановлено втрачене у підлітковий період пропорційне співвідношення окремих частин тіла, ріст організму юнаків продовжується і голосовий апарат, як і інші системи організму, зазнає змін. Це є причиною складності контролю вокаліста за роботою органів голосового апарату, млявістю роботи його органів, або, навпаки, їх скутістю. Післямутаційні явища характеризуються обмеженістю діапазону голосу, скутістю у роботі голосових органів, пасивністю окремих органів артикуляції, неузгодженістю роботи дихальних органів.

Отже, вокальне навчання є важливою складовою процесу фахової підготовки студентів, спрямованою на формування професійних якостей учителя музики, художньо-естетичних смаків, здатності до художньо-творчої діяльності. Педагогічна спрямованість вокального навчання вчителя музики вимагає такої методики, зміст якої полягатиме у цілеспрямованому впливі на мотиваційні установки занять вокалом студентів; розвиток вокально-технічних та художньо-виконавських умінь та навичок; формування оцінювально-аналізувальних умінь; засвоєння науково-теоретичної бази знань з питань вокальної педагогіки;

дотримання норм та правил охорони співацького голосу. Методика вокального навчання майбутніх учителів музики має передбачати формування навичок усвідомленого координування вокальної діяльності студентів, що полягатиме в чіткому усвідомленні основних закономірностей вокального процесу, розвитку навичок самодіагностики та самоаналізу власного співацького процесу, досконалому володінні комплексом вокально-технічних навичок.

1.2. Особистісно-орієнтований підхід як теоретична основа методики вокального навчання майбутніх учителів музики.

Загальновизнаним підходом до навчання, який має забезпечити максимальне наближення основ майбутньої професії та спеціальності до організації та надання освітніх послуг на сучасному етапі визначено компетентнісний підхід. Його сутність полягає у вдосконаленні моделі фахівця в особистісному та діяльнісному аспектах. Він передбачає побудову змісту освіти, застосування способів підготовки таким чином, щоб у студентів здійснювалося поступове формування елементів професійної діяльності і вони згодом досягли рівня, характерного для компетентного фахівця. На сучасному етапі не обсяг знань, а їх мобільність і гнучкість роблять студента придатним до педагогічної діяльності; у зв'язку з чим відчувається необхідність перекладу майбутнього педагога з об'єктної в суб'єктну позицію, позицію активного професійного самовиховання. Ця думка не є новою: ще І. Кант в своїх філософських лекціях висунув положення про те, що для студентів буде корисніше не оволодіння готовими джерелами, а "методом самостійно міркувати і робить висновок". Цим він орієнтував освіту на формування важливих для суспільства і науки якостей особистості: самостійне мислення і дію. І.Г.Фіхте стверджував, що викладач повинен допомогти студентові в реалізації здібності - "стати своїм власним вчителем". В. Гумбольдт вважав, що школа має вчити учнів вчитися, а учень вважається дозрілим для навчання в університеті, "якщо він так багато чому навчився у інших, що він тепер взмозі вчитися самостійно" [44].

У прогресивних зарубіжних освітніх системах реалізується ідея А. Енштейна та Б. Рассела про те, що основним принципом і критерієм ефективності навчального закладу будь-якого типу має стати гуманізм освіти, що забезпечується його змістом та методикою педагогічного впливу, а також визнанням пріоритету особистості учня як вищої цінності суспільства. Вчені сходяться на думці, що сучасна професійна школа має:

- 1) задовольняти потреби у фахівцях, відрізнитися професійною компетентністю;
- 2) здійснювати навчально-виховний процес на принципах педагогіки співтворчості;
- 3) стимулювати пізнавальну активність учнів і ефективно реалізовувати їх творчий потенціал.

Основними рисами професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога має стати:

- гуманістична спрямованість, визнання пріоритету особистості;
- формування цілісної особистості в процесі навчання;
- переклад майбутнього педагога з об'єктної в суб'єктну позицію;
- перегляд змісту, форм і методів професійної підготовки;
- розробка нових технологій професійної підготовки, що відображають рівень, досягнутий сучасними фундаментальними та прикладними науками, диференціацію та індивідуалізацію, передовий досвід тощо [4; 15; 22].

Спираючись на сказане, педагогічне керівництво вокальним навчанням студентів має здійснюватися з урахуванням методологічних підходів у пізнанні педагогічних фактів, явищ і процесів, які впливають на вибір педагогічних стратегій і методів навчання. Оскільки педагогіка мистецької освіти спирається на максимальне індивідуальне самовираження особистості, таким провідним підходом для нашого дослідження є особистісно-орієнтований.

Особистісно-орієнтований підхід досліджується відомими психологами сучасності (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень, О. Савченко, І. Якиманська та ін.). Вихідні положення підходу, сформульовані І. Якиманською [53] набули актуальності у нашому дослідженні, це:

- 1) особистісно зорієнтоване навчання має забезпечувати розвиток і

саморозвиток особистості студента як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності;

2) має забезпечувати кожному студентові (спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід) можливість реалізувати себе в різних видах діяльності;

3) зміст освіти, її засоби й методи організуються так, щоб студент міг вибирати предметний матеріал, його вид та форму;

4) освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей студента і має бути основною метою сучасної освіти;

5) освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації та оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов;

6) найважливішими чинниками особистісно зорієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність студента, створюють умови для його саморозвитку та самовираження;

7) особистісно зорієнтоване навчання будується на принципі варіативності.

Особистіснозорієнтований підхід вважається основою компетентнісного. На думку О.Хуторського, формування ключових компетентностей може розглядатися сьогодні як компонент особистісно-зорієнтованої парадигми освіти як „концептуальної схеми, моделі постановки та вирішення проблем освіти, де визначається унікальна сутність кожної особистості” [50, с. 59]. Найважливішими ознаками особистісно зорієнтованого навчання О. Савченко [39] вважає багатоваріативність методик і технологій, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації. Навчання має ґрунтуватися на суб'єктності учня як суб'єкта учіння, визнання за ним права на самовизначення і самореалізацію в навчально-пізнавальній діяльності через оволодіння її способами, що передбачає пристосування освіти до нього, а не навпаки, як у традиційному навчанні. Це

вимагає кардинальної зміни мети й ціннісних орієнтацій навчального процесу, оновлення змістового компонента і його гуманітаризації, перебудови технології та її гуманізації й демократизації, зміни методики діяльності педагога та розширення в ній технології співробітництва, коригування характеру навчально-пізнавальної діяльності учня як суб'єкта навчального процесу. Мета такого навчання – гармонійне формування і всебічний розвиток особистості українського громадянина, повне розкриття його творчих сил, набуття власного «Я», неповторної індивідуальності. Він має стати суб'єктом життєдіяльності, професійної діяльності, а не опанувати тільки певну сукупність загальнонаукових і професійних знань, навичок і вмінь. Це кардинально змінює функції навчального процесу, основними серед яких стають виховна, розвивальна і самовдосконалення, а не освітня, як у традиційній системі. В такому розумінні освіта гуманізується, бо вона всебічно сприятиме збереженню та розвитку екології людини, допомагатиме їй інтелектуальному, духовному й фізичному збагаченню, не насильницькій соціалізації в умовах навчально-пізнавальної діяльності. Це автоматично вимагає суттєвої корекції змісту освіти та шляхів і методів її реалізації. Змістовий компонент навчального процесу має охоплювати, з одного боку, все те, що потрібно учневі для формування і розвитку особистості, а з іншого – для формування особистості професіонала. Під час конструювання і реалізації навчального процесу виявляється суб'єктний досвід кожного студента, його соціалізація в умовах освітньо-виховних систем. Цього можна досягти тільки шляхом упровадження в навчальний процес нової педагогічної технології, в основі якої – розуміння, активний діалог, самоуправління, взаєморозуміння, які передбачають суб'єкт-суб'єктні взаємини між педагогами та учнями.

Специфіка педагогічної діяльності ставить перед учителем ряд вимог до його особистості, які в педагогічній науці визначаються як професійно - особистісне становлення. Останнє характеризує інтелектуальну й емоційно-вольову сторону особистості, суттєво впливає на результат професійно-педагогічної діяльності і визначає індивідуальний стиль педагога. Професійно-особистісне становлення включає в себе розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудову

еталонів у вигляді ідеального образу професіонала, і відбувається на основі освоєння суспільно вироблених уявлень про ідеали, норми поведінки і діяльності. Ці положення стали визначальними для виділення ефективного спрямування становлення особистісно-професійної сфери майбутнього вчителя музики у вокальному навчанні.

Відомо, що будь-яке явище в процесі свого існування проходить однакову стадіальність – «і – m – t»: «і» (initium) – зародження, становлення; «m» (mover) – рух, зрілий, досконалий вигляд; «t» (terminus) – трансформація, перехід у нову якість [3]. Автори сучасних філософських і психолого-педагогічних словників розглядають категорію становлення з різних сторін, зокрема, як категорію діалектики, що означає процес формування будь-якого матеріального або ідеального об'єкта, яка передбачає перетворення можливості в дійсність у процесі розвитку; як процес переходу від одного ступеня розвитку до іншого, момент взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів розвитку; як набуття нових ознак і форм у процесі розвитку, наближення до окресленого стану характеру, особистості, мислення; як процес розвитку, в якому індивід бере на себе відповідальність за максимально повну реалізацію свого потенціалу; як «становлення соціальної зрілості» – характер змінюваності соціальної зрілості, зокрема її розвитку, безперервний перехід якості, що відповідає одному (нижчому) рівневі, в іншу, тобто в якість, що відповідає вищому рівневі соціальної зрілості [42, с. 253]. «Становлення» як філософська та психолого-педагогічна категорія відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого, взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів розвитку. У філософії світовий процес розглядався як «виникнення – становлення – знищення». Концептуальні ідеї професійного становлення особистості вчителя полягають у розкритті природи та умов реалізації особистісно-розвивальних функцій навчально-виховного процесу, у визначенні цільових, змістових та процесуальних характеристик професійної педагогічної освіти (етапи), системи професійної підготовки майбутніх учителів, що передбачає її цілеспрямованість, безперервність професійного розвитку і самовдосконалення особистості вчителя.

Професійне становлення вчителя як термін в психології та педагогіці використовується досить широко. Е. Зеєр, К. Левітан розуміють професійне становлення особистості вчителя як вирішення професійно значущих, більш ускладнених завдань – пізнавальних, морально-етичних та комунікативних, у процесі чого вчитель оволодіває необхідним комплексом, пов'язаним з його професією, ділових та моральних якостей. Становлення особистості вчителя – не тільки накопичення знань, а постійне вдосконалення самої особистості, її морально-етичних та професійно-педагогічних якостей [14; 26].

Відповідно до соціально-педагогічної концепції С. Вершловського [6], у професійному становленні вчителя перевага надається соціально-педагогічним характеристикам особистості вчителя серед яких: соціальна активність як сутнісна властивість індивіда, найважливіша якість особистості; гуманістична орієнтація, що відповідає глобальним змінам у сучасному світі; критичність мислення як прояв аналітичного підходу до процесу пізнання, оцінки оточуючої дійсності; залучення педагога до процесу взаємодії та співробітництва. Отже, вченими визначено соціально-педагогічні характеристики особистості вчителя, які доповнюють зміст і структуру професійного становлення. Сучасна педагогічна наука досліджує категорію «професійне становлення вчителя» і визначає його етапи: 1) знайомство з майбутньою професійною діяльністю і створення уявлення про неї; 2) формування реального уявлення про професіонала з обраної спеціальності; 3) формування ціннісних уявлень; 4) складання «образу себе як професіонала» [4,с.268].

Е. Зеєр трактує професійне становлення як «життєвий шлях» професіонала, який включає п'ять стадій професіоналізації: 1) оптація (від лат. «optatio» – бажання, вибір) – вибір професії з урахуванням індивідуально-особистісних і ситуативних особливостей; 2) професійна підготовка – набуття професійних знань, навичок і умінь; 3) професійна адаптація – входження в професію, освоєння соціальної ролі, професійне самовизначення, формування якостей і досвіду; 4) професіоналізація – формування позицій, інтеграція особистісних і професійних якостей, готовність до виконання обов'язків; 5) професійна майстерність – реалізація особистості в професійній діяльності [14].

В. Радул розглядає професійне становлення особистості вчителя як процес, зумовлений взаємодією простору педагогічної діяльності, культурного простору і простору особистісного самоздійснення; а також розвиток особистісних професійно необхідних якостей і характеристик, професійної культури і компетентності майбутнього вчителя як процес оволодіння засобами вирішення професійно-педагогічних завдань і моделями їхнього розв'язання [37, с 5,6]. Вчений виділяє такі етапи професійного становлення вчителя: 1) виникнення і формування професійних намірів; 2) професійне навчання як основа обраної спеціальності; 3) входження в професію; 4) часткова або повна реалізація в самостійній професійній діяльності. Результатами кожного етапу, на думку дослідника, є професійне самовизначення, професійна (педагогічна) майстерність, професійна компетентність [37, с. 125].

Особистісно-професійне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва в широкому сенсі являє собою систему уявлень, концепцій, ідей, понять щодо розвитку особистості фахівця, його культури на певних етапах професійної підготовки і музично-педагогічної діяльності. У вузькому розумінні – це система знань про індивідуальні та особистісні якості вчителя, механізми самопізнання й самовдосконалення, шляхи вирішення проблем, що виникають у музично-педагогічній діяльності, професійному становленні, та способи їх подолання. У безперервному процесі професійного становлення вчитель музики – поняття багатогранне, широкопрофільне, що в соціальному плані представляє синтез окремих професій (педагога, психолога, вихователя, інструменталіста, вокаліста, диригента, аранжувальника, композитора, артиста, режисера, сценариста тощо), який вбирає умови професійної діяльності, особливості особистісних характеристик, соціальний статус, образ життя, професійну самореалізацію та самоствердження. Не втрачає своєї актуальності вислів Б. Асаф'єва: «Музичний педагог у загальноосвітній школі не повинен бути «спецом» в одній якійсь музичній галузі. Він повинен бути і теоретиком, і регентом, але в той же час і музичним істориком, і музичним етнографом, і виконавцем, володіти інструментом, щоб завжди бути готовим спрямувати увагу в той чи нший бік» [3, с. 65].

Г. Падалка асоціювала вчителя музики в школі з лоцманом у неосяжному океані музики, завдання якого охоплюють широку сферу питань музичного виховання, а головними якостями є самовідданість і ентузіазм, переконаність в необмеженості виховних можливостей величного мистецтва музики, палке бажання і вміння зробити її необхідною всім людям, педагогічна майстерність і творче натхнення [35, с. 14].

Професійне становлення, за А. Петеліним, є безперервний процес набуття суб'єктом освіти особистісного досвіду в педагогічній музично-творчій діяльності шляхом трансформації потенційних музичних і педагогічних здібностей в їх самоактуалізації до повної самореалізації в професії.

В. Орлов визначає професійне становлення вчителя мистецьких дисциплін як складне й багатомірне явище особистості, що являє собою процес виникнення в особистості тих професійних якостей, яких у неї не було і які відповідають суттєвим вимогам, що висуває професія; етап розвитку професійної культури, на якому професійні якості вже сформовані, але професійна діяльність не набула завершеної форми; рух і розв'язання суперечності між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями і навичками художньо-педагогічної діяльності та відсутністю досвіду їх реалізації на практиці [34, с. 246].

Складником змісту музично-педагогічної освіти майбутніх вчителів музики є комплекс професійно значущих якостей особистості. Професійно значущі якості особистості педагога – це стійкі загальні та специфічні риси, що забезпечують повноцінне виконання ним своїх професійних функцій та обов'язків. Це інтегроване комплексне утворення, що формується шляхом синтезу професійних і особистісних якостей. Воно виникає внаслідок професіоналізації особистісних якостей і трансформації їх в особистісно цінні. Номенклатуру вимог до особистісних якостей педагога містять педагогічні професіограми – ідеальні теоретичні моделі педагогічної діяльності, системний опис соціально-психологічних вимог до спеціаліста та визначення його ідеальних якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності, вирішення навчально-виховних завдань у будь-якій педагогічній системі.

Педагогічні здібності – це якості особистості, що інтегровано виражаються в нахилах до роботи з дітьми, любові до дітей, отримання задоволення від спілкування з ними. У сучасній психолого-педагогічній теорії існує декілька підходів до класифікації педагогічних здібностей педагога (А. Ковальов [19], С. Кондратьєва [21], В. Крутецький [23], В. Мясичев [33], І. Підласий [36]).

С. Кондратьєва виділяє перцептивні (людинознавчі) здібності, пов'язані з розумінням іншої людини, та управлінські здібності, що є підґрунтям для організації навчально-виховної роботи з дітьми різного віку, взаємин з іншими людьми, власного професійного зростання [21].

А. Ковальов і В. Мясичев відносять до педагогічних здібностей психічні якості, які належать до сфери мислення, зокрема: винахідливість розуму, образне і логічне мислення, спостережливість, мислення за аналогією, а також емоційно-вольові якості особистості [19; 33].

В. Крутецький виділив три великі групи педагогічних здібностей: особистісні здібності (прихильність до дітей, витримка і самовдосконалення); дидактичні здібності (академічні, експресивно-мовленнєві та здібність пояснювати); організаційно-комунікативні здібності (організаторські, перцептивні, сугестивні, а також педагогічний такт, педагогічна уява) [23].

Класифікація, що запропонована І. Підласим, включає організаторські, дидактичні, перцептивні, комунікативні, сугестивні та дослідницькі педагогічні здібності; де *організаторські* здібності виявляються в здатності педагога організувати свою професійну діяльність серед дітей, *дидактичні* – у здатності підбирати та послідовно доводити навчальний матеріал до дітей, *перцептивні* – у здатності проникати в духовний світ вихованців, *комунікативні* – у налагоджуванні педагогічно доцільних стосунків з дітьми, їх батьками, колегами, *сугестивні* здібності полягають в емоційно-вольовому впливі на вихованців, *дослідницькі* – виявляються в здатності пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічну ситуацію з врахуванням особистісних та вікових особливостей дітей [36].

Здібності педагога розглядаються і як індивідуальні стійкі якості, що сприяють успішному виконанню його діяльності. Учені пропонують

різноманітний набір особистісних якостей, важливих для професії педагога. Робляться спроби виділити найсуттєвіші з точки зору ефективності педагогічної діяльності. Правомірним, на нашу думку, є виділення домінантних, периферійних, негативних і професійно недопустимих якостей.

Домінантними вважають якості, відсутність кожної з яких унеможлиблює ефективно здійснення педагогічної діяльності; периферійними - якості, які не здійснюють вирішального впливу на ефективність педагогічної праці, проте сприяють її успішності; негативними - якості, що призводять до зниження ефективності педагогічної діяльності, а професійно недопустимими - ті, що ведуть до професійної непридатності вчителя. Розглянемо склад цих груп.

Домінантні якості.

1. Гуманність – любов до дітей, вміння поважати їх людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їх особистісному розвитку.

2. Громадянська відповідальність, соціальна активність

3. Справжня інтелігентність (від лат. *inteligens* – знаючий, розуміючий, розумний) – високий рівень розвитку інтелекту, освіченість у галузі предмета викладання, ерудиція, висока культура поведінки.

4. Правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість.

5. Інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень.

6. Любов до предмета, який викладається, потреба в знаннях, у систематичній самоосвіті.

7. Здатність до міжособового спілкування, ведення діалогу, переговорів; наявність педагогічного такту, що визначає стиль поведінки учителя, спричиняє упевненість учнів у доброзичливості вчителя, його чуйності, доброті, толерантності.

Периферійні якості:

1. Привітність.

2. Почуття гумору.

3. Артистизм.

4. Мудрість (наявність життєвого досвіду).

5. Зовнішня привабливість.

Негативні якості:

1. Байдужість до вихованців.

2. Упередженість – виділення із середовища учнів "любимчиків" і "осоружних", прилюдне вираження симпатій і антипатій стосовно вихованців.

3. Зарозумілість – педагогічно недоцільне підкреслення власної вищості над учнем.

4. Мстивість – властивість особистості, яка проявляється у намаганні зводити особисті рахунки з учнем.

5. Неврівноваженість – невміння контролювати свої тимчасові психічні стани, настрої.

6. Байдужість до предмета, який викладається.

7. Розсіяність – забутливість незібраність.

Професійні протипоказання:

1. Наявність шкідливих звичок, соціально небезпечних для суспільства (алкоголізм, наркоманія тощо).

2. Моральна неохайність

3. Рукоприкладство.

4. Грубість.

5. Некомпетентність у питаннях викладання і виховання.

6. Обмеженість світогляду.

7. Безпринципність.

8. Безвідповідальність.

Різноманітні поєднання важливих якостей визначають індивідуальний стиль діяльності вчителя. Залежно від рівня ефективності педагогічної праці виділяють такі типи комбінацій професійно значимих якостей його особистості: перший тип – "позитивний без негатива". Цей тип відповідає високому рівню роботи вчителя; другий тип – "позитивний з негативом". Позитивні якості переважають над негативними. Останні визнаються учнями і колегами як

несуттєві. Продуктивність роботи вчителя виявляється достатньою; третій тип – "позитивний, що нейтралізується негативом". Учителі цього типу мають розвинуті педагогічні здібності і позитивні особистісні якості, що дозволяє їм у певні періоди працювати успішно. Проте спотворення мотивів професійної активності – спрямованість на себе, кар'єрний зріст – здебільшого призводять до низького кінцевого результату.

В.Леві важливою педагогічною якістю вважає емпатію, яку характеризує як "мистецтво бути іншим" [25]. С. Гончаренко виділяє сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, і вважає їх наявність передумовою для вибору педагогічної професії [8]. І. Підласий виокремлює серед якостей особистості педагога ті, що інтегровано виражаються у хистові до роботи з дітьми, любові до дітей, отриманні задоволення від спілкування з ними [36].

Знання професійно-значимих особистісних якостей сучасного педагога, їх ролі у професійній діяльності дозволить майбутньому вчителю діагностувати себе на предмет визначення ступеня сформованості їх на тому чи іншому етапі професійного становлення, визначати шляхи та засоби подальшого розвитку позитивних якостей і викорінення негативних.

Підсумовуючи сказане, відповідно до основних видів діяльності педагога та його функцій, виокремлюємо наступні педагогічні здібності: виховні, дидактичні, управлінські, перцептивні, комунікативні, дослідницькі та науково-пізнавальні; серед яких головнішими є виховні, дидактичні, перцептивні, комунікативні та управлінські, а інші – допоміжними. Окремі педагогічні здібності є провідними властивостями, серед яких професійно значущими для педагога дітей дошкільного віку мають бути: любов до дітей, емпатія, комунікативність, рефлексія, морально-вольові якості педагога (відповідальність, організованість, практичність), які утворюють систему якостей особистості. *Емпатію* розуміють як здатність до співпереживання, осягнення емоційного стану, проникнення – "вчуття" в переживання іншої людини. Педагогу має бути властива емпатійна спрямованість – визнання самоцінності кожної дитини відносно до свобод і обов'язків, спрямованості на створення таких

результатів діяльності, які принесуть благо дитині. Можна припустити, що від наявності емпатійної спрямованості в структурі особистості вихователя залежить його спрямованість на педагогічну діяльність взагалі.

Про вплив емпатійності на соціально-психологічну адаптацію майбутніх вчителів наголошує С. Максимець і додає, що формування емпатійної спрямованості забезпечують об'єктивні (система професійної підготовки) та суб'єктивні (ставлення студента педагогічного вузу до навколишнього середовища) умови [30]. Встановлено механізм і умови набуття емпатією функції регулятора і фактора ефективності процесу спілкування у сфері педагогічної діяльності; а також те, що рівень розвитку у педагога емпатії є визначальним в сукупності утворень, якими зумовлюються процесуально-змістовні особливості міжособистісної взаємодії та її продуктивність.

Комунікативність розглядають як інтегративну підсистему професійних якостей педагога у вигляді призми, через яку трансформуються всі інші професійні функції та завдяки котрій реалізуються всі підсистеми професійних якостей педагога. Оскільки саме комунікативна діяльність у вигляді професійно-педагогічного спілкування є основним засобом реалізації професійної діяльності педагога. Під професійними комунікативними якостями педагога розуміється сукупність індивідуальних особливостей особистості фахівця, які впливають на ефективність професійної діяльності, відповідають за встановлення продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього простору. *Морально-вольові якості* особистості – є показником розвитку свідомої саморегуляції, певних якостей розумової діяльності та моральних почуттів, необхідних для вольового зусилля при подоланні перешкод і труднощів. *Педагогічна рефлексія* розглядається як один із механізмів саморегуляції педагога, як здатність займатися самоаналізом. Функціонуючи на рівні аналізу власного психічного стану і спрямовуючись на його самовдосконалення, педагогічна рефлексія є ключовим моментом розвитку особистості, регулятором усвідомлення педагогом себе як суб'єкта діяльності та цілей і структури своєї діяльності, засобів її оптимізації. Рефлексія сприяє свідомому виконанню будь-якої діяльності, тому модель педагогічної рефлексії формується за допомогою запитань педагога до самого себе: «Якої мети я прагну

досягти?»; «Чому?»; «Якими засобами?». Особливістю цього механізму у процесі навчання майбутніх педагогів є його інтелектуальна спрямованість (на усвідомлення знань, способів дій, оволодіння вміннями планування й самоорганізації. Здібності як індивідуально-психічні особливості особистості розвиваються в процесі діяльності, впливають на неї (і навпаки – діяльність на здібності), підвищують її якісний рівень; найплототворніше розвиваються у цікавій та улюбленій діяльності. Це обумовлено розвитком, збагаченням та поглибленням інтересів, в основі яких існує схильність та потреба до діяльності; підвищенням об'єму та якості знань та умінь, пов'язаних з цією діяльністю.

Музично-педагогічна діяльність характеризується як загальними, так і спеціальними здібностями. Індивідуальні особливості особистості поєднані з професійною придатністю педагога, яка розуміється як відповідність обраної професії, інтересів, схильності, потреб, індивідуальних рис характеру. В процесі діяльності поступово змінюються природні здатності людини до вимог цієї діяльності та виявляються ті якості фахівця, які в подальшому складуть структуру його особистості. Так, у музично-педагогічній діяльності виникає цілісна структура особистості вчителя музики, де музичні здібності становлять необхідний та обов'язковий компонент.

Найвагомішими музичними здібностями Е. Абдуллін [1] називає музикальність (системоутворююча властивість всіх музичних здібностей професійно-педагогічних якостей), любов до дітей, музично-педагогічну емпатію, артистизм, художньо-педагогічну інтуїцію, професійне мислення та самосвідомість, особистісну професійну позицію. У даному випадку автор вперше розглядає артистизм та емпатію, які традиційно вважалися педагогічними якостями, до пріоритетних професійно значущих музичних якостей. Приєднуємось до цієї думки і вважаємо це природним, оскільки формування музичних здібностей пов'язано із загальними закономірностями розвитку здібностей.

Досліджуючи структуру музичних здібностей, Б. Теплов[44] органічно поєднував їх із загальним розвитком особистості. Вчений уперше визначив поняття музикальності як систематичного вираження музичної обдарованості та

її основні компоненти: емоційно-естетичне відношення до дійсності, образне мислення, систему музично-слухових уявлень, включаючи різні властивості музичного слуха, ладове та ритмічне відчуття.

Важливою професійно значущою здібністю майбутнього вчителя музики вважаємо музичне мислення, яке є специфічним видом загальнолюдської здібності мислити. Закономірності мислення набувають у музичній діяльності специфічного характеру завдяки тому, що відображення діяльності здійснюється шляхом узагальнених музичних образів. Основу музичного мислення складають музично-слухові дії, які, в свою чергу, складають комплекс музично-рухових та зорових уявлень. При сприйнятті та виконавстві музичних творів асоціації виникають під впливом музики, що реально звучить, або сприймається внутрішнім слухом, та викликає певні музичні образи. Уявлення про характер і якість звучання, про тембр та динаміку музичного твору асоціюються у виконавця з уявленням про те, як знайти потрібну якість звучання, тембр та динаміку музичного твору, які використати засоби, щоб передати художній образ. Б.Теплов підкреслював роль музично-слухових уявлень для будь-якого виду музичної діяльності, яка включає в себе розуміння логіки побудови музичного твору, його форми, структуру та допомагає емоційному сприйняттю та проникненню у художній образ [44].

Отже, для керування музичним навчанням школярів, майбутньому вчителю музики необхідно мати комплекс професійно значущих якостей і здібностей, які спочатку проявляються та формуються у загальнопедагогічній діяльності, і лише потім у спеціальній – музичній.

Відтворення музики, яке є основою здійснення музично-педагогічної діяльності, пов'язане з виробленням суб'єктивних значень у процесі професіоналізації. Сутність процесу професіоналізації майбутнього вчителя музики опосередковується формуванням ідеалу професійної діяльності. Усвідомлення мистецького ідеалу є процесом усвідомлення власних цілей і мотивів здобуття професійної освіти, а також цілей і мотивів подальшої діяльності після закінчення вищого навчального закладу.

Психологічними детермінантами здійснення музично-педагогічної діяльності є такі характеристики:

- здібності до музично-педагогічної діяльності;
- професійна ідентичність;
- мотиваційно-потребова характеристика здійснення професійної діяльності;
- професійна готовність до музично-педагогічної діяльності;
- рівень професіоналізму тощо.

Основним завданням на сучасному етапі розвитку суспільства більшістю дослідників визнається розвиток творчого потенціалу студентів, їх можливості використання в подальшому житті методів творчого освоєння дійсності, причому в різних галузях діяльності. Для здійснення цієї стратегічної установки необхідно, в першу чергу, підготувати майбутніх педагогів-музикантів у плані їх власного творчого розвитку, активізувати їх зусилля в напрямку творчого освоєння новітніх педагогічних технологій і підходів, розкрити їх творчий потенціал.

Музична педагогіка володіє не тільки яскраво вираженим універсалізмом зв'язків з дійсністю, але і значною складністю взаємин компонентів. Структурно-функціональний склад діяльності педагога - музиканта відображає наступні складові його особистісно-професійної сфери, а саме:

- індивідуальний характер спілкування;
- духовно-інтелектуальну наповненість;
- високий емоційний тонус;
- творчий характер діяльності;
- особистісно значущу взаємодію з учнями.

Діяльність педагога-музиканта не тільки протікає всередині педагогічно організованого середовища (Л. Уколова), але і сприяє його формуванню і розвитку. Класичною основою побудови структури діяльності педагога-музиканта є так звана класифікація М. Кагана [16], яка відображає ряд видів діяльності, диференціація яких не виключає варіативності, бо вони знаходяться в стані постійної рухомої взаємодії і взаємовпливу. Серед них в якості основних

видів діяльності виділяються такі:

- пізнавальна;
- ціннісно-орієнтаційна;
- перетворююча;
- комунікативна.

Пізнавальна діяльність педагога-музиканта має свою яскраво виражену специфіку, яка полягає у взаємодії пізнання музичного мистецтва і особистісно-пізнавальної галузі, що пов'язана з процесом педагогічного спілкування. Ця взаємодія відбувається також в потоці часу і пов'язана з накопиченням педагогічного та естетичного досвіду (В. Андрєєв, В. Загвязінській, В. Кан-Калик, Ю. Львова, Н. Нікандров, Н. Посталюк). Дослідники відзначають, що успішність пізнавальної діяльності педагога-музиканта залежить від того, наскільки повно проявляється його творче начало [17, с.28-29].

У структурі пізнавальної діяльності педагога-музиканта має місце конструктивний компонент, який є продовженням і результатом пізнавально-проектувальної діяльності. Проектувальний компонент стикається з прогностичним, який інтерпретується як передбачення результатів педагогічної діяльності. Результатом проектування і прогнозування є ідеальна модель особистісно-професійного комплексу фахівця, той зразок, до якого слід прагнути. Утримуваний педагогічною уявою, цей образ відображає особистісно-професійний комплекс якостей майбутнього педагога-музиканта, перспективу його розвитку. Дія педагогічної уяви детермінується творчим ставленням і творчою атмосферою педагогічного процесу (О. Абдуліна, Є. Бондаревська, Л. Богуславський, В. Загвязінській, В. Кан-Калик, І. Нікандров).

Ціннісно-орієнтаційна діяльність педагога-музиканта спрямована на формування в учнів адекватних загальнолюдських норм життя відносин до основних цінностей, сформованим людством протягом історичного розвитку. Для свідомої і вільної професійної діяльності людині необхідно сформоване уявлення про цінності, які направляли б його дії. «Ціннісно-орієнтаційна діяльність дає уявлення про соціально корисне, ідеальне, належне, про те, до чого слід прагнути, а чого слід уникати» [16, с. 101].

Ціннісно-орієнтаційна діяльність розвивається на основі спілкування, в процесі якого відбувається обмін цінностями, а також у зв'язку з громадською діяльністю, що сприяє зміні внутрішнього стану студентів, формуванню потреби творчого прояву як властивості особистості (А. Куракін, Х. Лийметс, Л. Новікова). «Специфіка ціннісно-орієнтаційної діяльності... її прихованість від зовнішнього спостереження представляє особливу складність для управління нею. Крім того, вона, так само як гра, спілкування та громадська діяльність, не має предметного результату, а виховний результат (якщо він існує) дуже важко зафіксувати в даний конкретний момент, хіба тільки за зовнішніми емоційними реакціями і висловлюваннями вихованців»[41]. Вибірчий характер ставлення особистості до дійсності відзначав В. Мясіщев, підкреслюючи, що це ставлення завжди має вибіркового характер, включає в себе потреби, інтереси і ідеали особистості, і є внутрішнім потенціалом її діяльності [33]. У свою чергу, А.Леонтьєв визначає ставлення як «... узагальнене відображення дійсності, вироблене людством і зафіксоване у формі поняття, знання або навіть у формі вміння», підкреслюючи при цьому, що сенс «висловлює саме його (суб'єкта) ставлення до усвідомленим об'єктивним явищам»[27, с. 288-291].

У зв'язку з тим, що в роботах дослідників особистісний сенс визначається як відображення свободи особистості в її оцінках, уподобаннях, симпатіях і антипатіях, то «призначення ціннісно-орієнтаційної діяльності, що розуміється досить широко, полягає в формуванні інтелектуально-моральної свободи особистості, тобто, в розвитку її як суб'єкта пізнання, праці і спілкування – повноправного громадянина суспільства. Якщо вжити образний вислів, то ціннісно-орієнтаційна діяльність – це робота душі, серця і розуму в їх єдності»[40]. Необхідно відзначити також, що ціннісно-орієнтаційна діяльність не може існувати у відриві від інших видів діяльності. При цьому вона не тільки об'єктивно присутня, але й може бути спеціально організована в процесі творчої діяльності, що дозволяє формувати смислене і спектрально багате ставлення студентів до світу.

Перетворююча діяльність педагога-музиканта є складним комплексом видів діяльності, об'єднаних загальною властивістю істотної зміни, перетворення

раніше отриманих явищ і якостей. Найбільш відповідальними ділянками перетворюючої діяльності педагога-музиканта є проектування і прогнозування як відображення творчих процесів педагогічної діяльності в цілому. Це безперервний процес, поступальний характер якого відповідає рівню професійної майстерності педагога. «Педагог повинен вміти помічати не тільки факти, стани, але й процеси, зміни....Вищий прояв спостережливості – вміння вловлювати «паростки нового» ... вбачаючи навіть в невдачах зародки майбутніх досягнень, в сьогоденних недоліках – потенційні переваги» [17, с. 67].

Конструктивна діяльність як основа перетворювальної діяльності педагога-музиканта проявляється в повній мірі тоді, коли відбувається складання, «конструювання» музично-розумових процесів студентів і організації всієї системи його дій. Конструктивна діяльність неможлива без творчого підходу педагога до процесу оволодіння споконвічно даним матеріалом. Вона розуміється дослідниками як найважливіша частина педагогічної культури в цілому і проявляє себе за допомогою ряду якостей, що об'єднані в систему. Педагогу для успішної діяльності необхідні розвинені комунікативні здібності, що забезпечать йому результативний контакт не тільки з учнями, а й з колегами, бо в даний час успішна педагогічна діяльність неможлива без інтеграційної взаємодії педагогів різних спеціальностей (Е.А. Ермолинская, І.Е. Кашекова і ін.).

Вивченню педагогічної комунікації та особистісних якостей педагога, необхідних для її успішного здійснення присвячені праці А.Бодальова, Н. Брудно, Н.Гоноболіна, В. Грехнева, А.Добровіч, А. Загв'язінського, І Зазюна, Н. Кузьміної, В. Кан-Каліка, А. Леонтьєва, М. Магомедова, А. Мудрика та ін. У роботах вчених підкреслюється, що результативність комунікативних дій безпосередньо пов'язана з урахуванням конкретних умов, індивідуальних особливостей об'єкта комунікації, що виключає прийняття стандартних рішень і передбачає творчий підхід.

Відзначимо бінарний характер комунікативної діяльності, яка, з одного боку, є загальнокомунікативним «фоном» всієї діяльності і, одночасно, самостійним напрямом педагогічної діяльності в цілому. Досягаючи високого рівня прояву, комунікативна діяльність відображає цілий ряд розвинених

здібностей педагога, а саме:

- педагогічне сприйняття;
- педагогічний вплив;
- здатність до мобільного і результативного коригування дій;
- конгруентне ставлення.

Конгруентність (від лат. *congruens*) – «співрозмірний», «відповідний». У психології цим терміном позначається узгодженість інформації, одночасно переданої людиною вербальним і невербальним способом, а також несуперечливість його мови, уявлень, переконань між собою; в більш широкому сенсі – цілісність, самоузгодженість особистості. В контексті Я-концепції конгруентність виражає міру відповідності Я-реального та Я-ідеального, що конструюються в процесі самооцінки [51].

Термін конгруентність », введений Ч. Осгуд і П. Танненбаумом, є синонімом терміна «баланс» Ф. Хайдера або «консонанс» Л. Фестінгера. Найбільш точним перекладом слова було б «збіг», але склалася традиція вживати термін без перекладу »[2, с. 122]. У більш широкому значенні конгруентністю є «процес, при якому люди починають себе впізнавати, спостерігаючи або уявляючи, якими бачать їх інші ... При будь-якому варіанті розвитку єдиним критерієм (добре вимірюваних) є зростаюча конгруентність. Це вірно навіть тоді, коли мова йде про розвиток характеристик здібностей, наприклад формуванні будь-якої «технічної» навички. Якщо навичка з її технічними показниками зростає без збільшення показника, то:

- 1) часто спостерігається його падіння / зникнення / руйнування через деякий час;
- 2) паралельно зростанню навички «в іншому місці» з'являються регресивні проблеми;
- 3) прогрес навички має чітко виражену стелю »[38, с. 65].

Отже, якість конгруентності впливає на розвиток творчих здібностей особистості, багато в чому пов'язаних з відчуттям необхідного балансу всередині самої особистості, у довірі людини власним відчуттям, передбаченням і прогнозам.

Становлення особистісно-професійних якостей майбутнього педагога-музиканта не може бути успішним поза розвинених творчих здібностей, бо специфіка професії педагога-музиканта пов'язана з творчою діяльністю.

Творчість розглядається як форма людської діяльності, що виконує перетворюючу функцію по відношенню до всіх когнітивних процесів – уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, а також виступає активізатором несвідомих психічних процесів, забезпечуючи подолання людиною « меж заданого ».

У словнику С. Ожегова творчість визначається як створення нових за задумом культурних і матеріальних цінностей. У свою чергу, А. Спіркін вважає, що «творчість – це духовна діяльність, результатом якої є створення оригінальних цінностей, встановлення нових, раніше невідомих фактів, властивостей і закономірностей матеріального світу і духовної культури» [42, с. 193].

Н. Роджерс, розглядаючи підстави творчого процесу в цілому, зазначає, що творчістю « є здатність виявляти нові рішення проблем або виявлення нових способів вираження; привнесення в життя щось нового для індивіда ... Творчість є наша сутність, наша життєвість. Перекрити цей процес означає викликати хворобу, як на рівні окремого індивіда, так і на рівні культури в цілому ... Творчість є сила, котра трансформує, сприяє позитивної самооцінці і забезпечує самопродвиження індивіда в своєму розвитку. Творчість є процес, який може призводити до створення певного продукту. Таким продуктом може з'явитися вірш, малюнок, музичний твір або танець. Але творчим процесом можуть бути і взаємини між людьми ... Багато хто думає, що творче мислення або творчі рішення – це те, що ми промовляємо. Мій досвід говорить, що творчість – це частина всього нашого існування, нашого тіла, нашого розуму, емоцій, духу» [38, с. 165].

Різним аспектам творчого розвитку особистості присвячені праці А. Булова, Л.Виготського, С.Рубінштейна, Б. Теплова, П.Якобсона, К. Роджерса, А. Маслоу та ін. Питання творчого саморозвитку студентів, стимулювання їх творчого мислення розглядали В.Андрєєв, Д. Вилькєєв, Г. Коджаспирова, Ю. Кулюткин, І. Лернер, М. Махмутов, П. Підкасистий, В. Сластьонін та ін.

Процес розвитку творчого потенціалу особистості вивчали Г. Альтшуллер, Дж. Гілфорд, В. Давидов, Н. Лейтес, Л. Печко, К. Тейлор, П. Торренс та ін.

Проблемам творчості в діяльності вчителя приділяли увагу В. Андрєєв, В. Загвязінський, В. Кан-Калик, Ю. Львова, Н. Нікандров, Н. Посталюк. Підготовка майбутніх вчителів до творчої діяльності була досліджена Ю. Бабанським, В. Краєвським, В. Максимовим, В. Сластьоніним, В. Загвянським. Значний внесок у розробку теорії творчості внесли відомі вчені, такі, як Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Леонтьєв та ін.

Своєрідність педагогічної творчості полягає в тому, що вона протікає в процесі спілкування з людьми – учнями та колегами, тобто, на живому «людському матеріалі». Цей факт змушує розглядати етичний аспект педагогічної творчості, тісно пов'язаний з мотиваційним (В. Шадриков). Очевидно, що в цьому аспекті особливого значення набуває якість конгруентності, як умова щирого, зацікавленої педагогічної взаємодії.

В результаті вивчення та аналізу творчої діяльності педагога, дослідники створюють різні її моделі. Н. Посталюк виділяє дві підструктури творчого стилю діяльності: системоутворюючу і особистісну. До системоутворюючих особливостей творчого стилю діяльності педагога вчений відносить такі якості:

- здатність до бачення проблем;
- самостійність суджень;
- оригінальність мислення;
- легкість асоціювання;
- антиконформізм мислення;
- легкість генерування ідей;
- критичність мислення;
- здатність до переносу знань і умінь в нові ситуації;
- готовність пам'яті.

Особистісними якостями творчого стилю діяльності Н. Посталюк вважає особливості емоційно вольової сфери особистості, як-от:

- здатність концентрувати творчі зусилля;
- завзятість;

- схильність до розумного ризику;
- сміливість і незалежність в судженнях;
- оптимізм;
- високий рівень самооцінки;
- прагнення і потреба впроваджувати нове і ін.

Автор виділяє наступні умови і фактори розвитку творчого стилю діяльності:

- проблематизація змісту освіти;
 - рефлексивна позиція викладача і студента в навчальному процесі;
 - діалог як форма здійснення суб'єктно-суб'єктної взаємодії в навчальному процесі, заснованому на міжособистісній, а не на рольовій взаємодії [124].
- Отже, творчий процес у діяльності педагогів-музикантів включає в себе такий компонент як співтворчість педагога і учнів. При цьому необхідно враховувати і суб'єктивну творчість учнів, що є показником зростання творчих можливостей людини.

Акмеологічною складовою професіоналізму, що обумовлює оптимальний творчий потенціал незалежно від зовнішніх умов і обставин, є прагнення людини до самореалізації. Акмеологія – (від давньогрецького акті – «вершина» і logos – «вчення») – наука про закономірності досягнення досконалості у всіх видах індивідуальної діяльності людини. Предметом акмеології є «об'єктивні і суб'єктивні чинники, що сприяють і перешкоджають досягненню вершин професіоналізму (акме), творчого довголіття фахівців, вдосконалення та корекції їх діяльності» [41, с. 14]. На перехресті різних наукових напрямків виникла нова галузь знання – синергетична акмеологія – наука про закономірності досягнення досконалості за допомогою самоорганізації.

Система підготовки музикантів відрізняється тим, що успішність всього процесу залежить від забезпечення поступового просування від одного рівня до іншого, починаючи з раннього віку, що, в свою чергу, сприяє всебічному зануренню в простір культури. До моменту вступу до ВНЗ студенти вже мають підготовку в галузі музичного мистецтва, і цей факт детермінує їх усвідомлені дії на етапі навчання у виші. Педагогічні аспекти творчого розвитку культури

майбутнього фахівця розкрити у працях І. Зязюна, Н. Гузій, В. Орлова, О. Щолокової та ін. Вченими сформульовані критерії розвитку культури особистості, серед яких в першу чергу відзначається творчий характер життєдіяльності, який сприяє прояву таких здібностей, як-от:

- здатність до вільного волевиявлення;
- здатність самопроекування;
- здатність до усвідомленої відповідальності за себе та інших. Отже, вчені

наголошують, що творчість трансформує силу, яка чинить серйозний вплив на всі сфери людини, а також його оточення і середовище.

Творчість проявляється в двох формах – як творчий потенціал і як творча активність. У руслі даного дослідження необхідно звернутися до сфери прояву творчості у формі творчого потенціалу, тобто, такій формі, яка висвічує інтелектуальні і особистісні характеристики людини у взаємодії тимчасового розвитку.

В особистості істотна не тільки її позиція, але і здатність до реалізації своїх відносин. Це залежить від рівня розвитку творчих можливостей людини, його здібностей, знань, умінь, емоційно-вольових та інтелектуальних якостей. Для того, щоб надати людині можливість подальшого розвитку, необхідно, активізувати її творчий потенціал, спираючись на який можна здійснювати продуктивне просування.

Вчені вважають, що до творчості здатні практично всі люди, але їх творчі досягнення проявляються на різних рівнях. Отже, творчий потенціал може в широкому сенсі розглядатися як структура взаємопов'язаних характеристик, властивих творчим особистостям.

До поняття “творчий потенціал” примикає поняття «інноваційний потенціал», суть якого визначається як здатність педагога до самоорганізації змін своєї особистості і педагогічної діяльності. Розвиток інноваційного потенціалу – це внесення нових елементів у суб'єктний досвід самоорганізації змін педагога.

Властивості особистості є складною системою спонукань до різноманітної діяльності, що визначає вибірковість особистісної активності та її відносин. В даній схемі ми звертаємося до таких властивостей особистості, як вольові якості,

рівень розвитку емоційного ставлення, рівень розвитку мотиваційної сфери, а також до рівня і якості мотивацій особистості в обраній сфері діяльності.

Серед властивостей особистості в даній схемі особливе місце займає феномен компетентності. Оскільки поняття «компетенція» відображає всі напрямки розвитку особистості, включаючи взаємини із суспільством, структура даного змісту є розгорнутою, багатоскладною освітою, що включає в себе різні види компетенцій, їх ієрархію і рівні, що відповідають тій чи іншій галузі прояву. При всій близькості понять «компетенція» і «компетентність» не є взаємозамінними. Компетенція відображає готовність особистості до здійснення професійної діяльності, а компетентність – риса особистості, що проявляється виключно в процесі практичної діяльності. У дослідженнях останніх років було встановлено, що «сам зміст ключових компетенцій, інтерпретованих з позицій музичної освіти, перетинається із змістом сучасних напрямків освіти, що забезпечують високий рівень підготовки педагога-музиканта, таких як-от:

- 1) напрямок здійснення безперервної освіти;
- 2) напрямок розвитку естетичного досвіду;
- 3) напрямок взаємодії різних видів мистецтва;
- 4) напрямок використання методу ігрового моделювання;
- 5) напрямок здійснення співтворчості педагога і учнів» [10, с. 9].

В якості однієї з необхідних для формування творчого потенціалу властивостей особистості виділяється також категорія емоційного ставлення. Особливості емоційної культури педагога, і, зокрема, категорії емоційного ставлення розглядали Е. Асмаковец, В. Масленникова, ЛЛ Мітіна, Е. Семенова. В. Юдін. В основі цих досліджень – теорія емоційної стійкості особистості, згідно з якою формування емоційної культури вчителя неможливо без досягнення емоційної стійкості і внутрішнього балансу, який в нашому дослідженні трактується як конгруентність.

У дослідженнях, присвячених вихованню естетичної культури, категорії емоційного ставлення в її зв'язку з емоційною чутливістю приділяється особлива увага. Н. Киященко зазначає, що “ прагнення до краси ... формує, виробляє в людині емоційну чутливість до всього в світі ... Нехай ця чутливість ще й не

отримує усвідомлення, не завжди стає предметом рефлексії ... але вона постійно розширює поле таких взаємодій людини зі світом, які все більше підпорядковуються закону гармонії і спрямовані на вдосконалення цих взаємодій»[18, с. 56]. До розвитку емоційно-естетичної сфери музиканта в контексті проблеми формування емоційної культури майбутнього педагога-музиканта зверталися дослідники А. Готсдінер, В. Медушевська, В. Петрушин, Г. Ципін та ін.

Для розкриття творчих здібностей людини необхідні сильні вольові якості, а для досягнення професійно значущих результатів в даній області необхідно раннє прилучення до музики. Сенситивним періодом, сприятливим для початку занять музикою вважається вік 5-6 років. Разом з тим, досягнення естетично значимого результату, як правило, має відстрочений характер – тобто, може бути досягнуто не відразу, а після закінчення деякого, а для самої дитини, що займається музикою, досить тривалого терміну. Це обумовлює значущість вольових якостей, а також розвиненою мотивації, що допомагає подолати труднощі, пов'язані з оволодінням професійною майстерністю. Отже, до специфічних характеристик творчого потенціалу майбутнього педагога-музиканта відносимо: особливий баланс внутрішніх (конвергентне і дивергентне мислення, уяву, креативність) якостей та їх зовнішніх проявів, що відбиваються в загальній самоузгодженості особистості; небайдуже, в тому числі, і критичне емоційне ставлення до власної діяльності в усіх її напрямках (педагогічному, виконавському, пізнавальному, дослідному); прагнення до самореалізації з опорою на вольові якості в процесі професійної діяльності, що становить мотиваційну основу успішної діяльності педагога-музиканта; спрямованість на адекватний, щирий прояв внутрішніх духовних прагнень особистості, яке визначається в даному контексті як конгруентність.

Специфіка педагогічної діяльності ставить перед учителем ряд вимог до його особистості, які в педагогічній науці визначаються як особистісно-професійне становлення. Останнє характеризує інтелектуальну й емоційно-вольову сторону особистості, суттєво впливає на результат професійно-педагогічної діяльності і визначає індивідуальний стиль педагога. Особистісно-

професійне становлення включає в себе розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудову еталонів у вигляді ідеального образу професіонала, і відбувається на основі освоєння суспільно вироблених уявлень про ідеали, норми поведінки і діяльності.

Класифікацію педагогічної діяльності (за М.Каганом) було покладено у компонентну структуру особистісно-професійного становлення майбутнього учителя музики в процесі вокального навчання з визначенням чотирьох його компонентів: ціннісно-орієнтаційного, пізнавального, перетворюючого та комунікативного, де *ціннісно-орієнтаційний компонент* спрямований на формування у майбутніх вчителів музики адекватних загальнолюдських норм життя, відносин до основних цінностей, сформованих людством протягом історичного розвитку; пізнавальний компонент виражає специфіку взаємодії пізнання музичного мистецтва і особистісно-пізнавальної галузі та пов'язаний з накопиченням педагогічного та естетичного досвіду; *перетворюючий компонент* відображує складний комплекс видів діяльності, об'єднаних загальною властивістю істотної зміни, перетворення раніше отриманих явищ і якостей; *комунікативний* – пов'язаний з урахуванням конкретних умов, індивідуальних особливостей об'єкта комунікації, що виключає прийняття стандартних рішень і передбачає творчий підхід.

Аналіз структурних компонентів професійно-особистісного становлення у вокальному навчанні майбутнього вчителя музики показав, що даний феномен базується на соціальній основі, а його структура діє не ізольовано, а в єдності кожного з елементів. Розвиток професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики реалізується у системі набуття професійних знань, умінь та навичок через музично-педагогічну діяльність. Значення розвитку професійно-особистісного становлення полягає у сприянні вирішенню однієї з найскладніших завдань професійної підготовки, а саме формуванню готовності до успішної професійної діяльності.

Висновки до першого розділу

Аналіз науково-методичних проблем з вокального навчання майбутніх учителів музики показав, що вокальна підготовка є важливою складовою процесу фахової підготовки студентів, спрямованою на формування професійних якостей учителя музики, художньо-естетичних смаків, здатності до художньо-творчої діяльності. Педагогічна спрямованість вокального навчання вчителя музики вимагає такої методики, зміст якої полягатиме у цілеспрямованому впливі на мотиваційні установки занять вокалом студентів; розвиток вокально-технічних та художньо-виконавських умінь та навичок; формування оцінювально-аналізувальних умінь; засвоєння науково-теоретичної бази знань з питань вокальної педагогіки; дотримання норм та правил охорони співацького голосу. Методика вокального навчання майбутніх учителів музики має передбачати формування навичок усвідомленого координування вокальної діяльності студентів, що полягатиме в чіткому усвідомленні основних закономірностей вокального процесу, розвитку навичок самодіагностики та самоаналізу власного співацького процесу, досконалому володінні комплексом вокально-технічних навичок.

Специфіка педагогічної діяльності ставить перед учителем музики ряд вимог до його особистості, які в педагогічній науці визначаються як особистісно-професійне становлення. Останнє характеризує інтелектуальну й емоційно-вольову сторони особистості, суттєво впливає на результат професійно-педагогічної діяльності і визначає індивідуальний стиль педагога. Особистісно-професійне становлення включає в себе розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудову еталонів у вигляді ідеального образу професіонала, і відбувається на основі освоєння суспільно вироблених уявлень про ідеали, норми поведінки і діяльності.

На підставі вивчення педагогічної, психологічної та методичної літератури, а також в процесі спостереження і аналізу практичних занять у класах постановки голосу на факультетах мистецтв було встановлено, що

процес становлення особистісно-професійної сфери вчителя музики відрізняється багатоскладністю, а його вивчення є затребуваною сучасною проблемою. Даний процес може бути організований на основі актуалізації творчого потенціалу в процесі творчої діяльності, що дозволить формувати осмислене і багатоспектральне ставлення студентів до світу.

Спираючись на класифікаційну структуру діяльності (за Каганом), було визначено структуру професійно-особистісного становлення майбутнього учителя музики у вокальному навчанні з чотирма її компонентами: ціннісно-орієнтаційним, пізнавальним, перетворюючим та комунікативним. *Ціннісно-орієнтаційний* компонент спрямовується на формування у майбутніх вчителів музики адекватних загальнолюдських норм життя, відносин до основних цінностей, сформованих людством протягом історичного розвитку. *Пізнавальний* компонент виражає специфіку взаємодії пізнання музичного мистецтва і особистісно-пізнавальної галузі та пов'язаний з накопиченням педагогічного та естетичного досвіду. *Перетворюючий компонент* відображає складний комплекс видів діяльності, об'єднаних загальною властивістю істотної зміни, перетворення раніше отриманих явищ і якостей. *Комунікативний компонент* пов'язується урахуванням конкретних умов, індивідуальних особливостей об'єкта комунікації, що виключає прийняття стандартних рішень і передбачає творчий підхід.

Результатом є розвиток конгруентності – досягнення балансу між внутрішнім станом, самовідчуттям і зовнішніми проявами особистості.

Аналіз структурних компонентів особистісно-професійного становлення у вокальному навчанні майбутнього вчителя музики показав, що даний феномен базується на соціальній основі, а його структура діє не ізольовано, а в єдності кожного з елементів. Розвиток особистісно-професійних якостей майбутніх учителів музики реалізується у системі набуття професійних знань, умінь та навичок через музично-педагогічну діяльність. Значення розвитку особистісно-професійного становлення полягає у сприянні вирішенню однієї з найскладніших завдань фахової підготовки, а

саме формуванню готовності до творчої самореалізації у професійній діяльності.

Список використаної літератури до першого розділу

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособие для учителя / Эдуард Борисович Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 111 с.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития : Инновационный курс : в 2 кн. / Валентин Иванович Андреев. – Казань, 1998. – Кн. 2. – 320с.
3. Асафьев Б. Музыкальная форма, как процесс / Борис Владимирович Асафьев. Кн. 1 и 2. М.; Л. : Музыка, 1971. – 379 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади: наук. видання / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с. – (Твори : в 2 кн. / І. Д. Бех , кн. 2).
5. Булатова О.С. Педагогический артистизм / О.С.Булатова. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 239 с.
6. Вершловский С. Г. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина. – Л. : НИИ ООВ, 1977. – 203 с.
7. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: навч. посібник / В.М.Галузинський, М.Б.Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
9. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість : дис. ... доктора мистецтвознавства: 17.00.03 / Гребенюк Наталія Євгеніївна – К., 2000. – 370 с.
10. Грибкова О.В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта. Автореф. дисс. докт. пед. наук /О.В. Грибкова. – М., 2010. – 55 с.

11. Дмитриев Л.Б. Солисты театра Ла Скала о вокальном искусстве: Диалоги о технике пения. - М.: Московские учебники ЗАО СиДи Пресс, 2002.- 188 с.
12. Доронюк В.Д. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики: навч. посіб. для викладачів і студентів вищих навч. закладів і вчителів музики шкіл різного типу / В.Д.Доронюк, М.Ю.Сливоцький. – Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – 306 с.
13. Дуткевич Т. Загальна психологія (конспект лекцій): навчальний посібник / Тетяна Вікторівна Дуткевич. – Кам'янець-Подільський, 2002. – 96 с.
14. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Эвальд Фридрихович Зеер. Психология профессионального образования – М. : Ин-т практической психологии : МОДЭК, 1997. – 265 с.
15. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. – К. : УФІМБ, 1997. – 302 с.
16. Каган М.С. Опыт системного анализа./ М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328с.
17. Кан-Калик В.А., Никандров И.Д. Педагогическое творчество/ В.А. Кан-Калик. – М.; Педагогика, 1990.–142 с.
18. Киященко Н.И. От эстетического опыта к эстетической культуре /Эстетическая культура / Н.И. Киященко. – М.: ИФРАН, 1996. – С. 56. – 201 с.
19. Ковальов А.Г. Самовоспитание школьников/ А.Г. Ковальов. – М.: Просвещение, 1977. – 157 с.
20. Колодуб І. Питання теорії вокального мистецтва / І.Колодуб. – Х. : Промінь, 1995. – 119 с.
21. Кондратьева С.В. Педагогическая и возрастная психология / С.В. Кондратьева. – Гродно: ГрГУ, 1993. – С. 3.
22. Кремінь В. Україна в контексті глобалізму / В.Кремінь, В.Ткаченко. – К. : Вид. Центр “Друк”, 1998. – 61 с.
23. Крутецкий В.А. Педагогические способности, их структура и условия развития // Формирование личности учителя с системе учебно-воспитательного процесса в педагогических институтах / Под. ред. В.А.Сластенина / В.А. Крутецкий. – М., 1990. – С. 85-90.

24. Лабінцева Л.П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лабінцева Лариса Павлівна. – Луганськ, 2007. – 262с.
25. Леви В.Л. Искусство быть другим /В.Л. Леви. – М., 1980. – 207 с.
26. Левитан К. М. Личность педагога : становление и развитие / Константин Михайлович Левитан. – Саратов : СГПУ, 1991. – 188 с.
27. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – 2-е. изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
28. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: кн. для учителя / Ю.Л.Львова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1992. – 222с.
29. Люш Д.В. Розвиток і охорона співацького голосу / Д.В.Люш. – К. : Муз. Україна, 1988. – 138, [2] с.
30. Максимець С. М. Вплив емпатійності на соціальну адаптацію майбутніх вчителів. Автореф. ... канд. психол. наук. – Одеса, 2000. – 18 с.
31. Маруфенко О.В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Маруфенко Олена Вікторівна. – Суми, 2006. – 265 с.
32. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П.Морозов. – М. : ИП РАН, МГК им.П.И.Чайковского, Центр «Искусство и наука», 2002. – 496 с.
33. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. –Л.: Изд. Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
34. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія. ред. І. А. Зязюна] / Валерій Федорович Орлов – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.
35. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти / Г.М.Падалка. – К. : Муз. Україна, 1982. – 144 с.
36. Підласий І.П. Закономірності навчання і підвищення якості знань учнів / І.П.Підласий. – К. : Т-во “Знання” УРСР, 1981. – 48 с.

37. Радул В. В. Основи професійного становлення майбутнього вчителя: [навч. посібник] / Радул В. В., Кравцов В. О., Михайличенко М. В. – Кіровоград : РВВ КДПУ, 2006. – 216 с.
38. Роджерс К. О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта / под ред. М.М. Исениной. – М.: «Прогресс», 1994. – 480 с.
39. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи [Текст] : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
40. Семенова, А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / А. Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 504 с.
41. Словник - довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. – Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с.
42. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
43. Соціолого-педагогічний словник / [ред.-упоряд. В. Радул]. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.
44. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. // Проблемы индивидуальных различий // Избранные труды: В 2 т. – М., 1985. – 330 с.
45. Урбанович Г. Певческий голос учителя музыки / Г. Урбанович // Музыкальное воспитание в школе : сб. статей. сост. О. Апраксина. – М. : Музыка, 1977. – Вып. 12. – С. 23-33.
46. Формирование учебной деятельности студентов / под. ред. В.Я. Ляудис. – М.; Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
47. Хуан Чанхао. Принципи реалізації педагогічних умов вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу / Чанхао Хуан // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – Випуск 132. – С. 234-241.
48. Хуан Чанхао. Формування артистичних умінь майбутнього учителя музики в процесі вивчення фахових дисциплін / Чанхао Хуан // Вісник Луганськ. нац.

- пед. у-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – № 2 (299). – 2016. – С. 127-132.
49. Хуан Чанхао. Сучасні тенденції розвитку вокального навчання майбутніх учителів музики. І Міжнародні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Чанхао Хуан. – К., 2017. – С. 129-131.
50. Хуторской А.В. Современная дидактика./ А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – С. 240.
51. Електронний ресурс <http://ru.wikipedia>
52. Юцевич Ю. Музыка: словник-довідник / Юрій Євгенович Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.
53. Якиманская И.С. Технология личностно - ориентированного образования. / И.С. Якиманская. М., 2000. – 356 с.
54. Bantock G. The Arts in Education // The Symbolic order. Ed. P. Abbs. – London, 1989. – 160 p.
55. Davies J. The psychology of Music. – London, 1980. – 240 p.
56. Willoughby D. The Word of Music third edition. – Susquehanna University, 1996. – 369 p.

Матеріали розділу знайшли відображення у наступних публікаціях автора: [47; 48; 49].

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

2.1. Концептуальні основи моделі вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу

Особистісно-орієнтований підхід має стати фундаментом для внутрішньої цілісності вокальної навчальної діяльності майбутніх учителів музики, тому необхідно сформулювати його провідні принципи, які стануть основними положеннями організації музично-педагогічної діяльності студентів на основі цілісності й спільності.

Принцип (від лат. *principium* – початок основа) у філософському словнику трактується з двох позицій: по-перше, як першооснова, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорій, науки; по-друге, як внутрішні переконання людини, ті практичні, моральні й теоретичні засади, якими вона керується в житті, в різноманітних сферах діяльності [41, с. 410]. У “Словнику-довіднику з професійної педагогіки” [39] принципи тлумачаться з трьох позицій: по-перше, як вихідні положення певного вчення, в яких фіксується його предмет, теорія і методи; по-друге, як сукупність основних положень теорії навчання, що визначають зміст і спрямування навчально-виховного процесу в будь-якій сфері музичного мистецтва по-третє, як морально-психологічні риси особистості, що характеризують внутрішні переконання, міцність та усталеність поглядів, її людську та творчу спрямованість. Дидактичні принципи визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу у відповідності з його загальними цілями і закономірностями. Серед сучасних визначень принципів навчання прийнятним видається пропоноване В. Ягуповим: “спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного

процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей” [46, с. 291].

Як бачимо, в педагогічній науці ще не вироблене однозначне означення поняття принципу навчання, оскільки джерелом формулювання принципів в одному випадку слугує досвід навчання, у другому - філософія, теорія пізнання, у третьому – закономірності розвитку психіки дітей. Незважаючи на різні трактування цього поняття в науковій літературі, вважаємо, що принцип – постійний фактор, який прослідковується у більшості випадків незалежно від часу та обставин, підтверджене практикою узагальнення, виведене з фактів, які спостерігались багато разів. Дидактичні принципи абстрагуються з реального навчального процесу і тому трактуються як такі положення, що поширюються на явища навчального процесу і виконують регулятивну функцію в двох аспектах: 1) як спосіб побудови дидактичних теорій, коли об'єктом аналізу є принципи як елементи науково - педагогічного знання; 2) як спосіб регуляції практики навчання.

Методика викладання будь-якої дисципліни ґрунтується на врахуванні її закономірностей і підпорядковується певним принципам, від яких залежить її ефективність. Закономірності навчання, за визначенням М.Фіцули, – “це об'єктивні, стійкі і істотні зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність” [42, с.71]. Закономірності навчання відображають стійку залежність між діяльністю викладача, діяльністю студента та змістом навчання.

Методика базується на обґрунтованих та науково перевірених принципах навчання, зумовлених закономірностями і завданнями навчальної діяльності. Загальна педагогіка дає таке визначення поняття принципів педагогічного процесу (лат. *principiūm* – основа, начало) – система основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку особистості [42, с. 73].

Г.Падалка, з погляду мистецької освіти, трактує принципи, як “засадниче першоджерело, вихідні пункти теорії і практики, їх корінну основу, навколо якої синтезуються провідні поняття і закони мистецького навчання”; визначає такі

принципи навчання мистецтва як “цілісність, культуровідповідність, естетична спрямованість, індивідуалізація, рефлексія” [33, с. 148-149]. О.Рудницька з позиції сучасної музичної педагогіки доповнює загальні принципи навчання і виховання принципами довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі, урізноманітнення видів і форм діяльності в організації педагогічної взаємодії, залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій, емоційної насиченості навчально-виховного процесу, спонукання до творчого самовираження [37, с. 81-84]. О.Олексюк визначає такі підходи і принципи педагогіки, через які розкривається методологія науки: особистісний, діяльнісний, полісуб’єктний, культурологічний, етнопедагогічний, антропологічний принципи [32, с. 24]. О.Ростовський запропонував систему закономірностей, яка дозволила систематизувати усталені та сформулювати нові принципи музичного навчання і виховання. Вчений наголошує на нерозривній єдності музичного навчання-виховання як органічного зв’язку технологічної оснащеності, вмінь і навичок музичної діяльності та осягнення естетичної суті музичного мистецтва [36, с. 20, 24-25].

Методика вокального навчання базується на загальних педагогічних принципах та принципах специфічних, притаманних лише вокальній педагогіці. А.Менабені виділяє загальноприйняті принципи педагогіки, які відносяться також і до вокальної педагогіки, серед них принципи науковості, усвідомленості навчання, зв’язку теорії з практикою, виховний принцип [30]. До специфічних принципів вокальної педагогіки відносять принцип посиленості для виконання вокально-педагогічного репертуару. М.Жишкович виокремлює такі постульовані специфічні вокально-педагогічні принципи:

- індивідуального підходу у розкритті природних (голосових, психічних, вокально-технічних, виконавських) якостей вокаліста;

- поступовості та послідовності в роботі над розвитком голосових якостей вокаліста (поступовість вбачається у врахуванні ступеня складності в підборі технічних вправ та репертуару, послідовності – у логічному викладі методики навчання);

- поєднання розвитку техніки володіння голосом та художньо-виконавських якостей вокаліста [22, с. 29].

На підставі вивченої літератури, основними принципами організації вокального навчання студентів на засадах особистісно-орієнтованого підходу визначено наступні: *зв'язок теоретичних знань з практикою; взаємодія чуттєво-наочних засобів; розвиток активності і творчої самостійності; педагогічний супровід розвитку у студентів вокальних умінь і навичок; організація концертно-сценічної діяльності на основі ціннісних орієнтацій на просвітницьку діяльність.*

Принцип зв'язку теорії з практикою. Цей принцип визначає цілу низку вимог до змісту, методів, засобів, організаційних форм вокального навчання і до самого процесу навчання. Метою пізнання світу є перетворення його відповідно до потреб людини. Це положення є одним з основних у виборі змісту навчання та виборі методів і форм вокального навчання. Основою його є головне положення класичної філософії, згідно з яким практика – критерій істини, джерело пізнавальної діяльності. Правильно організоване виховання впливає з самого життя, нерозривно з нею пов'язано, готує підростаюче покоління до активної діяльності. Ефективність формування особистості залежить від включення її в трудову діяльність. Міцність зв'язку навчання з життям, теорії з практикою залежить від змісту освіти, організації навчально-виховного процесу, застосовуваних форм і методів навчання, часу, що відводиться на трудову і політехнічну підготовку, вікових особливостей учнів. Практична реалізація цього принципу заснована на творчому дотриманні ряду правил, що ввібрали в себе теоретичні висновки і практичний досвід:

- показувати зв'язок розвитку науки і практичних потреб особистості;
- використовувати оточуючу дійсність як джерело знань і як сферу застосування теорії;
- використовувати зв'язок школи і виробничою практикою;
- доцільно використовувати проблемно-пошукові і дослідницькі завдання;
- поєднувати розумову діяльність з практичною;
- розвивати та переносити успіхи учнів з одного виду діяльності на інші;

- використовувати зв'язок навчання з життям як стимул для самоосвіти.

Принцип взаємодії чуттєво-наочних засобів. Наочність – один із принципів навчання, що передбачає вивчення матеріалу на основі живого й безпосереднього сприймання навчальних явищ, навчального процесу, засобів дії або їхніх зображень, які студенти за планом мають засвоювати. У процесі створення образу сприймання навчального об'єкту поряд з відчуттям беруть участь пам'ять та мислення. Образ об'єкта, що сприймається, є наочним лише тоді, коли студент аналізує та осмислює об'єкт, співвідносить його зі знаннями, які він вже має. Наочний образ виникає не сам по собі, а в результаті активної пізнавальної діяльності людини. Ступінь наочних образів уявлення може бути різним, залежно від індивідуальних особливостей людини, рівня розвитку її пізнавальних здібностей і знань, а також від вихідних образів сприймання. Наочність підвищує інтерес і увагу студентів, сприяє глибокому розумінню, ґрунтовному осмисленню та міцному засвоєнню матеріалу, що вивчається.

Наочність як принцип навчання був уперше сформульований Я.А. Коменським і в його педагогічних творах сформульовано принципи наочності і їх використання в навчанні. Про важливість наочності для навчання вказували І. Песталоцці, К. Ушинський та ін. К.Ушинський стверджував, що діти мислять формами, кольором, звуками, відчуттями. Таке сприйняття наочності дало йому можливість сформулювати: ефективність навчання підвищується зі збільшенням використання в навчанні кількості аналізаторів (органів чуття). При засвоєнні навчального матеріалу відіграє важливу роль наочний матеріал. Необхідно відзначити взаємозв'язок наочності й органів чуття. Наочність в даному випадку допомагає спрямувати увагу учнів на головне та істотне. Більше того, чуттєві засоби є засобами наочності.

Принцип активності та творчої самостійності учнів є немовби похідним від принципу мотивації. «Активність – важливіша умова досягнення цілі в освіті і тому її можна вважати основоположною категорією дидактики», наголошує І. Зязюн. Вона є однією з умов досягнення успіху, в основі якої лежить змістовна мотивація, спрямована на участь у навчально-пізнавальній діяльності. Активність

виражається в усвідомленні цілей навчання, плануванні і організації власної діяльності, умінні її контролювати, виявляти інтерес до професійних знань, прагненням досягати поставленої мети в межах заданого часу.

В історії педагогіки є кілька варіантів вирішення цієї проблеми. Традиційна дидактика недооцінює активність учнів. Педоцентризм, навпаки, її переоцінює. Сучасна дидактика спирається на активність суб'єктів учіння за керівної ролі суб'єктів викладання. Цей аспект підкреслює педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка й особистісно-орієнтоване навчання. Провідною ідеєю цих концепцій є формування суб'єкт - суб'єктних взаємин у навчальному процесі. В науков-педагогічній літературі цей принцип також визначається як принцип самостійності [46]. Проте ніяких суперечностей тут немає. Просто одним із головних показників активності та свідомості навчання є самостійні навчально-пізнавальні дії суб'єктів учіння. Активності та свідомості в навчанні можна досягти наступним шляхом:

- створення в учнів позитивного уявлення про майбутню професійну діяльність;
- формування розуміння учнями смислу професійної освіти й, відповідно, на цій основі інтересу до професійних знань, навичок і вмінь;
- вироблення мотивації учіння та майбутньої професійної діяльності;
- спонукання учнів до правильної оцінки власних дій, вчинків, виховання у них звичок самоаналізу й самоконтролю та потреби самовдосконалення;
- створення під час навчання проблемних ситуацій, які потребують самостійних, творчих і активних дій, та залучення учнів до їх розв'язання;
- використання діалогічних методів навчання, які формують і розвивають самостійність, творчість і активність учнів;
- стимулювання колективних форм роботи, взаємодії учнів в учінні;
- організації навчання в умовах змагання, стимулювання ініціативи і творчості;
- проблемності викладання навчального матеріалу;
- використання отриманих професійних знань, навичок і вмінь у

практичній діяльності;

– диференціації навчального матеріалу відповідно до розумових і фізичних можливостей і здібностей учнів;

– уміння педагога відчувати психічний стан учнів тощо.

Принцип педагогічного супроводу і особистісного розвитку студента набуває особливої ваги в сучасній педагогічній теорії і практиці стосовно вищих навчальних закладів. Аналізуючи деякі аспекти трактування педагогічного супроводу М. Рожковим, Є. Казаковою, М. Шакуровою, визначаємо його як цілісну, системно організовану педагогом діяльність студента, у процесі якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови його успішного навчання і розвитку в освітньому середовищі вищого навчального закладу, що сприяє прийняттю суб'єктом оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору. Принципом організації технології педагогічного супроводу є взаємодія того, хто супроводжує і того, кого супроводжують. Особливо важливим для нашого дослідження є визначення педагогічного супроводу Т. Ковальновою, яка, спираючись на досвід зарубіжних дослідників (Г. Кавелти, Р. Дж. Марцано, С. Римм-Кауфман, Дж. Каган, Г. Биєрс, Д. Бушсел), висвітлює особливий тип гуманітарного педагогічного супроводу – тьюторський супровід. На думку дослідниці, тьютор – це педагог, який діє за принципом індивідуалізації та супроводжує побудову особистістю своєї індивідуальної навчальної програми [25, с. 26]. Педагогічний супровід іноземного студента містить також діяльність, спрямовану на підвищення відповідності якості освітніх послуг запитам суб'єктів міжнародної освіти. Основою педагогічного супроводу професійної підготовки іноземного студента є створення єдиного освітнього середовища ВНЗ, яке розуміємо як сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти [13, с. 27-31]. Такий педагогічний супровід виконує ряд функцій: інформаційну (інформування учасників освітнього процесу з питань специфіки навчання іноземних студентів у ВНЗ); діагностичну (виявлення вихідного рівня підготовки студента-іноземця до навчання у ВНЗ з метою його підвищення і корекції, повторна його діагностика з

метою фіксації змін та якісного складу особистісних ресурсів (особистісно-психологічних процесів, акцентуалізації характеру)); навчальну (навчання основам майбутньої професії); особистісно-розвивальну (розвиток основних компонентів соціальної компетентності, актуалізація особистісних ресурсів, необхідних у здійсненні професійної діяльності, активності з використанням різних методів, форм) [13, с. 12].

Принцип організація концертної-сценічної діяльності. Функціонування культурно-дозвіллевих інститутів, діяльність яких детермінується динамікою розвитку сучасного суспільства і культурного простору, має актуалізуючий вплив на розвиток духовних цінностей та орієнтирів майбутніх учителів музики шляхом створення умов для творчої особистої свободи і утвердження позицій самодостатності. Водночас, зміни, що відбуваються у соціокультурному просторі, виокремили ряд протиріч, вирішення яких пов'язане, насамперед, з підвищенням культури майбутнього фахівця, формуванням її духовного потенціалу та регуляцією гуманістично-цінних відносин з дійсністю, що дозволяє виробити нове світоглядне бачення, свідоме особистісне ставлення до культуротворчого процесу, де особливого значення набуває концертно-сценічна діяльність на основі ціннісних орієнтацій на просвітницьку діяльність.

Дослідження проблеми формування ціннісних орієнтацій молоді засобами концертно-сценічної діяльності ґрунтується на фундаментальних засадах гуманізму, загальнолюдських моральних цінностей (Г.Сковорода, І. Огієнко, К. Ушинський, Т. Шевченко, І. Франко, В. Сухомлинський та ін.), розгляді ціннісних орієнтацій як джерела розвитку мотивації до конкретної соціальної діяльності (К. Альбуханова-Славська, А. Здравомислов, М.Каган, Л. Коган, О. Леонт'єв, В.Ядов та ін.), на концептуальних положеннях формування ціннісних орієнтацій у художньо-творчій діяльності (В. Василенко, В. Дряпіка, М. Лещенко, О. Олексюк, О. Рудницька та ін.), основах становлення творчої особистості (Г. Батіщев, І. Бех, І. Зязюн, П. Кравчук, О. Щолокова та ін.), взаємодії театрального і педагогічного процесу на головних позиціях системи К. Станіславського та В. Немировича - Данченка (Л. Курбас,

П.Саксаганський, М. Терещенко та ін.).

Ефективності становлення особистісно-професійної сфери майбутніх педагогів-музикантів сприяє створення у ВНЗ необхідних і достатніх педагогічних умов, серед яких:

- творча самореалізація студентів у професійній діяльності;
- продуктивна інтеграція навчання у ВНЗ і педагогічної практики;
- системна організація вокального навчання на основі культурно-історичних, естетичних, соціально-адаптаційних і арттерапевтичних принципів, а також розвитку якості конгруентності, який надає вирішальний вплив на розвиток як здібностей, так і навичок, і, в тому числі на розвиток творчих здібностей особистості, багато в чому пов'язані з відчуттям необхідного балансу всередині самої особистості, в довірі людини власним почуттям, відчуттям, передбаченням і прогнозом.

Як показує практика, високий рівень теоретичних знань і професійно-виконавських умінь за обраною спеціальністю не гарантує якості загальнопедагогічної підготовленості, що не робить автоматично цього виконавця хорошим викладачем. Проведене серед студентів першого курсу факультету мистецтв анонімне опитування показало, що більшість студентів (67%) планує своє подальше професійне життя в якості виконавця або продюсера естрадно-розважальних програм. Результати аналогічного опитування серед студентів четвертого курсу були істотно іншими. Кар'єру естрадного виконавця все ще планували для себе 12% опитаних, решта схилилися до реалізації своїх творчих устремлінь в галузі педагогіки. Багато в чому це пояснюється тим, що в процесі навчання студенти дізналися багато цікавого про педагогічної професії, змогли випробувати свої сили під час педагогічної практики. Втім причину відмови від досягнення кар'єри естрадного виконавця студенти називали так звану «боязнь сцени», «затиск», що виникають в процесі публічного виступу. Водночас, професія педагога також вимагає від молодого фахівця розвиненої здатності до комунікації, навичок педагогічної імпровізації, артистизму, що неможливо без адекватного самоаналізу, без відчуття внутрішнього балансу і свободи –

необхідних умов творчої самореалізації.

Аналіз працевлаштування випускників факультету мистецтв показав, що більшість випускників, в тому числі і тих, хто досяг високопрофесійного рівня як виконавець, реалізують себе у педагогічній діяльності. Багато з них зустрічаються з серйозними труднощами в самостійній педагогічній роботі, особливо на початковому етапі. Це пов'язано, як правило, з нездатністю подолати в практичній діяльності рамки засвоєних в процесі навчання професійно-педагогічних умінь і навичок, самостійно ставити педагогічні завдання і знаходити шляхи їх вирішення.

Зазначені труднощі пов'язані також і з браком знань в галузі педагогіки і психології (як загальної, так і вікової), що стосуються закономірностей розвитку і формування особистості, методів спілкування, методик музичного виховання і навчання тощо.

Дослідниками встановлено, що підготовка учителів музики відрізняється яскраво вираженою «специфікою, яка полягає в наступному:

- багаторівневий освітній комплекс «школа – коледж – ВНЗ», який визначає стратегію музично-педагогічної освіти;
- пріоритет принципів педагогіки мистецтва в комплексній методологічній базі, що включає в себе також психолого-педагогічне, когнітивне і компетентнісне спрямування;
- своєрідність професійної компетентності педагога-музиканта, що базується на поєднанні власне музичної, загальнокультурної і психолого-педагогічної підготовки;
- універсальний характер музичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, пов'язаний із широким полем їх майбутньої професійної діяльності» [15, с. 10].

Разом з тим, реалії сьогодення, соціальна значущість особистості педагога-музиканта, затребуваність даної професії в педагогічній практиці, а також те, що можливості мистецтва в загальному освітньому процесі ще й досі не можна вважати повністю реалізованими, зумовлюють необхідність пошуку шляхів

розвитку творчого початку майбутніх фахівців. Заняття вокалом в умовах факультету мистецтв несуть в собі значний, але до теперішнього часу не досліджений до кінця потенціал. «Вокал, що став історичним і мелодійним прототипом інструментальної музики, відіграє основну роль у становленні викладача музики, зачіпаючи саме природні і природно-доступні властивості душі людини, ілюстрації і демонстрації звукової та музично-образної інформації. Він також є однією з найбільш первинних людських здібностей, що відтворюють внутрішній емоційний стан, виражають художньо-ідейне наповнення в процесі природного співочого звучання» [7, с. 3].

Перераховані якості співацького голосу можуть бути досягнуті в результаті особливої цілеспрямованої роботи, побудованої за системою, що забезпечує їх досягнення в кожному індивідуальному випадку. Специфіка роботи зі студентами факультету мистецтв багато в чому обумовлена багаторівневим характером музичної освіти, відбитим в схематичному послідовному об'єднанні «школа - коледж – вищий навчальний заклад», який визначає стратегію музично-педагогічної освіти.

Справа в тому, що на факультет мистецтв надходять молоді люди, які мають фахову підготовку різного рівня, в залежності від того, де вони навчалися в період, що передує вступу до вищого навчального закладу. Ця обставина диктує організацію диференційованого підходу до вокального навчання у педагогічному ВНЗ. Відзначимо, що вокальне навчання має забезпечити такі якості майбутнього фахівця, як-от:

- рівне звучання голосу на всьому протязі голосового регістру, притаманного конкретному студенту;
- легкість і «непомітність» в подоланні інтонаційних і ритмічних складнощів музичного матеріалу;
- чіткість артикуляції;
- здатність до раціонального розподілу дихання;
- здатність до передачі стилістичних особливостей вокального твору в характері звучання тощо.

Вокальне мистецтво належить до тієї області людської діяльності, «успіх якої багато в чому визначають індивідуальні особливості анатомо-фізіологічної структури організму. Кожна людина може говорити і співати побутовим голосом, але володіння співацьким голосом – особлива здатність. Тим більше рідко зустрічаються великі співацькі голоси, здатні виконувати оперний репертуар. Безсумнівно, що і сила, і краса співацького звучання можуть значно збільшитися під раціональним педагогічним впливом, і все ж вони в основному завжди обумовлені особливостями анатомо-фізіологічної структури організму. Кожен великий співак з оперним голосом – особлива індивідуальність не тільки в сенсі музично-виконавського комплексу, але і в сенсі структури і функції свого голосового апарату. Саме тому так індивідуальні ті пристосування, якими він досягає оперного звучання свого голосу, так індивідуальні внутрішні відчуття, за допомогою яких співаки контролюють правильність діяльності свого голосового апарату» [19].

Незважаючи на те, що питання, пов'язане з чіткістю орієнтирів, на які повинен спиратися педагог у вокальному навчанні студентів залишається дискусійним, дане дослідження ще раз підтверджує, що сам процес вокальних занять не може орієнтуватися на будь-які непорушні правила і об'єктивно вимагає індивідуального підходу в кожному окремому випадку. Так, складність і суперечливість області педагогічної вокальної технології підкреслює О.Далецький, який при розробці основи єдиної академічної школи співу звертається до методів навчання сольного і хорового співу, а також до області навчання народних та естрадних виконавців. Він наголошує, що проблема «технології» співу складна, вона має океан протиріч [16].

Спираючись на практичну роботу зі студентами факультету мистецтв, ми стверджуємо, що «правильною вокальною методикою» є та, яка не диктує жорсткі умови роботи зі студентами, а пропонує допомогу в їх просуванні до майстерності. «Основний принцип правильної вокальної методики в тому, що вона як би обрамляє природну даність, підтримуючи і виявляючи її сильні і достойні сторони і характерні особливості. Тільки при подібному підході

вокальне навчання студентів стає розвиваючим і взаємодіючим процесом, що забезпечує оволодіння найрізноманітнішими вокально-виконавськими навичками (високий рівень художнього виконання, спів а capella, самостійна координація голосу і інструментального супроводу в роботі над шкільною піснею) і природний розвиток індивідуальних властивостей голосоутворення» [7, с. 3]. У світлі заявлених мети і завдань дослідження необхідно особливу увагу приділити становленню та розвитку в процесі занять вокалом в умовах факультету мистецтв конгруентності – якості особистості, що забезпечує розвиток у майбутнього фахівця здібностей адекватного самоаналізу і самобудівництва, досягнення стійкого відчуття внутрішнього балансу і свободи, що є необхідною умовою реалізації творчого потенціалу особистості.

Передумовами становлення якості конгруентності на вокальних заняттях в умовах факультету мистецтв є наступними:

- усвідомлення студентами значущості якості конгруентності в процесі занять, концертно-фестивальної і конкурсної діяльності.
- розвиток потреби і мотивів досягнення конгруентності;
- поєднання контролю з самоконтролем, оцінки – з самооцінкою студентів;
- розвиток ініціативи і самоосвіти студентів;
- комплексний розвиток вокально-виконавських і загальнокультурних напрямків в процесі вокального навчання;
- організація продуктивного спілкування між студентами на основі співробітництва створення загальної сприятливої атмосфери навчання;
- забезпечення взаємозв'язку всіх напрямів підготовки студентів (теоретичної, методичної, практичної).

Будь-яка система, в тому числі, і педагогічна, може успішно існувати і розвиватися в певних, необхідних саме цій системі, умовах. Філософський енциклопедичний словник трактує умову як категорію відносини предмета з навколишнім світом, без якого він не може існувати [41]. Вченими встановлено, що саме педагогічні умови, їх комплекс сприяють ефективному формуванню будь-якої якості особистості учнів (Ю. Бабанський, Ю. Конаржевський,

Н. Кузьміна та ін.).

Педагогічні умови визначаються дослідниками як педагогічно комфортне середовище (А. Белкін, Л. Качалова), як комплекс заходів у навчально-виховному процесі, який забезпечує досягнення тих чи інших якостей учнів (Є.Коротаєва, Н. Яковлева), як наявність необхідних для розвитку учнів обставин (Т.Мінакова) тощо. Все розмаїття умов може бути структуровано і об'єднано у три великі групи:

- когнітивні – такі умови, при яких інтенсифікується сам процес засвоєння знань;
- аксіологічні – при яких стимулюються мотиваційні механізми навчання і активно формується ціннісне ставлення і установка на саморозвиток;
- практикоорієнтовані – спрямовані на створення навчально-розвиваючих моделей професійної (в даному випадку – вокально-виконавської) діяльності, актуалізацію навчального співробітництва, розвиток комунікативної свободи.

У процесі вокальних занять необхідно створення таких педагогічних умов, які б сприяли здійсненню наступного, а саме:

- загальної розминки психофізичного апарату;
- розвиненої здатності пам'яті та фізичних дій;
- здатності до діалогу;
- прагнення до творчого самовираження;
- провідної ролі творчих завдань при підпорядкованому становищі особистих проблем і труднощів.

Проведення занять, спрямованих на досягнення перерахованих завдань найбільш продуктивно в умовах поєднання індивідуальних занять і занять в малих групах, що сприяє розвитку комунікативної сфери, артистизму, свободи самовираження. Результатом є розвиток конгруентності – досягнення балансу між внутрішнім станом, самовідчуттям і зовнішніми проявами особистості, так як навик сольного співу важливий в процесі становлення і виховання професіонала – педагога-музиканта не просто як одна з обов'язкових для фахівця цього профілю умінь. «Навички сольного співу необхідні для професійної підготовки

майбутнього учителя музики ще й тому, що вокальний прояв найбільш повно задіює органіку взаємозв'язку між виконанням, задумом і виразом внутрішнього відчуття та думки, моделюючи максимально доступні, емоційно-сприятливі і дохідливі передумови для сприйняття найрізноманітнішої аудиторії» [7, с. 3].

Створення на заняттях з вокалу педагогічних умов, що сприяють розвитку якостей, які в своєму сукупному вигляді визначаються нами як конгруентність, передбачає:

- активізацію суб'єктної позиції особистості педагога, розвиток його мотивації;
- засвоєння педагогами інтегрованих теоретичних, методичних і практичних знань, оволодіння вміннями формування внутрішнього балансу майбутнього учителя музики на заняттях вокалом;
- посилення ролі дослідницького елемента педагогічної діяльності.

К. Роджерс уводить поняття конгруентності, розуміючи при цьому точну відповідність між досвідом, що переживає особистість, та його усвідомленням. Конгруентна людина щира в своїх почуттях та їх проявах, не вдається до самообману, достатньо знає себе, здатна створювати довірливі стосунки. Саме усвідомлення актуального досвіду дозволяє їй бути ефективною в різних життєвих ситуаціях і вичерпно використовувати можливості сьогодення [35, с. 23]. Поняття конгруентності К. Роджерс розглядає як ступінь збігу або незбігу бачення суб'єктом свого внутрішнього світу з реальною дійсністю, яка його оточує. Відповідно висока конгруентність приводить до позитивного особистісного розвитку, а низька – до внутрішніх конфліктів, тривожності, невротичного розвитку. Маленькі діти демонструють високу конгруентність. Вони виражають свої почуття одразу ж своїм єством. Для формування цілісної особистості важливим є поєднання раціонального та емоційного, здатності як до свідомого вивчення поставленого завдання, так і до задіяння несвідомих внутрішніх ресурсів, що проявляються в інтуїтивних творчих рішеннях, переживаються як стан натхнення. Отже, необхідним постає зняття дихотомії лівої та правої півкуль. Як наслідок, формується людина, з одного боку, –

організована та відповідальна, з високим рівнем інтелекту та компетентності, з іншого боку, – з розвинутою творчою уявою, здатна до нестандартних рішень у різних ситуаціях. Конгруентність – це стан цілісності й абсолютної щирості, коли всі частини особистості працюють узгоджено та спрямовані до однієї мети. У перекладі з латини цей термін і означає узгодженість, відповідність. Якщо людина відчуває, думає, говорить та робить одне й те саме, в цей момент часу вона конгруентна. У принципі, це чудовий стан: усі частини особистості перебувають у злагоді, людині комфортно і приємно. Адже немає конфліктів між альтернативними бажаннями чи можливостями, не потрібно робити вибір, знаходити рішення, всі сили спрямовані на досягнення одного результату. Абсолютно конгруентна людина не зможе сприймати нові ідеї, вчитися, вишукувати нові рішення, а це завжди веде до застою. Тож абсолютна конгруентність, як і абсолютна свобода, – річ практично неможлива. Людину потрібно вивчати як цілісну й унікальну істоту. Людина відкрита до світу. Проживання світу в собі та себе у світі є головною психологічною реальністю. Людина – істота вільна, здатна вирішувати, обирати шлях власного розвитку. Вона активна, творча істота.

Розвиток конгруентності – досягнення балансу між внутрішнім станом, самовідчуттям і зовнішніми проявами особистості. Досягнення необхідного балансу між внутрішнім станом студентів – майбутніх учителів музики, визначається в роботі як конгруентність, що стає можливим внаслідок об'єднання всіх напрямків їх розвитку (психофізіологічного, творчого і педагогічного) з основними компонентами, серед яких ми особливо виділяємо педагогічні умови з механізмами розвитку професіоналізму та особистісними якостями студентів.

Педагогічні умови становлення особистісно-професійних якостей майбутніх учителів музики на заняттях з вокалу, серед яких були виділені когнітивні, аксіологічні та практикоорієнтовані умови, реалізуються в процесі різноманітної і багатогранної педагогічної, виконавської та громадської діяльності факультету мистецтв. Ці напрямки не є ізольованими, вони взаємозалежні, і творчі результати

діяльності студентів залежать від їх досягнень за всіма напрямками. Так, педагогічне спрямування діяльності не тільки забезпечує інтенсифікацію самого процесу засвоєння знань, що, безумовно, є його основною ознакою, а й здійснює також виховну і концертно-виконавську діяльність, так як в процесі навчання студенти регулярно виступають (як сольоно, так і в ансамблі) на заліках і іспитах, беруть участь в соціально-громадських заходах – шефських і благодійних концертах, спільних з іншими освітніми установами культурно-мистецьких акціях, фестивалях і конкурсах. Таким чином, на всіх напрямках діяльності факультету мистецтв крім засвоєння необхідних професійних знань і навичок, студенти отримують можливість формування ціннісного ставлення, установки на саморозвиток, стимуляції мотиваційних механізмів навчання, створення навчально-розвиваючих моделей, розвитку комунікативної свободи.

Когнітивні педагогічні умови вокального навчання на засадах особистісно-орієнтованого підходу припускають всебічний комплекс розвитку співацького апарату учнів і, в зв'язку з цим – звернення до найбільш дієвих методик.

Отже, визначені наукові підходи, педагогічні принципи та умови до вокального навчання студентів дозволяють повною мірою обґрунтувати концептуальні основи моделі педагогічного керівництва вокальним навчанням майбутніх учителів музики.

Моделювання (від франц. *modeler* – ліпити, формувати) – метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю) [39, с. 443]. Модель – це не тільки формулювання знань, які вже існують у людини, але й невідомих фактів, котрі ще належить перетворити у знання, це опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів даного процесу: елементи і структуру освітніх цілей та навчальних планів, зміст та структуру навчальних курсів, методи тестування та оцінювання, групи студентів. Загальна ціль моделі виходить із основних концептуальних положень національної системи освіти: спрямовується на формування світоглядних позицій у студентів і розвиток якостей особистості, від яких залежить прогрес суспільства. Реалізація загальної цілі відбувається

через зміст навчального матеріалу, систему методів впливу на особистість в контексті опанування нею навчальних дисциплін та характер взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу за таким алгоритмом: мета – зміст – система методів впливу – результат.

Організаційно-методичн модель особистісно-професійного становлення майбутніх учителів музики у вокальному навчанні (Рис.2.1) виступає як цілісне, кероване, полікомпонентне, відкрите для зовнішнього середовища утворення, що відображує навчальний процес і функціонує в разі узгодження його окремих компонентів. Структура моделі складається з наступних дидактичних складових: мети, методологічних підходів, методів, принципів, компонентів, критеріїв, етапів, кінцевого результату, зміст яких структурно представлено відносно нашої проблеми. українського суспільства. *Мета* дослідження виступає як кінцевий результат музично-педагогічної підготовки майбутнього педагога; як суб'єктивний взірць бажаного стану середовища, яке вирішило б проблему, що виникла. Мета процесу формування буде досягнута, якщо в ході музично-педагогічної підготовки студенти перейдуть на якісно новий, вищий рівень підготовленості до творчої самореалізації в професії на етапі їх навчання у ВНЗ.

Теоретичною основою забезпечення цілісності музично-педагогічної підготовки студентів виступають *наукові підходи*: особистісно-орієнтований та компетентнісний, як система провідних концептуальних позицій, на яких ґрунтується процес музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики. Реалізація цих підходів передбачає розв'язання протиріч між протилежностями, що виявляються в процесі підготовки студентів і складають *принципи*:

- зв'язок теоретичних знань з практикою;
- взаємодія чуттєво-наочних засобів;
- розвиток активності і творчої самостійності студентів;
- педагогічний супровід розвитку у студентів вокальних умінь та навичок;
- організація концертної діяльності на основі ціннісних орієнтацій на просвітницьку діяльність;
- використання потенціалу фестивально - конкурсної складової вокального

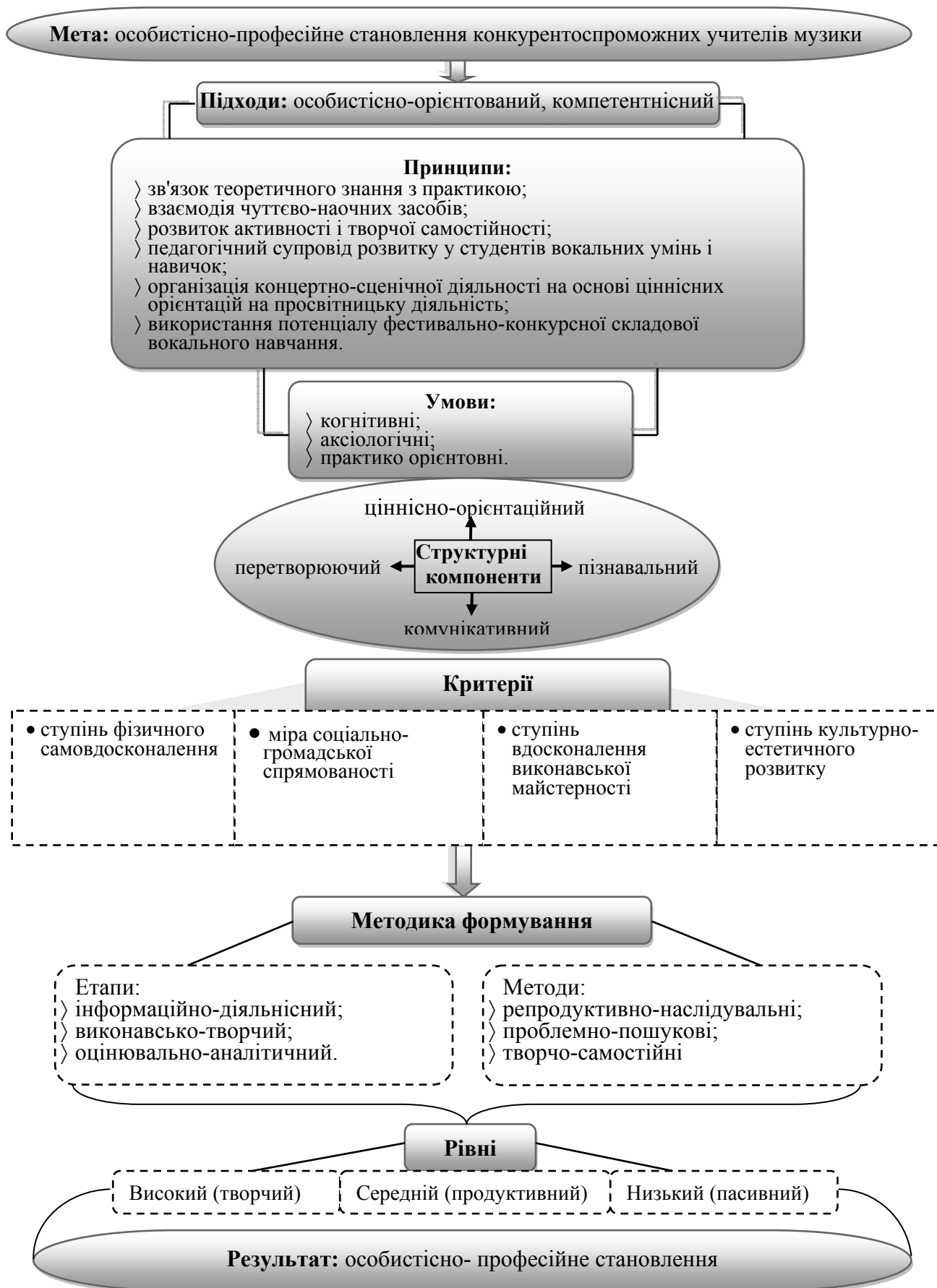


Рис.2.1. Організаційно-методична модель вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу.

навчання.

Окреслені наукові підходи та визначені на їх основі принципи слугували обґрунтуванню *педагогічних умов*:

- когнітивні – умови, при яких інтенсифікується процес засвоєння знань;
- аксіологічні– умови, при яких стимулюються мотиваційні механізми навчання і активно формується ціннісне ставлення і установка на саморозвиток;
- практико орієнтовані – умови, що спрямовані на створення навчально-розвиваючих моделей професійної (в даному випадку – вокально-виконавської) діяльності, актуалізацію навчального співробітництва, розвиток комунікативної свободи.

Модель висвітлює *структурні компоненти* досліджуваного феномену: ціннісно-орієнтаційний, пізнавальний, перетворюючий, комунікативний, які конкретизуються у відповідних *критеріях*:

1) ступені фізичного самовдосконалення студентів з показниками: здатність до тривалої затримки дихання; здатність до здійснення енергійного, глибокого вдиху і спокійного повільного видиху; здатність до здійснення глибокого діафрагмального дихання в стані спокою та в процесі руху; здатність до тривалого, рівного видиху, що супроводжується контролем за щільністю і спрямованістю повітряного потоку;

2) мірі соціально-громадської спрямованості вокального навчання студентів з показниками: усвідомлене прагнення студентів до участі в шефській та благодійній діяльності; кількість виступів в шефських й благодійних концертах протягом року; власне бажання студентів брати участь в подібних заходах; успішність виступу, що підтверджена позитивною реакцією слухачів; активна реакція студента-виконавця, бажання обговорити з колегами і педагогом нюанси виступу, зрозуміти причину можливих помилок; прагнення студентів до створення благодійних проєктів;

3) ступені виконавської майстерності в процесі фестивально-конкурсної діяльності з показниками: активність студентів у підготовці та участі в фестивалях і професійних конкурсах; розвиток особистісно - професійних

компетенцій; готовність до творчої самореалізації;

4) ступені культурно-естетичного розвитку студентів з показниками: культурний кругозір; творчий простір студента;

Критерії реалізуються у змісті навчання, тобто у безпосередньої діяльності студентів щодо засвоєння музичних знань і вмінь, управління процесом навчання й діагностики його результатів. Процес розглядається як закономірна послідовна зміна в розвитку явищ, їх перехід у іншій стан; як сукупність послідовних дій, спрямованих на досягнення певних результатів – етапів. Структурно-функціональної модель включає *чотири етапи* методики підготовки студентів до формування ОСК майбутніх учителів музики: інформаційно-діяльнісний, оцінювально-аналітичний, виконавсько-творчий. На кожному з етапів використовуються свої *методи* навчання, що класифіковані за навчальними цілями і об'єднані у три блоки: репродуктивно-наслідувальні, проблемно-пошукові, творчо-самостійні.

Завершальною ланкою моделювання є визначення конкретних результатів реалізації процесу особистісно-професійного становлення студентів у вокальному навчанні – перехід на більш високий рівень професійної підготовленості. Згідно з визначеними критеріями та показниками підготовленості студентів до формування ОСК молодших шкільників, було визначено *три рівня*: високий (системно-діяльнісний), середній (конструктивний) та низький (репродуктивний).

Запропонована модель особистісно-професійного становлення майбутніх учителів музики у вокальному навчанні має розглядатися як інструментарій організації системи музично-педагогічної підготовки компетентного учителя музики. Модель є відкритою, постійно розвивається та за необхідністю може бути доповнена новими компонентами.

2.2. Критерії, показники та рівні особистісно-професійного становлення майбутніх учителів музики у вокальному навчанні.

Експериментальна робота по виявленню педагогічних умов становлення

особистісно-професійних якостей майбутнього учителя музики на заняттях з вокалу велася в класах постановки голосу факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, факультеті мистецтв та хореографії ДК «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, у Чернівецькому національному університеті імені Ю. Федьковича.

За час проведення експериментальної роботи в ній взяли участь 85 студентів та 7 педагогів. У процесі роботи ми не виділяли експериментальні і контрольні групи учнів, бо заняття з постановки голосу ведуться індивідуально. Участь в експерименті була добровільною, і ті студенти, які виявили бажання взяти участь в роботі, отримували необхідні завдання, намагалися їх виконати на максимально високому рівні і пред'являли результати педагогу, який веде експеримент. Решта студентів склали віртуальну контрольну групу, результати роботи якої враховувалися за певною системою. Протягом всього часу експерименту велася спостереження за всіма студентами, що брали участь в роботі, проводився аналіз і порівняння їх творчих результатів.

У цілепокладанні освітньої діяльності факультету мистецтв ВНЗ присутній широкий підхід, що забезпечує вихід за межі власне педагогічних критеріїв і зв'язок з соціальним середовищем. Це особливий культурно-творчий простір студента, всередині якого відбувається «дозрівання» готовності до творчої самореалізації, формуються особистісно-професійні компетенції.

У контексті дослідження необхідно відзначити особливості, властиві студентському віку, бо це непростий для зростаючої людини час, коли відбувається інтенсивне становлення його особистісно-професійних якостей.

Студентський вік є особливо плідним для формування знань, наукового і професійного розвитку, а також для підвищення загального інтелектуального рівня, бо для молодих людей прагнення до нових знань формується на базі вже усвідомленої мотивації. Разом з тим, для забезпечення процесу становлення мотивів, інтересів, установок необхідний педагогічний супровід, що забезпечує певну спрямованість розвитку, якість і рівень її проявів.

Студентський вік характеризується наступними особливостями, а саме:

- 1) активним розвитком моральних установок;
- 2) посиленням свідомих мотивів поведінки;
- 3) становленням і стабілізацією характеру;
- 4) оволодінням комплексом соціальних ролей дорослої людини (громадянських, професійних тощо);
- 5) укоріненням системи ціннісних орієнтацій;
- 6) зміцненням вольових якостей (цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, саморегуляція).

Дослідники відзначають, що в цей час у студентів спостерігається посилення інтересу до проблем морального та етичного змісту. На думку В.Мухіної, студентський вік характеризується також прагненням молодих людей аналізувати і співвідносити загальнолюдські цінності зі своїми власними схильностями й ціннісними орієнтаціями, в результаті чого їм належить «свідомо зруйнувати або прийняти історично обумовлені нормативи і цінності, які визначали поведінку в дитинстві та підлітковому віці»[31].

Визначальну роль мотиваційної сфери особистості в юнацькому віці відзначає і Л. Божович, об'єднуючи мотивацію з процесом формування світогляду і визначення свого місця в житті. На думку вченого, саме в цьому віці виникає нова соціальна ситуація розвитку, коли молода людина оцінює явища, предмети й інших людей багато в чому з позиції того, як все це може вплинути на його майбутнє [5].

В процесі експерименту при визначенні критеріїв, показників та рівнів розвитку особистісно-професійних якостей у студентів в процесі вокальної підготовки нами враховувалися вікові особливості їх розвитку.

Спираючись на виявлені принципи реалізації педагогічних умов вокального навчання студентів на засадах особистісно-орієнтованого підходу, виокремлено наступні критерії:

- 1) ступінь фізичного самовдосконалення студентів з показниками: здатність до тривалої затримки дихання; здатність до здійснення енергійного,

глибокого вдиху і спокійного повільного видиху; здатність до здійснення глибокого діафрагмального дихання в стані спокою та в процесі руху; здатність до тривалого, рівного видиху, що супроводжується контролем за щільністю і спрямованістю повітряного потоку;

2) міра соціально-громадської спрямованості вокального навчання студентів з показниками: усвідомлене прагнення студентів до участі в шефській та благодійній діяльності; кількість виступів в шефських й благодійних концертах протягом року; власне бажання студентів брати участь в подібних заходах; успішність виступу, що підтверджена позитивною реакцією слухачів; активна реакція студента-виконавця, бажання обговорити з колегами і педагогом нюанси виступу, зрозуміти причину можливих помилок; прагнення студентів до створення благодійних проектів;

3) ступінь виконавської майстерності в процесі фестивально-конкурсної діяльності з показниками: активність студентів у підготовці та участі в фестивалях і професійних конкурсах; розвиток особистісно-професійних компетенцій; готовність до творчої самореалізації;

4) ступінь культурно-естетичного розвитку студентів з показниками: культурний кругозір; творчий простір студента.

Для виявлення змін в показниках, що відображають фізичну форму студентів на початку експерименту, було проведено констатувальний зріз, який показав, що фізична форма цієї групи студентів залишає бажати кращого. Оцінюючи свою фізичну форму як «хороша» і «нормальна», студенти, в більшості випадків, не займалися фізичною культурою, мали незначний досвід спортивних занять протягом нетривалого часу і не пов'язували рівень своєї фізичної підготовки з якістю співу.

Отримані дані дозволили зробити висновок про те, що велика частина першокурсників (87%) не тільки не вживає цілеспрямованих зусиль для поліпшення своєї фізичної форми, але і не розуміє зв'язку рівня фізичного розвитку з досягненням успіху в області вокалу.

Очевидно, що для досягнення високих результатів в даному напрямку

необхідна серйозна робота в області загальної фізичної підготовки, формування м'язового корсету, здатності до концентрації на самому процесі роботи м'язів. Студентам було запропоновано варіанти занять, що сприяють поліпшенню фізичної форми, а саме: щоденні заняття бігом; заняття плаванням двічі на тиждень; відмова від користування ліфтом; відмова від паління та обов'язковий нічний 7- годинний сон.

Показники, що відображають усвідомлене прагнення студентів до участі в шефській та благодійній діяльності, перегукуються з виділеними нами специфічними характеристиками творчого потенціалу майбутнього педагога-музиканта, серед яких наступні:

- особливий баланс внутрішніх (конвергентне і дивергентне мислення, уява, креативність) якостей й їх зовнішніх проявів, що відбиваються в загальній само узгодженості особистості;

- небайдухе й критичне емоційне ставлення до власної діяльності в усіх її напрямках (педагогічному, виконавському, пізнавальному, дослідному);

- прагнення до самореалізації з опорою на вольові якості в процесі професійної діяльності, що становить мотиваційну основу успішної діяльності педагога-музиканта;

- спрямованість на адекватний прояв внутрішніх духовних спрямувань особистості, яке визначається в даному контексті як конгруентність.

В процесі роботи деякі студенти виявили бажання здійснити соціально-значущий проект і згодом, за допомогою педагогів і інших студентів, змогли здійснити задумане. На початковому етапі зміст пропонованих студентами проектів був абстрактним, мав теоретичний, ніж практичний характер. Втім, поступово проекти набували більш осмисленого вигляду, знаходили конкретику, спрямованість на спілкування з реальними людьми та організаціями.

Приклади власних проектів, які пропонувалися студентами на контрольному етапі дослідження: “Рідзвяні передзвони”, “Віночок Кобзареві”, серія лекцій-концертів для школярів з власним ілюструванням вокальних творів.

Показники, що відображають усвідомлене прагнення студентів до участі в

шефській та благодійної діяльності, а також показники, що відображають активність студентів у підготовці та участі у фестивалях і професійних конкурсах свідчать про вихід в широке соціальне середовище, визначають параметри культурно-творчого простору студента, розвиток особистісно професійної компетенції та готовність до творчої самореалізації.

Для визначення рівня прояву виділених параметрів був притягнутий ряд сучасних методик, як-от:

- орієнтаційна анкета «Спрямованість особистості» Б. Басса;
- тест з діагностики емоційного слуху В.Морозова;
- методики експертної оцінки невербальної комунікації А. Кузнецової;
- методика експрес-діагностики емпатії І. Юсупова;
- багатофакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла.

За допомогою анкети «Спрямованість особистості» Б. Басса визначалася:

1) спрямованість на себе (орієнтація на пряму винагороду, прагнення до досягнення статусу, схильність до суперництва, тривожність, інтравертність;

2) спрямованість на спілкування (прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, орієнтація на соціальне схвалення);

3) спрямованість на справу (зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети).

Особливе значення для даної роботи мають результати тесту на розвиток емоційного слуху В. Морозова, який дозволив зробити висновки не тільки щодо здатності студентів відчувати й адекватно сприймати емоційні відтінки голосу людини й музичних інтонацій, а й здатності до емпатії (від англ. empathy – поняття філософії та психології, що означає сприйняття внутрішнього світу іншої людини зі збереженням емоційних і смислових відтінків, співпереживання його духовного життя) – найважливішої якості особистості, що багато в чому визначає наявність конгруентності. При аналізі результатів були отримані дані, що свідчать

про високий ступінь кореляції емоційного слуху співаків з якістю ансамблю і строю, а також з вокально-технічними якостями звучання [28].

У руслі нашого дослідження особливого значення набувають думки К. Станіславського про «випромінювання і променісприймання», пов'язані зі сприйняттям нервової енергії, що представлено у вигляді п'яти стадій. «Перша стадія – вихід артиста на сцену, розглядання всіх присутніх, орієнтування і вибір об'єкта. Друга стадія – підхід до об'єкта, залучення до себе уваги. Третя стадія – зондування душі об'єкта щупальцями очей. Четверта стадія – передача своїх бачень об'єкту. П'ята стадія – відгук об'єкта і обопільний обмін випромінювання і променісприймання душевних струмів» [40, с. 389].

Продовжуючи слідом за Станіславським досліджувати галузь акторського сприйняття, в якій першорядне значення належить узгодженості, балансу зовнішніх проявів і внутрішнього настрою, визначених в даній роботі як конгруентність, М. Чехов особливу увагу звертає на так зване "шосте акторське почуття" – почуття партнера, яке він визначає як «здатність бути готовим ... відкритися» назустріч своїм партнерам».

Якість конгруентності вказує, наскільки щира людина в прояві своїх емоцій, наскільки розвинена в неї здатність до процесу прояви почуттів. Для виявлення складових конгруентності, істотне значення мали дані, що були отримані в результаті застосування методики експертної оцінки невербальної комунікації А. Кузнецової [29, с. 242-244].

Невербальні засоби комунікації, або «мова тіла» мають величезне значення для процесу комунікації взагалі і спілкування музиканта-виконавця з аудиторією, зокрема. Дослідники вважають, що такий спосіб передачі інформації містить велику її частину – від 60 до 80 відсотків. Мова нашого тіла в поєднанні з мовленнєвою формою спілкування дає найбільш повну та правдиву картину сприйняття людиною інформації. Зазначена методика (Див. Додаток) визначає діапазон візуально відтворюваних і комунікативно значущих рухів людського тіла, а також здатність до самоврядування невербальними методами спілкування. «Якщо ми хочемо бути впевненими, що точно зрозуміли людину, ми повинні

з'єднати в одну загальну картину інформацію від тіла і словесних виразів. Хто з нас не стикався з відчуттям неясної тривоги при спілкуванні з людиною, коли він стверджував одне, однак підсвідомо ви відчували його фальш. Ви скажете, що це інтуїція і добре тим, хто її має. Насправді, інтуїцію легко розвинути, спостерігаючи за співрозмовником і, знаючи конкретне значення жестів, зробити вірні висновки»[34, с. 265].

Серед засобів невербального спілкування найбільш значущими для нашого дослідження є такі:

- а) експресивно-виразні рухи;
- б) візуально-контактний погляд;
- в) просторові рухи.

У процесі експериментальної роботи за допомогою оцінок незалежної експертної групи, до якої увійшли викладачі, концертмейстери, найбільш просунуті студенти, було отримано дані про розвиненість невербальних засобів спілкування у вокальному навчанні студентів. Зокрема, оцінювалося, наскільки вільно студент відчуває себе в просторі сцени; різноманітність і адекватність його рухів і міміки; здатність здійснювати візуальний контакт із глядачами; емоційно відображати в погляді зміст музичного твору; здатність впевненого володіння сценічним простором; вміння зайняти правильну і найбільш виграшну позицію в просторі сцени. Всі названі компоненти невербального спілкування оцінювалися за трьома рівнями – високий, середній і низький. Експерти заносили дані в спеціально підготовлені картки, які піддавалися статистичній обробці. Дані зрізи здійснювалися двічі – на початку експерименту (констатувальний зріз) і його завершальному етапі (контрольний зріз)(табл. № 8).

Показники *культурно-естетичного самовдосконалення студентів враховувалися* в результаті аналізу їх відповідей на питання анкети, яка пропонувалася учасникам експерименту на контрольному етапі роботи. Культурно-естетичне самовдосконалення студентів пов'язано з характеристиками процесів емпатії, бо, на думку ряду дослідників(Е. Даймонд, Дж. Іган, Ю. Кузнецов, В. Морозов, Дж. Ріццолатті, А. Штейнмец, І. Юсупов та

ін.), емпатична здатність індивіда зростає із життєвим досвідом, реалізується в разі подібності поведінкових і емоційних реакцій суб'єктів. Ця схожість формується під впливом художньо-естетичних вражень і активізує здатність індивіда сприймати спектрально різноманітні, тонкі відтінки інформації, здійснювати усвідомлене внутрішнє зусилля «відкритися» назустріч цим враженням.

Розглянутий аспект культурно-естетичного самовдосконалення студентів-вокалістів також підтверджує припущення про роль якості конгруентності у вокальному навчанні майбутнього вчителя музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу. Дослідниками (А. Пашина, Є. Серебрякова, В. Морозов, Е. Фетисова та ін.) встановлено зв'язок між емоційним слухом, емпатією та загальним психофізичним і інтелектуальним розвитком індивіда. Вчені стверджують, що кожна нормальний індивід володіє емоційним слухом на 60-70 балів (за шкалою В. Морозова), в той час, як проблемні групи дітей (що виховуються в дитячих будинках або мають вади психічного розвитку) і дорослих (страждають алкоголізмом і наркоманією) відрізняються, як правило, емоційною глухотою, і в результаті цього, відсутністю якості конгруентності.

Втім, у згаданих дослідженнях відзначається, що найвищі показники (до 90-95 балів) зустрічаються серед професійних музикантів, вокалістів, диригентів хорів і артистів балету (Е. Фетисова, 1991, В. Морозов, 1994), що підтверджує благотворний вплив професійного художньо-естетичного середовища на формування якостей емпатії, і, відповідно, конгруентності.

Визначено рівні готовності до творчої самореалізації в процесі вокального навчання.

Високий (творчий) рівень характеризується: усвідомленням діяльності учителя музики як соціальної та особистісної цінності, усвідомленням цілей вокального навчання як особистісно - значущих; усвідомленим прагненням до фізичного самовдосконалення; стійкою потребою до участі в концертно-сценічній діяльності, готовністю до самостійного прийняття рішень в процесі їх реалізації; стійким пізнавальним інтересом до вокального навчання як результату

творчої самореалізації у професійній діяльності; високим рівнем культурно-естетичного розвитку.

Середній (продуктивний) рівень характеризується: усвідомленням важливості, соціальної значущості вокального навчання, його цілей для діяльності вчителя музики, але неготовністю взяти на себе функцію лідера в процесі її здійснення; виявом ситуативного інтересу до фізичного самовдосконалення; нестійкою потребою до участі в концертно-сценічній діяльності, неготовністю до самостійного прийняття рішень в процесі їх реалізації, ситуативне бажання самовдосконалюватися через вокальне навчання; мотивація до успіху в навчально-пізнавальній діяльності; достатнім рівнем культурно-естетичного розвитку.

Низький (пасивний) рівень характеризується: не усвідомленням цілей та соціальної значущості вокального навчання; невизначеністю мотивів фізичного самовдосконалення; відсутністю інтересу до участі в концертно-сценічній діяльності, пояснюючи це невпевненістю у власних професійно-творчих силах; не усвідомленням необхідності цієї діяльності для творчої самореалізації у професії; слабо виражене прагнення до успіху в навчально-пізнавальній діяльності; незадовільний рівень загального, гуманітарно-художнього та естетичного розвитку, слабо виражене занурення в простір музичної культури та ставлення до галузі прекрасного в цілому

У дослідженні необхідно було дотримання основних принципів особистісно-орієнтованого підходу до навчання (Є. Бондаревська). Важливо відрізнити індивідуальні форму заняття зі студентами від особистісно-орієнтованого підходу як такого, який заключається в постійному педагогічному супроводі кожного студента, виявленні його сильних і слабких сторін, індивідуальних властивостей його обдарування, характеру, творчого потенціалу.

Індивідуальна форма заняття з постановки голосу дає можливість побудови індивідуальної траєкторії розвитку студентів, що включає в себе констатувальну і прогностичну частини. Для здійснення такої роботи нами застосовувався метод ведення щоденника педагогічного супроводу, в якому відзначалися виступи

студентів, їх якість, причини можливих невдач і способи їх подолання, фіксувалися проекти, в яких брали участь студенти, з їх слів записувалися причини, що спонукали до участі в цих проектах.

Ще одним ефективним інструментом дослідження показників, що відображають активність студентів, параметри їх культурно-творчого простору, розвиток особистісно-професійної компетенції і готовності до творчої самореалізації став багатофакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла.

На думку Кеттелла, особистість має цілу низку взаємопов'язаних рис, яким учений дав класифікацію. Поняття «риса» у визначенні Кеттелла – це «деяка ментальна сутність, яка відповідає за узгодженість поведінки спостережуваного» [27]. Дослідник розрізняє вихідні та поверхневі риси. Вихідні риси – це «внутрішні сили особистості, складові її основи, що рішучим чином впливають в подальшому на її зовнішні прояви. Вони можуть бути спадковими (конституціональними) і виникаючими під впливом середовища. Поверхневі риси виникають в результаті взаємодії вихідних характеристик, і не володіють вираженою самостійністю і впливовістю» [27].

Кеттелл виділив також динамічні риси (що призводять до дії в певному напрямку), риси-здатності (що визначають ефективність досягнення мети) і темпераментальні (пов'язані з внутрішніми мотивами особистісних реакцій). Опитувальник Кеттелла призначений для виявлення 16 факторів рис особистості, визнаний одним з найбільш результативних анкетних методів оцінки індивідуально-психологічних особливостей особистості. Він включає в себе оцінку, рішення тесту, і виявлення ставлення до якогось явища. Найбільшого поширення даний метод отримав в області психології при діагностиці професійно важливих якостей.

Отже, ми відзначаємо, що студентському віку властиві певні особливості, що впливають на розробку умов становлення особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця.

Висновки до другого розділу

В основу обґрунтування методичних засад вокального навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва було покладено особистісно-орієнтований та компетентнісний (розглядається як симбіоз традиційних підходів: діяльнісного, культурологічного, індивідуально-диференційованого та ін.) методологічні підходи. Реалізація даних підходів в процесі вокальної підготовки студентів передбачає дотримання таких принципів навчання:

- зв'язок теоретичних знань з практикою;
- взаємодія чуттєво-наочних засобів;
- розвиток активності і творчої самостійності студентів;
- педагогічний супровід розвитку у студентів вокальних умінь та навичок;
- організація концертної діяльності на основі ціннісних орієнтацій на просвітницьку діяльність;

Обґрунтовано педагогічні умови, при яких вокальне навчання студентів на засадах особистісно-орієнтованого підходу має бути успішним, а саме:

- когнітивні – умови, при яких інтенсифікується процес засвоєння знань;
- аксіологічні – умови, при яких стимулюються мотиваційні механізми навчання і активно формується ціннісне ставлення і установка на саморозвиток;
- практико орієнтовані – умови, що спрямовані на створення навчально-розвиваючих моделей професійної (в даному випадку – вокально-виконавської) діяльності, актуалізацію навчального співробітництва, розвиток комунікативної свободи.

Висвітлено організаційно-методичну модель педагогічного керівництва вокальним навчанням майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу, яка охоплює складові частини процесу формування досліджуваного феномена. Організаційно-педагогічна система вокальної підготовки майбутніх учителів музики виступає як цілісне, кероване, полікомпонентне, відкрите для зовнішнього середовища утворення, що відображує навчальний процес і функціонує в разі узгодження його окремих

компонентів. Структура моделі складається з наступних дидактичних складових: мети, методологічних підходів, принципів, умов, компонентів, критеріїв, методів, етапів, кінцевого результату, зміст яких схематично представлено відносно нашої проблеми. Очікуваним результатом визначено готовність майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в професії.

Спираючись на виявлені принципи реалізації педагогічних умов вокального навчання студентів на засадах особистісно-орієнтованого підходу, виокремлено наступні критерії:

1) ступінь фізичного самовдосконалення студентів з показниками: здатність до тривалої затримки дихання; здатність до здійснення енергійного, глибокого вдиху і спокійного повільного видиху; здатність до здійснення глибокого діафрагмального дихання в стані спокою та в процесі руху; здатність до тривалого, рівного видиху, що супроводжується контролем за щільністю і спрямованістю повітряного потоку;

2) міра соціально-громадської спрямованості вокального навчання студентів з показниками: усвідомлене прагнення студентів до участі в шефській та благодійній діяльності; кількість виступів в шефських й благодійних концертах протягом року; власне бажання студентів брати участь в подібних заходах; успішність виступу, що підтверджена позитивною реакцією слухачів; активна реакція студента-виконавця, бажання обговорити з колегами і педагогом нюанси виступу, зрозуміти причину можливих помилок; прагнення студентів до створення благодійних проєктів;

3) ступінь виконавської майстерності в процесі фестивально-конкурсній діяльності з показниками: активність студентів у підготовці та участі в фестивалях і професійних конкурсах; розвиток особистісно-професійних компетенцій; готовність до творчої самореалізації;

4) ступінь культурно-естетичного розвитку студентів з показниками: культурний кругозір; творчий простір студента.

Визначено рівні готовності до творчої самореалізації в процесі вокального навчання.

Високий (творчий) рівень характеризується: усвідомленням діяльності учителя музики як соціальної та особистісної цінності, усвідомленням цілей вокального навчання як особистісно - значущих; усвідомленим прагненням до фізичного самовдосконалення; стійкою потребою до участі в концертно-сценічній діяльності, готовністю до самостійного прийняття рішень в процесі їх реалізації; стійким пізнавальним інтересом до вокального навчання як результату творчої самореалізації у професійній діяльності; високим рівнем культурно-естетичного розвитку.

Середній (продуктивний) рівень характеризується: усвідомленням важливості, соціальної значущості вокального навчання, його цілей для діяльності вчителя музики, але неготовністю взяти на себе функцію лідера в процесі її здійснення; виявом ситуативного інтересу до фізичного самовдосконалення; нестійкою потребою до участі в концертно-сценічній діяльності, неготовністю до самостійного прийняття рішень в процесі їх реалізації та ситуативним бажанням самовдосконалюватися через вокальне навчання; мотивацією до успіху в навчально-пізнавальній діяльності; достатнім рівнем культурно-естетичного розвитку.

Низький (пасивний) рівень характеризується: не усвідомленням цілей та соціальної значущості вокального навчання; невизначеністю мотивів фізичного самовдосконалення; відсутністю інтересу до участі в концертно-сценічній діяльності, пояснюючи це невпевненістю у власних професійно-творчих силах; не усвідомленням необхідності цієї діяльності для творчої самореалізації у професії; слабо виражене прагнення до успіху в навчально-пізнавальній діяльності; незадовільний рівень загального, гуманітарно-художнього та естетичного розвитку, слабо виражене занурення в простір музичної культури та ставлення до галузі прекрасного в цілому

Список використаної літератури до другого розділу

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. / Анатолій Михайлович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558, [1] с.
2. Асафьев Б. Музыкальная форма, как процесс / Борис Владимирович Асафьев. Кн. 1 и 2. М.; Л. : Музыка, 1971. – 379 с.
3. Асмолов Б.В. Психология личности / Б.В.Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
4. Барышникова Н.Г. Педагогическое сопровождение студента- иностранца в период обучения в вузе // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан. Материалы международной научно-практической конференции. – М., 2010. – Т. 1.с. 21.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности /под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, Воронеж:НПО МОДЭК, 1997. – 352 с.
6. Борисова Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Борисова Тетяна Валеріївна. – К., 2007. – 20 с.
7. Васильева О.В., Новиков СБ., Сокерина И.В. - Класс сольного пения /Программы высших педагогических учебных заведений. - М.: МГПУ, 2004.с.3.
8. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Василенко Людмила Михайлівна. – К., 2003. – 211 с.
9. Вершловский С. Г. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина. – Л. : НИИ ООВ, 1977. – 203 с.

10. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / за заг. ред. А.П.Зайця, В.С.Журавського. – К. : ФОРУМ, 2003. – 950 с.
11. Воронін О. 30 вокалізів на основі народних пісень / О.Воронін, О.Вороніна. – К. : Музична Україна, 1991. – 71 с.
12. Выготский Л.С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский [сост. М.Г.Ярошевский]. – Р н/Д. : Феникс, 1998. – 479, [1] с. .
13. Габа І.М. Освітнє середовище: соціально-психологічна парадигма / Актуальні проблеми психології. – Т. 7. – Вип. 22. – К., 2010. – С. 27-31.
- 14.Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість : дис. ... доктора мистецтвознавства: 17.00.03 / Гребенюк Наталія Євгенівна – К., 2000. –370 с.
15. Грибкова О.В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта. Автореф. дисс. докт. пед. наук /О.В. Грибкова. – М., 2010. – 55 с.
- 16.Далецкий О.В. Обучение пению. Путь к бельканто/ О.В. Далецкий. – М.: Издательский дом «Фаина», 2011. – 352 с.
- 17.Дем'янчук В. Теорія та практика роботи з дитячим хором (вокальним ансамблем) : навч. посібник / Василь Петрович Дем'янчук. – Тернопіль : АСТОН, 2001. – 94 с.
- 18.Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М., РАГС, 1991. – 230 с.
- 19.Дмитриев Л.Б. Солисты театра Ла Скала о вокальном искусстве: Диалоги о технике пения. – М.: Московские учебники ЗАО СиДи Пресс, 2002.– 188 с.
- 20.Доронюк В.Д. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики: навч. посіб. для викладачів і студентів вищих навч. закладів і вчителів музики шкіл різного типу / В.Д.Доронюк, М.Ю.Сливоцький. – Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – 306 с.
21. Емельянов В.В. Развитие голоса: координация и тренинг / В.В.Емельянов. – СПб. : Лань, 2000. – 190 с.

22. Жишкович М. Основи вокально-педагогічних навиків : методичні поради для студентів вокальних факультетів вищих навчальних закладів культури і мистецтв III-IV рівнів акредитації / Мирослав Жишкович. – Львів, 2007. – 43 с.
23. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. – К. : УФІМБ, 1997. – 302 с.
24. Ковальов А.Г. Самовоспитание школьников / А.Г. Ковальов. – М.: Просвещение, 1977. – 157 с.
25. Ковалева Т.М. Гуманитарные технологии и тьюторская практика /Т.М. Ковалева // Открытое образование и региональное развитие: образование как сфера интересов инновационных сообществ. Материалы 6 Всероссийской научно- практической тьюторской конференции. – Томск, 2002. С. 64-67.
26. Костюк О. Сприймання музики і музична культура слухача / О.Костюк. – К. : Наукова думка, 1965. – 123 с.
27. Кэттел Раймонд Бернард. Электронный ресурс <http://vocabulary.ru/dictionary/372/word/>).
28. Кузнецов Ю.М., Морозов В.П., Сафонова В.И. Эмоциональный слух и музыкально-эстетические характеристики хорового пения / Ю.М. Кузнецов, В.П.Морозов., В.И. Сафонова // Художественный тип человека. Комплексные исследования. – М., 1994. – С. 163-169.
29. Кузнецова А.М. Методика экспертной оценки невербальной коммуникации /Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. //Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 242-244.
30. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению / Анджелина Георгиевна Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 93 с.
31. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: АСАДЕМІА, 2000. – 232 с.
32. Олексюк О.М. Музична педагогіка : навч. посібник / Ольга Миколаївна Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.

33. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти / Г.М.Падалка. – К. : Муз. Україна, 1982. – 144 с.
34. Повалєва М.А. Невербальні засоби спілкування. – Ростов н/Д.: Фенікс, 2004. – 346 с.
35. Роджерс К. О становленні особистістю. Психотерапія очима психотерапевта / під ред. М.М. Ісєніної. – М.: «Прогрес», 1994. – 480 с.
36. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
37. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька : навч. посібник. / О.П.Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
38. Семенова, А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / А. Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 504 с.
39. Словник - довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. – Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с.
40. Станіславський К.С. Робота актера над собою/ К.С. Станіславський – М.: Искусство, 1951.-668 с.
41. Філософський енциклопедичний словник. – К.: Арабіс, 2002. – 744 с.
42. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М.Фіцула. – Вид. 3 - тє, перероб. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 168 с.
43. Хуан Чанхао. Педагогічні принципи та умови вокального навчання майбутніх учителів музики на особистісно-орієнтованих засадах / Чанхао Хуан // Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць [ред. колегія О.П. Щолокова та ін.] – К: Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – Вип.22(27) – Серія 14. – С. 150-155.
44. Хуан Чанхао. Принципи реалізації педагогічних умов вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу

- /Чанхао Хуан // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – Випуск 132. – С. 234-241.
- 45.Хуан Чанхао. Методичні основи вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу / Чанхао Хуан // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Випуск 133. – С.
- 46.Ягупов В. В.Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
- 47.Betty E. / Philosophy of Culture: reconstructing the foundations of human development. – Boston, 1997. – 120 p.
- 48.Encyclopedia Britanica. – Vol. 3. – Chicago, 1963. – 515 p.
- 49.English-russian dictionary / V.K.muller. – Moscow : Russky jazyk, 1990. – 843 p.
- 50.Kattel R. The Scientific Analysis of Personality. – Penguin Books, 1987. – 83 p.
- 51.Torrance E.P. Guiding creative talent. – Englewood Cloffs. – N.Y. : Prentice-Hall, 1962. – 278 p.

Зміст розділу висвітлено в наступних публікаціях автора дисертації
[43; 44; 45].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З МЕТОДИКИ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЗАСАДАХ

3.1. Діагностика стану сформованості особистісно-професійної сфери студентів у вокальному навчанні

Дослідження медиків, а також професійних вокалістів, що займаються арттерапевтичною сферою мистецтва співу (І. Догель, В. Медушевський, М. Могендович, В. Полякова, С. Шушарджан та ін.), заняття музикою і вокалом, зокрема, істотно впливають на центральну нервову, кардіореспіраторну і м'язову системи. Музикотерапія – одне з новітніх і прогресивних здоров'язберігаючих і лікувально-профілактичних напрямків науки, в руслі якого досліджуються реакції живого організму на музично-терапевтичний вплив. У руслі даного напрямку діє ряд програм, метою яких є розробка новітніх технологій музичної терапії та їх впровадження в практику лікувально-відновлювальних установ, а також підготовка кваліфікованих фахівців.

Вокальне навчання в умовах вищої педагогічної освіти дає можливість дієвого звернення до емоційної сфери студентів, враховуючи, що рефлекторні зміни в діяльності організму (серця, дихання, кровообігу, тонуусу м'язів тощо) сприяють виникненню у свідомості різних відчуттів, в результаті чого і відбувається власне переживання емоцій.

Згідно соматичної теорії емоцій, незалежно висунутої в кінці ХІХ століття американським психологом Вільямом Джеймсом і датським медиком Карлом Георгом Ланге (теорія Джеймса-Ланге), після сприйняття події, що викликала емоцію, людина переживає цю емоцію як відчуття фізіологічних змін у власному організмі. Кожній емоції відповідає свій власний набір фізіологічних змін [27] . М. Сандомирський наголошує, що для позбавлення від стресу і небажаних емоцій (гніву, роздратування, тривоги тощо) необхідно навчитися довільно викликати

такий стан м'язів («інструментів емоцій»), який виникає в них у стані спокою або в результаті позитивних емоцій. Вчений вважає, що цього можна досягти за допомогою спеціально організованого, усвідомленого дихання, розслаблення м'язів і самоспостереження [27]. Цей метод спирається на теорію Джеймса-Ланге і спрямований на відчуття людини, що пов'язані з власним тілом, за допомогою яких відбувається витіснення небажаних емоцій.

Для того, щоб освоїти цю технологію, необхідна робота з увагою (спрямована увага), робота з м'язами (м'язове розслаблення), робота з диханням (заспокійливе дихання). Розвиток фізичної сфери організму неможливий без регулярних тренувань, а саме: дихально - ритмічних вправ; бігу; плавання; загальної установки на здоровий спосіб життя (відмова від шкідливих звичок, правильне харчування, збалансований режим дня). В результаті цілеспрямованої роботи відбувається розвиток навичок самоспостереження і самонастроювання, здатності управління м'язовими відчуттями, концентрації уваги на тих чи інших діях власного організму.

Студенти класу вокалу мають різну (в більшості випадків слабку) фізичну підготовку і, як правило, не замислюються про зв'язок свого фізичного стану з якістю співу. Діагностичне опитування, яке було проведено серед першокурсників, спрямовувалося на виявлення результатів самооцінки студентами своєї фізичної підготовки. Характерно, що більшість студентів не розуміла, для чого взагалі потрібна така самооцінка.

В результаті опитування були отримані дані, що свідчать про те, що першокурсники в переважній більшості випадків оцінювали свою фізичну форму як «хорошу» та «нормальну». У той же час аналіз об'єктивних даних, а також результати спостереження за цими студентами, їх реакцією, витримкою, здатністю до тривалих занять показали, що фізична форма цієї групи залишає бажати кращого. Ніхто зі студентів не займався фізкультурою і спортом, за винятком двох студенток, які відвідують заняття у фітнес-центрі, 92% респондентів постійно відчують брак сну, а для зняття напруги після тривалих занять 79% вважають за краще «відвідування з друзями клубів, інтернет-кафе,

нічних дискотек». Було відзначено також, що майже всі студенти, перебуваючи в навчальному закладі, користуються ліфтом, не залежно від того, на який поверх вони повинні потрапити, а також те, що і дівчата і юнаки в вагоні метро завжди прагнуть зайняти вільне місце.

Отримані дані дозволили зробити висновок про те, що більша частина першокурсників (87%) не тільки не вживають цілеспрямованих зусиль для поліпшення своєї фізичної форми, а й не розуміють зв'язку рівня свого фізичного розвитку з досягненням успіху в області вокалу. Результати тестування студентів на самооцінку фізичної форми, спостереження та аналізу об'єктивних відомостей про студентів представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Самооцінка фізичної підготовки					
1	Як Ви оцінюєте свою фізичну підготовку?	Дуже хороша –5%	Хороша – 62%	Нормальна –30%	Слабка – 3%
2	Якими видами спорту Ви займаєтеся в даний час ?	Гімнастика фігурне катання	Легка атлетика, східні єдиноборства	Ігрові види спорту	Фітнес –6%
3	Якими видами спорту Ви займалися під час навчання в загальноосвітній школі?	Гімнастика фігурне катання –15%	Легка атлетика, східні єдиноборства – 6%	Ігрові види спорту	Фітнес
4	Скільки часу Ви займалися спортом під час навчання у загальноосвітній школі?	3 роки й більше – 6%	2 роки й менше – 61%	Менше одного року – 33%	
5	Скільки часу в день (з ранку до 22.00) за Вашою оцінкою ви ходите	4 години й більше	3 години й менше – 56%	Менше 2 годин –44%	-

6	Як Ви вважаєте, яким чином ваша фізична форма може бути пов'язана з професійною?	Покращення зовнішнього вигляду – 82%	Збільшення витримки при великих навантаженнях – 77%	Конкурентоспроможність в цілому – 48%	Якість співу
---	--	---	--	--	--------------

Отже, при оцінці своєї фізичної форми як «хороша» і «нормальна» в більшості випадків студенти не займаються фізичною культурою, мають незначний досвід спортивних занять протягом нетривалого часу і не пов'язують рівень своєї фізичної підготовки з якістю співу. В результаті аналізу досліджень, присвячених арттерапевтичній сфері мистецтва співу, було встановлено, що фізичний розвиток організму благотворно впливає на загальний фізичний стан людини, сприяє розвитку навичок саморегуляції та коригування емоційних станів, боротьбі зі стресовими станами, дає можливість вдосконалення вокальних навичок.

На підставі цих даних ми відзначаємо, що **першим критерієм** реалізації педагогічних умов у вокальному навчанні студентів на засадах особистісно-орієнтованого підходу є *ступінь фізичного самовдосконалення* студентів, на основі якого розвивається спрямована увага, здатність володіння своїм організмом, зокрема, диханням, розвиваються навички самоспостереження, м'язового розслаблення, медитації, відбувається загальне оздоровлення всього організму.

Другим критерієм реалізації педагогічних умов вокального навчання студентів на засадах особистісно-орієнтованого навчання є *міра соціально-громадської спрямованості професійної діяльності*. Це твердження базується на результатах спостереження за громадською діяльністю студентів (шефські і благодійні концерти). Виявлено взаємозв'язок успішності професійної вокальної діяльності із спрямованістю зусиль студентів не на власні переживання і негативні відчуття під час виступу, а на стан і реакцію слухачів, свідомість

необхідності для даної аудиторії спілкування з мистецтвом, арттерапевтичний ефект звучання музики в кожному конкретному випадку, почуття власної причетності до потрібної і корисної для інших людей справи.

В результаті опитування і спостереження за виступами студентів в концертно-сценічній діяльності було встановлено, що в тому випадку, коли перед виступом і безпосередньо під час виступу студенти занурюються у власні переживання, відчувають невпевненість, скутість, страх помилитися, не відчувають творчої зв'язку з аудиторією, виразність їх виконання значно скорочується. Як показала практика, направити хвилювання виконавця перед виступом в позитивне русло необхідного і продуктивного творчого хвилювання – складне завдання. Необхідно переключити увагу і домогтися його концентрації у напрямку не всередину, а назовні, що може бути досягнуто в результаті морально-ціннісного усвідомлення своєї діяльності, її витоків і результатів.

При первинному визначенні посилу соціально-громадської діяльності студентів факультету мистецтв було виявлено, що їх значна частина не пов'язує участь в концертно-сценічній діяльності з якістю вокальної підготовки, або пов'язує, але тільки в напрямку накопичення досвіду виступів, вокальної концертної практики. Можна припустити, що деякі студенти інтуїтивно приходять до такого стану, який дозволяє їм перемкнути увагу з власних переживань на суспільно-значимі цілі, але, як правило, це відбувається не усвідомлено і, таким чином, не може бути сплановано і досягнуто в переважній більшості випадків, а є, скоріше, випадковим збігом обставин. У таблиці 3.2 відображено результати опитування студентів, що виявляє спрямованість їх хвилювання безпосередньо під час концертно-сценічної діяльності.

Отримані результати засвідчують, що в переважній більшості студенти відчувають під час виступів сильне хвилювання і скутість, не відчувають настроїв аудиторії та емоції слухачів, і в своїй більшості не відчувають почуття задоволення і радості від спілкування з аудиторією.

Таблиця 3.2

Тест “Спрямованість хвилювання і контакт зі слухацької аудиторією”

1	Чи відчуваєте Ви хвилювання під час виступу в шефських і благодійних концертах?	Сильне хвилювання на межі паніки –12%	Сильне хвилювання, з яким все ж вдається справлятися – 79%,	Незначне хвилювання – 9%
2	Чи відчуваєте Ви під час виступу скутість в рухах?	Сильна непереборна скутість, неможливість управління рухами, мімікою – 7%	Сильна скутість, що долається ціною значних вольових зусиль – 85%	Незначна скутість – 7%
3	Чи бачите Ви аудиторію під час виступу, чи відчуваєте зв'язок з нею?	Аудиторія сприймається у вигляді якоїсь ворожої маси, відчуття протистояння – 11%	Цілісне сприйняття аудиторії з вкрапленням деяких уважних осіб – 86%	Цілісно-особистісне сприйняття аудиторії, відчуття власного впливу на слухачів – 3%
4	Чи можете Ви, як Вам здається, управляти настроєм аудиторії?	Так, вільно –21%	Іноді – 21%	Ні – 79%
5	Що Ви відчуваєте після виступу?	Почуття позбавлення від важкого обов'язку –15%	Почуття виконаного боргу –80%	Почуття задоволення і радості від спілкування з аудиторією – 5%

Третім критерієм реалізації розглянутих педагогічних умов є *ступінь вдосконалення виконавської майстерності в процесі концертно-сценічної діяльності*. Необхідно зазначити, що концертно-сценічна діяльність є складовою

процесу формування компетентності фахівця. Зміст ключових компетенцій, інтерпретованих з позицій музичної освіти, перетинається зі змістом сучасних напрямків освіти, що забезпечують високий рівень підготовки педагога-музиканта, серед яких нами були відзначені наступні: напрямок здійснення безперервної освіти; напрямок розвитку естетичного досвіду; напрямок взаємодії різних видів мистецтва; напрямок використання методу ігрового моделювання; напрямок здійснення співтворчості педагога і студентів.

Участь майбутніх учителів музики у концертно-сценічній діяльності сприятиме здійсненню неперервної освіти, накопиченню естетичного досвіду, розвиватиме майбутнього фахівця в напрямку взаємодії мистецтв, наприклад, коли задіяні сучасні форми сценічного дійства, такі, як перформанс. В процесі підготовки до участі в концертно-сценічній діяльності активізується співтворчість педагога і студентів, адже для того, щоб взяти участь в подібному заході, студент зобов'язаний мати досить високий професійний рівень. Необхідна також усвідомлена внутрішня потреба в самореалізації, прагнення до нових цілей, власна постановка професійно-значущих завдань.

Як показало опитування, далеко не всі студенти ставлять перед собою завдання досягнення такого рівня майстерності, який дозволить їм з повним правом брати участь в професійних конкурсах та фестивалях. Нерідко студенти апріорі вважають себе недостатньо обдарованими і підготовленими для того, щоб претендувати на подібний вид творчої діяльності і навіть не намагаються якимось чином змінити такий порядок речей. У таблиці 3.3 представлена спектральна розгортка відтінків ставлення студентів-вокалістів до участі в концертно-сценічній діяльності.

Таблиця 3. 3.

Ставлення студентів до участі в концертно-сценічній діяльності

1	Конкурси та фестивалі мають велике значення для мого професійного розвитку	7%
2	Я прагну до участі в конкурсах і фестивалях	9%

3	Конкурси та фестивалі представляють для мене певний інтерес, але я не беру участі в них	14%
4	Я не маю необхідних вокальних даних для участі в фестивалях і конкурсах	22%
5	Я не володію достатньою витримкою для участі в подібних заходах	26%
6	Ця галузь не представляє для мене інтересу, оскільки на конкурсах все вже заздалегідь вирішено	15%
7	Для участі в фестивалях і конкурсах потрібні серйозні амбіції, а я ними не володію	4%
8	Це марна трата часу	3%

Отримані результати засвідчують, що в переважній більшості студенти відчують під час виступів сильне хвилювання і скутість, не відчують настроїв аудиторії та емоції слухачів, і в своїй більшості не відчують почуття задоволення і радості від спілкування з аудиторією. Результати тесту показали, що поширеною причиною відмови від участі в концертах і конкурсах є невпевненість в своїх професійно-творчих силах, що може негативно впливати не тільки на самооцінку а й на загальний рівень професійного розвитку студентів факультету мистецтв. Прагнення до самовдосконалення, пошук нових шляхів реалізації творчого потенціалу, потреба в творчому спілкуванні – необхідні складові компетентності майбутнього фахівця. Вони не можуть ігноруватися студентами, котрі не хочуть подолати свої недоліки – «страх сцени», невпевненість в своїх силах, небажання докладати більше зусиль в процесі професійної підготовки.

Четвертим критерієм реалізації педагогічних умов вокального навчання на засадах особистісно-орієнтованого підходу студентів на заняттях є *ступінь культурно-естетичного розвитку студентів.*

Культурно-естетичний розвиток – багатоскладний показник, що відображає загальний, гуманітарно-художній і власне естетичний розвиток студентів, залежить від ступеня їх занурення в простір музичної культури та ставлення до області прекрасного в цілому. Для виявлення цього показника було проаналізовано результати опитування студентів першого курсу, спрямовані на

виявлення їх обізнаності в області сучасного культурного життя, інтересу до культурних подій. Особлива увага зверталася на кількісний показник, що відображає інтенсивність спілкування студентів з культурними цінностями – частота відвідувань концертів, театральних постановок, мистецьких виставок, музеїв тощо. У таблиці 3.4 представлено питання і варіанти відповідей студентів першого курсу факультету мистецтв.

Таблиця 3.4.

Захоплення та уподобання студентів у галузі культурно - історичних та естетичних цінностей

1	Чи є у Вас захоплення, хобі, якому присвячуєте значну частину вільного часу?	Так – 87%	Ні –13%		
2	Яка галузь культури пов'язана з вашим хобі? сучасна музика, старовинна музика, образотворче мистецтво, театр, звукозапис, світлина, відеозйомка, література, природознавство, спорт. видеосъемка, література.	Сучасна музика –43%	Звукозапис – 3%	Світлина –2%	Мода –2%
3	Скільки разів за минулі півроку Ви відвідали концерти класичної музики?	10 і більше	5 і менше –47%	1 раз – 53%	жодного разу –

4	Скільки разів за минулі півроку Ви відвідали театр?	10 і більше	5 і менше -51%	1 раз - 18%	жодного разу -31%
5	Скільки разів за минулі півроку Ви відвідали художні музеї?	10 і більше	5 і менше	1 раз - 18%	жодного разу -82%
6	Скільки разів за минулі півроку Ви відвідали художні виставки?	10 і більше	5 і менше	1 раз -21%	жодного разу -79%
7	Чи берете Ви участь у роботі будь-яких студій, гуртків?Музичних, театральних, образотворчого мистецтва, фотографії, літератури, історії моди, спортивних, будь-яких інших?	Театральна студія -3%	Фитнес-центр -2%	Клуб «Історична реконструкція» -1%	

Аналіз відповідей студентів показав, що більшість студентів мають хобі, пов'язане із сучасною музикою; 47% студентів відвідали в минулі півроку концерти класичної музики від двох до п'яти разів; не були в театрі за той же термін 31%; в художньому музеї – 82% студентів; не відвідали художні виставки – 79% респондентів.

Отже, студенти, що беруть участь в експерименті, не відрізняються широким культурно-естетичним кругозором. Їм бракує знань в області мистецтва, що можуть бути отримані тільки в результаті активного сприйняття мистецтва в його різних проявах, регулярного відвідування театральних вистав, концертів, художніх музеїв та виставок. Бесіди зі студентами показали, що вони в своїй більшості не заперечують важливості культурно-естетичного розвитку, але не мають звички до інтелектуального, культурного проведення дозвілля, не можуть раціонально розподіляти свій час, відкладаючи «на потім» те, що здається їм потрібним, але не життєво важливи

3.2. Методика вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу

Експериментальною базою розвитку співацького голосу в майбутніх педагогів-музикантів було обрано дисципліну “Постановка голосу”, викладання якої триває у формі індивідуальних занять упродовж усього періоду навчання студентів, у ході яких здійснювалася основна робота з засвоєння ними вокально-технічних, виконавських, вокально-слухових умінь та навичок.

Заняття в експериментальній групі було спрямовано на забезпечення цілісності та усвідомленості процесу вокального навчання на засадах особистісно-орієнтованого підходу, який здійснювали за визначеними компонентами, що охоплювали всі аспекти фахової вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв. Вокальне навчання студентів контрольної групи відбувалася за традиційною методикою.

В основі конструювання методики передбачається добір методів, якими здійснюватиметься повідомлення інформації, педагогічна взаємодія викладача та студента, як сутність навчання та контроль результатів навчання. Ефективність вокального навчання майбутніх учителів музики залежить від методів, за допомогою яких викладач вокалу формує та розвиває співацький голос студента, здійснює процес передачі вокально-педагогічного досвіду. Словник - довідник з професійної педагогіки трактує поняття “метод” як « спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями об’єкта, що розглядається” [23, с. 205]. М.Фіцула зазначає, що “метод навчання – це спосіб упорядкованої, взаємопов’язаної діяльності вчителя та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання” [28, с. 129]. Поняття “прийом навчання” трактується як окремі операції, розумові або практичні дії викладача чи студента, які розкривають чи доповнюють спосіб

засвоєння матеріалу, що виражає даний метод [23, с. 269].

Методом розвитку співацького голосу вважаємо спосіб організації упорядкованої взаємопов'язаної діяльності педагога та студента, спрямованої на практичне засвоєння та теоретичне осягнення засад вокального навчання, тобто – спосіб за допомогою якого викладач передає, а студент засвоює теоретичні знання та вокально практичні уміння та навички.

На сучасному етапі у вокальній педагогіці використовуються різні методи розвитку співацького голосу. Р.Юссон дає таку класифікацію основних методів виховання співацького голосу: методи прямого впливу на установки та рухи м'язів; методи прямого впливу на тембр; методи, які використовують внутрішні відчуття співака; методи, які використовують емоційне налаштування співака; методи використання зворотних зв'язків слухового походження [36, с. 179]. Спираючись на дослідження Л.Дмитрієва, В.Морозова, Р.Юссона, Ю.Юцевич виділяє п'ять основних груп методів: методи прямого впливу на м'язові установки, методи впливу на тембр голосу шляхом зміни забарвлення голосних, методи фіксації внутрішніх відчуттів, методи волевих наказів та емоційних станів, методи слухових впливів, що перегукуються з класифікацією методів вокальної педагогіки, яку запропонував Р.Юссон [36, с. 77]. З опорою на класифікування методів у загальній педагогіці провела класифікацію методів науковець А.Менабені, виділяючи пояснювально-ілюстративний та репродуктивний методи постановки голосу [1, с. 77]. Поряд з класичними методами розвитку співацького голосу вокалістів (концентричним, інструментальним, фонетичним) у вокальній педагогіці виникають нові методи постановки голосу, такі, як фонопедичний (за В.Ємельяновим) та алгоритмічний (за Д.Огородновим).

У вокальній педагогіці існують емпіричні методи навчання, позбавлені наукового обґрунтування, побудовані на суб'єктивних відчуттях окремих педагогів. Інша група методів не придатна для використання у роботі зі

студентами музично-педагогічних факультетів через складність і недоцільність застосування у розвитку співацьких голосів майбутніх учителів музики, відсутність необхідного обладнання (метод використання зворотних зв'язків слухового походження, слухової гіперстимуляції, використання інтоноскопу, звукового спектроскопу тощо).

Впровадження розробленої методики вокального навчання студентів на засадах особистісно-орієнтованого підходу відбувалося за визначеними етапами: інформаційно-діяльнісним, оцінювально-аналітичним, виконавсько-творчим. Перший, інформаційно-діяльнісний етап передбачав формування рухових стереотипів вокальної діяльності, виведенню вокально-технічних умінь та навичок студентів на рівень рефлексивного виконання вокальних дій, розвитку всіх акустичних якостей та тембральних характеристик співацького голосу. Специфіка роботи на початковому етапі залежала від рівня попередньої підготовки студентів і визначалася ступенем сформованості у них елементарних вокальних умінь та навичок. У ході діагностування рівня вокальної підготовленості студентів першого курсу встановили, що основна їх частина не володіє сформованими навичками голосоутворення та звуковедення, що вимагало здійснення роботи з формування основних теоретичних понять, слухових уявлень, початкових навичок звукоутворення.

Навчальний процес на першому етапі спрямовувався на ознайомлення студентів зі специфікою навчальної дисципліни “Постановка голосу”; зацікавлення студентів мистецтвом вокалу, формування позитивних емоційно-вольових установок, первісної мотивації до занять; організацію діяльності студентів у вокальному навчанні, адаптацію їх до навчального процесу; формування початкових елементарних понять та навичок вокальної діяльності; ознайомлення з правилами гігієни та охорони співацького голосу. Вокальна діяльність студентів мала переважно репродуктивно-наслідувальний характер. Використовувалися наступні методи навчання:

метод формування слухових уявлень; візуального контролю; педагогічний інструктаж; пізнавальна бесіда; прийоми імітування, “успішних спроб”, індивідуальний тренаж.

На початковому етапі основним завданням було вироблення співацької постави, формування у студентів початкових елементарних навичок звукоутворення та голосоведення: правильного вокального дихання, м’якої атаки звуку. Це вимагало ознайомлення студентів з основними теоретичними положеннями з вокальної педагогіки, введення у навчання основоположних понять і термінів. На цьому етапі навчання уникали використання специфічної вокально-педагогічної термінології, основна роль відводилася образним висловлюванням, епітетам та порівнянням.

Процес формування комплексу вокально-технічних умінь пов’язаний з певними проблемами виникнення довільних слухових уявлень, для яких необхідною умовою є безпосередній зв’язок зі сприйняттям. Низька здатність до утворення довільних слухових уявлень у студентів, особливо на початкових етапах вокального навчання, вимагала застосування *методу формування початкових слухових уявлень*, який ґрунтується на здатності студентів до наслідування. Цей метод передбачав формування вокально-слухових уявлень, пов’язаних із безпосереднім сприйняттям еталонного звучання співацького голосу педагога з наступним її відтворенням. В основу навчальної діяльності на цьому етапі покладений психофізіологічний механізм підсвідомого налаштування роботи голосового апарату на процес звуковидобування внаслідок сприймання еталонного звучання співацького голосу. Отже, формування елементарних вокальних навичок мало репродуктивний характер. Ефективним на зазначеному етапі було використання *методу ілюстрування* педагогом. Для формування правильних слухових уявлень та навичок координування студентом роботи власного голосового апарату уникали одночасного співу педагога і студента.

Формування початкових навичок звукоутворення передбачало

здійснення впливу на розкриття рота студента. Враховуючи, що процес співу вимагає ширшого розкриття рота, ніж під час мовлення, але природного та зручного для вокаліста, намагалися відшукати оптимальний його ступінь розкриття рота, що було пов'язане із необхідністю формування оптимального імпедансу для певного типу голосу. Уникали фіксованого положення нижньої щелепи. Основним критерієм у роботі над даними вокальними навичками залишалася якість співацького звуку. З метою впливу на ступінь опускання нижньої щелепи, активність м'язів, які відповідають за її рухи, досягнення оптимального розкриття рота для певного типу голосу студента використовували відповідні вправи.

За умови низького рівня сформованості навичок слухового контролю за процесом голосоутворення, несформованості відчуттів вокально-тілесної схеми, на цьому етапі використовували *метод візуального контролю*, який передбачав залучення зорового аналізатора до координування процесом фонації. Зазначений метод включав самоспостереження за роботою власного голосового апарату, спостереження за зовнішнім виглядом педагога. Зоровому контролю підлягали видимі частини голосового апарату та співацької постави (відкриття рота, рухи щелепи, уклад язика, ступінь підняття піднебінної завіски, положення співацького корпусу, голови), жести, міміка, дихальні рухи (рухи грудної клітки, черева, плечей). Цей метод виконував роль наочного ілюстрування, сприяв активізації засвоєння вокальних рухів, формуванню у студентів еталонних зорових уявлень. Здійснення самоспостереження студентів за власними співацькими рухами за допомогою дзеркала сприяло підвищенню рівня координування вокального процесу, корегування наявних недоліків голосоутворення.

Відсутність усвідомлення початківцями механізму звукоутворення вимагало формування основних уявлень про роботу голосового апарату за допомогою унаочнення навчання з використанням *прийому "імітування"*. Цей прийом застосовували для формування високої співацької позиції,

здійснення впливу на положення артикуляційних органів під час співу. Так, для здійснення впливу на підняття піднебінної завіски та утворення позиції “напівпозіху”, пропонували студентам імітувати форму піднебінного склепіння за допомогою заокруглення кисті руки, повернутої вниз. Для усвідомлення укладу язика при співі імітували форму “ложки”, заокруглюючи кисть руки, повернуту вгору. Застосування цього прийому активізувало увагу студентів, сприяло усвідомленню основних понять формування співацького звуку.

Низький рівень сформованості умовно-рефлекторних зв'язків вокальної діяльності студента та несформованість навичок координування вокального процесу могли призвести до виникнення незадоволення власним співом, сором'язливості, скутості, страху та психологічного дискомфорту, небажання відвідувати заняття з вокалу. У цьому разі використовували *прийом “успішних спроб”*, що передбачало схвальний відгук педагога на всі спроби студента формувати співацький звук, підбадьорювання, з коректними і тактовними зауваженнями. Створення позитивної емоційної атмосфери заняття, доброзичливе ставлення з боку педагога забезпечувало підвищення рівня активності студента, що сприяло підвищенню збудливості кори головного мозку і всієї нервової системи, і, як результат, виникненню тимчасових нервових зв'язків, ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу.

Важливим завданням початкового етапу щодо впровадження розробленої методики стало ознайомлення студентів з нормами та правилами охорони співацького голосу, правильної організації процесу навчання, режиму праці та відпочинку. Проводили інформування студентів стосовно правил регламентування вокального навантаження, регулювання навантаження голосового апарату поза заняттями вокалом, у самостійних заняттях, заняттях з диригування і хорового класу. На цьому етапі навчання організовували проведення *лекцій лікарем-фоніатром* з питань гігієни та охорони голосового

апарату, в яких йшлося про основи здорового способу життя та гігієну голосового апарату, норми та правила розвитку співацького голосу, психофізіологічні особливості процесу фонації, висвітлювалися питання вікових фізіологічних та психологічних особливостей розвитку голосового апарату, питання мутації та післямутаційного періоду розвитку. Пропонували такі теми лекцій: “Гігієна та охорона співацького голосу”, “Фізіологічні та психологічні особливості вокального розвитку”, “Профілактика захворювань голосового апарату”. Викладачі вокалу проводили бесіди “Секрети виконавського довголіття видатних педагогів-вокалістів”, “Правильний спів – запорука здоров’я голосового апарату”, “Гігієна голосу під час публічних виступів”. Забезпечення норм гігієни вокального навчання студента-початківця передбачало створення сприятливої обстановки навчання щодо впливу на нього зовнішніх подразників, це вимагало забезпечення звукоізоляції навчальної аудиторії, дотримання гігієнічних норм до навчального приміщення, відсутності на занятті сторонніх осіб.

Наступний етап впровадження методики – оцінювально-аналітичний, я сприяв розвитку виконавського та активного вокально-педагогічного слуху студентів, формуванню навичок аналізу та діагностики вокальних дій, усвідомленню та контролю барорецепторних, пропріорецепторних, ідеомоторних відчуттів під час фонації, накопиченню еталонних уявлень звучання співацького голосу. Метою цього етапу стало оволодіння студентами комплексом вокально-технічних умінь та навичок, формування навичок усвідомленого координування процесом фонації та здійснення оцінювально-аналізувальних дій, ґрунтовна теоретич підготовка. сприяв розвитку виконавського та активного вокально-педагогічного слуху студентів, формуванню навичок аналізу та діагностики вокальних дій, усвідомленню та контролю барорецепторних, пропріорецепторних, ідеомоторних відчуттів під час фонації, накопиченню еталонних уявлень звучання співацького голосу.

Добір методів вокального розвитку здійснювався згідно з метою основного етапу методики, віковими особливостями розвитку організму вокаліста, ступенем сформованості попереднього вокального досвіду до вступу у вищий навчальний заклад, з урахуванням специфіки фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Використовувалися наступні проблемно-пошукові методи навчання: евристичні бесіди; прослуховування зразків еталонного звучання співацького голосу; залучення до концертної діяльності; метод фіксації внутрішніх відчуттів під час фонації; методи впливу на слухові уявлення; методи впливу на м'язові рухи голосового апарату; метод впливу на процес фонації за допомогою тактильних відчуттів; метод візуального контролю; самостереження та самоконтроль; методи впливу на зорові та тактильні аналізатори; методичний коментар; синестезія; метод емоційно-образних абстрактних висловів та порівнянь; прослуховування звучання власного голосу в запису; метод співпереживання; порівняння; метод власного вокально-технічного боку виконання з відшукуванням бажаного звучання співацького голосу. Вокальний матеріал спрямовувався на подальше вдосконалення співацьких навичок, розвиток вокально-технічних умінь, пошук індивідуального тембрального забарвлення, досягнення емоційного образного виконання, тренуваності та витривалості голосового апарату, вміння витримувати велике фізичне та психологічне навантаження.

У процесі вокального навчання майбутніх педагогів-музикантів важлива роль належить мотивації. На цьому етапі завданням навчальної діяльності стало розширення мотиваційної сфери, переведення її зі сфери зацікавленості у формування чітких мотиваційних ціннісних установок на процес вокальної діяльності. Мотиваційно-стимулювальний напрям вокального навчання студентів передбачав націленість студента на отримання якісної фахової підготовки, ознайомлення зі специфікою педагогічної діяльності вчителя музики у школі, усвідомлення значення розвитку власних співацьких умінь

студента як умови готовності до вокально-педагогічної діяльності у школі. Цьому сприяло *проведення бесід* зі студентами про сутність та зміст педагогічної діяльності вчителя музики у школі, ознайомлення їх з проблемами музично-педагогічної практичної діяльності. Ґрунтовніше студенти знайомляться зі специфікою педагогічної діяльності у школі під час проходження педагогічної й виконавської практик, упродовж спостереження за діяльністю вчителя музики та спілкування з ним. Націлювання студентів на виявлення та аналіз труднощів у роботі вчителя музики сприяло виникненню чіткого переконання в необхідності вокального розвитку та вдосконалення їх професійно-особистісних якостей.

Формуванню зацікавленості студентів вокалом сприяло *ознайомлення їх із кращими зразками світового вокального мистецтва*. Для цього на індивідуальних та групових заняттях, систематично проводилося прослуховування аудіозаписів виконання вокальних творів видатними співаками та перегляд відеозаписів концертних виступів вокалістів-професіоналів з наступним обговоренням стилю та манери виконання, глибоким аналізом вокального матеріалу, акустичних та тембральних якостей голосоутворення, резонування, голосоведення, емоційно-образних прийомів виконання. В ході проведення експерименту заохочували студентів до *відвідування концертів музикантів-професіоналів, творчих вечорів-зустрічей з відомими виконавцями та вокальними педагогами*. Це сприяло залученню студентів до світу вокального мистецтва, стимулювало їх до вдосконалення власних вокальних умінь.

Ефективним методом стимулювання розвитку мотивації занять вокалом є ознайомлення студентів з *історією вокального мистецтва*, вокальної педагогіки, висвітлення творчих біографій видатних вокалістів та педагогів, вивчення їх методики викладання вокалу. З цією метою проводилися перегляди *відеоматеріалів* про видатних вокалістів, педагогів минулого та сучасності з подальшим їх обговоренням. Для цього створювали колекції

відео- та аудіо-записів концертних виступів вокалістів-професіоналів, документальних та художніх фільмів про творчий і життєвий шлях видатних виконавців та педагогів для демонстрації їх під час групових занять студентів з дисциплін вокально-хорового циклу.

Розвитку мотивації сприяло залучення студентів до активної концертної діяльності. Здійснення підготовки студентів до концертних виступів, безпосередня участь у них допомагало формувати стійку мотивацію розвитку власних співацьких умінь, бажання завойовувати авторитет серед педагогів та студентів, прагнення до самовираження і самовдосконалення. Традиційно до концертної діяльності у вищих навчальних закладах залучаються студенти з найкращими співацькими здібностями, а студенти з посередніми вокальними даними залишаються осторонь неї. Ми залучали до участі в концертних виступах усіх студентів без винятку, по змозі доручаючи їм сольне виконавство, спів у ансамблі чи хоровому колективі. Концертне виконання вокальних творів вимагає високого рівня розвитку вокально-технічних умінь, сформованості навичок виконавської майстерності та сценічної культури, виразності й емоційності виконання, навичок співтворчості з концертмейстером.

Залучення студентів до концертної діяльності передбачало використання різних форм публічних виступів перед колегами, педагогами та учнями, виступи на тематичних заходах, лекціях-концертах, конкурсні виступи, участь у музично-драматичних спектаклях. Усе це сприяло формуванню усвідомленого та відповідального ставлення студентів до вокального навчання, відповідальності перед педагогом, усіма учасниками концерту, перед самим собою. Доручення студентам підготувати концертні виступи значно впливало на мотивацію співацького розвитку вокалістів, підвищувало активність студентів з невеликим вокальним потенціалом, формувало впевненість у власних силах і бажання подальшого вокального вдосконалення. Атмосфера “здорової” конкуренції, яка виникала серед

студентів-вокалістів, спонукала до наполегливої праці з розвитку вокальних умінь, поглиблення знань з питань вокального мистецтва.

Впорядковуючи методи вокального навчання майбутніх педагогів-музикантів, враховували здатність аналізаторів людського організму під дією зовнішніх та внутрішніх подразників впливати на фізіологічні процеси організму людини. Механізм дії аналізаторів полягає у тому, що подразнення нервових закінчень сприймаються відповідними рецепторами і перетворюються на процеси нервового збудження, які передаються до головного мозку і далі потрапляють до органів людини. Функцію сприйняття і аналізу подразників виконують аналізатори: слухові, зорові, тактильні, рухові. Внутрішніми подразниками рецепторів є віброрецепторні відчуття, сприйняття вібрацій м'яких тканин, кісток під час фонації, барорецепторні (від грецьк. *baros* – тиск), які полягають у сприйнятті внутрішнього тиску, пропріорецепторні (від лат. *proprius* – власний) – сприйняття скорочення, напруги чи розтягування м'язів. Процес вокального навчання передбачає розвиток зв'язків між усіма системами аналізаторів, які контролюють звучання співацького голосу.

Працюючи над розробкою методики вокального навчання майбутніх педагогів-музикантів, ми ставили за мету добір і впорядкування методів, які б сприяли формуванню усвідомленого ставлення студентів факультетів мистецтв до власного процесу фонації, що, насамперед, передбачало розвиток усвідомленого сприйняття результатів роботи аналізаторів людського організму під час фонації. Специфіка вокального навчання педагогів-музикантів вимагає усвідомлення всіх фонаційних процесів людського організму, чіткого координування роботи голосових органів з опорою на внутрішні вібраційні, барорецепторні, пропріорецепторні відчуття, зорові, слухові уявлення, тактильні відчуття. Деякі внутрішні відчуття, які виникають під час фонації, залишаються поза вольовою сферою людини, тому фіксувати і безпосередньо впливати на них важко. З метою їх

усвідомлення та вироблення навичок координування роботи голосового апарату ми використовували *методи фіксації внутрішніх відчуттів під час фонації, методи формування слухових уявлень, методи впливу на зорові та тактильні аналізатори*. Така робота підкріплювалася отриманням студентами ґрунтовних знань з наукових основ вокальної педагогіки.

Ми не погоджуємося з думками окремих педагогів про те, що знання вокалістом психофізіологічних основ співацького процесу, зосередження їх уваги на окремих елементах голосоутворення негативно впливає на вокальний розвиток студентів, відволікає їх від основного об'єкта співацького навчання – краси співацького звуку. Постулат старої італійської школи співу, де основним методом співацького розвитку було навчання “з голосу вчителя”, який побутує і в сучасній вокальній педагогіці, не може забезпечити повноцінної вокальної підготовки майбутнього вчителя музики. З урахуванням впливу різних аналізаторів людського організму на процес голосоутворення поряд з іншими, ми виділили такі методи: за слуховим аналізатором (методи впливу на слухові уявлення); за руховим аналізатором (методи впливу на м'язові рухи голосового апарату); за дотиковим (метод впливу на процес фонації за допомогою тактильних відчуттів); за зоровим аналізатором (метод візуального контролю). З урахуванням внутрішніх подразнень рецепторів людського організму виділяємо метод самостереження та самоконтролю.

Вокально-технічний напрям розвитку співацького голосу студентів передбачав формування вокально-технічної основи процесу фонації, яке полягало у виробленні вокально-рухових стереотипів, що виникають через багаторазове та осмислене виконання певних вокальних дій; формування необхідної технічної бази вокального виконавства як основи здійснення вокального навчання. Вокально-технічний напрям розвитку співацького голосу включав низку методів. До групи методів впливу на м'язові рухи голосового апарату зараховуємо метод впливу на роботу артикуляційних

органів голосового апарату, фонетичний метод, метод впливу на екскурсію гортані, методи впливу на співацьке дихання.

Метод впливу на роботу артикуляційних органів голосового апарату (язик, губи, м'яке піднебіння, нижню щелепу) виявився найбільш дієвим у роботі з вокалістами вже на початкових етапах формування вокальних навичок, оскільки органи артикуляції найкраще піддаються контролю зорового аналізатора та усвідомленому координуванню, вони найбільш рухливі. Активний вплив на роботу органів артикуляції голосового апарату здійснювали впродовж експерименту з використанням зорового контролю за їх роботою, фонетичного методу, вироблення позиції “напівпозиху”, активізації роботи м'язів обличчя (співу “на усмішці”). Це сприяло виробленню навичок свідомого координування роботи артикуляційних органів, навичок правильного звукоутворення, виробленню високої співацької позиції. Використовуючи метод впливу на роботу артикуляційних органів голосового апарату, враховували, що положення їх має бути індивідуальним для кожного вокаліста, а основним критерієм правильності їх роботи є краса співацького звуку. Підтвердженням цього є вислів А.Менабені, яка зазначає, що про правильність роботи артикуляційних органів варто судити за якістю утворюваного звуку [1, с. 33]

З метою впливу на роботу органів голосового апарату та співацький голос за допомогою фонем, використовували фонетичний метод. Застосування цього методу сприяло здійсненню цілеспрямованого впливу на роботу артикуляційних органів голосового апарату, положення гортані під час співу, режим роботи голосової щілини, тембр співацького звуку. Окрім цього, велику увагу надавали впливові вимови різних голосних на акустичні особливості співацького голосу, наявність високої та низької співацької форманти, величину імпедансу, ступінь підкладкового тиску повітря. Використання цього методу передбачало відпрацювання вокально-технічного боку виконання через застосування окремих звуків та їх

сполучень під час розспівування відповідно до навчальних завдань. Оскільки підкладковий тиск у бронхах змінюється залежно від характеру роботи голосових складок під час вимови різних звуків і впливає на передачу точних імпульсів з боку центральної нервової системи, то від студентів вимагалось на всьому діапазоні співацького голосу чітко і виразно вимовляти кожний голосний, тому що нечітка вимова викликає невизначений тиск повітря під голосовими складками, і спричиняє недостатню звучність голосу. З огляду на таку особливість формування голосних на різних етапах навчання обирали для роботи різні звуки. Так, на початкових етапах постановки голосу використовували голосні з середнім рівнем підкладкового тиску (“е”, “о”, “у”, “и”) з додаванням голосних “а” та “і” на більш пізніх етапах навчання. Складні йотовані голосні використовували для зниження скутості нижньої щелепи, надання звучанню відповідних простих голосних більшої дзвінкості та близькості утворення. Застосування голосних вимагало врахування доцільності їх використання у роботі з окремими студентами. Наприклад, при заглибленому горловому звучанні уникали тривалого використання голосного “и”, при скутості гортані обмежено використовували голосний “і”. Складність артикулювання голосного “е” вимагало застосування його на більш пізніх етапах вокального розвитку.

Застосуванню звуків чи їх сполучень під час розспівування передувало здійснення *методичних коментарів педагога* з метою формування чіткої усвідомленості вокальних дій студента, озброєння його методичними знаннями з питань вокальної педагогіки, ґрунтовними знаннями фонетики та фізіології голосового апарату, виробленню навичок свідомого координування процесу фонації.

Гортань відіграє важливу роль у процесі фонації, тому, активно впливаючи на її роботу, можемо здійснювати вплив на весь процес голосоутворення. *Метод впливу на екскурсію гортані* вважаємо доцільним для використання у роботі зі студентами-початківцями, оскільки рухами

цього органу керують довільні поперечносмугасті м'язи передньої частини шиї, які підлягають усвідомленому контролю. Вплив на екскурсію гортані, створення пониженого її положення у співі викликано потребою формування великого імпедансу, який найбільше відповідає академічній манері голосоутворення. З досвіду роботи переконуємося, що надмірне підняття гортані призводить до зменшення об'єму глотки, і, відповідно, до зменшення імпедансу. Але це не стосується окремих випадків, коли виконавці, переважно з легкими високими голосами (колоратурне сопрано, ліричний тенор), співають із завищеним положенням гортані, і це негативно не впливає на якість співацького звука. Активний вплив на положення гортані в ході експерименту здійснювали через використання прийому “напівпози́ху”, або “прихованого пози́ху” (за Р.Юоссоном), який призводить до опускання язика та під'язикової кістки і викликає пониження гортані. Опосередкованим прийомом впливу на положення гортані слугувало відшукання необхідного тембру звучання співацького голосу. Вплив на екскурсію гортані здійснювали також за допомогою фонетичного методу. Застосування під час розспівування звука “у” сприяло виробленню пониженого положення гортані, а застосовуючи звук “і” викликали незначне підняття гортані в роботі з високими співацькими голосами. Вільного пониженого положення гортані досягали за допомогою здійснення глибокого спокійного вдиху в процесі використання нижньореберного-діафрагматичного типу дихання. Застосування методу впливу на екскурсію гортані передбачало ознайомлення студентів з фізіологічними особливостями будови гортані, психофізіологічними механізмами роботи в процесі фонації.

Співацьке дихання лежить в основі процесу звукоутворення, тому експериментальна методика включала метод впливу на співацьке дихання, який спрямовувався на формування швидкого і глибокого вдиху та рівномірного повільного видиху, вироблення навички відчуття опори звука, розвитку дихальних м'язів, вироблення навички підтримки стабільного рівня

підкладкового тиску повітря. Вплив на процес розвитку співацького дихання здійснювався через зосередження уваги студентів на роботі дихального апарату, розвитку умінь аналізу роботи дихальних груп м'язів, координування дихальних рухів, контролю підкладкового тиску повітря.

З досвіду роботи переконуємося, що у співі вокалісти використовують змішаний тип дихання із залученням більшою чи меншою мірою певної частини дихального апарату. Основним критерієм ефективності співацького дихання, використовуваного студентом, є якість співацького звуку, тому, щоб уникнути порушення сформованої системи рефлексів, у разі сформованості у студента правильних навичок голосоутворення при використанні грудного або реберно-діафрагматичного типу дихання, кардинальних змін останніх не здійснювали. Але, зауважимо, що при використанні нижньореберно-діафрагматичного типу співацького дихання, внаслідок активізації роботи діафрагми, регуляційна її функція підвищується, що є необхідною умовою успішного процесу фонації. Результатом глибокого вдиху при цьому типі дихання є понижене положення гортані, яке впливає на резонаторні та акустичні якості ротоглоткового каналу. Тоді, як при використанні ключичного типу дихання активно працюють м'язи плечового пояса та передньої частини шиї, що призводить до скутості нижньої щелепи та під'язикової кістки, і як наслідок, порушення роботи гортані. Також знижується регуляційна функція діафрагми внаслідок її пасивності.

Вплив на формування правильного співацького вдиху, під час якого відбувається підготовка голосового апарату до співу, здійснювали через використання прийому “напівпози́ху”, який сприяв активізації діяльності гладкої мускулатури трахеї та бронхів, досягненню оптимального розширення глотки, що збільшувало її резонування і призводило до підсилення динаміки звуку, підвищувало тонус діафрагми та інтенсивність змикання голосових складок. У дослідженні ми звернулися до ряду методик і технологій, спрямованих на розвиток здатності до раціонального

співацького подиху. Методика Н. Юрєнєвої-Княжинської спрямована на досягнення вміння спокійного дихання, для чого автор дає такі поради: необхідно «навчитися стежити за своїм диханням. Прослідкуйте, в які моменти ви затримуєте дихання, про що ви подумали в цей момент, або що вас насторожило. Ці асоціації нашттовхнуть вас на роздуми про ваше минуле, можливо, ви згадаєте давно забуті моменти, які колись налякали вас, і зможете більш спокійно поставитися до них в даний час. Спробуйте, в момент мимовільної затримки дихання, розслабити м'язи живота, видихнути повільно і спокійно як би до самого кінця, і потім так само повільно і тихо зробити вдих, не піднімаючи плечей і знову повільно видихнути. Це допоможе заспокоїтися, відчувати впевненість і силу»[35].

Інша методика для вироблення здатності правильного дихання – методика А.Стрельникової, першооснову якої становить енергійний вдих і повільний, плавний видих. Дана методика ґрунтується на чіткій ритмічній організації дихання, зв'язку дихання і руху.

Виховання здатності правильного вільного дихання має першорядне значення і для музикантів - виконавців на духових музичних інструментах. Так, нашу увагу привернула методика відомого педагога, флейтистки І. Лосбень, яка базується на вокальній техніці бельканто і дихальної гімнастики йогів, що дозволяє розвинути здатність до глибокого діафрагмальному дихання як в стані спокою, так і в процесі руху, економного витрачання повітря в процесі повільного видиху і контролем за щільністю і спрямованістю повітряного потоку.

З медичної літератури відомо, що звичайна, спеціально не тренована людина може затримати дихання на 30 - 40 секунд, тренований нирець – до 7,5 хвилин, людина, що постійно практикує йогу – до 20 і більше хвилин. Це вказує, що тривалість затримки дихання залежить від тренування, і кожна людина взмозі розвинути здатність до контролю за диханням і тривалістю його затримки.

Дихання означає життя. Саме цей факт, а також те, що музика взагалі і спів, зокрема, мають якість процесуальну, тобто виникають на наших очах, тривають – живуть і розвиваються протягом якогось часу, а потім безповоротно зникають (А. Лосєв), підтверджує першорядну важливість техніки дихання як життєво необхідного акта. «Наше життя в зовнішньому світі починається з першим вдихом. Вдих це: насичення, наповнення, оновлення, прийняття, активація внутрішніх станів, отримання інформації. Все, що Ви впускаєте в свій внутрішній світ, радість чи горе, – входить в нас з вдихом. Коли до Вас біжить радісна дитина, і Ви її зустрічаєте з розпростертими обіймами, згадайте, що відбувається з розкриттям рук: вдих або видих? Дійсно, відбувається вдих. Під час затримки дихання після вдиху легені зберігають, і засвоюють отримане раніше повітря, а психіка людини зберігає, накопичує і засвоює різні почуття, думки і стани» [27]. У повсякденному житті затримка дихання відбувається в ситуації рішення людиною будь-яких складних завдань. Відомий вислів «чекати, затамувавши подих» в повній мірі відображає стан аналізу вже наявної інформації, формування внутрішнього наміру. «Затримка після вдиху це: ідентифікація, осяяння, інсайд, утримання отриманого ззовні стану, зосередженість, порівняння, оцінка, спогад, обдумування форми і методів вирішення задачі, формування мети, розподіл енергії всередині тіла. Якості, властиві затримки після вдиху – це: довіра, прийняття, зібраність, концентрованість, зосередженість, уважність. На затримці після вдиху йде внутрішня робота над поліпшенням чогось в собі, через усвідомлення або розуміння» [27]. Для налагодження продуктивного контакту з аудиторією необхідно тренувати здатність розподілу дихання таким чином, щоб фраза закінчувалася разом з видихом, а наступний за цим вдих як би вбирав у себе відповідну реакцію слухачів, їх емоції, енергію. Для досягнення відчутного результату необхідно тренування дихання за допомогою виконання ряду вправ. Вони спрямовані на вирівнювання дихання, а також на досягнення необхідної концентрації та

здатності керувати роботою дихальної системи в цілому.

При виконанні вправ на тренування дихання дуже важлива концентрація і ритм. Наприклад, вдих (на 2 рахунки), затримка дихання (на 2 рахунки), вдих – (на 2 рахунки), затримка – (2), потім затримка дихання (на 5-10 рахунків) і повільний видих. Хороший результат дає ритмічно організована ходьба із затримками дихання. Спочатку необхідно потренуватися в диханні, при якому видих розтягується в 2 рази більше, ніж вдих. Поступово додається затримка дихання на видиху. Ритм контролюється кроками, наприклад, спочатку тренуємо рівномірний дихання при ходьбі – 6 кроків вдих, затримка на вдиху – 6 кроків, видих – 6 кроків, затримка на видиху також 6 кроків.

На наступному ступені намагаємося скоротити час вдиху і збільшити час затримки дихання і видиху: 4 кроки - вдих, 8 кроків - затримка дихання, 8 кроків- видих. При виконанні даних вправ найважливішим є дотримання ритму досить довгий час – до 8-10 хвилин.

Подібний результат досягається не відразу, а після досить тривалих тренувань. Разом з тим, не слід перевтомлюватися під час тренування. Оптимально зробити 4-6 повторень і потім обов'язково відпочити. Час відпочинку і його тривалість індивідуальні. Необхідно прислухатися до свого стану і в разі відчуття дискомфорту припинити виконання вправ.

Формування різних голосних вимагає утворення різного ступеня підкладкового тиску повітря на голосові складки, тому відпрацювалися навички утримування співацького звуку однакової сили, без поштовхів повітря на різних голосних. З цією метою виконувалися вправи з плавною вимовою груп голосних на одному звуці у такій послідовності: і-у-е-о-а, або а-о-е-у-і. Послідовність голосних побудована в порядку зростання та спадання підкладкового тиску. В подальшій роботі додавали до голосних приголосний “м”, що сприяло відпрацюванню точної атаки звуку та відчуття опори дихання та “ф”, під час вимовляння якої відбувалася велика витрата

повітря, що вимагало більших зусиль у процесі координації дихання. Додатковим дидактичним матеріалом слугували вправи на розвиток співацького дихання без використання голосу, які використовували як гімнастику для м'язів дихального апарату, покращення їх координації. Застосування вправ сприяло виробленню навичок автоматичного регулювання сили та рівномірності дихання, вміння використовувати його економно при максимальній тривалості звуку.

Упродовж інформативно-діяльнісного етапу навчання широко використовували *метод візуального контролю*, який передбачав залучення зорового аналізатора до координування процесом фонації. Оволодіння навичками аналізу зовнішніх проявів фонації є особливо необхідним для майбутніх учителів музики, щоб здійснювати діагностування та активний вплив на процес розвитку співацьких голосів учнів. З метою впливу на процес звукоутворення за допомогою дії зовнішніх подразників на тактильні аналізатори, застосовували *метод впливу на процес фонації за допомогою тактильних відчуттів*. Прийом торкання певних ділянок тіла вокаліста використовували у вокальній педагогіці й раніше, але виділення його в окремий метод та наукове обґрунтування не здійснювалося. В основу цього методу покладено механізм перетворення впливу подразників (торкання тіла людини) у процес нервового збудження, який передається до головного мозку. В головному мозку відбувається аналіз отриманих сигналів, на які виникає відповідна реакція організму, активізація роботи відповідного органу чи групи м'язів, їх розслаблення. Метод впливу на процес фонації за допомогою тактильних відчуттів полягає у концентрації уваги студента на відчуттях у певних зонах голосового апарату за допомогою подразнення рецепторів у відповідних ділянках тіла через торкання. Так, для вироблення відчуття резонування звуку у верхніх резонаторах голосового апарату натискали пальцями на лобну зону, зону перенісся та гайморових пазух студента, що сприяло підсиленню відчуття резонування, локалізувало

виникнення сильних вібраційних відчуттів у певних ділянках тіла. Для ілюстрування вібрації у верхніх резонаторах пропонували студенту доторкнутися до перенісся педагога під час демонстрування активного резонування звуку. Розвиваючи відчуття резонування нижніх резонаторів голосового апарату, студенту пропонували покласти руку на власну грудну клітку для сприйняття сили її вібрації. Для порівняння вібрації власної грудної клітки та вібрацій під час співу в педагога студент торкався зони грудних резонаторів педагога, формуючи таким чином еталонні відчуття вібраційних відчуттів грудних резонаторів. Під час роботи над розвитком нижньореберного діафрагматичного типу дихання студенту пропонували покласти руки на пояс для контролю ступеня розширення нижніх ребер грудної клітки та рухів черевної стінки. Для утримування вдихальної установки під час співу, уникнення спадання грудної клітки прикладали руку до грудної ділянки тіла. Щоб спрямувати співацький звук у відповідні вібраційні зони піднебінного склепіння, натискали на ділянку обличчя над верхньою губою, і, отже, фіксували вібраційні відчуття в цій точці. Для спрямування звука в певну точку піднебінного склепіння використовували прийом “імітування”. Для цього імітували форму піднебінного склепіння за допомогою заокругленої повернутої донизу кисті руки. Торкаючись відповідної ділянки долоні, яка умовно відповідала направленості співацького звука, формували чітке уявлення про його спрямування. Метод впливу на співацький процес за допомогою тактильних відчуттів особливо ефективний у роботі з вокалістами-початківцями, у яких не сформовані науково-теоретична база знань, немає сформованості еталонних вібраційних та м’язових відчуттів фонації.

Вивчення та аналіз спеціалізованих, методичних та психологічних джерел дає підставу ввести у вокальну педагогіку *метод застосування явища синестезії*, що, на нашу думку, збагатить і полегшить роботу педагогів-вокалістів, сприятиме кращому усвідомленню та більш глибокому засвоєнню

навичок голосоутворення. Метод синестезії використовують у музичній педагогіці як метод співвідчуття, що полягає у переведенні вербального змісту в невербальне, або навпаки .

В процесі вокального навчання об'єктом впливу є співацький звук, який складно охарактеризувати за допомогою тільки наукової термінології. Це стосується і суб'єктивних відчуттів, які виникають у процесі фонації. З огляду на всю складність здійснення впливу на процес формування співацького звука, виникла потреба оволодіння педагогом багажем *емоційно-образних абстрактних висловів та порівнянь*, що сприяли кращому усвідомленню студентами основ процесу голосоутворення.

Ефективність вокального навчання значною мірою залежить від наявного співацького та слухацького досвіду студента. Оскільки у вокалістів-початківців рівень сформованості слухових уявлень знаходиться на низькому рівні, в ході експерименту ми зверталися до зорових, смакових, м'язових, емоційних уявлень студента, набутих у процесі життєдіяльності. А.Менабені стверджує: “Застосування образних визначень співацького звука, запозичених зі сфери неслухових відчуттів і уявлень, із знайомих емоцій, дозволяють задіювати у вольовому процесі вже наявний в учня широкий досвід у цих сферах чуттєвого пізнання” [1, с. 78]. В основі прийому одночасного використання слухових уявлень та тих, що викликані іншими аналізаторами (зоровими, смаковими, дотиковими) лежить явище синестезії, одночасного виникнення під дією подразника реакцій кількох аналізаторів. Це явище передбачає формування у студентів уявлень, які є результатом комплексної дії аналізаторів: слухового та зорового, слухового та смакового, слухового та дотикового. Вдаючись до характеристик якості звуку його тембрального забарвлення, в ході експерименту застосовували порівняння з зоровими, смаковими, тактильними, емоційними, звуковими уявленнями студента. Так, прагнучи охарактеризувати тембральне забарвлення співацького звука зверталися до зорових уявлень вокаліста і наділяли

співацький звук такими якістьми: “світлий”, “темний”, “яскравий”, “білий”, “прозорий”, “сріблястий”, “кришталевий”, “глибокий”, “рівний”, “об’ємний”, “округлений”, “відкритий”, “прикритий”. Використовуючи смакові уявлення, наявні у студента, називали звучання голосу студента “солодким”, “медовим”. Вдаючись до емоційного досвіду студентів, пропонували студентам співати “весело”, “сумно”, “урочисто”, “скорботно”, “глузливо”, “сердито”. В ході задіювання тактильних відчуттів звук характеризували, як “м’який”, “оксамитовий”, “гострий”, “теплий”, “холодний”, “гнучкий”, “твердий”.

Використання *методу впливу на процес фонації за допомогою явища синестезії* сприяло кращому усвідомленню та засвоєнню студентами навичок голосоутворення, розвитку тембральних характеристик співацького звука, кращому координуванню роботи голосового апарату. Застосування цього методу вокального навчання студентів сприяло розширенню арсеналу педагогічних впливів, покращенню якості професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Процес вокального навчання з використанням перерахованих вище методів вокально-технічного напрямку вокального розвитку здійснювався за рахунок застосування спеціального вокального дидактичного матеріалу, який включав вокально-технічні вправи, вокалізи, художні вокальні твори. Спеціально дібраний вокальний-педагогічний репертуар сприяв комплексному процесу формування вокально-технічних навичок та художніх умінь майбутніх педагогів-музикантів. Підбір вокально-дидактичного матеріалу та встановлення послідовності його виконання здійснювали відповідно до дидактичної мети навчання та з урахуванням психологічних, фізіологічних та вікових особливостей студентів. В основі формування усвідомлених вокальних рухів голосового апарату та формування умовних рефлексів механізму звукоутворення лежить багаторазове повторюване виконання вокальних вправ та вокалізів.

Особливе місце в роботі з розвитку співацького голосу відводилося такій формі організації навчання, як самостійна робота студентів. Самостійна робота студента є необхідною в процесі постановки та розвитку співацького голосу, зважаючи на те, що в системі підготовки майбутніх педагогів-музикантів для занять з постановки співацького голосу відводиться обмежена кількість годин (15 годин у семестр). Питання самоосвіти, самовдосконалення та самопідготовки є важливим компонентом вокального розвитку студентів. Самостійна робота студента спрямовувалася на закріплення вокальних умінь (самостійне розспівування, спів вокалізів і вокальних творів) та була підготовчою (вивчення мелодії, літературного тексту, ритмічного малюнку вокального твору, ознайомлення з біографією композитора та автора літературного тексту, вивчення епохи створення вокального твору). Правильно організована самостійна робота, побудована за принципами системності, концентричності та послідовності, сприяла розвиткові вокальних технічних якостей співацького голосу, давала студентові необхідний виконавський досвід та впевненість у власних силах.

Оцінювально-аналітичний напрям вокального навчання студентів факультетів мистецтв передбачав формування вокально-слухових навичок, а саме розвиток виконавського вокального слуху та активного вокально-педагогічного слуху, навичок фіксації внутрішніх відчуттів зон підвищеної чутливості вокально-тілесної схеми. Основними прийомами формування оцінювально-аналізувальних умінь студентів у ході впровадження експериментальної методики стало усвідомлення та аналіз вокальних явищ власного співацького процесу, формування активного вокально-педагогічного слухового досвіду, оволодіння слуховими уявленнями еталонного звучання співацьких голосів, формування навичок фіксування та аналізу помилок голосоутворення, проектування роботи голосового апарату учня на власний голосовий апарат, прогнозування методів усунення наявних недоліків.

Забезпечення оцінювально-аналітичного напрямку вокального навчання студентів здійснювалося за допомогою групи *методів впливу на слухові уявлення*. В основу цієї групи методів покладено фізіологічний механізм, який має рефлекторний характер і важко підлягає контролю з боку вольової сфери людини. Забезпечення слухових впливів на процес фонації відбувається за рахунок комплексу зворотних зв'язків, які передаються нейрофізіологічним шляхом, перетворюючись на слухові стимули в процесі співу. Ми погоджуємося з висловом А.Менабені, яка зазначає, що керування значною частиною органів голосового апарату відбувається опосередковано через уявлення про звук, через органи слуху, які діють на рухові центри, пов'язані зі співом [92, с.76]. Сприймаючи звучання власного голосу, студент здійснює його аналіз, порівнює з наявними уявленнями про еталонне звучання співацького голосу, зіставляє та аналізує їх, у результаті чого виникають нові слухові уявлення.

Через специфіку будови голосового апарату сприйняття звучання власного голосу студента-вокаліста ускладнюється, тому в ході експерименту на початкових етапах навчання ми аналізували спів студента, визначали недоліки та вказували шляхи їх виправлення. Зазначимо, що педагогічний контроль звучання співацького голосу не повинен перешкоджати формуванню активних музичних уявлень, пізнавальній функції вокальних дій. Використовуючи методи цієї групи, зауважимо, що метою їх є не беззаперечне наслідування еталонних зразків звучання співацького голосу, а позитивний вплив на механізми звукоутворення відповідно до індивідуальних особливостей голосового апарату та психіки студентів.

Упродовж впровадження оцінювально-аналітичного напрямку вокальної підготовки студентів активно використовували *метод показу педагога*, що передбачав формування основних слухових уявлень у процесі занять з вокалу. Цей метод є найбільш доступним у практиці роботи

педагога. Ефективність його використання залежала від індивідуальної здатності студента до наслідування звучання голосу педагога. Виникнення вокально-слухових уявлень під час застосування цього методу супроводжується моторикою голосового апарату і передбачає фіксацію кінестетичних відчуття, які з'являються в процесі слухання. Роз'яснення педагога, які супроводжували ілюстративний спів, активізували сферу свідомого засвоєння отриманих знань, забезпечували принцип зв'язку теорії та практики. Систематичне слухання співу педагога, який відповідав критеріям професіонального звучання, сприяло формуванню необхідного еталону звучання співацького голосу. В ході впровадження експериментальної методики переконалися, що застосування методу показу педагога є ефективним лише за умови відповідності голосу педагога критеріям еталонного звучання співацького голосу, прийнятого на даному етапі розвитку вокальної педагогіки.

Застосування *методу прослуховування зразків еталонного звучання співацького голосу тривало* на всіх етапах навчання. В основі цього методу покладено механізм, який полягає в тому, що нервові імпульси спрямовані до мозку, сформовані в процесі сприймання еталонного звучання голосу виконавця, повертаються до органів голосового апарату слухача, впливаючи на їх положення. Отже, засвоєння необхідних умінь та навичок відбувається, навіть, без активної роботи голосового апарату студента. У процесі слухання звучання співацького голосу виконавця-професіонала, внаслідок здійснення складних нейрофізіологічних зв'язків, голосовий апарат студента налаштовувався на режим роботи співака, відбувалося підсвідоме засвоєння правильної співацької позиції та правильних вокальних рухів. У процесі впровадження нашої методики ми пропонували студентам проводити прослуховування еталонного звучання співацьких голосів разом із педагогом, що дало змогу вокалісту здійснювати поступеневий аналіз акустичних особливостей співацького звука, тембральних характеристик, співацької

техніки, сприяло активному формуванню слухових уявлень еталонного звучання співацького голосу, навичок критичного аналізу звучання, активного вокально-педагогічного слуху. Педагог звертав увагу студента на окремі моменти голосоутворення, над якими вони працювали на певному етапі навчання, що ставало значним поштовхом у процесі розвитку співацького голосу. Для забезпечення умов використання цього методу формували колекцію записів вокалістів-професіоналів, дитячого співу, проводили записи студентських концертних та екзаменаційних виступів.

Застосування *методу активного спостереження* на заняттях з вокалу передбачало відвідування студентами занять своїх колег, прослуховування виступів під час заліків, іспитів, концертів, здійснення активного спостереження за процесом голосоутворення. Сприймання співу колег, який часто не відповідав еталонним уявленням, сприяло накопиченню позитивного та негативного слухацького досвіду, розвитку навичок аналізу звучання співацького голосу, і, як результат, формуванню активного педагогічного слуху студентів. Застосування цього методу сприяло формуванню навичок критичного аналізу звучання співацького голосу, накопиченню досвіду виокремлення окремих недоліків голосоутворення, встановленню причини їх наявності та відшукування методів подолання останніх. Уміння розкривати зв'язки між якістю співацького звука та технікою звукоутворення є основою оцінювально-аналітичного напрямку вокального навчання студентів факультетів мистецтв.

Складність сприйняття звучання власного співацького голосу викликана тим, що звук, утворившись у гортані, потрапляє до слухових органів через євстахієву трубу та тверді тканини тіла зсередини, і дещо пізніше ззовні. Несформованість навичок самоспостереження та самоаналізу в студентів-початківців значно ускладнює процес вокального розвитку. Неспроможність на початкових стадіях занять вокалом об'єктивно оцінювати звучання власного співацького голосу викликало необхідність

впровадження *методу прослуховування звучання власного голосу в запису*, який передбачав здійснення впливу на слуховий аналізатор студента ззовні, сприяв кращому усвідомленню наявних недоліків голосоутворення в процесі занять та відшукав шляхів їх подолання. Для реалізації цього методу використовувалися сучасні прилади звукозапису, доступні для застосування на занятті (магнітофон, диктофон, комп'ютерне обладнання). Застосування методу прослуховування звучання власного голосу в записі та його аналізу сприяло розвитку активного вокального слуху студентів, усвідомленості власних вокальних процесів, налагодженню чіткого координування процесу фонації, значно полегшувало роботу з виправлення наявних недоліків голосоутворення.

Складність здійснення зовнішнього впливу на процес фонації викликала потребу розвитку навичок самоконтролю та самоспостереження студентів за роботою власного голосового апарату за допомогою слуху, аналізу віброрецепторних, барорецепторних, пропріорецепторних, ідеомоторних та вібраційних відчуттів. Забезпечення цього здійснювали через застосування методу самоспостереження та самоконтролю за процесом фонації. Для здійснення впливу на власний процес фонації студенти вчилися пізнавати правильність звукоутворення через чуттєве сприйняття фізичних відчуттів, фіксацію м'язових і вібраційних відчуттів роботи діафрагми і черевного пресу, позіху, підняття піднебінної завіски, відкриття рота і міміки, артикуляції, положення голови, відчуттів резонування в грудній клітці, надставній трубці, кістково-черепних порожнинах обличчя. Відчуття резонансних явищ свідчило про якість тембру і про умови роботи голосових складок. Комплекс відчуттів різного походження (віброрецепторних, барорецепторних, пропріорецепторних, ідеомоторних та вібраційних), які забезпечують уявлення співака про процес голосоутворення, складають вокально-тілесну схему вокаліста як невід'ємний компонент оцінювально-аналітичного напрямку розвитку співацького голосу. Відчуття, які входять до

вокально-тілесної схеми, надходять до кори головного мозку, викликаючи збудження відповідних зон. У поєднанні з тембровим, звуковисотним, динамічним, ритмічним слухом відчуття вокально-тілесної схеми формують спеціальну систему керування процесом фонації. Виділяють дев'ять зон усвідомлюваної чутливості, які виникають унаслідок сприйняття людиною власних відчуттів під час фонації: 1 – піднебінно-зубна; 2 – піднебінно-задня; 3 – задньо-глоткова; 4 – гортанна; 5 – кістково-лицьова; 6 – внутрішньо-трахейна; 7 – зона грудної клітки; 8 – черевно-діафрагматична; 9 – нижньочеревна (додаток А). Формування відчуттів зон підвищеної чутливості повністю відбувалося упродовж усього терміну навчання з вокалу у вищому навчальному закладі. На початкових етапах навчання здійснювали формування відчуттів у зонах 1-3 та 5. На більш пізніх етапах процесу вокальної підготовки студентів формувалися відчуття решти зон підвищеної чутливості. Найбільш ефективно у процесі вокального навчання використовували фіксацію відчуттів студентів у зонах 1, 2, 3, 5. Формування відчуттів у зонах підвищеної чутливості вокально-тілесної схеми здійснювалися внаслідок тривалого зосередження уваги студентів на власних віброрецепторних, барорецепторних, пропріорецепторних, ідеомоторних та вібраційних відчуттях, усвідомлення їх природи, залучення тактильних відчуттів, застосування фонетичного методу. За допомогою тактильних відчуттів формували навички фіксації відчуттів у зонах 1, 5, 7, 8, 9. Фонетичний метод використовували під час роботи над сприйняттям відчуттів у зонах 1, 2, 5. У результаті тривалого тренування вміння здійснювання координування роботи голосового апарату з опорою на відчуття вокально-тілесної схеми перетворювалося в умовні рефлекси. Розвиток відчуттів зон підвищеної чутливості підсилювало іррадіацію зон головного мозку, які пов'язані з процесом співу. Це сприяло активізації роботи відповідних органів, усвідомленості власних вокальних процесів студентів, формуванню складної системи контролю процесу фонації.

Наступний, вокально-теоретичний напрям вокального навчання, передбачав озброєння студентів теоретичними знаннями з питань вокальної педагогіки, забезпечення наукового підґрунтя процесу розвитку співацького голосу. Напрямок включав такі компоненти: засвоєння студентами ґрунтовних знань з вокальної педагогіки, фізіології голосового апарату, акустики, фонетики, фоніатрії, психології у тісному зв'язку з проведенням практичної діяльності; розвиток глибокого усвідомлення закономірностей власного співацького процесу, наукове обґрунтування психофізіологічних явищ фонації; формування понятійного апарату з вокальної педагогіки, професійного вокально-педагогічного тезаурусу студентів; ознайомлення з актуальними питаннями розвитку вітчизняної вокальної педагогіки, сучасними тенденціями становлення вітчизняної школи співу, оволодіння навичками застосування отриманих теоретичних знань у процесі організації навчально-виховної роботи на уроках музики; вивчення історичного аспекту розвитку української школи співу. Здійснення вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів вимагало поглиблення усвідомленості вокальних дій та наукового обґрунтування співацьких процесів голосоутворення як необхідної умови успішності процесу розвитку вокального потенціалу студентів та готовності до вокально-педагогічної діяльності у школах різного типу навчання.

У ході спостереження за процесом вокального навчання студентів помітили, що під час проходження педагогічної практики студенти стикаються зі значними труднощами проведення вокально-хорової роботи в школі. Причиною цього є низький рівень усвідомленості студентами співацьких рухів власного голосового апарату, що має ґрунтуватися на знанні фізіології голосового апарату, акустичної природи співацького звуку, нейропсихологічних особливостей співацького процесу. Неусвідомленість психофізіологічних закономірностей співацького процесу, відсутність належної теоретичної підготовки з питань вокальної педагогіки

перешкоджало формуванню активного вокально-педагогічного слуху – необхідної професійної якості педагога-музиканта.

З метою забезпечення засвоєння студентами теоретичних основ голосоутворення у поєднанні з практичною вокальною діяльністю ми включили в практичні заняття з вокалу обов'язкове обговорення зі студентом науково-педагогічних основ співацького процесу у формі мікрОВикладання, підкріплюючи практичні дії студента теоретичним викладом наукових засад процесу фонації. Певний обсяг теорії вокалу студенти опрацьовували самостійно за вимогою педагога з подальшим обговоренням вивченого. Самостійне засвоєння студентами теоретичних засад фонаційних процесів, вивчення наукових основ практичної діяльності, яка здійснюється на індивідуальних заняттях з вокалу, найкраще сприяло формуванню усвідомленості вокального навчання студентів, розвитку прагнення до самоосвіти та самовдосконалення. Важливим засобом формування усвідомленості співацького процесу студентів є прийом вербалізації вокального навчання, який передбачає аналіз та характеристику всіх співацьких процесів вокаліста, переведення їх зі сфери неусвідомлених в усвідомлені. Здійснення вербалізації вокального розвитку полягало у словесній характеристиці та науковому обґрунтуванні всіх співацьких процесів і явищ вокаліста, глибокому аналізу цих явищ з позиції сучасної науки. Отримання студентами ґрунтовних знань у галузі акустики, фізіології, фонетики, фоніатрії стало основою переведення вокального навчання майбутніх педагогів - музикантів зі сфери емпіричної у сферу наукову.

Формування тезаурусу вокальної педагогіки здійснювалося через засвоєння спеціальної професійної термінології. Формування понятійного апарату тривало впродовж індивідуальних занять з вокалу, диригування, хорового класу, лекційних та практичних занять з методики викладання вокалу, методики музичного виховання. Для кращого засвоєння та запам'ятовування наукової вокальної термінології студентам пропонували

вести словники вокально-педагогічних термінів, які заповнювали за вимогою педагога та в ході самостійного опрацювання теоретичного матеріалу.

Необхідність здійснення музично-педагогічної діяльності в нових умовах розбудови національної системи освіти та відродження національної культури вимагає від учителя музики обізнаності із сучасними реаліями розвитку вітчизняної школи співу, здійснення історико-культурологічного аналізу її становлення. Обізнаність учителя музики в питаннях вокально-педагогічної спадщини видатних педагогів-вокалістів, застосування їх методів роботи з учнями у власній педагогічній практиці покликане допомагати педагогу у виробленні власного індивідуального стилю викладання. Вивчення творчого шляху видатних вокалістів минулого та сучасності збагачувало інтелектуальну сферу педагога, сприяло підвищенню загального рівня розвитку особистості вчителя музики. Студентам пропонувалися питання історичного становлення вітчизняної школи співу, визначення характерних рис співацької традиції в Україні, зумовлених лінгвістичними та етнокультурними особливостями розвитку. Впродовж вивчення курсу студенти ознайомилися із сучасними тенденціями розвитку вокальної педагогіки, неоднорідним й суперечливим характером становлення вокально-виконавської манери. Демонстрування кращих зразків вокального виконавства під час проведення лекційних та семінарських занять сприяло формуванню еталонних слухових уявлень студентів, вихованню витонченого вокального смаку.

У ході впровадження вокально-теоретичного напрямку розробленої методики ми пропонували також включення до навчальної програми підготовки майбутніх педагогів-музикантів нової форми проведення практичних занять до курсу “Методики викладання вокалу” – “заняття-“майстер-клас“. З огляду на складність та багатопрофільність підготовки майбутнього педагога-музиканта, з урахуванням необхідності поєднання вокально-виконавської та методичної підготовки, засвоєння ґрунтовної

теоретичної бази знань, розвитку вокально-слухових умінь, накопичення вокально-виконавського досвіду студентів поставала необхідність пошуку нових спеціальних форм роботи під час вокальної підготовки майбутнього вчителя музики. Ця форма навчання поєднує накопичення студентами теоретичних основ вокальної педагогіки, вмінь свідомого керування власним вокальним процесом, вокально-слухового досвіду, формування методичної бази студентів для проведення самостійної роботи над розвитком власного співацького голосу. На наш погляд, забезпечити виконання цих вимог можливо при використанні такої форми вокального навчання студентів, як “заняття-“майстер-клас”. Прототипом цієї форми навчання були майстер-класи відомих педагогів-вокалістів, які є доступними переважно для викладачів вокалу під час проведення семінарів, курсів підвищення кваліфікації фахівців та для невеликої кількості студентів, коли майстер-класи проводяться у рамках студентських вокальних конкурсів. Такі заняття не є систематичними і мають епізодичний характер. Використання “заняття-“майстер-класу” передбачало проведення індивідуального заняття з вокалу у присутності групи студентів з їх активним залученням до ходу заняття. Для проведення заняття педагог обирав студента з середнім або достатнім рівнем розвитку співацького голосу. Кожне заняття передбачало постановку конкретної теми і мети, виклад теоретичного матеріалу з обраної теми у формі вступної роз’яснювальної бесіди, методичних коментарів педагога впродовж заняття (додаток Р). Вступна бесіда передбачала узагальнення знань з обраної теми, виклад інформації про акустичні особливості процесу фонації, сучасні наукові дані з обраного питання, методику роботи з відпрацювання окремої співацької навички. Пояснювали доцільність добору вокально-технічних вправ, специфіку та складність їх застосування, обґрунтовували конкретну послідовність виконання. Наступним етапом заняття було виконання вокалізу з відповідними коментарями. Перед початком роботи над вокальним твором проводилося прослуховування

запису його звучання у виконанні вокаліста-професіонала, що сприяло формуванню еталонних вокально-слухових уявлень, необхідних у роботі з вироблення певних вокальних навичок. Також подавали запис вокального твору у виконанні різних виконавців, що сприяло збагаченню вокально-слухового досвіду, засвоєння емоційно-експресивних засобів виразного виконання. Проводився ґрунтовний аналіз прослуханого матеріалу із залученням групи студентів. У ході роботи над вокальним твором пояснювали доцільність використання застосованих методичних прийомів. Після завершення заняття проводили його ґрунтовний аналіз, обговорення методів роботи з формування вокальних умінь та навичок, аналізували роботу студента, наявні помилки голосоутворення, визначали причини їх виникнення та засоби подолання. Включення “занять-“майстер-класів“ у навчальний процес підготовки майбутніх педагогів-музикантів сприяло отриманню студентами ґрунтовної теоретичної бази знань у поєднанні з практичним досвідом їх застосування, усвідомлення складних психофізіологічних закономірностей співацького процесу, формування вокально-методичних умінь, накопичення вокально-слухового досвіду.

Упродовж педагогічного експерименту виявлено, що проблеми становлення вокальних умінь студентів часто пов’язані з відсутністю чіткої схеми роботи над вокальним твором, навичок здійснення їх детального аналізу. Непослідовність, а інколи ігнорування окремими етапами роботи над вокальним твором, призводить до поверхневого засвоєння вокальних навичок, відсутності усвідомлення вокальних дій, формального ставлення до вокально-художнього боку виконання. Успішність проведення аналізу вокального твору залежить від наявного вокального досвіду студента, сформованості вокально-слухових уявлень. Ґрунтовний літературно-художній та стилістичний, музично-теоретичний аналіз, аналіз вокально-технічних та виконавських завдань вокального матеріалу має складати фундамент проведення роботи над вивченням вокального твору. Здійснення

зіставлення вимог вокального матеріалу та наявних у студента вокально-технічних можливостей і психологічних особливостей має бути основним у доборі вокально-педагогічного репертуару, найбільш доцільного на цьому етапі вокального навчання.

Узагальнюючи досвід педагогів-вокалістів та спираючись на власний досвід, ми розробили схему поетапної роботи над вивченням вокального твору (додаток С). Застосування цієї схеми в ході практичної роботи над вокальним твором сприяло формуванню усвідомленості сприйняття вокального матеріалу, ґрунтовності засвоєння вокальних навичок.

Важливим компонентом вокального навчання студентів факультетів мистецтв є забезпечення художньо-виконавського напряму розвитку співацького голосу. Необхідність поєднання технічного та виконавського напрямів вокального розвитку враховувалася вже на початкових етапах занять вокалом. Роботу з формування виконавських умінь студентів здійснювали впродовж відпрацювання технічного компоненту вокального розвитку, під час виконання вокальних вправ та вокалізів. Дієвим прийомом розвитку виконавських умінь студентів стало виконання вокальних вправ з певним емоційним забарвленням (весело, лагідно, гнівно, з жалем тощо). Від студентів вимагалось виконання кожної вокально-технічної вправи емоційно забарвленим звуком, який мав змістове навантаження, містив певні почуття та переживання. Завдяки емоційності виконання, що виражалось інтонаційно, художній задум виконавця отримував образну форму. Робота над відпрацюванням емоційного забарвлення звука під час виконання вокально-технічних вправ сприяла накопиченню виконавського досвіду студента, який згодом проектувався на художньо-образне виконання вокальних творів.

Роботу над вокальним твором розпочинали з аналізу його форми, літературного тексту, стилю виконання та епохи, в яку творив композитор, динаміки мелодичної лінії, засобів виразності вказаних автором. Вивчення нотного тексту художнього твору неодмінно поєднували з емоційним

сприйняттям та словесним інтерпретуванням вокального образу, вже з перших кроків роботи над твором, намагаючись вкладати художньо-образний зміст у виконання вокального матеріалу.

У роботі над формуванням художньо-виконавських умінь студентів працювали над розвитком уяви. Це передбачало формування вміння уявляти тембральний арсенал власного співацького голосу, комплекс наявних засобів виразності: динамічний діапазон, технічні вміння, особливості дикції, кантилену, різні техніки вокалізації. Вміння викликати широкий спектр емоційних станів, які студент накопичує з власного життєвого досвіду та під час прослуховування інших виконавців, допомагало добирати відповідні сценічні жести і міміку, здійснювати правильне фразування та розстановку вокальних акцентів у творі. Формування музичних образів у свідомості студента-вокаліста відбувалося у результаті накопичення художньо-образних слухових уявлень еталонного звучання голосу педагога та співаків-професіоналів, спрямованого на засвоєння засобів художньо-образного виконання.

Використання *методу співпереживання* сприяло накопиченню студентами емоційного досвіду в ході прослуховування художніх творів у виконанні інших. Переживання, які виникали у емоційній сфері студентів у результаті прослуховування усвідомлювалися ними, накопичувалися, трансформувалися у цінний досвід художньо-образного виконання, перетворюючись у духовне надбання майбутніх фахівців.

Застосування *методу порівняння* вокально-художніх явищ у процесі сприйняття вокального матеріалу та його відтворення ґрунтується на здійсненні усвідомленого аналізу художньо-виконавських засобів передачі художнього змісту вокальних творів та порівняння їх з наявними емоційно-образними уявленнями. Порівняльний аналіз художніх творів, окремих засобів емоційної виразності (акустичних якостей співацького голосу, тембрального забарвлення, динамічного діапазону голосу, різних вокальних

технік) сприяв збагаченню емоційно-образних уявлень студентів, активізував процес усвідомленого відшукування художньо-виразних засобів виконання. Прослуховування записів вокальних творів у інтерпретуванні різних виконавців збагачувало образно-художні уявлення студента, слугувало своєрідною підказкою в роботі над художнім образом вокального твору. Але враховували й те, що використання готової інформації може призводити до втрати ініціативи студента, формування пасивного ставлення до процесу виконання вокального твору без залучення власної емоційно інтелектуальної сфери виконавця. Тому основним методом формування виразності вокального виконання стала робота над вдосконаленням *власного вокально-технічного боку виконання з відшукуванням бажаного звучання співацького голосу*, відпрацювання широкої палітри засобів виразності, емоційності виконання. Використання цього методу вимагало формування активних вокально-слухових навичок у майбутнього педагога-музиканта, аналізу звучання власного співацького голосу з метою формування емоційно забарвленого звучання, здійснення активного впливу на власні співацькі установки. Все це відбувалося у процесі виконання вокальних творів, багаторазового повторення вокальних фраз та періодів з метою відшукування оптимального емоційного забарвлення співацького звуку. Робота над виконавською стороною вокального твору нерозривна з практичними діями вокаліста. Обдумування художнього втілення вокального образу не матиме результатів, якщо не поєднуватиметься із вправляннями студента. Особливо це стосується вокалістів-початківців, у яких ще не сформовані вокально-слухові регульовальні навички процесу фонації.

Функції голосового апарату пов'язані з діяльністю всього організму людини, тому доцільним було використання впливу фізичних дій людини, рухів тіла (жестів, поворотів голови та корпусу) на процес фонації. Нашим завданням було навчити студентів поєднувати спів із жестами, які б відповідали характеру виконуваного твору. Так, виробленню кантилени у

співі, протяжної рівномірної подачі звуку сприяло включення у процес співу плавних повільних рухів рук вокаліста, які ніби-то відтворювали плавність мелодичної лінії. І навпаки, під час виконання вокального твору з емоційним насиченням сюжетної лінії жести ставали поривчастими різкими, що відповідало емоційному забарвленню вокального звуку. Плавний поворот голови використовували для зняття напруги з м'язів гортані, шиї, обличчя.

Відпрацьовуючи виразність міміки студента, під час виконання вокальних творів, насамперед, вимагали природності виразу обличчя. Осмислене виконання, коли студент переймався змістом виконуваного твору, намагався зрозуміти почуття героя твору, емоції, закладені композитором у його зміст, автоматично призводило до появи відповідного виразу обличчя у виконавця. Психологами доведено, що вираз обличчя може суттєво впливати на емоційний стан психіки людини. Цей прийом використовується у психології під час тренінгів емоційних станів, психологічних налаштувань. Ми також використовували цей прийом у практиці вокального виховання. Змінюючи вираз обличчя адекватно до змісту вокального твору, студент міг вплинути на тембральне забарвлення співацького звуку, надавати йому тьмяного чи яскравого забарвлення, додавати політності співацького звуку чи робити звук приглушеним. Наголошували, що жести та міміка мають виходити зі змісту вокального твору, сприяти передачі його художнього змісту. Але вираз обличчя, сценічні рухи також впливали на характер співацького звуку.

Отже, формування виразного виконання вокальних творів як важливого компонента професійного становлення вчителя музики є невід'ємною складовою вокального навчання майбутніх педагогів-музикантів. Образність та виразність виконання вокальних творів учителем під час ілюстрації вокального матеріалу на уроках музики та під час концертних виступів є основним засобом впливу на свідомість учнів, залучення школярів до світу мистецтва, підвищення мотивації музичного розвитку.

Виконавсько-творчий етап передбачав здійснення студентами активної виконавської діяльності в ході проведення звітних концертів класів вокалу, організації форм освітньо-виховної діяльності (тематичних заходів, лекцій-концертів), виконання самостійно-творчих завдань, проходження педагогічно-виконавської практики. Завдання цього етапу: узагальнення та закріплення досвіду вокального виконавства, формування у студентів вокально-виконавських і педагогічних знань, умінь та навичок, необхідних майбутнім вчителям музики для подальшої вокально-педагогічної діяльності у школі, адаптація вокально-виконавських умінь та навичок до умов професійної діяльності, нагромадження вокального репертуару для концертно-сценічної діяльності.

На цьому етапі відбувалася організація звітних концертів класів вокалу, сольних виступів студентів упродовж проходження педагогічно-виконавської практики. Публічне виконання вокальної програми створювало найбільш сприятливі умови для узагальнення та закріплення отриманих вокальних умінь та навичок, розкриття вокально-виконавських умінь студентів, здатності до інтерпретування вокальних творів, формування вокально-педагогічного артистизму, впевненого самопочуття під час публічних виступів, відчуття творчого спокою (вміння одночасно якнайбільше включати у роботу творчі сили та технічні навички), здійснення критичного аналізу власного виконання під час співу. Виконання вокальних творів під час проходження виконавської практики вимагало сформованості у студентів усвідомлення того, що міра їх впливу на свідомість учнів залежить від рівня їх вокальної підготовленості, володіння уміннями передачі художньо-образного змісту вокальних творів.

У ході залучення студентів до активної виконавської роботи виникала потреба озброїти їх засобами збереження творчого спокою під час виступів перед аудиторією. Емоції хвилювання та страху, які виникають у студентів під час публічних виступів, значною мірою перешкоджають втіленню

творчого задуму, здійсненню критичного контролю власного вокального виконання, вмінню одночасно долати технічні труднощі та здійснювати творчий процес передачі художнього змісту твору. Практика роботи переконує, що ступінь впевненості студентів під час публічних виступів залежить від використання раціональних способів роботи.

У ході підготовки студентів до публічних виступів використовували прийом “уявного перенесення”. Цей прийом полягав у тому, що під час виконання вокального твору у класі педагог пропонував студенту уявити, що в даний момент він співає перед слухачами. Це спонукало виконавця до мобілізації його творчих сил, прагнення до демонстрування кращих якостей художнього виконання твору. Отже, відбувалася психологічна підготовка студента до виступів перед слухацькою аудиторією, покращувався рівень вокального виконання під час занять.

З метою уникнення хвилювання під час виступів перед слухачами пропонували студентам уявно “переноситися” у середовище (обставини, ситуацію, оточення), відображене у змісті твору. Використання цього прийому сприяло зосередженню студента на власних відчуттях, творчих емоціях, перенесенню уваги від емоцій хвилювання на творчий процес. Під час публічних виступів вимагалось від студента задіявання психоемоційних сил (почуттів, емоцій, переживань), оскільки зосередження уваги студента лише на виконанні моторно-рухових дій, її загострення на конкретних вокально-технічних труднощах виконання, перешкоджало втіленню художнього образу. Безпосередньо перед виступом студентам пропонували подумки проспівувати твір, відмежовуватися від емоцій страху шляхом зосередження на творчих переживаннях героя твору.

Для налаштування студента на позитивний результат безпосередньо перед виступом, формування оптимістичного сприйняття оточення, активізації творчих сил формували у студентів психологічні установки:

- налаштування на отримання позитивних емоцій від процесу співу;

- очікування визнання творчої роботи;
- виразне бачення своєї мети, у прагненні до якої ніщо не перешкоджатиме;
- відкидання розслаблення та викликання відчуття переповнення енергією, великого припливу сил та бажання до великих звершень;
- переконування себе в тому, що все зможе і всього досягне.

На виконавсько-творчому етапі використовувалася група творчо-самостійних методів та прийомів навчання: уявного перенесення в концертно-сценічну обстановку, ілюстрування вокального твору, вокальне змагання, творчі завдання та творчі проекти.

Прикладом творчого завданням може слугувати “ілюстрування вокального твору”, метою якого стало активізування творчих виконавських умінь та навичок, накопичення вокально-методичних знань. Зміст цього завдання полягав у виконанні студентами індивідуальних творчих завдань, що передбачало здійснення ілюстрування вокального твору (або його уривку), який містив певні вокально-технічні та виконавські труднощі, здійснення методичних коментарів, з метою розкриття способів подолання цих труднощів. Студент мав самостійно опрацювати методичну літературу з проблеми, дібрати ілюстративний матеріал. Виконання обраного твору (уривку) мало відповідати еталонним уявленням звучання співацького голосу. Виконання такого самостійно-творчого завдання готувало студентів до проведення ілюстративної роботи на уроках музики, вокалу, хорового класу, сприяло ґрунтовній теоретико-методичній підготовці, формуванню вокально-виконавських умінь. Публічне виконання завдання перед колегами сприяло накопиченню виконавського досвіду, формуванню умінь проводити ілюстрування вокального матеріалу перед учнівською аудиторією, націлювало студентів на методично-педагогічну діяльність.

Наступний приклад творчого завдання - проведення “вокальних змагань”. Участь у змаганнях була обов’язковою для всіх студентів

експериментальної групи. Вони отримували завдання самостійно підготувати вокальний твір за розробленою схемою поетапної роботи (додаток С). Це передбачало самостійну підготовку вокального твору для конкурсного виконання, проведення його аналізу (літературно-художнього, стилістичного, музично-теоретичного, аналізу вокально-технічних завдань), відпрацювання технічного боку виконання, здійснення добору засобів емоційної виразності передачі художнього змісту твору, виступ у якості керівника творчого процесу в спільній роботі з концертмейстером. Організована самостійна робота над вивченням вокального твору, намагання проникнути у творчий задум композитора, осягнути авторське мислення, відшукати шляхи передачі творчого задуму сприяло формуванню творчого ставлення студента до розбору вокального твору. Студент виступав як дослідник, здійснював активну пошукову роботу з вивчення відомостей про авторів твору, історію його написання. У процесі самостійного творчого опрацювання тексту твору формувалося виконавське мислення студента, суть якого полягає в уявленні засобів вокальної виразності, зіставленні їх з доступними шляхами втілення. У склад журі змагань входили викладачі вокалу. Виконання цього завдання сприяло активізації творчих сил студентів, спонукало до комплексного застосування отриманих раніше знань, умінь та навичок, повному творчому самовираженню, формуванню установок на процес вдосконалення власних вокальних умінь.

Впровадження у практику вокального навчання виконання творчих завдань допомагало поглибити вокально-технічні та художньо-виконавські уміння студентів, накопичити досвід виступів перед слухацькою аудиторією, виховати творчу самостійність.

Забезпечення норм гігієни та охорони голосового апарату студентів вимагало дотримання загальних норм і правил, які збігаються з правилами здорового способу життя. Вони передбачали підтримання загального здоров'я організму студента, дотримання режиму праці та відпочинку,

правильної системи харчування, профілактику захворювань верхніх дихальних шляхів, загартовування та загальне зміцнення організму. В комплекс вправ на загальне зміцнення організму включали спеціальні вправи для розвитку дихального апарату, черевного пресу, м'язів спини.

Специфічні заходи охорони співацького голосу включали правильність постановки співацького голосу як нормалізацію співацької функції голосового апарату. Це передбачало встановлення природного зв'язку між окремими органами, що дозволяло всьому голосовому апарату працювати при найменшому напруженні голосових органів. Вироблення навичок керування м'язами голосового апарату забезпечувало правильність взаємодії всіх органів, які беруть участь у голосоутворенні. Умовою забезпечення охорони співацького голосу стала співпраця колективу музично-педагогічного факультету вищого навчального закладу з лікарем-фоніатром, який здійснював систематичний огляд студентів, проводив консультування педагогів та студентів. Інформування студентів про норми і правила охорони співацького голосу, гігієни голосового апарату здійснювали в ході індивідуальних заняттях з вокалу.

Охорона співацького голосу вимагала врахування внутрішніх подразників організму вокаліста, що передбачало аналіз внутрішніх відчуттів голосового апарату під час фонації, загального стану здоров'я студента на занятті з вокалу. Забезпечення норм гігієни вокального навчання стосувалося створення сприятливої обстановки навчання відносно впливу на студента зовнішніх подразників, що вимагало забезпечення звукоізоляції навчальної аудиторії, дотримання гігієнічних норм до навчального приміщення, відсутності сторонніх осіб на занятті на початкових стадіях навчання. Отже, для підвищення рівня розвитку співацького голосу майбутніх педагогів-музикантів застосовувалася методика, яка передбачала здійснення цілеспрямованого впливу на вокальне навчання студентів за окресленими напрямками з використанням відповідних прийомів, методів та форм

навчання.

Результатом здійснення вокального розвитку за мотиваційно-стимулювальним напрямом стало стимулювання студентів до здійснення вокального навчання, формування ціннісних мотиваційних установок на процес удосконалення власного вокального потенціалу, поглиблене засвоєння науково-теоретичних знань з питань вокальної педагогіки, виникнення прагнення до самовдосконалення та саморозвитку.

Розвиток співацьких умінь та навичок за вокально-технічним напрямом сприяв формуванню рухових стереотипів вокальної діяльності, виведенню вокально-технічних умінь та навичок студентів на рівень рефлексивного виконання вокальних дій, розвитку всіх акустичних якостей та тембральних характеристик співацького голосу.

Цілеспрямований вплив на вокально-слухову регулювальну сферу студентів, унаслідок впровадження оцінювально-аналітичного напрямку вокальної підготовки, сприяв розвитку виконавського та активного вокально-педагогічного слуху студентів, формуванню навичок аналізу та діагностики вокальних дій, усвідомленню та контролю барорецепторних, пропріорецепторних, ідеомоторних відчуттів під час фонації, накопиченню еталонних уявлень звучання співацького голосу.

Забезпечення здійснення вокально-теоретичного напрямку вокального навчання студентів сприяло озброєнню студентів ґрунтовними знаннями з проблем вокального розвитку, знаннями суміжних наук (фізіології, психології, педагогіки, фоніатрії, фонопедії, гігієни), ознайомленню студентів з історією вітчизняного вокального мистецтва та вокальної педагогіки, актуальними питаннями розвитку української вокальної педагогіки на сучасному етапі розвитку.

У ході впровадження художньо-виконавського напрямку досягнуто вільне володіння студентами емоційно-виразними засобами передачі художнього змісту вокального твору, сценічною культурою, артистичними

уміннями, накопичено виконавський досвід.

З метою виявлення ефективності впровадження розробленої методики дослідження здійснено діагностику рівнів вокального розвитку студентів контрольної та експериментальної груп, результати якого описані в наступному підрозділі.

3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Встановлення ефективності впровадження експериментальної методики вокального навчання на особистісно-професійних засадах майбутніх педагогів-музикантів на формувальному етапі дослідження вимагало здійснення узагальненого аналізу результатів дослідження.

Визначено наступні завдання експериментального етапу дослідження: виявити динаміку змін рівнів сформованості особистісно-професійної сфери студентів, мотивації навчання, теоретичної підготовки в результаті поетапного діагностування рівнів вокального розвитку студентів за визначеними критеріями.

Зміни в особистісно-професійній сфері можуть при певних умовах відбуватися не настільки інтенсивно, щоб їх можна було помітити без уважного порівняння і аналізу по ряду параметрів, що відображають істотні якості складових. Нерідко внутрішні зміни, поступово накопичуючись, не проявляються зовні в такій мірі, щоб відразу привернути до себе увагу, але це не означає, що динаміка відсутня. Так, в нашому дослідженні, для того, щоб досягти змін у особистісно-професійній сфері студентів в процесі вокального навчання, необхідно було активізувати такий найважливіший показник, як конгруентність, що володіє складною багатоскладовою структурою.

Для досягнення необхідного балансу фізичного та емоційного стану студентів необхідно було провести роботу по зміцненню їх здоров'я і вдосконаленню механізмів психологічного саморегулювання.

Важливо відзначити, що, незважаючи на наполегливі рекомендації по збільшенню фізичних навантажень і занять фізкультурою (біг, плавання), тільки невелика частина студентів (10%) приступила до занять в басейні. Решта мотивувала свою відмову від подібних занять браком часу і тим, що зможуть хоча б частково збільшити свою фізичну навантаження відмовою від користування ліфтом і в більшому, ніж зазвичай, обсязі занять дихальною гімнастикою.

Динаміка змін за встановленими критеріями виявлялася за допомогою порівняння показників, що відображають вказані напрями вокального навчання студентів, отримані на початку (констатувальний етап) і в кінці експерименту (контрольний етап). Так, при оцінці фізичного стану студентів було встановлено, що більшість респондентів у результаті вправ і цілеспрямованих занять розвинули здатність до тривалої затримки дихання, здатності до здійснення енергійного, глибокого вдиху і спокійного повільного видиху.

Студенти експериментальної групи відзначали, що дихальні вправи допомогли їм не тільки організувати ритмічне, спокійне дихання під час співу, а й сприяли досягненню необхідної концентрації, зібраності, почуттю «володіння» власним тілом під час виконання вокальних творів. У свою чергу, на контрольному етапі незалежні експерти зафіксували позитивні зміни в тому, як студент володіє собою під час виступу: відзначалася свобода рухів при одночасній зібраності і осмисленості рухових реакцій.

В результаті порівняння результатів, отриманих за допомогою анкети «Спрямованість особистості» Б. Басса, було встановлено, що на першому етапі експерименту більшість студентів проявляла якість «спрямованості на себе» (64%), «спрямованість на спілкування» виявили 32% респондентів, і зовсім незначна кількість студентів проявила якість «спрямованості на справу». В кінці експерименту показники істотно змінилися. Більшість студентів проявляє якість «спрямованості на справу» (58%), дещо менша

частина – якість «спрямованість на спілкування» (39%), значно зменшилася кількість студентів з якістю «спрямованість на себе» (3%).

У контрольній групі також відбулися позитивні зміни, але вони не були такими явними, наприклад, параметр «спрямованість на себе» змінився з 60% на 48%. Даних результатів було досягнуто у ході комплексної підготовки студентів в напрямках вдосконалення фізичної форми та розвитку соціально-громадської складової особистісно-професійного розвитку. Зміни, що зафіксовані на контрольному етапі експерименту, відображені на Рис.3. 1.

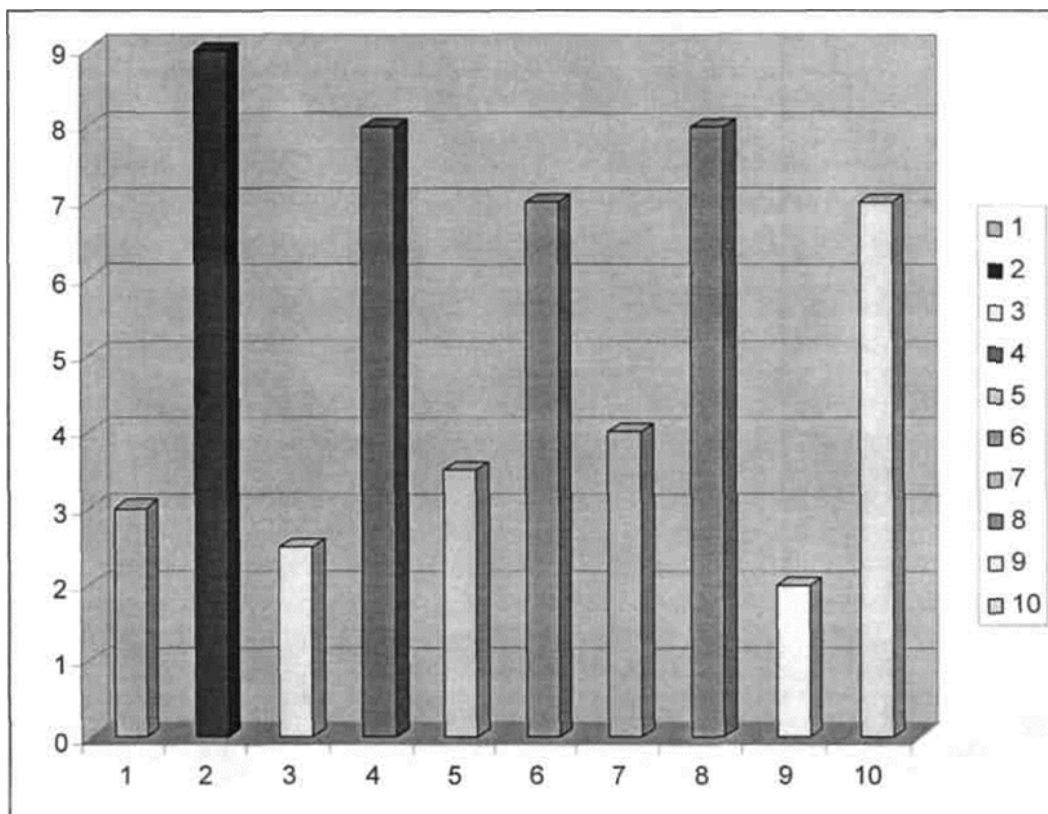


Рис.1. Динаміка розвитку соціально-громадської складової особистісно - професійного розвитку студентів у вокальному навчанні, де:

1 – кількість виступів в шефських й благодійних концертах протягом року (констатувальний етап); 2 – (контрольний етап);

3 – власне бажання студентів брати участь в подібних заходах (констатувальний етап); 4 – (контрольний етап);

5 – успішність виступу, що підтверджена позитивною реакцією слухачів (констатувальний етап); 6 – (контрольний етап);

7 – власна реакція студента-виконавця, бажання обговорити з колегами і педагогом свій виступ, зрозуміти причину можливих помилок (констатувальний етап); 8 – контрольний етап;

9 – прагнення студентів до створення власних благодійних проектів (констатувальний етап); 10 – (контрольний етап).

Діаграма свідчить, що на контрольному етапі для студентів експериментальної групи стало характерним не тільки збільшення кількості виступів у благодійних та шефських концертах, а й усвідомленість значущості подібної діяльності, що підтверджується власним бажанням студентів брати участь в подібних заходах, а також поступовим формуванням усвідомленого прагнення до здійснення власних проектів у цій галузі.

Показовим є зафіксований на констатувальному і контрольному етапах вокального навчання студентів їх рівень розвиненості невербальних засобів спілкування. У процесі експериментальної роботи було встановлено компонентний склад невербальних засобів спілкування, а також визначені ознаки рівнів – високого, середнього і низького. Так, експресивно-виразні рухи оцінювалися таким чином: високий рівень – студент впевнено відчувається на сцені, володіє значним запасом рухів, передає в рухах і міміці характер твору, що виконується; середній рівень – студент відчуває себе досить впевнено, але обмежений в виразних рухах і міміці; низький рівень – студент скутий, невпевнено відчуває на сцені, корпус і руки нерухомі або здійснюють механічні рухи, що не продиктовані емоційним відгуком на

музику, міміка довільна, не відповідає змісту. Результати представлено у таблиці 3.8.

Таблиця 3. 8

Структура і рівні розвиненості невербальних засобів спілкування у вокальному навчанні студентів (констатувальний та контрольний етапи)

№	Компонентний склад невербальних засобів спілкування	Рівні	Критерії	Конст. експер (%)	Контр. експер. (%)
1.	Експресивно-виразні рухи	Високий	Студент впевнено себе почуває на сцені, володіє значним запасом рухів, передає в рухах і міміці характер виконуваного твору.	2	38
		Середній	Відчуває себе досить впевнено, але обмежений в виразних рухах і міміці.	12	43
		Низький	Студент скутий і не впевнено себе почуває на сцені, корпус і руки нерухомі або здійснюють механічні, не продиктовані емоційним відгуком на музику, міміка довільна, не відповідає змісту музичного твору.	86	19
	Візуально-контактний погляд	Високий	Погляд виконавця уважний, спокійний, направлений на глядачів, відображає емоційний стан, відповідний змісту	62	48

		Середній	музичного твору. Погляд спрямований на якийсь нейтральний об'єкт, що знаходиться перед виконавцем, і тільки іноді – на слухачів. Не завжди емоційно відображає зміст музики.	27	60
		Низький	Погляд виконавця направлений в сторону або вниз, студент уникає зорового контакту зі слухачами	13	132
3.	Просторові рухи	Високий	Студент вільно і цілеспрямовано виходить на сцену і розташовується в центрі або поруч з фортепіано, повернувшись обличчям до глядачів.	3	65
		Середній	Розташовується не завжди в центрі сцени, встає боком до глядачів.	42	31
		Низький	Несміливо виходить на сцену, скутий у рухах, займає позицію впівоберта до глядачів або особою до бічної куліси.	60	80

Як бачимо, в результаті цілеспрямованої роботи з розвитку невербальних засобів спілкування у вокальному навчанні студентів відбулися істотні зміни їх професійно-особистісної сфери, що дозволили студентам на новому, більш високому рівні проявляти свій творчий потенціал в процесі виступу. З відповідей на запитання анкети видно, що кількість відвідувань театрів, музеїв і художніх виставок збільшилася відповідно на 20, 9 і 17 відсотків.

Порівняльний аналіз даних початкового (констатувального) та прикінцевого діагностичних зрізів показав, що у становленні особистісно-професійної сфери студентів експериментальної групи відбулися більш істотні зрушення, ніж у КГ: вищого (творчого) рівня в ЕГ досягло 23,6 %, а в КГ – 11,8%; середнього (продуктивного) рівня в ЕГ досягло 68,4%, у КГ – 49,9%; на низькому (пасивному) рівні в ЕГ було виявлено 8,0 % респондентів, а в КГ – 38,3%. Узагальнені статистичні дані щодо порівняння результатів сформованості особистісно-професійної сфери студентів експериментальних та контрольних груп відображено у табл.3.9.

Таблиця 3.9

Порівняльна таблиця динаміки рівнів готовності майбутніх учителів музики у контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) групах на початку і наприкінці експерименту

Рівні	ЕГ				Дина- міка	КГ				Дина- міка
	Початок		Кінець			Початок		Кінець		
	осіб	%	осіб	%	%	осіб	%	осіб	%	%
Високий	13	7,5	39	23,6	+16,1	12	7,4	21	11,8	+3,4
Середній	87	54,1	110	68,4	+14,3	88	54,3	81	49,9	- 4,4
Низький	64	38,4	15	8,0	- 30,4	63	38,3	63	38,3	0

Графічно це виглядає так:

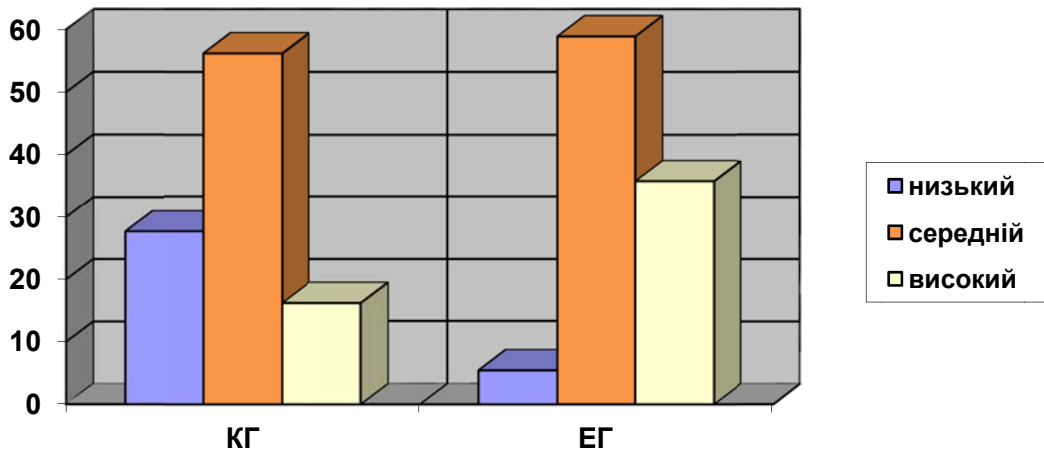


Рис.3. 2. Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів музики у контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) групах на початку і наприкінці експерименту.

Так, у результаті впровадження експериментальної методики високий рівень сформованості особистісно-професійної сфери студентів ЕГ збільшився на 16,1%, середній рівень – зріс на 14,3%, низький – зменшився на 8,0%. У контрольній групі суттєвих змін не зафіксовано.

Достовірність результатів експерименту забезпечувалася використанням комплексу методів, зокрема, пакету прикладних статистичних програм STATISTIKA – для проведення факторного аналізу, методики О. Смирнова, статистичного t-критерію розподілу Стьюдента, критерію однорідності χ^2 . Результативність упровадження методики та педагогічних умов визначено через показники критеріїв готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації за допомогою методів спостереження, анкетування, опитування, тестування, моделювання тощо. Результати підсумкового зрізу з використанням методів статистичного та порівняльного аналізу підтвердили позитивну динаміку рівнів готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів музики (рис. 2). Одержані

результати засвідчили, що за період проведення формувального етапу експерименту найвищий приріст показників високого рівня готовності до професійної самореалізації спостерігається в експериментальній групі ($\Delta = 10,89\%$), тоді як цей приріст у контрольній групі значно нижчий ($\Delta = 2,87\%$).

Підтвердження достовірності експериментальних даних здійснювалося за критерієм однорідності χ^2 , в результаті порівняння одержаних емпіричних значень ($\chi_{\text{емп}}^2 = 9,01$) з критичним значенням χ^2 на рівні значущості $\alpha = 0,05$ ($\chi_{0,05}^2 = 7,82$) дало можливість довести, що розбіжності між відсотковими долями достовірні.

Порівняння показників експериментального дослідження засвідчило наявність вираженої зміни рівнів готовності до професійної самореалізації в експериментальній групі, підтвердило ефективність запропонованої методики та педагогічних умов професійного становлення майбутнього вчителя музики у вокальному навчанні.

Якісний аналіз засвідчив, що у студентів, які навчались за експериментальною методикою, суттєво збагатились музична ерудиція та грамотність, готовність до налагодження професійно-комунікативних зв'язків, їх емоційно-вольові, організаційні якості, здатність до артистичної саморегуляції; більшість студентів цієї групи також оволоділа навичками самостійної роботи над репертуаром, його інтерпретацією.

Для більш переконливого уявлення результатів експерименту вважаємо за необхідне дати ряд педагогічних портретів студентів класу постановки голосу. Ці студенти спочатку перебували на різних рівнях особистісно-професійного становлення. Вважаємо, що педагогічно значущим є виявлення індивідуальної траєкторії розвитку кожного студента і на цій основі створення рекомендацій щодо її коригування в процесі роботи. З цією метою

в дослідженні застосовувався метод ведення педагогічного щоденника. Наведемо такий приклад, який ілюструє це положення.

Юлія Г., студентка факультету мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова, За час спостереження за цією учасницею експерименту їй було 19-22 роки. Юлія проявляла виражене прагнення до досягнення кар'єри естрадної виконавиці, вважаючи, що в педагогічний університет поступила тільки тому, що їй не пощастило при здачі іспитів в творчий ВНЗ, де готують фахівців – професійних виконавців.

За результатами опитувань і анкетування було очевидно, що ця студентка не пов'язувала якість свого фізичного стану з якістю співу, не займалася ніякими видами фізичної культури, не зверталася до методик вдосконалення дихання. Вона не брала участі ні в фестивально-конкурсній, ні в благодійній діяльності факультету і проявила низький рівень загальноестетичного розвитку. Участь в експериментальній групі з самого початку не дуже зацікавила студентку.

В процесі роботи Юлія Г. з подивом помітила, що рівень її професійних якостей, знань і умінь значно зріс, і, що найістотніше в даному випадку, змінилося ставлення до соціально-громадського боку життя факультету. Студентка не тільки стала активно брати участь в шефських і благодійних концертах, а й запропонувала власний проект – виїзні лекції-концерти і свята в дитячих лікарнях міста, над яким із захопленням працювала протягом півтора років. В результаті, інтерес до професії педагога, що проявився в процесі експерименту, виріс в усвідомлене прагнення допомагати дітям з особливими потребами і студентка вирішила отримати ще одну кваліфікацію – як педагог-логопед.

Спостереження психолога щодо особистісних проявів Юлії показали, що вона стала більш товариською, відкритою з педагогами та колегами по навчанню, більш уважною і чутливою до проявів інших, в оцінці творів мистецтва, в її співі з'явилася впевненість і яскравість, що справляє велике

враження на концертах, в яких студентка бере участь регулярно.

Важливо підкреслити, що головною метою особистісно-професійного розвитку студентів класу вокалу є їх становлення як успішних, впевнених у своїх силах членів суспільства, готових реалізувати свої творчі можливості в суспільно значущих, актуальних напрямках. Їх успіхи в області вокалу сприяють розвитку багатьох значущих для особистісного та професійного вдосконалення якостей, так як є зримим підтвердженням розвитку в них якості конгруентності, що є одним з базових для успішного становлення високопрофесійного фахівця

Зважаючи на вищезазначене, отримані результати формувального експерименту засвідчили ефективність та дієвість застосованої методики вокального навчання майбутнього вчителя музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу. Отже, можна зробити висновок, що дане дослідження має певну перспективу науково-пошукової діяльності в сфері вищої музично-педагогічної освіти, а також, що ефективність моделювання готовності майбутніх учителів музики до творчої самореалізації у процесі вокального навчання підтверджена даними експериментального дослідження, які визначили практичну доцільність запровадження педагогічної моделі та її структурних компонентів (ціннісно-орієнтаційного, пізнавального, перетворюючого, комунікативного) в музично-педагогічній практиці вищої школи та поетапної методики цього напрямку.

Отримані результати свідчать про ефективність запропонованої методики та правомірність її використання в умовах музично-педагогічної освіти.

Висновки до третього розділу

Констатувальний експеримент дозволив виявити, що існуючі рівні готовності до означеної проблеми мають такі показники: переважна

більшість студентів має середній (продуктивний)рівень (54,1 % – ЕГ; 54,3 – КГ), далі йдуть представники низького (пасивного) рівня – відповідно 38,4 % та 38,3%; високий (творчий)рівень готовності мають відповідно 7,5 % та 7,4 % респондентів. Аналіз результатів констатувального експерименту виявив недостатність розуміння студентами повноти професійних якостей, якими повинен володіти учитель музики, недостатню орієнтацію у різновидах співацько-виконавських прийомів і способів розкриття музичного образу у спільній взаємодії, засвідчив, що студенти залишаються мало досвідченими у функціонуванні співацьких умінь.

Методика формувального експерименту дослідження здійснювалася в три етапи відповідно до логіки розвитку (формування) компонентів готовності майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в професії та пов'язаної з ним вокальної підготовки студентів.

Перший, *інформаційно-діяльнісний етап* передбачав формування рухових стереотипів вокальної діяльності, виведенню вокально-технічних умінь та навичок студентів на рівень рефлексивного виконання вокальних дій, розвитку всіх акустичних якостей та тембральних характеристик співацького голосу. Навчальний процес на першому етапі спрямовувався на ознайомлення студентів зі специфікою навчальної дисципліни “Постановка голосу”; зацікавлення студентів мистецтвом вокалу, формування позитивних емоційно-вольових установок, первісної мотивації до занять; організацію діяльності студентів у вокальному навчанні, адаптацію їх до навчального процесу; формування початкових елементарних понять та навичок вокальної діяльності; ознайомлення з правилами гігієни та охорони співацького голосу. Завданнями етапу стало: вироблення співацької постави, формування у студентів початкових елементарних навичок звукоутворення та голосоведення: правильного вокального дихання, м'якої атаки звуку. Це вимагало ознайомлення студентів з основними теоретичними положеннями з

вокальної педагогіки, введення у навчання основоположних понять термінів

Використовувалися наступна група репродуктивно-наслідувальних методів та прийомів навчання: метод формування слухових уявлень; візуального контролю; педагогічний інструктаж; пізнавальна бесіда; ”індивідуальний тренаж прийоми імітування, “успішних спроб”.

Другий етап впровадження методики – *оцінювально-аналітичний*, сприяв розвитку виконавського та активного вокально-педагогічного слуху студентів, формуванню навичок аналізу та діагностики вокальних дій, усвідомленню та контролю барорецепторних, пропріорецепторних, ідеомоторних відчуттів під час фонації, накопиченню еталонних уявлень звучання співацького голосу. Завданнями цього етапу стало оволодіння студентами комплексом вокально-технічних умінь та навичок, формування навичок усвідомленого координування процесом фонації та здійснення оцінювально-аналізувальних дій, ґрунтовна теоретич підготовка. сприяв розвитку виконавського та активного вокально-педагогічного слуху студентів, формуванню навичок аналізу та діагностики вокальних дій, усвідомленню та контролю барорецепторних, пропріорецепторних, ідеомоторних відчуттів під час фонації, накопиченню еталонних уявлень звучання співацького голосу.

Добір методів вокального розвитку здійснювався згідно з метою основного етапу методики, віковими особливостями розвитку організму вокаліста, ступенем сформованості попереднього вокального досвіду до вступу у вищий навчальний заклад, з урахуванням специфіки фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Використовувалися наступна група проблемно-пошукових методів навчання: евристичні бесіди; прослуховування зразків еталонного звучання співацького голосу; залучення до концертної діяльності; метод фіксації внутрішніх відчуттів під час фонації; методи впливу на слухові уявлення; методи впливу на м'язові рухи голосового апарату; метод впливу на процес

фонації за допомогою тактильних відчуттів; метод візуального контролю; самостереження та самоконтроль; методи впливу на зорові та тактильні аналізатори; методичний коментар; синестезія; метод емоційно-образних абстрактних висловів та порівнянь; прослуховування звучання власного голосу в запису; метод співпереживання; порівняння; метод власного вокально-технічного боку виконання з відшукуванням бажаного звучання співацького голосу. Вокальний матеріал спрямовувався на подальше вдосконалення співацьких навичок, розвиток вокально-технічних умінь, пошук індивідуального тембрального забарвлення, досягнення емоційного образного виконання, тренуваності та витривалості голосового апарату, вміння витримувати велике фізичне та психологічне навантаження.

Виконавсько-творчий етап передбачав здійснення студентами активної виконавської діяльності в ході проведення звітних концертів класів вокалу, організації форм освітньо-виховної діяльності (тематичних заходів, лекцій-концертів), виконання самостійно-творчих завдань, проходження педагогічно-виконавської практики. Завдання цього етапу: узагальнення та закріплення досвіду вокального виконавства, формування у студентів вокально-виконавських знань, умінь та навичок, необхідних майбутнім вчителям музики для подальшої вокально-педагогічної діяльності, адаптація вокально-виконавських умінь та навичок до умов професійної діяльності, нагромадження вокального репертуару для концертно-сценічної діяльності.

На виконавсько-творчому етапі використовувалася група творчо-самостійних методів та прийомів навчання: “уявне перенесення”, “ілюстрування вокального твору”, “вокальне змагання”, творчі завдання та проекти.

Порівняльний аналіз даних початкового (констатувального) та прикінцевого діагностичних зрізів показав, що у становленні особистісно-професійної сфери студентів експериментальної групи відбулися більш істотні зрушення, ніж у КГ: вищого (творчого) рівня в ЕГ досягло 29,5 %, а в

КГ – 8,5%; середнього (продуктивного) рівня в ЕГ досягло 58,2%, у КГ – 54,0%; на низькому (пасивному) рівні в ЕГ було виявлено 15,9 % респондентів, а в КГ – 37,5%.

Якісний аналіз засвідчив, що у студентів, які навчались за експериментальною методикою, суттєво збагатились музична ерудиція та грамотність, готовність до налагодження професійно-комунікативних зв'язків, їх емоційно-вольові, організаційні якості, здатність до артистичної саморегуляції; більшість студентів цієї групи також оволоділа навичками самостійної роботи над репертуаром, його інтерпретацією.

Зважаючи на вищезазначене, отримані результати формувального експерименту засвідчили ефективність та дієвість застосованої методики вокального навчання майбутнього вчителя музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу. Отже, можна зробити висновок, що дане дослідження має певну перспективу науково-пошукової діяльності в сфері вищої музично-педагогічної освіти, а також, що ефективність моделювання готовності майбутніх учителів музики до творчої самореалізації у вокальній діяльності підтверджена даними експериментального дослідження, які визначили практичну доцільність запровадження педагогічної моделі та її структурних компонентів (ціннісно-орієнтаційного, пізнавального, перетворюючого, комунікативного) в музично-педагогічній практиці вищої школи та поетапної методики цього напрямку.

Список використаної літератури до третього розділу

1. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению / Анджелина Георгиевна Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 93 с.
2. Мережко Ю.В. Формування художніх смаків старшокласників у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мережко Юлія Валеріївна ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2012. – 243 с.
3. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва / Михайло

- Венедиктович Микиша / літ. виклад М.Головащенко. – К. : Муз. Україна, 1971. – 90 с.
4. Михайличенко О.В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) : [монографія] / О.В.Михайличенко. – К. : Видавничий центр КДЛУ, 2000. – 340 с.
 5. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П.Морозов. – М. : ИП РАН, МГК им.П.И.Чайковского, центр «Искусство и наука», 2002. – 496 с.
 6. Музична естетика античного світу / вступ. нарис і зібрання текстів професора О.Ф.Лосєва. – К. : Муз. Україна, 1974. – 217 с.
 7. Музично-педагогічні системи і концепції XX століття : метод. рекомендації для вчителів музики в загальноосвітній школі, середніх педагогічних училищ та музично-педагогічних факультетів / уклад. С.С.Бездітна. – К. : ІСДО, 1995. – 24 с.
 8. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: АCADEMIA, 2000. – 232 с.
 9. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки / В.И.Муцмахер; науч. ред. А.И.Николаева. – М. МГПИ, 1989. – 62 с.
 10. Олексюк О.М. Музична педагогіка : навч. посібник / Ольга Миколаївна Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
 11. Органов П. Певческий голос и методика его постановки / П.Органов. — М.; Л.: Музгиз, 1951. – 68 с.
 12. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія. ред. І. А. Зязюна] / Валерій Федорович Орлов – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.
 13. Павлюченко С. Вокалізи для середнього і низького голосів / С.Павлюченко. – К. : Муз. Україна, 1973. – 47 с.
 14. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : [монографія] / Г.М.Падалка. – К. : Освіта України,

2008. – 272, [1] с.
15. Панченко Г.П. Методика розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики в процесі вокальної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Панченко Галина Павлівна. – К., 2008. – 230 с.
 16. Педагогіка: Навчальний посібник / Галузник В.М., Сметанський М.І, Шахов В.І. – Вінниця : РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – 200 с.
 17. Пляченко Т.М. Методика викладання вокалу : навч.-метод. посібник для студентів музичних факультетів (Спеціальність “Музична педагогіка і виховання”) / Т.М.Пляченко. – Кіровоград : КДПУ, 2005. – 80 с.
 18. Поваляева М.А. Невербальные средства общения. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 346 с.
 19. Роджерс К. О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта /под ред. М.М. Исениной. – М.: «Прогресс», 1994. – 480 с.
 20. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи [Текст] : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
 21. Семенова, А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / А. Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 504 с.
 22. Слостенин В.А., Исаев И.Ф. Педагогика. Электронный ресурс: <http://krotov.info/lib/sec/shso/71/slas5.html>.
 23. Словник - довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. – Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с.
 24. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
 25. Соціолого-педагогічний словник / [ред.-упоряд. В. Радул]. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.
 26. Стасько Г.Є. Програма з предмету “Постановка голосу” (з методичним коментарем) (комплексне застосування програмових вимог для студентів I-V курсів музичного факультету згідно тривірневої підготовки (бакалавр, спеціаліст, магістр) / Г.Є.Стасько, О.Д.Шуляр. –

Івано-Франківськ : ПД “ ІММІ-Друк”, 2004. – 30 с.

27. Теория эмоций. Электронный ресурс: <http://www.chakrachka.ru>.
28. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М.Фіцула. – Вид. 3 - те, перероб. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 168 с.
29. Хуан Чанхао. Критерії та рівні становлення особистісно-професійних якостей майбутніх учителів музики у вокальному навчанні / Чанхао Хуан // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: Вид - во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – Випуск № 3 (67). – С.118-128.
30. Хуан Чанхао. Принципи реалізації педагогічних умов вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу /Чанхао Хуан // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл. Л.Л. Макаренко. – К. : Вид - во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – Випуск 132. – С. 234-241.
31. Чайка В. Мистецтво творити голосом. Роль психофізіологічного стану студента у розвитку його вокальної майстерності: поради педагога /Володимир Чайка. – Львів : Місіонер, 2008. – 104 с.
32. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: підручник /В.Д. Шульгіна. – К. : Держ. акад. керівних кадрів культури і мистецтв, 2005. – 272 с.
33. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; 13.00.04 / Щолокова Ольга Пилипівна. – К., 1996. – 43с.
34. Електронний ресурс <http://ru.wikipedia>
35. Юрєнева-Княжинская Н.Г. Авторская методика постановки и развития певческого голоса. Электронный ресурс: www.knyazhinskaya.ru.
36. Юссон Р. Певческий голос: Исследование основных физиологических и

- акустических явлений певческого голоса / Рауль Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 262 с.
37. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу: навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу / Юрій Євгенович Юцевич; ін-т змісту і методу навчання. – К., 1998. –158, [1] с.
 38. Bantock G. The Arts in Education // The Symbolic order. Ed. P. Abbs. – London, 1989. – 160 p.
 39. Betty E. / Philosophy of Culture: reconstructing the foundations of human development. – Boston, 1997. – 120 p.
 40. Davies J. The psychology of Music. – London, 1980. – 240 p.
 41. Encyclopedia Britanica. – Vol. 3. – Chicago, 1963. – 515 p.
 42. English-russian dictionary / V.K.muller. – Moscow : Russky jazyk, 1990. – 843 p.
 43. Kattel R. The Scientific Analysis of Personality. – Penguin Books, 1987. – 83 p.
 44. Huang Changhao, Savchenko R. Component structure of professional and personal formation of the future teachers of music in vocal training /Changhao Huang, R. Savchenko // Innovative solutions in modern science. –Dubai, 2016. – № 6(6). ISSN 2414–634X. – С.27-38.
 45. Psychology applied to teaching / Robert F. Biehler, Jack Snowman. – Boston, 1988. – 519 p.
 46. Torrance E.P. Guiding creative talent. – Englewood Cliffs. – N.Y. : Prentice-Hall, 1962. – 278 p.
 47. Willoughby D. The Word of Music third edition. – Susquehanna University, 1996. – 369 p.

Зміст даного розділу висвітлено в наступних публікаціях автора дисертації [29; 30; 44].

ВИСНОВКИ

1. Аналіз науково-методичних проблем з вокального навчання майбутніх учителів музики показав, що вокальна підготовка є важливою складовою процесу фахової підготовки студентів, спрямованою на формування професійних якостей учителя музики, художньо-естетичних смаків, здатності до художньо-творчої діяльності. Методика вокального навчання вчителя полягатиме у цілеспрямованому впливі на мотиваційні установки занять вокалом студентів; розвиток вокально-технічних та художньо-виконавських умінь та навичок; формування оцінювально-аналізувальних умінь; засвоєння науково-теоретичної бази знань з питань вокальної педагогіки; дотримання норм та правил охорони співацького голосу. Методика вокального навчання майбутніх учителів музики має передбачати формування навичок усвідомленого координування вокальної діяльності студентів, що полягатиме в чіткому усвідомленні основних закономірностей вокального процесу, розвитку навичок самодіагностики та самоаналізу власного співацького процесу, досконалому володінні комплексом вокально-технічних навичок.

2. Вокальне навчання на засадах особистісно-орієнтованого підходу розглядається у дослідженні як складний процес оволодіння технічними можливостями голосу в поєднанні з досконалим використанням засобів виразності для створення яскравого художньо-музичного образу у вирішенні складних виконавських та музично-педагогічних завдань; особливий вид індивідуальної навчально-виховної роботи студентів, яка здійснюється як суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача та студента і характеризується високим ступенем активності пізнавальних і виховних процесів, а також є засобом підвищення ефективності професійної самопідготовки, самовиховання й самореалізації майбутніх фахівців.

Специфіка педагогічної діяльності ставить перед учителем музики ряд вимог до його особистості, які в педагогічній науці визначаються як *особистісно-професійне становлення*. Особистісно-професійне становлення включає в себе розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудову еталонів у вигляді ідеального образу професіонала, і відбувається на основі освоєння Становлення особистісно-професійних якостей майбутніх педагогів-музикантів відбувається на основі виявлених складових особистісно-професійної сфери педагога-музиканта, видів і компонентів його діяльності, яка відбувається в умовах педагогічно організованого музичного середовища, а також під впливом творчих початків і якості конгруентності.

3. Визначено структуру професійно-особистісного становлення майбутнього учителя музики у вокальному навчанні з чотирма її компонентами: *ціннісно-орієнтаційним*, що спрямовується на формування у майбутніх учителів музики адекватних загальнолюдських норм життя, відносин до основних цінностей, сформованих людством протягом історичного розвитку. *пізнавальним*, який виражає специфіку взаємодії пізнання музичного мистецтва і особистісно-пізнавальної галузі та пов'язаний з накопиченням педагогічного та естетичного досвіду. *перетворюючим*, що відображає складний комплекс видів діяльності, об'єднаних загальною властивістю істотної зміни, перетворення раніше отриманих явищ і якостей, *комунікативним*, який пов'язується з урахуванням конкретних умов, індивідуальних особливостей об'єкта комунікації, що виключає прийняття стандартних рішень і передбачає творчий підхід. Результатом є розвиток конгруентності - досягнення балансу між внутрішнім станом, самовідчуттям і зовнішніми проявами особистості, так як навик вокального співу важливий в процесі становлення і виховання професіонала - педагога-музиканта не просто як одна з обов'язкових для фахівця даного профілю умінь, а як умова формування

осмисленого і спектрально багатого ставлення студентів до світу.

4. З'ясовано, що для особисто-професійного становлення майбутніх учителів музики необхідно реалізовувати компетентнісний (розглядається як симбіоз традиційних підходів) та особистісно-орієнтований, що утворюють складну систему, що характеризується їх співвідношенням та взаємозалежністю. На основі аналізу означених підходів обґрунтовано думку про їх глибинну внутрішню єдність, взаємозв'язок, взаємодоповненість, компліментарність і можливість реалізації та вирішення завдань дослідження.

У ході дослідження виокремлено принципи вокального навчання студентів на засадах особистісно-орієнтованого підходу, а саме:

- зв'язок теоретичних знань з практикою;
- взаємодія чуттєво-наочних засобів;
- розвиток активності і творчої самостійності студентів;
- педагогічний супровід розвитку у студентів вокальних умінь та навичок;
- організація концертної діяльності на основі ціннісних орієнтацій на просвітницьку діяльність.

Обґрунтовано педагогічні умови, серед яких:

- когнітивні – умови, при яких інтенсифікується процес засвоєння знань;
- аксіологічні– умови, при яких стимулюються мотиваційні механізми навчання і активно формується ціннісне ставлення і установка на саморозвиток;
- практико орієнтовані – умови, що спрямовані на створення навчально-розвиваючих моделей професійної (в даному випадку – вокально-виконавської) діяльності, актуалізацію навчального співробітництва, розвиток комунікативної свободи.

5. Виокремлено наступні критерії:

1) ступінь фізичного самовдосконалення студентів з показниками: здатність до тривалої затримки дихання; здатність до здійснення енергійного, глибокого вдиху і спокійного повільного видиху; здатність до здійснення глибокого діафрагмального дихання в стані спокою та в процесі руху; здатність до тривалого, рівного видиху, що супроводжується контролем за щільністю і спрямованістю повітряного потоку;

2) міра соціально-громадської спрямованості вокального навчання студентів з показниками: усвідомлене прагнення студентів до участі в шефській та благодійній діяльності; кількість виступів в шефських й благодійних концертах протягом року; власне бажання студентів брати участь в подібних заходах; успішність виступу, що підтверджена позитивною реакцією слухачів; активна реакція студента-виконавця, бажання обговорити з колегами і педагогом нюанси виступу, зрозуміти причину можливих помилок; прагнення студентів до створення благодійних проєктів;

3) ступінь виконавської майстерності в процесі фестивально-конкурсній діяльності з показниками: активність студентів у підготовці та участі в фестивалях і професійних конкурсах; розвиток особистісно-професійних компетенцій; готовність до творчої самореалізації;

4) ступінь культурно-естетичного розвитку студентів з показниками: культурний кругозір; творчий простір студента.

6. Висвітлено організаційно-методичну модель педагогічного керівництва вокальним навчанням майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу, яка охоплює складові процесу формування досліджуваного феномена. Організаційно-педагогічна система вокальної підготовки майбутніх учителів музики виступає як цілісне, кероване, полікомпонентне, відкрите для зовнішнього середовища утворення, що відображує навчальний процес і функціонує в разі узгодження його окремих компонентів. Структура моделі складається з наступних дидактичних складових: мети, методологічних підходів,

принципів, умов, компонентів, критеріїв, методів, етапів, кінцевого результату, зміст яких структурно представлено відносно нашої проблеми. Очікуваним результатом визначено готовність майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в професії.

7. Констатувальний експеримент дозволив виявити, що існуючі рівні готовності до означеної проблеми мають такі показники: переважна більшість студентів має середній (продуктивний) рівень (54,1 %, – ЕГ; 54,3 – КГ), далі йдуть представники низького(пасивного) рівня – відповідно 38,4 % та 38, 3%, високий (творчий) рівень готовності мають відповідно 7,5 % та 7,4 % респондентів. Аналіз результатів констатувального експерименту виявив недостатність розуміння студентами повноти професійних якостей, якими повинен володіти учитель музики, недостатню орієнтацію у різновидах співацько-виконавських прийомів і способів розкриття музичного образу у спільній взаємодії, засвідчив, що студенти залишаються мало досвідченими у функціонуванні співацьких умінь.

Методика формувального експерименту дослідження здійснювалася в три етапи відповідно до логіки розвитку (формування) компонентів готовності майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в професії та пов'язаної з ним вокальної підготовки студентів.

Перший, *інформаційно-діяльнісний етап* передбачав формування рухових стереотипів вокальної діяльності, виведенню вокально-технічних умінь та навичок студентів на рівень рефлексивного виконання вокальних дій, розвитку всіх акустичних якостей та тембральних характеристик співацького голосу. Навчальний процес на першому етапі спрямовувався на ознайомлення студентів зі специфікою навчальної дисципліни “Постановка голосу”; зацікавлення студентів мистецтвом вокалу, формування позитивних емоційно-вольових установок, первісної мотивації до занять; організацію діяльності студентів у вокальному навчанні,

адаптацію їх до навчального процесу; формування початкових елементарних понять та навичок вокальної діяльності; ознайомлення з правилами гігієни та охорони співацького голосу. Завданнями етапу стало: вироблення співацької постави, формування у студентів початкових елементарних навичок звукоутворення та голосоведення: правильного вокального дихання, м'якої атаки звуку. Це вимагало ознайомлення студентів з основними теоретичними положеннями з вокальної педагогіки, введення у навчання основоположних понять термінів

Використовувалися наступна група репродуктивно-наслідувальних методів та прийомів навчання: метод формування слухових уявлень; візуального контролю; педагогічний інструктаж; пізнавальна бесіда; індивідуальний тренаж: прийоми імітування, “успішних спроб”.

Другий етап впровадження методики – *оцінювально-аналітичний*, сприяв розвитку виконавського та активного вокально-педагогічного слуху студентів, формуванню навичок аналізу та діагностики вокальних дій, усвідомленню та контролю барорецепторних, пропріорецепторних, ідеомоторних відчуттів під час фонації, накопиченню еталонних уявлень звучання співацького голосу. Завданнями цього етапу стало оволодіння студентами комплексом вокально-технічних умінь та навичок, формування навичок усвідомленого координування процесом фонації та здійснення оцінювально-аналізувальних дій, ґрунтовна теоретич підготовка. сприяв розвитку виконавського та активного вокально-педагогічного слуху студентів, формуванню навичок аналізу та діагностики вокальних дій, усвідомленню та контролю барорецепторних, пропріорецепторних, ідеомоторних відчуттів під час фонації, накопиченню еталонних уявлень звучання співацького голосу.

Добір методів вокального розвитку здійснювався згідно з метою основного етапу методики, віковими особливостями розвитку організму вокаліста, ступенем сформованості попереднього вокального досвіду до

вступу у вищий навчальний заклад, з урахуванням специфіки фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Використовувалися наступна група проблемно-пошукових методів навчання: евристичні бесіди; прослуховування зразків еталонного звучання співацького голосу; залучення до концертної діяльності; метод фіксації внутрішніх відчуттів під час фонації; методи впливу на слухові уявлення; методи впливу на м'язові рухи голосового апарату; метод впливу на процес фонації за допомогою тактильних відчуттів; метод візуального контролю; самоспостереження та самоконтроль; методи впливу на зорові та тактильні аналізатори; методичний коментар; синестезія; метод емоційно-образних абстрактних висловів та порівнянь; прослуховування звучання власного голосу в запису; метод співпереживання; порівняння; метод власного вокально-технічного боку виконання з відшукуванням бажаного звучання співацького голосу. Вокальний матеріал спрямовувався на подальше вдосконалення співацьких навичок, розвиток вокально-технічних умінь, пошук індивідуального тембрального забарвлення, досягнення емоційного образного виконання, тренуваності та витривалості голосового апарату, вміння витримувати велике фізичне та психологічне навантаження.

Виконавсько-творчий етап передбачав здійснення студентами активної виконавської діяльності в ході проведення звітних концертів класів вокалу, організації форм освітньо-виховної діяльності (тематичних заходів, лекцій-концертів), виконання самостійно-творчих завдань, проходження педагогічно-виконавської практики. Завдання цього етапу: узагальнення та закріплення досвіду вокального виконавства, формування у студентів вокально-виконавських знань, умінь та навичок, необхідних майбутнім вчителям музики для подальшої вокально-педагогічної діяльності, адаптація вокально-виконавських умінь та навичок до умов професійної діяльності, нагромадження вокального репертуару для концертно-сценічної діяльності.

На виконавсько-творчому етапі використовувалася група творчо-

самостійних методів та прийомів навчання: уявне перенесення у концертно-сценічну атмосферу, ілюстрування вокального твору, вокальне змагання, творчі завдання та проекти.

Порівняльний аналіз даних початкового (констатувального) та прикінцевого діагностичних зрізів показав, що у становленні особистісно-професійної сфери студентів експериментальної групи відбулися більш істотні зрушення, ніж у КГ: вищого (творчого) рівня в ЕГ досягло 29,5 %, а в КГ – 8,5%; середнього (продуктивного) рівня в ЕГ досягло 58,2%, у КГ – 54,0%; на низькому (пасивному) рівні в ЕГ було виявлено 15,9 % респондентів, а в КГ – 37,5%.

Якісний аналіз засвідчив, що у студентів, які навчалися за експериментальною методикою, суттєво збагатились музична ерудиція та грамотність, готовність до налагодження професійно-комунікативних зв'язків, їх емоційно-вольові, організаційні якості, здатність до артистичної саморегуляції; більшість студентів цієї групи також оволоділа навичками самостійної роботи над репертуаром, його інтерпретації

Зважаючи на вищезазначене, отримані результати формувального експерименту засвідчили ефективність та дієвість застосованої методики вокального навчання майбутнього вчителя музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу. Отже, можна зробити висновок, що дане дослідження має певну перспективу науково-пошукової діяльності в сфері вищої музично-педагогічної освіти, а також, що ефективність моделювання готовності майбутніх учителів музики до творчої самореалізації у вокальній діяльності підтверджена даними експериментального дослідження, які визначили практичну доцільність запровадження педагогічної моделі та її структурних компонентів (ціннісно-орієнтаційного, пізнавального, перетворюючого, комунікативного) в музично-педагогічній практиці вищої школи та поетапної методики цього напрямку.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Тест «Самооцінка студентами фізичної підготовки»

1. Як ви оцінюєте свою фізичну підготовку? Дуже хороша – 5% ; хороша – 62%; нормальна – 30%; слабка – 3%.

2. Якими видами спорту ви займаєтеся в даний час? Гімнастика; фігурне катання; легка атлетика; східні єдиноборства; ігрові види спорту; фітнес – 6%.

3. Якими видами спорту ви займалися під час навчання у загальноосвітній школі? Гімнастика, фігурне катання – 15%; легка атлетика; східні єдиноборства – 6%; ігрові види спорту; фітнес.

4. Який термін часу ви займалися спортом під час навчання у загальноосвітній школі? 3 роки і більше – 6%; 2 роки і менше – 61%; менше одного року – 33%.

5. Скільки годин в день (з ранку до 22.00) ви ходите пішки? 4 години і більше; 3 години і менше – 56%; менше 2 годин – 44%.

6. Як ви вважаєте, яким чином ваша фізична форма може бути пов'язана з вашою професійною діяльністю? Поліпшення зовнішнього виду – 82% ; збільшення витримки при великих навантаженнях – 77%; конкурентоспроможність в цілому – 48% ; якість співу.

Тест “Спрямованість хвилювання і контакт зі слухацької аудиторією”

1. Чи відчуваєте ви хвилювання під час виступу в концертах? Сильне хвилювання на межі паніки – 12% Сильне хвилювання, з яким все ж вдається справлятися – 79%. Незначне хвилювання – 9%.

2. Чи відчуваєте ви під час виступу скутість в рухах? Сильна непереборна скутість, неможливість управління своїми рухами, мімікою – 7% Сильна скутість, що долаєть ціною значних вольових зусиль – 85%. Незначна скутість – 7%.

3. Чи бачите ви аудиторію під час виступу, чи відчуваєте зв'язок з нею? Аудиторія сприймається у вигляді якоїсь ворожої маси, відчуття протистояння – 11%/ Цілісне сприйняття аудиторії з вкрапленням деяких уважних осіб – 86% Цілісне-особистісне сприйняття аудиторії, відчуття свого впливу на слухачів – 3%.

4. Чи можете ви, як вам здається управляти настроєм аудиторії? Так, вільно. Іноді – 21%. Ні – 79%.

5. Яке відчуття сильніше інших ви відчуваєте після виступу? Почуття позбавлення від важкої обов'язки – 15% Почуття виконаного боргу – 80%. Почуття задоволення і радості від спілкування з аудиторією – 5%.

Тест «Ставлення студентів до участі в концертно-сценічній діяльності»

1. Концертно-сценічна діяльність має велике значення для мого професійного розвитку – 7%.
2. Я прагну до участі в концертах та конкурсах – 9%.
3. Концерти та конкурси представляють для мене певний інтерес, але я не беру участі в них – 14%.
4. Я не маю необхідних вокальних даних для участі в концертах і конкурсах – 22%.
5. Я не володію достатньою витримкою для участі у подібних заходах – 26%.
6. Ця галузь не представляє для мене інтересу, так як на конкурсах вже заздалегідь вирішено – 15%.
7. Для участі в концертах і конкурсах потрібні серйозні амбіції, а я ними не володію – 4%.
8. Це марна трата часу – 3%.

**Тест “Захоплення та переваги студентів у галузі
культурно-естетичних цінностей”**

1. Чи є у Вас захоплення, хобі, якому ви присвячуєте значну частину вашого вільного часу? Так – 87%. Ні – 13%.

2. Яка галузь культури пов'язана з Вашим хобі?
Сучасна музика, старовинна музика, образотворче мистецтво, театр, звукозапис, світлина, відеозйомка, література, природознавство, спорт, мода, інше? Сучасна музика – 43%. Звукозапис – 3%. Фотографія – 2%. Мода – 2%.

3. Скільки разів за минулі півроку Ви відвідали концерти класичної музики? Менше – 47%; 5 і більше – 53%; 5 і 1 – жодного разу.

4. Скільки разів за минулі півроку Ви відвідали театр? 10 і більше – 51%; 1 раз – 18%; жодного разу – 31%.

5. Скільки разів за минулі півроку Ви відвідали художні музеї? 10 і більше – 51%; 5 і менше – 49%; 1 раз – 18%; жодного разу – 82%.

6. Скільки разів за минулі півроку Ви відвідали художні виставки? 10 і більше – 51%; 5 і менше – 49%; 1 раз – 21%; жодного разу – 79%.

7. Чи берете участь в роботі будь-яких студій, гуртків? Музичних, театральних, образотворчого мистецтва, фотографії, літератури, історії моди, спортивних, будь-яких інших? Театральна студія – 3%. Фітнес-центр – 2%. Клуб «Історична реконструкція» – 1%.