

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

УДК 378.016:78.071.2 (043.3)

ЛІ СЯНЧЖЕНЬ

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ
ПІДЛІТКІВ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
доктор педагогічних наук, професор
Козир Алла Володимирівна

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОКАЛЬНО- ХОРОВОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ	11
1.1. Теоретико-історіографічний аналіз підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до організації вокально-хорової роботи з учнями загальноосвітніх шкіл	11
1.2. Специфіка зміст підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків.....	38
Висновки до першого розділу.....	59
РОЗДІЛ ІІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ ПІДЛІТКІВ	63
2.1. Структурний аналіз методичної підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи підлітків.....	63
2.2. Моделювання методичної підготовки студентів факультетів мистецтв до організації вокально-хорової роботи учнів підліткового віку.....	82
Висновки до другого розділу	116
РОЗДІЛ ІІІ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ ПІДЛІТКІВ	122
3.1. Стансформованості підготовленості студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів до організації вокально-хорової роботи підлітків на констатувальному етапі експерименту	122
3.2. Поетапна методика формування підготовленості майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи підлітків та результати формування етапу експерименту	139
Висновки до третього розділу	172

ВИСНОВКИ	177
ДОДАТКИ	183
ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	199

ВСТУП

Актуальність темидослідження. Освіта й виховання в Україні у ХХІ столітті покликані стати визначальними соціокультурними чинниками формування цілісної, всебічно розвиненої особистості, яка володіє високим рівнем інтелектуальної та духовної культури, здатної до фахової самореалізації та творчого саморозвитку впродовж усього життя. На етапі інтеграції освіти України в європейський та світовий освітній простір проблема підготовки студентів до здійснення музичного навчання учнівської молоді набуває особливого сенсу та стає важливим завданням, на чому наголошує Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є вивчення історико-педагогічного досвіду, в якому зосереджені досягнення світової та вітчизняної педагогічної науки, відображені національно-культурні, національно-мистецькі надбання у сфері підготовки майбутніх учителів музики до практичного здійснення музично-естетичного виховання учнів. Провідна роль музичного мистецтва у формуванні загальної культури підлітків зумовлена специфікою образної мови та комунікативною спрямованістю музичного мистецтва, що дає змогу особистості вільно налагоджувати мистецький діалог, розуміти духовний світ іншого та розширювати в такий спосіб власне розуміння цього важливого феномена.

Демократичність та гнучкість музичних форм опосередковує різні види музично-художнього синтезу, що дозволяє вчителю в практичній діяльності створювати різні за віком та за спрямованістю шкільні колективи: ансамблі, хорові, музично-сценічні тощо. Це дає змогу враховувати особистісні потреби учня щодо творчого розвитку, задовольняти індивідуальні естетичні смаки та мистецькі потреби. Передумовою інтеграції української вищої мистецької освіти в європейський освітній простір є розробка сучасної освітньої стратегії і тактики розвитку мистецької освітянської сфери загалом, та вокально-хорової, зокрема. Базисною основою дослідження вокально-хорової діяльності студентів

є роботи науковців у сфері мистецької освіти (В.Антонюк, А.Болгарський, Л.Василенко, Л.Гаврілова, Б.Гнидь, Н.Гребенюк, А.Козир, В.Ємельянов, К.Матвєєва, А.Менабені, Г.Падалка, І.Парфентьєва, О.Прядко, О.Рудницька, Г.Стасько, Л.Хлебнікова, Р.Юссон, Ю.Юцевич, Вей Лімін, Лінь Хай, Лі Чжаофен, Ха Ту, Цзінь Нань та ін.).

У зв'язку з цим зростає відповідальність вищих навчальних закладів, метою яких є ефективна фахова підготовка майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності зі школярами. Організація урочної та творчо-музичної позаурочної діяльності з музичного навчання й виховання учнів органічно поєднує мету, зміст та методи навчальної роботи, що потребує від майбутнього вчителя музики глибоких теоретико-методичних знань, практичних навичок та комунікативних умінь.

Аналіз сучасної філософської, психолого-педагогічної, музикознавчої літератури доводить, що професійна діяльність майбутнього вчителя музики є багатоаспектною, націленою на розвиток інтелекту та емоційно-естетичної культури учнів, збагачення їх внутрішнього світу, а відтак фахова підготовка передбачає, разом із формуванням професійних умінь, розвиток духовно-творчих якостей майбутнього фахівця. Потреба шкільної практики у визначенні ефективних шляхів формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи з підлітками визначили вибір теми нашого дослідження: *«Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків»*.

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

Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол №3 від 29 жовтня 2014 року).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методи, прийоми й засоби підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи з підлітками.

Об’єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики у вищому навчальному закладі мистецької освіти.

Предмет дослідження – методи, прийоми й засоби підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи з підлітками.

Завдання дослідження:

- вивчити стан досліджуваної проблеми на теоретичному та практичному рівнях;
- дослідити основні підходи до розв’язання сучасних проблем вокально-хорової роботи та підготовки до неї майбутнього вчителя музики;
- уточнити сутність процесу організаційної роботи студентів з вокально-хорового навчання підлітків у контексті урочної та позаурочної діяльності;
- розробити компонентну структуру, критерії, показники та схарактеризувати рівні фахової підготовленості майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи підлітків;
- обґрунтувати методичні засади та принципи підготовки майбутнього вчителя музики до організації позакласної вокально-хорової роботи підлітків;
- обумовити комплекс методів, функцій, засобів організації вокально-хорової роботи підлітків;
- розробити методичну модель і поетапну методику формування фахової підготовленості майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи підлітків та експериментально перевірити їх ефективність.

Методи дослідження. Для розв’язання поданих завдань використані загальнонаукові методи: аналітичний – для вивчення філософських, психолого-

педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, а також реального досвіду підготовки майбутніх учителів музики у вищих музично-педагогічних закладах з метою встановлення теоретичного й практичного рівнів розв'язання проблеми; узагальнення – для визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків; системно-структурний – для виявлення компонентної структури методичної підготовки майбутніх фахівців у системі музично-педагогічної освіти; моделювання – для дослідження процесів шляхом конструювання моделі формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики, що відображає взаємозв'язки між елементами досліджуваного феномена; спостереження, обговорення, опитування, порівняння – для виявлення рівнів підготовки студентів до організації вокально-хорової роботи підлітків; оцінювання – для систематичного дослідження основних характеристик організації вокально-хорової роботи підлітків; експериментальний – для аналізу реального стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики; статистичний – для доведення достовірності й ефективності результатів педагогічного експерименту.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

Уперше: окреслено сутність, зміст і компонентну структуру методичної підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи підлітків; визначено критерії, показники і рівні сформованості означеного феномена; розроблено методичні засади підготовки майбутнього вчителя музики, здатного орієнтуватись у своїй діяльності на інноваційні досягнення світової психолого-педагогічної науки; виявлено динаміку, зміст і послідовність етапів підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи з підлітками;

удосконалено способи організації вокально-хорової творчої діяльності підлітків;

подальшого розвитку дістали діагностичні методики підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи з підлітками.

Теоретико-методологічною основою дослідження є наукові ідеї в галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень щодо різних напрямів фахової підготовки вчителів музики, розробка принципів й засобів формування їх методичної підготовки у педагогічному процесі вищої школи, визначення шляхів оптимізації вокально-хорового процесу, а саме: на працях видатних діячів науки та культури про роль мистецтва як засобу творення особистості (Б.Асаф'єв, Л.Виготський, І.Зязюн, Є.Назайкінський, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський, Б.Яворський та ін.); на психолого-педагогічних концепціях теорії та практики розвитку здібностей (Л.Бочкарьов, Ф.Гоноболін, О.Костюк, В.Мерлін, К.Платонов, В.Ражніков); на наукових теоріях формування особистості в умовах художньо-творчої діяльності (М.Каган, О.Леонтьєв, Е.Маркарян, Я.Пономарьов, Б.Теплов); на узагальненні досліджень вокально-хорової діяльності студентів у сфері мистецької освіти (В.Антонюк, А.Болгарський, В.Бриліна, Л.Василенко, Л.Гаврілова, Б.Гнидь, Н.Гребенюк, В.Доронюк, А.Козир, В.Ємельянов, К.Матвєєва, А.Менабені, М.Микиша, Г.Падалка, І.Парфентьєва, О.Прядко, О.Ростовський, О.Рудницька, Л.Хлебнікова, Г.Стасько, Г.Урбанович, Р.Юссон, Ю.Юцевич та ін.).

Практичне значення дослідження. Основні теоретичні положення дослідження та методичні рекомендації можуть бути використані як навчальний матеріал у курсах: «Методика музичного виховання», «Практикум роботи з хором», «Методика викладання диригентсько-хорових дисциплін» тощо; у процесі індивідуальних занять з постановки голосу та хорового диригування майбутніх учителів музики, колективного музикування, педагогічної практики студентів. Систематизація музично-педагогічних та інтерактивних знань, навичок, умінь, одержаних на факультетах мистецтв педагогічних університетів, дозволяють інтегрувати їх в освітнє середовище

КНР з урахуванням національних, ментальних, освітніх та культурних особливостей.

Апробація результатів дослідження проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П.Рудницької» (Київ, 2013), «Сучасні аспекти проектування мистецької освіти» (Тайюань, Китай, 2013); «Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності» (Луганськ, 2013); «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014), «Культурний контекст – основа творчого саморозвитку національно свідомої особистості» (Стаханов, 2014), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2013, 2015); Всеукраїнських науково-методичних конференціях: «Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні: проблеми та перспективи» (Луганськ, 2014); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); на засіданнях кафедри теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (Київ, 2014-2015).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10/1292 від 26.03. 2015 р.), Інституту мистецтв ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (довідка № 2985 від 16.10. 2015 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 68-15-745 від 22.10. 2015 р.)

Публікації. Основні теоретичні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлені в 9 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 5 з яких представлено в провідних фахових виданнях з педагогіки й 1 стаття в зарубіжному науковому виданні.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (249 найменувань, з них 12 іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 175 сторінок, загальний обсяг роботи – 224 сторінки. Робота містить 12 таблиць, 3 рисунки, що разом з додатками становить 30 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ

1.1. Теоретико-історіографічний аналіз підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до організації вокально- хорової роботи з учнями загальноосвітніх шкіл

Основою суспільно-історичного розвитку кожної нації є відродження та оновлення її культурно-освітнього потенціалу. Багатовікова історія культури народів світу свідчить про збереження національних джерел у своєму первинному вигляді, тому на сучасному етапі важливо, щоб молоде покоління стало не лише продовжувачем відродження сталих традицій своєї прадавньої культури, а й активно створювало освітньо-інформаційний простір у нових історичних умовах. Центральною фігурою цього процесу виступає духовно розвинений, соціально активний вчитель. Державна освітня програма КНР враховує потребу в першокласних фахівцях, тому значна частина китайської молоді дістає освіту в багатьох країнах Європи, у тому числі й в Україні, переймаючи у певному об'ємі місцеві традиції з метою надалі інтегрувати свої знання й уміння, одержані в іншій країні, у систему китайської музично-педагогічної сфери.

Наш час характеризується стрімкими змінами умов суспільного і індивідуального життя, ускладненням вимог до професійної діяльності людини, підвищенням соціальної ролі фахівця з вищою освітою. Пріоритети духовно-морального розвитку особистості фахівця, оновлення змісту освіти, впровадження нових педагогічних технологій в процес професійної підготовки

майбутнього фахівця в університеті відповідають основним напрямам реформи освіти в Україні XXI століття [165].

Питання музично-естетичної підготовки учнівської молоді знаходяться в центрі уваги вчених. Вивченню філософських аспектів освіти XXI століття присвячені дослідження А.Алексюка, В.Андрущенка, І.Зязюна, В.Кременя, В.Лутая, О.Мороза та ін. [12; 19; 20; 96; 97; 120]. Психологічні основи фахової підготовки майбутніх учителів, питання духовно-морального розвитку особистості проаналізовані в наукових працях К.Абульханової-Славської, Г.Балла, І.Беха, В.Богоявленської, О.Скрипченко, Д.Узнадзета ін. [6; 38; 43; 47; 93; 216]; духовно-моральний вплив мистецтва на людину розглянуті в роботах Л.Бочкарьова, Л.Виготського, М.Кагана, А.Леонтьєва, С.Рубінштейна та ін. [56; 64; 102; 103; 125; 198]; психологічний аналіз педагогічних та музичних здібностей здійснено Ф.Гоноболіним, З.Огороднійчук, С.Науменко, Б.Тепловим та ін. [69; 93; 212].

Значну кількість досліджень присвячено питанням духовного розвитку особистості як елементу музично-естетичної культури фахівця в процесі музичної підготовки на факультеті в педагогічному університеті. Методологічну основу зазначених досліджень становлять праці вчених Т.Аболіної, Ю.Борева, В.Алексєвої, В.Бичкова, М.Кагана, В.Малахова, М.Мамардашвілі, Н.Миропольської, І.Паласевич, Л.Столович, В.Шестакова, Р.Шульги [4; 11; 45; 103; 140; 143; 178; 228], які присвячені проблемам інтеграції естетичного, художньо образного і духовно-морального елементів в мистецтві. Осмислення естетичних почуттів як основоположних для духовно-морального розвитку особистості знайшли відображення в українській педагогічній традиції. Звернення до аналізу зазначених проблем можна зустріти в філософських працях Г.Сковороди, в педагогічних дослідженнях П.Юркевича, в працях А.Макаренка, С.Русової, В.Сухомлинського [139; 209; 232].

У теорії музично-естетичного виховання учнів значне місце відведено саме духовному розвитку особистості, адже організація вокально-хорового

навчання учнів великою мірою залежить від їх духовно-морального розвитку. Тому нами розглянуте вокально-хорове виховання як невід'ємна частина музично-естетичне навчання учнів, що пов'язано із збагаченням досвіду їх емоційних переживань, з об'єднанням інтелектуальної і чуттєво-емоційної сфер, котрі виникають на основі зустрічей з прекрасним в мистецтві, в житті, в творчій діяльності. Висвітлення даної проблематики присвячені роботи українських дослідників Т.Аболіної, В.Алексєєвої, М.Кагана, Л.Левчук, В.Личковахи, Л.Масол, Н.Миропольської, Г.Шевченко, О. Щолокової та ін. [4; 11; 102; 103; 114; 147; 230].

Для нашого дослідження безсумнівний інтерес представляють роботи з музичної естетики М.Кагана, А.Лосєва, Ю.Маркуса, В.Шестакова [102; 103; 138; 228]; важливим джерелом є дослідження з музичної педагогіки Е.Абдулліна, Л.Арчажникової, Л.Бутенко, Л.Василенко, В.Дряпіки, О.Єременко, К.Завалко, А.Зайцевої, А.Козир, В.Орлова, Г.Падалки, Г.Побережної, О.Просіної, О.Рудницької, О.Хижної, В.Шульгіної, О.Щолокової та ін. [2; 28; 58; 60; 83; 90; 94; 111; 172; 177; 192–198]; дослідження діалогових стратегій педагогічної взаємодії, впливу культурного середовища на процес музично-естетичного виховання особистості в наукових працях Г.Ержемського, Н.Ганнусенко, І.Зязюна, П.Ковалика, В.Кременя, В.Лабунця, Л.Масол, Н.Ничкало, О.Рудницької, В.Федоришина та ін. [87; 102; 103; 120–147–168; 198; 218].

Як показує аналіз наукової літератури, філософсько-методологічні основи змісту професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищому навчальному педагогічному закладі мистецької освіти широко представляють різні напрямки гуманітарного знання. Тим часом наукові уявлення про вибір педагогічних стратегій, зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музики з позиції виявлення ролі музичного мистецтва в духовно-моральному розвитку особистості в процесі вокально-хорового навчання визначені лише певною мірою.

Вирішення завдань удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному університеті, використання особистісно

спрямованих педагогічних стратегій передбачають більш глибокого вивчення питань виховного потенціалу музики в контексті професійної підготовки студентів, виявлення механізмів духовно-морального впливу музичного мистецтва на особистість. Зазначені міркування вимагають здійснення аналізу музичного мистецтва як фактору духовно-морального розвитку майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки в педагогічному університеті, а саме:

- історичної і логічної реконструкції сформованих в філософії, філософській антропології, естетичних підходів до музичного мистецтва як засобу духовного розвитку особистості;

- всебічного аналізу музичного мистецтва, виявлення інтонаційно-образної природи музики, дослідження емоційних і раціональних, духовних та інтелектуальних, суб'єктивно-особистісних і діалогічно орієнтованих елементів музичного образу;

- виявлення механізмів духовно-морального впливу музичного мистецтва на розвиток вокально-хорових здібностей учнів загальноосвітніх шкіл.

Уявлення про духовно-моральний вплив музики на людину історично склалися дуже давно, отримавши образно-фантастичне переломлення в народній творчості, в язичницьких обрядах, в древній космології, тим самим склавши загальну культурно-історичну основу подальшого філософського аналізу музики, особливостей і механізмів впливу музичного мистецтва на особистість. До теоретичного вивчення питань духовно-морального впливу музики одними з перших звернулися античні філософи. У центрі їх уваги стояли проблеми людини як істоти насамперед «політичного» характеру, тобто громадського, чутливого до естетико-чуттєвої краси навколишнього середовища. Як показує аналіз наукової літератури, епоха давньогрецької класики була представлена творчістю багатьох музикантів, співаків і виконавців, які брали участь у масових сценічних постановках, або виступали з сольними номерами [138]. Музична практика була приводом для деяких теоретичних узагальнень. Творчість античних музикантів аналізувалося з точки

зору особливостей суспільно-морального впливу музичних ладів на слухачів. Стародавні філософи віддавали перевагу «старовинній», «щирій» і «простій» музично-виконавській манері в порівнянні з новою барвисто-імпровізаційною, багатою мелодійними прикрасами музикою.

Доречно підкреслити, що Платон в діалогах висловлювався проти сучасних йому музикантів-новаторів, які, на його думку, порушують «види» старовинної музики, відкидають давні традиції і тим самим сприяють руйнуванню моральності як основи соціального порядку. Музикант повинен грати не «заради нього самого», не для розваги публіки, але для морального «виправлення характерів» [110, 27]. Таким чином, проблема духовно-морального впливу музики на розвиток людини була теоретично осмислена Платоном з суспільно-моральної точки зору, як безсумнівно важлива, що вимагає контролю з боку держави.

У вченні Аристотеля багато питань, пов'язаних з духовно-моральним впливом музичного мистецтва були проаналізовані в естетичному аспекті. Філософ зазначив, що навіть простий музичний ритм здатний впливати на моральний стан душі. Музика, таким чином, на відміну від інших мистецтв, своєю даністю (мелодією і ритмом) здатна впливати на «етос» душі. «У музиці, - писав Аристотель, - є мабуть, якась схожість з душею; тому філософи і стверджують, що сама душа є гармонією, а інші кажуть, що душа носить гармонію в собі»[99, 46]. З цієї точки зору Аристотель вважає, що музика є найбільш потужним інструментом не лише впливу на людську душу, а й зображення її: «Ритм і мелодія містять в собі найбільше подібних реальній дійсності відображень гніву і лагідності, мужності й помірності та всіх протилежних їм властивостей, а також й інших моральних якостей». Аристотель говорить також і про вплив музики на очищення душі людини. У даному випадку виявляється схожість музики з філософією: подібно до того, як філософія духовно «піднімає» людину, звільняючи її розум від помилкових і мінущих думок, музика звільняє його душу від різноманітних, заплутаних пристрастей і вселяє розумну, стійку моральність [99, 39]. Вчення Аристотеля

являє собою новий щабель в осмисленні духовно-морального впливу музики на особистість.

У християнській філософії та естетиці проблема духовності людини в її специфічному переломленні займає одне з центральних місць. Поза вивчення даної проблематики питання духовно-морального впливу музичного мистецтва на людину залишаються понятими остаточно. Доцільно привести міркування В.Бичкова про те, що, на відміну від античності, християнство вбачає головне призначення людини в духовному прагненні до того, що «вище нас» [45, 99]. На цій основі християнські філософи створили нові критерії музики «корисною» і «шкідливою» для моралі людини. Найбільш згубними вважалися «звукові переливи музики хроматичної», що розвивають у людей схильності до життя «бездіяльною і безладною». Перевагу слід віддавати музиці, яка морально покращує людини, пом'якшує його характер. Такими є мелодії «безпристрасні і цнотливі», виховують людину своєю серйозністю. Однак, вважають філософи, «християнська музика повинна бути гармонійною», бо недолік гармонії в музиці руйнує гармонію духу, необхідну для людини, яка прагне до духовного пізнання істини [45, 203]. Таким чином були створені нові уявлення про вплив музичного мистецтва, що мають яскраво виражену духовно-моральну орієнтацію.

Зберігаючи подвійність, як і раніше перебуваючи в статусі теорії і в образі мистецтва, музика «зверталася і до розуму, і до почуття, з'єднувала в собі і теорію, і практику, на відміну від філософії, яка зверталася виключно до розуму», - зауважує В.Бичков [45, с. 86]. Важливою також виявилася характерна для середньовічної культури традиція виведення пізнання в емоційно-естетичну сферу. Увага до психологічних аспектів музичного сприйняття дозволило Августину перетворити «підручник музики» в «вчення про ритм взагалі, про ритмах мистецтва, про космічних ритмах і вищих ритмах людського духу зокрема» [45, 87].

Важливим досягненням середньовічної філософії була розробка поняття «образ». Теоретичне осмислення поняття «образ» послужило основою для

більш пізніх естетико-психологічних теорій образу, що сприяло виникненню понять «музичний образ», «музична образність» як основоположних для музичної естетики і музичної педагогіки. Звернення до даного поняття в середньовічній філософії було опосередковано також зверненням до внутрішнього світу людини, до аналізу його психологічних станів. Введення поняття образу в структуру середньовічної онтології, гносеології, етики та естетики було також пов'язано з усвідомленням обмеженістю формально-логічного мислення в пізнанні богословських істин як істинності духовного порядку [143, 117].

Основна заслуга в теоретичному обґрунтуванні поняття «образ» належить візантійській естетиці, представники якої, Климент Олександрійський, Григорій Нісський багато і наполегливо працювали над осмисленням образно-ієрархічної системи універсуму. У візантійській естетиці образ розглядається структурно - логічно. Адже образ як принцип організації структури забезпечує і гарантує цілісність системи. Божество - вихідний пункт образної ієрархії, прототип для всіх наступних відображень. Окремі риси духовності людини є образами вищих духовних сутностей. В образах мистецтва доцільно розрізняти зовнішню форму і зміст, який носить назву «уявний образ» або «ідея» («ейдос»). Згідно Григорія Нісського, почуття любові до божественної краси в біблійних текстах передається за допомогою «уявних образів», ув'язнених в описі чуттєвих переживань. В процесі естетичного сприйняття глядачі (читачі, слухачі) не повинні зупинятися на спогляданні зовнішньої форми, вони повинні прагнути побачити (відчути) «уявні образи». У здатності словесного мистецтва, живопису та музики втілювати і передавати «уявні образи» візантійські філософи вбачали гідність і виправдання існування мистецтва [103, 121].

У XIV столітті Григорій Палама розвинув вчення про «фантазія» як почуття, що слугує необхідною передумовою музично-естетичного сприйняття. Зближуючи фантазію з образом, він вказав, що процес мислення здійснюється завдяки впливу чуттєвих образів на фантазію душі [138].

Розглядаючи особливості музичного мистецтва епохи Відродження слід вказати на складність і неоднозначність оцінок музичної культури даного періоду. У цей час зросла роль мистецтва для культурного життя суспільства, що вплинуло на розвиток усіх видів художньої творчості, опосередковано синтез музики християнської церкви, світських музичних жанрів і пісенного фольклору європейських країн. У порівнянні з іншими видами мистецтв музика мала більш широкі засоби художнього впливу на психологію людей того часу. Даний факт цілком закономірний, якщо врахувати, що музика християнської церкви визначала зміст музичних емоцій і форми музичного сприйняття величезних мас віруючих [138].

У культурі Відродження музичне мистецтво було представлено, поряд з жанрами церковної музики, різними напрямками світської і народної музики. Спів і гра на музичних інструментах стали обов'язковими при дворах освічених владик, у широких колах гуманістичної інтелігенції. Музика була також популярною в побуті, перетворилася у форму домашнього дозвілля, стала надбанням мандрівних музикантів.

Розвинені музичні здібності, володіння голосом, виконавські навички в епоху Відродження були ознаками достойного виховання. В обов'язки «досконалого» придворного виховання входило володіння музичним інструментом, знання поезії та вміння вести світську бесіду. «Дійсно, - вказує В.Шестаков, - досконале володіння музичним мистецтвом було не рідкістю в дворянському середовищі» [228, 134]. Діяльну участь у придворному музичному житті брали жінки. В історії музичної культури Європи це було нове явище [228, 134]. Тільки в епоху Відродження жінкам було відкрито вільний доступ до занять музичним мистецтвом. Доречно зазначити, що у середні віки заняття жінок музикою не допускалося, якщо музика не належала до числа церковних жанрів.

Спостереження за формами придворного музичного життя XV століття в Італії містяться в трактатах епохи Відродження. Наприклад, трактат «Міркування про музику нашого часу» розповідає про придворні музичні

змагання, учасниці якого, придворні дами демонстрували не лише володіння голосом, а й навички вокальної імпровізації, вміння «супроводжувати музику і сенс слів належними змінами особи, очей і жестами», намагаючись при цьому чітко вимовляти слова, утримуватися від зайвих рухів, які порушують загальне сприятливе враження, робити наголоси «за допомогою переривчастого вдиху, виводити довготривалі голосові пасажі» [228, 135].

Постійно проникаючий вплив світських і народних жанрів музичного мистецтва на повсякденне життя і психологію людей епохи Відродження вказує на серйозні процеси демократизації музичної культури [103]. Остаточне подолання абстрактних підходів до музики склалося в XVIII столітті, в роботах діячів Просвітництва. У даному випадку показовим є розробка поняття «музична мова» як синонім єдності «ідеї і почуття» в творах Ж.-Ж. Руссо і де Аламбера, використання в роботах Д.Дідро поняття «інтонація» відображає, з одного боку, сенс музичного руху, а з іншого, вказує на процеси музичної комунікації, подібні процесам мовної комунікації.

Звернення до питань музичного мистецтва характерні для XIX століття. У музичній естетиці Франції утвердився підхід до музики як мистецтва вираження «пристрастей людської душі» [228]. Тривалого часу розроблялися поняття «музична мова» як основного засобу художньої виразності музики, затверджувалася ідея активності музичного сприйняття, отримували розвиток уявлення про сутність музичного мистецтва, як мистецтва, спрямованого на виявлення емоцій. Виняток становили погляди Г.Берліоза, який вважав, що художні завдання музичного мистецтва не зводяться до вираження емоцій. У даному випадку показово використання Г.Берліозом саме поняття «музичний образ». Зміст даного поняття досить складний, оскільки він пов'язаний із виразом емоційного змісту твору, та з розумінням раціонального сенсу його музичного звучання. Доречно підкреслити, що Г.Берліоз акцентував зв'язок емоційного та раціонального в музичному образі, вказуючи, що естетичний вплив музичного мистецтва поширюється більшою мірою на людей духовно

розвинених, обдарованих спеціальними і добре розвиненими здібностями сприйняття музики.

Історичний огляд сформованих підходів до проблем музичного мистецтва як засобу виховання людини буде неповним поза звернення до української національної традиції. Особливо цінними для цілей нашого дослідження представляються музично-педагогічні ідеї видатного українського філософа і педагога Памфіла Юркевича (1826-1874). У педагогіці увагу вченого привертала проблема духовного становлення і розвитку особистості вихованця засобами естетичного і морального впливу. Особливе значення П.Юркевич надавав підготовці вчителя, оскільки, з його точки зору, саме від діяльності вчителя-вихователя в школі багато в чому залежить доля нації і доля держави. Музику П.Юркевич розглядав як мистецтво, «здатне зачарувати серце людини» [232, 107]. На думку вченого, музиці віддається особлива перевага в естетичному вихованні молоді. Спілкування з прекрасним необхідно, оскільки саме прекрасне в мистецтві є тією «особливою методикою», що спрямована на збагачення душі людини дорогоцінним досвідом. У прекрасній музиці, стверджує П.Юркевич, гармонійні форми, інтелектуальний зміст розкривають духовні ідеї про світ і про сенс життя. Важливість таких ідей для людини неможливо заперечувати [232, 109].

У практиці творчої організації і змісту музичного процесу в Україні другої половини XIX століття безсумнівний інтерес викликає діяльність композитора, педагога, громадського діяча, основоположника української класичної музики М.Лисенка (1842-1912). Мету своєї громадської та педагогічної роботи М.Лисенко вбачав в організації та змістовному наповненні професійної підготовки музикантів для української національної культури. Для досягнення своєї мети М.Лисенка створив:

- оригінальну систему музичної освіти і виховання, спрямовану на комплексний розвиток особистісних і професійних якостей майбутніх музикантів;
- музично-драматичну школу.

У роботі з майбутніми музикантами композитор прагнув розвивати загальну культуру вихованців, впливати на їх естетичний смак, викликати інтерес до народної музики, розвивати загальні музичні здібності (музичний слух, співацький голос, почуття ритму, музичну пам'ять), і на цій основі формувати комплекс професійних теоретичних і практичних аспектів майбутнього музиканта. Музичне навчання М.Лисенко здійснював на основі народних пісень і класичної музики, віддавши багато часу для написання українського музичного педагогічного та концертного репертуару [22, 121]. Музично-педагогічні ідеї М. В. Лисенка сприйняли і в подальшому розвинули його учні М. Леонтович, К. Стеценко, С. Людкевич.

У музичній естетиці XX-XXI століть накопичено достатній досвід для теоретичного узагальнення наукових уявлень про інтонаційно-образну природу музики, для аналізу музичного образу, виявлення його (образу) цілісних естетичних характеристик, суб'єктивних і об'єктивних, емоційних і раціональних елементів. Отримані результати аналізу означеної проблеми дозволяють істотно уточнити дані щодо механізмів духовно-морального впливу музичного мистецтва на особистість.

Музична естетика і музична педагогіка XX-XXI століть розвивається на основі інтонаційної теорії Б.Асаф'єва. Інтонаційна теорія виконує функції методологічного порядку для всього комплексу музичних і музично-педагогічних наук, для теорії і практики сучасної музичної освіти. У зв'язку з цим представляється необхідним зупинитися на найважливіших положеннях цієї важливої теорії. В інтонаційній теорії Б.Асаф'єв виходить з положення про те, що існування музики опосередковано рухом у часі. Сенс музичного руху виражається в звучанні, направленому на людину. Тому музичний сенс не зводиться до звуковому руху, а знаходить опору в слуховому досвіді людей і в досвіді мовного спілкування. У музичній мелодії фіксується момент суб'єктивно-психологічної активності, завдяки почуттю мелодії і пам'яті кожен момент звучання переживається як частина єдиного цілого.

Досліджуючи закономірності музичної інтонації, Б.Асаф'єв звертається до вивчення комунікативної функції музичного мистецтва. Так, у роботі «Про спрямованість форми у П.Чайковського» вчений зазначає, що надзвичайну популярність музики П.Чайковського недостатньо пояснити лише видатним талантом композитора і достоїнствами музичної форми. Необхідно, вважає Б.Асаф'єв, зв'язати ці якості з «розумінням закономірностей людського сприйняття» [30, 225]. Музика, з точки зору Б.Асаф'єва, зросла зі спрямованості звуку на сприйняття, адже механізми музичного впливу полягають в оволодінні увагою людини шляхом осмислено-емоційного «проголошення тонів». Таке «емоційне» осмислення, спрямоване на слухача «музика вже створила і створює їх постійно» [30, 225].

Осмислення культурно-історичних, соціальних, художньо-естетичних і комунікативних сторін музичного мистецтва послужило основою подальших наукових досліджень в напрямку «інтонація - музичний образ». Естетичними дослідженнями показано, що образ в мистецтві народжується цілісно, в процесі з'єднання духовного змісту і матеріальної форми. Художній образ в творі - носій суб'єктивно-об'єктивного, емоційно-раціонального, особистісного та разом з тим діалогічно-орієнтованого сенсу (роботи Б.Асаф'єва, М.Бахтіна, В.Біблера, Г.Драйдена, І.Зязюна, М.Кагана, Е.Назайкінського, В.Медушевського, О.Пехоти, Д.Узнадзе, М.Фуллана та ін.) [29; 40; 44; 82; 96; 97; 102; 103; 151; 163; 186; 216; 221]. Складна структура музичного образу передбачає вищий за ієрархією рівень раціонального, а саме рівень концептуальний. Концептуальний рівень музичного образу з опосередкованими світоглядними структурами духовної культури суспільства, актуалізується в сприйнятті, в особистісних структурах суб'єкта музичного навчання. Звідси в змісті музичного образу можливе інтонаційне сполучення смислів, які «вирішуються» і знову емоційно відтворюються в чуттєвих переживаннях особистості.

Аналізуючи специфіку створення музичного образу, М.Каган пише: «Музичні образи втілюють не світ, а переживання світу ... Музика пізнає

духовне життя людини в тих її пластах, аспектах, глибинах, в яких вона є ... самостійною субстанцією, зміст якої - переживання, настрої, духовні почуття, що існують лише в ній і більш ніде, що породжуються нею зсередини, невідомі матеріальному світу природи» [102, 121]. Музичний образ, згідно вченню М.Кагана, в своїх пізнавальних характеристиках абстрактний від реалій навколишнього світу, але є його (світу) суб'єктивно-особистісною, духовною інтерпретацією.

Інша позиція характерна для музичної концепції А.Лосєва, який вказав, що музична образність може бути зрозуміла «як виразно-сміслова спільність, що відтворює в розвитку становлення почуття, невіддільне від чуттєвої плинності речей» [138, 224]. Наводячи суперечливі думки двох найбільших відомих у цій сфері вчених, ми хотіли вказати на поєднання в структурі створення музичного образу логічно-узагальненого, що піддається адекватній інтерпретації, і конкретно-чуттєвого, емоційного змісту музичного твору, що часто не перекладається на мову слів.

Проведений аналіз дозволив засвідчити, що підготовка майбутніх учителів музики до вокально-хорового навчання учнів загальноосвітніх шкіл базується на духовно-моральній виховній основі з активним використанням інтонаційної теорії Б.Асаф'єва. Адже підхід до музичного мистецтва як засобу духовно-морального впливу на особистість глибоко вкорінений в історії європейської культури. Наукові основи такого підходу були закладені античними філософами, скерувавши свою увагу на зображально-виразних, естетичних аспектах музичного навчання. Розробка даної проблеми тривала в середньовічній богословській літературі. Уявлення про музичне мистецтво як обов'язковедля виховання особистості склалися в епоху Відродження. В українській національній традиції, питання духовного розвитку особистості засобами музичного мистецтва проаналізовані П.Юркевичем, принципи професійної підготовки українських музикантів розроблені та визначені М.Лисенком. Таким чином був накопичений достатній теоретико-методичний матеріал, що вимагає подальшого розвитку.

Інтонаційна теорія Б.Асаф'єва послужила методологічним підставою для сучасного розуміння музичного образу, створення музично-педагогічних технологій, націлених на духовно-моральний розвиток особистості засобами музичного мистецтва. Музичний образ розглядається нами як основний елемент духовно-морального розвитку особистості. Адже музичний образ - культурно-історичний феномен. Завдяки історичному розвитку інтонаційно-образних структур, музичної мови як засобу музично-художньої виразності та засобів спілкування музичний твір узагальнює і транслює в часі музично-художній матеріал різної тимчасової модальності, реалізуючи, таким чином, пізнавально-оцінну і комунікативну функції музичного мистецтва. Музичний образ - основа музичного мистецтва, в якому реалізуються естетичні аспекти діяльності людини як суб'єкта культурної творчості. Музичний образ є основою творчого процесу, опосередкованого, з одного боку, духовно-світоглядними смислами культури, з іншого, особистісними смислами художника-творця. Смисловий комплекс музичного образу актуалізується в сприйнятті, в особистісних структурах слухача.

Отже, проаналізовані роботи науковців у музично-педагогічній сфері свідчать про наявність наукового підґрунтя для вирішення проблеми підготовки студентів до вокально-хорового навчання учнів. Специфіка вокально-хорової діяльності з музичного навчання й виховання учнів потребує від майбутнього вчителя музики глибоких теоретико-методичних знань, умінь і навичок. Разом із тим для організаторської роботи студентам необхідні сформовані на високому рівні якості педагога-вихователя, особистості, здатної до здійснення духовного впливу на учня, до виховання гармонійної людини засобами музичного мистецтва як на уроці музики, так й в процесі творчо-музичної діяльності у позаурочний час.

З цієї позиції необхідно проаналізувати роботи у сфері музичної педагогіки для вирішення проблеми вокально-хорового навчання китайських студентів в Україні. Так, китайськими науковцями розроблені основні вимоги до вокально-хорового навчання (Вей Лімін, Гу Го Лінг, Гу Юй Мей, Дон Бо, Ма

Ге Шунь, Сюй Дин Чжун, Чжан Цзянь Го, Чжау Сон Жу, Чжоу Чжен Сун, Ха Ту, Чень Чень, Цзінь Нань, Шен Сіан, Юй Тен Ган, Ян Хун Нянь та ін.)(61; 62; 224; 225; 247; 248; 249], розглянуто зміст цієї роботи її особливості. Базисною основою дослідження вокально-хорової діяльності студентів є роботи науковців у сфері мистецької освіти (Е.Абдуллін, В.Антонюк, Д.Аспелунд, А.Болгарський, Л.Василенко, Б.Гнидь, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, Д.Євтушенко, В.Ємельянов, А.Козир, О.Комісаров, К.Матвєєва, А.Менабені, В.Морозов, Л.Москальова, Г.Падалка, О.Прядко, О.Ростовський, О.Рудницька, Л.Хлебнікова та ін.)(2; 23; 24; 31; 49; 68; 73; 81; 85; 86; 111; 148; 152; 160; 161; 177; 192; 198].

У зв'язку з цим зростає відповідальність вищих навчальних закладів, метою яких є професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва. Специфіка урочної та позаурочної діяльності з музичного виховання учнів потребує від майбутнього вчителя музичного мистецтва глибоких теоретичних знань, практичних навичок та організаторських умінь. Разом із тим для цієї роботи майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідні сформовані на високому рівні якості педагога-вихователя, особистості, здатної до здійснення духовного впливу на особистість учня, до виховання гармонійної людини засобами музичного мистецтва та творчо-музичної діяльності в позаурочний час.

Виходячи з теоретико-методологічних положень Б. Асаф'єва [29; 30], який теоретично обґрунтував три основні види музичної діяльності, які можуть бути використані вчителем музики й сприяти творчому особистісному розвитку учнів (сприймання музики, хорове та інструментальне виконавство, імпровізаційна діяльність) ми розглядаємо, як основні, такі види позаурочної вокально-хорової музичної діяльності учнів: хорове виконавство; ансамблевий спів; гурткова вокальна робота.

З цієї позиції необхідно визначити наукові підходи методичної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до організації вокально-хорової роботи учнів, що полягають у розробці питань, пов'язаних з розвитком їх творчої активності, прагненням самореалізації у

різних напрямках творчої діяльності. Тому основними підходами до організації вокально-хорової діяльності учнів нами визначено: *гуманістичний, естетичний, культурологічний, комунікативний, рефлексивний, креативний, прогностичний*. Орієнтиром в організації вокально-хорової діяльності учнів нам слугує музична діяльність М.Лисенка, К.Стеценка, М.Леонтовича, В.Шацької, О.Апраксіної, Л.Хлебнікової та ін.

Основою *гуманістичного* підходу є унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприймання нового досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Гуманістичні ідеї щільно пов'язані з пізнанням сутності людини, з її прагненням до піднесення і самовираження, що й підтверджуються у педагогічних системах видатних філософів та педагогів (Я.Каменський, Г.Сковорода, П.Юркевич, Ж.-Ж. Руссо, Й.Песталоцці та ін.) [110; 182; 232]. У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують учення відомих представників гуманістичної психології (А.Маслоу, Р.Мейлі, К.Роджерс та ін.) [18; 146; 243], які актуалізували проблему реалізації особистістю своїх можливостей, розглядаючи людину як цілісну, унікальну, відкриту світові особу, яка прагне самовдосконалення. Однією з основних характеристик особистості вони виокремлюють свободу волі, яка допомагає людині долати життєві труднощі. Представники гуманістичної психології акцентували свою увагу на тому, що у процесі навчання й виховання студентів доцільно вивчати їх погляди на світ, особистісні переживання, спрямування на творчі та конструктивні підходи до буття.

Гуманістичний світогляд як узагальнена система поглядів та переконань зосереджується навколо особистості. З цієї позиції гуманістичний підхід до навчально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики, як перевага певних сенсів та побудованих на цій основі способів поведінки. Як вважає І.Зязюн, гуманістична педагогіка є не просто сплавом ідей, це – педагогічна наука, в якій сповна враховується діалектика освітньо-виховного процесу, вибудованого на підвалинах необхідності пристосування цілей, змісту, форм і

методів навчання до учня, тобто цей процес будується на визнанні самоцінності людини з урахуванням суспільного характеру її буття, що вимагає певних настанов і норм поведінки, на вихованні перспективної особистості, що стає духом і джерелом щастя та доброчесності [97, 40-41]. Гуманістичний підхід до організації навчально-виховного процесу ґрунтується на позиції взаємодії вчителя з учнем, він спрямований на формування творчих здібностей всіх учасників цього процесу.

Українська педагогіка гуманістичного спрямування розглядає особистість, як неповторну, унікальну цілісність, активну творчу особу, яка здатна впливати на свій розвиток і життя завдяки власним цілям і цінностям. Гуманізація освіти, за С.Гончаренко, – центральна складова нового мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі людинотворної функції [71, 76].

Підкреслюючи основоположність гуманістичного підходу І.Зязюн зазначає: «Якщо перша парадигма освіти ґрунтується на універсальності навчальних програм, фронтальному спілкуванні, стандартних оцінках знань, умінь і навичок, примусовості, трансляційних форм передачі інформації вчителя і пасивності учнів, то гуманістичний підхід в освіті апелює до індивідуалізації і диференціації навчання. Найважливішим у даному підході – формування не лише нормативних знань, умінь та навичок, але передусім механізмів самонавчання і самовиховання з врахуванням максимального включення індивідуальних здібностей кожного учня» [96, 55]. Адже гуманістичний підхід не зводиться до якихось конкретних технологій чи методів навчання – це цілісна орієнтація, в основі якої – перебудова особистісних установок майбутнього вчителя з орієнтацією на подальший продуктивний розвиток.

Естетичний підхід є вкрай важливим у підготовці майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності, адже у сучасному гуманітарному знанні накопичено достатній досвід, який дозволяє нам проаналізувати і узагальнити уявлення про естетичне виховання, що склалися в філософсько-естетичної та

психолого-педагогічної традиціїх.Визначення змісту, цілей і завдань естетичного виховання складалося історично і знаходилося в прямій залежності від теоретичних уявлень про цей феномен, аналіз якого дозволяє уточнити основні завдання естетичного виховання, розглянути процес формування теоретичних уявлень про естетичне виховання, конкретизувати його зміст та особливості на сучасному етапі.

Цей підхід до вивчення та сприйняття творів мистецтва передбачає розкриття сутності естетичного оцінювання мистецьких творів. На думку Г.Падалки, під естетичним оцінюванням слід розуміти «процес і результат встановлення значущості предметів і явищ, що оточують людину, з позиції її уявлень про прекрасне. Відповідно мистецьке навчальне оцінювання стосується з'ясування значущості художніх творів чи художніх образів з позицій уявлень учнів про прекрасне» [177, 104]. Результатом естетичного оцінювання виступає реакція смаку особистості, дія якого, в свою чергу, неможлива поза співвіднесенням з ідеалом. Таким чином, досліджуючи сутність естетичного оцінювання вчителем музики у єдності й взаємозв'язку, доцільно зазначити, що музично-естетичне оцінювання творів мистецтва є тією ціннісною основою, без якої неможливо становлення професійно-творчої індивідуальності вчителя. Естетичне оцінювання творів мистецтва охоплює практично всі аспекти особистісно-діяльнісного становлення студента і може розглядатись як умова подальшого розвитку майбутнього вчителя музики.

У процесі музично-естетичного оцінювання мистецьких творів важливе місце займає художня перцепція – унікальне духовне життя людини, в якому практична діяльність представлена через глобальну систему опосередкованості свідомості (Е.Абдуллін, К.Абульханова-Славська, Л.Балуєва, Л.Бочкарьов, Л.Виготський, В.Зінченко, Л.Єрмолаєва-Томіна, А.Козир, М.Мамардашвілі, Т.Полозова та ін.)[2; 6; 56; 64; 88; 111; 143]. Цей процес не розглядається нами як пряма інтеоризація зовнішньої мистецької діяльності у внутрішню. Реальний механізм пов'язаний із процесом духовної побудови, в якій практична діяльність представлена у «перетворювальній формі». На думку

М.Мамардашвілі, «перетворювальні форми» - це ознаки, свідчення розбіжностей між буттям і свідомістю» [143, 180], між практичною діяльністю, як характеристикою усього зовнішнього буття, і сприйняттям особистості як свідомого процесу.

Незважаючи на багатство естетичних ідей минулого, розуміння естетичного як прекрасного в наші дні недостатньо для розуміння причин універсального характеру цього важливого почуття і пов'язаних з ним закономірностей духовного розвитку особистості, особливостей формування її музично-естетичної культури. У цьому зв'язку необхідно звернути увагу на теоретичні положення М.Кагана, який досліджував естетичне як єдність суб'єктивного і об'єктивного та визначав естетичною цінністю предмети і явища навколишнього світу, що впливають на свідомість і почуття людини. У естетичному відношенні особистість дає суб'єктивну оцінку взаємовідносин між природою і людиною, між суб'єктом і об'єктом. У цьому випадку предмет стає естетичною цінністю тоді, коли він є пережитим і глибоко оціненим людиною. В естетичному відношенні, як ціннісному ставленні особистості до навколишнього світу соціально-історичний досвід людства стає мірою формування суб'єктивного смаку окремої особистості [103, 69].

На думку Б.Ліхачова, рівень естетичного розвитку як окремої особистості, так і суспільства у цілому характеризується відношенням до культурних цінностей минулого, вмінням їх зберігати, сприймати як художню цінність. Адже процес розгляду подій сучасної художньої культури вимагає від майбутніх учителів музики виявлення деяких механізмів та зв'язків, котрі необхідні для впровадження культурологічних знань для аналізу й оцінки навколишніх явищ [137, 39].

Культурологічний підхід сприяє розгляду діяльності в аспекті творчості та саморозвитку особистості, в системі відносин «діяльність» - «особистість» - «творчість». Особистість у процесі творчої діяльності реалізує культурно значимі естетичні ідеали і норми, моральні цінності, прагне до творчості життя, до комунікації (діалогу) з іншими (К.Абульханова-Славська, М.Бахтін,

В.Біблер, П.Гуревич, В.Давидов, Ю.Жданов, В.Іванов, М.Каган, В.Келле, Г.Костюк, М.Мамардашвілі, В.Межуєв, Е.Маркарян, Р.Тельчарова та ін.)([6; 40; 44; 76; 77; 98; 103; 118; 143; 144; 211].

Доцільно зазначити, що культурологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя музики базується на системі принципів культуровідповідності виховним вимогам сучасного середовища. Механізмом забезпечення культуровідповідності мистецької освіти виступає таке її спрямування, котре долає вузькофахові уявлення студентів про мистецтво як необхідний компонент загальної культури людства. На думку Г.Падалки, мистецтво необхідно трактувати як «чинник розширення пізнавальних можливостей особистості, розвитку її світоглядних установок, активізації її внутрішнього емоційного життя, як засіб психологічної розрядки і відновлення духовних сил в умовах напруженого сьогодення» [177, 117]. Особистість майбутнього вчителя розвивається не лише на основі засвоєної нею культури, а й поповнює її новими елементами культури. У зв'язку з цим засвоєння культурних цінностей є розвитком самої людини та становлення її як творчої особистості[111, 112].

Доречно підкреслити, що культурне ядро змісту мистецької освіти складається з загальнолюдських, загальнонаціональних й регіональних цінностей культури, а ставлення до студента має визначатися, виходячи із розуміння його як вільної, цілісної особистості, здатної до самостійного вибору цінностей, «самовизначення у світі культури й самореалізації своїх творчих задатків та здібностей» [159, 391].

У вузькому значенні музично-естетична культура входить до системи професійної культури майбутнього вчителя музики. Поряд із загальною і професійною культурою (художньою та педагогічною) музично-естетична культура сприяє цілісному розвитку особистості. Р.Тельчарова пропонує розглядати музично-естетичну культуру особистості вчителя музичного мистецтва як в широкому, так й у вузькому значенні. Освоєння і примноження музичної культури суспільства особистістю ґрунтується на двох

найважливіших компонентах її розвитку, а саме: на музичній діяльності, серед різноманітних форм якій провідне місце належить музичному сприйняттю та на музичній свідомості, центральним компонентом якого є музично-естетичний ідеал [211, 19].

Необхідно зазначити, що зміст цілей мистецької діяльності опосередковано людськими мотивами, потребами, ідеалами і цінностями, складовими підстави життєвого світу особистості (суб'єктивний рівень) та світу культури (об'єктивний рівень). Дослідженнями науковців показано, що в будь-який момент конкретного суспільно-історичного розвитку культура для особистості об'єктивно «виступає у формі безперервних продуктивних зусиль, творчості, що має своє персональне або анонімне авторство» [227, 42]. Культурологічний аналіз конкретизує проблему творчої діяльності як виду перетворювальної активності людини, опосередкованої унікально-особистісними смислами (А.Зись, Д.Кучерюк, В.Мазепа, В.Малахов, В.Мейлах, С.Сисоєва та ін.).

Впровадження *комунікативного* підходу до підготовки майбутнього вчителя музики спонукає його до широкого залучення у навчально-виховний процес педагогічних університетів творчих видів роботи, елементів театральної педагогіки та ораторського мистецтва, адже на цьому базується ефективна взаємодія вчителя та учнів. З позиції комунікативного підходу майбутній вчитель музики у фаховій підготовці повинен навчитися мистецтву спілкування, налагодженню творчих міжособистісних відносин, встановленню рефлексивних середовищ, спрямованих на всебічне розуміння кожної індивідуальності. Тобто, навчитися співпереживати, залучаючи механізми ідентифікації, проекції, емпатії, інтуїції, тощо.

У центрі уваги даного підходу виявляються якраз ті явища й прояви життєдіяльності людини, виникнення яких можливо об'єктивно контролювати і достатньо цілеспрямовано формувати, задаючи смисловий «вектор» діяльності. Це дуже широкий спектр інтелектуальних, професійних, чуттєвих (перцептивних) здібностей та умінь, форм соціальної поведінки, фізичних

навичок й довільних рухів, – це вся галузь напрацьованих і суспільно закріплених видів діяльності й життєвої активності особистості майбутнього вчителя.

Застосування комунікативного підходу дозволяє здійснювати навчання майбутніх учителів музики не авторитарними методами, а пошуками компромісу, де сугестивний педагогічний вплив поступається місцем взаємодії, співробітництву, партнерству, орієнтаціям на реальну свободу особистості, яка розвивається у відповідності до педагогічного контексту діалогу. На думку В.Лабунця, у цьому контексті навчальний діалог виступає специфічною формою взаємодії, що є фундаментом рівності сторін, які беруть у цьому процесі участь, а саме: «викладач-студент», «студент-студент», адже це спрямовано на зближення та взаємозбагачення позицій обох сторін. У контексті музично-педагогічного навчання студентів факультетів мистецтв діалог стає не лише засобом залучення особистості до світу культурних цінностей, але й засобом формування суб'єкт-суб'єктної педагогічної позиції фахівця. Ці зв'язки та їх ієрархії утворюють інтегральні характеристики продуктивної діяльності майбутнього вчителя музики, що й детермінує його професійний розвиток [123, 99].

Рефлексивний підхід сприяє саморегуляції учнів у процесі вокально-хорового навчання. Цей підхід передбачає самоспрямованість свідомості особистості навласні переживання творів мистецтва. Рефлексія допомагає вчителю аналізувати не лише те, який зміст є засвоєним, а й те, як він був засвоєний, а за необхідності перетворювати діяльність учнів відповідно до такого аналізу. Такий підхід дозволяє встановлювати рефлексивні середовища, які спрямовані на всебічне розуміння кожної індивідуальності. Пріоритетність рефлексивних процесів, таких як осмислення власної особистості, самооцінка фахової компетентності є одним із головних критеріїв професіоналізму майбутнього вчителя музики. Дослідження Л.Виготського довели, що «мова є одним із головних моментів побудови найвищих форм інтелектуальної діяльності», результат складної активної роботи від узагальнення до розуміння.

Розглядаючи мову як аспект мислення, Л.Виготський дійшов висновку, що «відношення думки до слова є живим процесом, думка не виявляється, а здійснюється у слові» [64, 378].

Необхідно підкреслити, що лише отримані знання без рефлексивного усвідомлення не забезпечують їх прямої практичної реалізації, адже постає потреба у мистецьких цінностях як значеннях предмета для людини як суб'єкта. У працях науковців [6; 9; 21; 47; 56; 79; 107; 125; 177; 179; 216; 243] відтворено різні аспекти класифікації, функціонування цінностей, що зумовлює можливість застосування ряду психолого-педагогічних підходів до формування ціннісного ставлення майбутнього вчителя до своєї професійної діяльності. Вищезазначене обумовлює висновок дослідників щодо визначення провідної ролі рефлексії у процесі мистецького навчання. За вдалим визначенням Г.Падалки, мистецька рефлексія є «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні з переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [177, 158-159].

У дослідженні І.Парфентьєвої[179] мистецька рефлексія вчителя музики трактується як інтегрована психологічна якість особистості, що визначається дієвим емоційним станом готовності до музичного пізнання та музично-педагогічної діяльності у нестандартних ситуаціях. Мистецька рефлексія вчителя музики – це його здатність до індивідуально-неповторного музичного, особистісного та професійного самовираження, музична та музично-педагогічна діяльність, що має продуктивний, пошуково-перетворювальний характер, гуманний духовний зміст і характерні ознаки творчого процесу, детермінованого внутрішньо-емоційним спонтанним саморухом до якісних змін. Професійна рефлексія зумовлює інтенсивність навчально-виховного процесу, забезпечує переосмислення змісту свідомості суб'єкта та усвідомлення

ним прийомів фахової майстерності, без чого неможлива активна творча діяльність у сучасному освітньому закладі.

Креативний підхід полягає у формуванні особистості майбутнього вчителя музики як суб'єкта навчально-виховного процесу в ракурсі відповідності його особистісних якостей вимогам педагогічної професії. Зміст фахової підготовки студентів у контексті креативного підходу визначається професіограмою фахівця, що є моделлю кінцевого результату мистецької освіти студента, яка віддзеркалює вимоги до якості його теоретичних знань, практичних умінь і навичок і надає перелік основних кваліфікаційних характеристик майбутнього вчителя на рівні випускника ВНЗ.

З позиції креативного підходу якісний рівень фахової діяльності майбутнього вчителя музики зорієнтований на соціально значущий результат, на формування готовності майбутнього фахівця до самостійної практичної діяльності у сфері музично-педагогічного мистецтва. Креативний підхід базується на створенні студентом нового, оригінального. Стимулом до цього служить створення проблемної ситуації, яку не можна розв'язати традиційними способами. На думку С.Гончаренко, творчою є така особистість, якій притаманна творча спрямованість, творчі здібності й яка створює шляхом застосування оригінальних способів діяльності об'єктивно (суб'єктивно) нові матеріальні (духовні) цінності, які відзначаються особистісною чи соціальною значущістю і прогресивністю [71, 350].

Креативний підхід дозволяє розглядати творчу діяльність особистості як акт свідомого формулювання поставленої людиною мети. М.Каган зазначав, що «творчий метод диктує таланту й майстерності, що їм треба робити, куди йти, який життєвий матеріал відібрати, яким способом його перетворювати, до якої мети прямувати, в ім'я чого творити» [116, 34].

Отже, креативний підхід є вкрай важливим для організації музикування школярів, адже колективна творчість сприяє формуванню, передусім, духовних потреб у виконавстві та інших видах музично-естетичної діяльності. Е.Абдуллін вважає, що організація методичної підготовки вчителя музики

полягає, перш за все, в створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно-творчого підходу до різноманітних явищ музично-педагогічної діяльності [2, 34]. Узагальнення існуючих у науковій літературі концепцій дозволяє трактувати творчість як продукування суб'єктом діяльності нових думок, почуттів і образів, які виступають регуляторами творчої діяльності особистості. Відкриває людині в діяльності історичне багатство форм творчої діяльності, різноманітність духовного змісту тяжіє, з одного боку, до об'єктивного (в сенсі його над - індивідуальності та історичності) полюса світу культури, з іншого, до суб'єктивного світу особистості - в сенсі своєї унікальності, духовності та актуальної життєвої змістовності.

На думку А.Козир, креативний підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів спрямовану на самопізнання, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності. Креативний підхід спонукає до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на творчий розвиток особистості, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять.

Прогностичний підхід до навчання майбутніх учителів музики розглядаються нами в контексті формування їх духовної культури, що передбачає розширення мистецької обізнаності студентів, їх здатності до глибокого переживання духовних цінностей, втілених у художніх образах, спроможність до самостійної оцінки життєвих і мистецьких цінностей, здатність до духовної самореалізації в мистецько-педагогічній діяльності.

Сутність прогностичного підходу полягає у створенні перспектив планування суб'єктом цілеспрямованих способів дій, реалізації потенційних можливостей у продуктивній діяльності [9, 215]. Це дає підставу стверджувати,

що чим успішніше відбувається розвиток значущих особистісних якостей майбутнього вчителя музики, тим більше засвоюються фахові знання, тим краще відбувається злиття усіх складових його подальшої продуктивної діяльності. Багатокомпонентна діяльність вчителя музики обумовлена розвитком його професійно-педагогічних та емпатійно-особистісних якостей, що пов'язано багатовимірними стосунками, характером взаємодії з учнями.

Як слушно зауважив В.Сухомлинський [209], об'єктом педагогічної праці є найтонші сфери духовного життя вихованців у яких формується – розум, почуття, воля, переконання, самосвідомість. Відповідно вищезазначеному, впливати на ці сфери можна так само – розумом, почуттям, волею, переконанням, самосвідомістю. З цієї позиції найважливішими інструментами педагогічного впливу є слово вчителя, створення обставин, за яких найяскравіше виражаються почуття – весь емоційний діапазон людських відносин. Учений стверджує, що «вихованець – дзеркало вихователя. Мистецтво й майстерність виховання полягають у тому, щоб уміти бачити себе в образі вихованця, в тій істоті, що мислить, відчуває, переживає, істоті, яку ми творимоз маленької дитини» [209, 493].

Важливість прогностичного підходу полягає в тому, що він забезпечує орієнтувально-проектувальну основу педагогічної спрямованості майбутнього вчителя музики на ефективну вокально-хорову роботу з підлітками й дозволяє визначити методологічну основу її реалізації.

Отже, основними підходами до підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової музичної діяльності учнів нами визначено: гуманістичний, естетичний, культурологічний, комунікативний, рефлексивний, креативний, прогностичний. Музика як один із наймогутніших засобів виховання надає естетичного забарвлення духовному життю підлітків. «Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї», – писав В.Сухомлинський [209, 428]. Орієнтиром в організації вокально-хорової

діяльності підлітків нам слугує діяльність видатних діячів української музичної культури і освіти.

Теоретико-методологічною основою нашого дослідження будуть наступні вихідні положення:

- філософські аспекти теорії діяльності, згідно з якими всі види матеріальної та духовної діяльності людини є похідними від історичних форм праці й включають в себе творчий компонент, що передбачає як зміну дійсності «в міру будь-якого виду», в тому числі й «за законами краси», так і зміна людини, тобто самозміна і саморозвиток (І.Зязюн);

- психологічні аспекти теорії діяльності, які вказують на те, що діяльність людини завжди носить явний або неявний предметний характер, все її компоненти (потреби і мотиви, цілі, умови і засоби їх досягнення, дії і операції) мають той чи інший предметний зміст, а сама діяльність спрямована на творче творення певного матеріального або духовного продукту (О.Леонтьєв);

- педагогічні аспекти теорії діяльності, відповідно до яких навчальна робота містить всі компоненти загального поняття діяльності; всі елементи несуть специфічний предметний зміст, й що в навчальній діяльності обов'язково присутній творчо-перетворювальний початок (К.Абульханова-Славська).

Специфіка вокально-хорової діяльності з музичного виховання учнів потребує від майбутнього вчителя музики глибоких теоретичних знань, практичних навичок та організаторських умінь. Разом із тим для цієї роботи студентам необхідні сформовані на високому рівні якості педагога-вихователя, особистості, здатної до здійснення духовного впливу на особистість учня, до виховання гармонійної людини засобами музичного мистецтва як на уроці музики так й в творчо-музичній діяльності у позаурочний час. На ряду з навчальною діяльністю підлітків на уроках музики нами визначені основні види позаурочної вокально-хорової музичної діяльності учнів, а саме: хорове виконавство, ансамблевий спів, гурткова вокальна робота. Особливості цієї роботи доцільно розглянути у подальшій пошуковій роботі.

1.2. Специфіка підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків

Модернізація української вищої мистецької освіти є передумовою її інтеграції в європейський і освітній простори, що є методологічною основою розроблення сучасної освітньої стратегії і тактики розвитку освітянської сфери загалом, та вокально-хорової, зокрема. Базисною основою дослідження вокально-хорової діяльності студентів є роботи науковців у сфері мистецької освіти (Е.Абдулін, О.Абдуліна, В.Антонюк, О.Апраксина, А.Болгарський, А.Бондаренко, Л.Василенко, Л.Гаврилова, Н.Гребенюк, В.Ємельянов, А.Козир, О.Комісаров, К.Матвєєва, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Л.Хлебнікова та ін.) [2; 3; 23; 24; 25; 49; 52; 59; 60; 73; 86 111; 148; 177; 198]. Враховуючи це необхідно розглядати підготовку майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи учнів з позиції складної організаційно-методичної діяльності.

Сучасний етап розвитку мистецької освіти, радикальні зміни в соціокультурному житті суспільства вимагають певного переосмислення ідей, концепцій, адаптації педагогічних технологій до нових умов, у яких працюють сучасні школи. Адже лише при плеканні у школі атмосфери потягу до Краси та Добра можна виховувати людину, яка буде володіти почуттям власної гідності, соціальної відповідальності, цінуватиме духовні та матеріальні надбання, шануватиме індивідуальність кожної особистості, чутливої до навколишнього світу і буде здатною творчо збагачувати його.

Протягом XX-XXI століть у сфері художньо-естетичної освіти і виховання накопичено достатній досвід, що дозволяє змістовно аналізувати провідні аспекти фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Розмірковуючи про пріоритети на шляху гуманізації освіти, Б.Неменський аналізує художність як один з основних дидактичних принципів мистецького

навчання. Автор прагне доводити художність з точки зору методу освоєння змісту навчальних предметів художньо-естетичного циклу через переживання. Цей метод, підкреслює Б.Неменский, пов'язаний з мистецтвом і вимагає перегляду методів викладання і взаємини дисциплін в навчальному плані, переосмислення змісту самих програм [166, 103]. Подальший аналіз художньо-педагогічної літератури з проблеми нашого дослідження показує, що в практиці художньо-музичного навчання і виховання сфера людської чуттєвості виявляється головним педагогічним об'єктом освіти як виховання, так й освіти. «Почуття, емоції, сприйняття служать кожному, - пише В.Алексєєва, - але лише мистецтво їх утворює, привчає людину сприймати мистецькі твори через художню форму» [11, 135].

Кожна освітня галузь додає свій внесок у формування людини, що буде жити в новому тисячолітті. Мистецтво – це саме та освітня галузь, яка надає учням можливість усвідомити себе як духовно-значиму особистість, розвинути здатність до художнього, естетичного, морального оцінювання навколишнього світу, прилучення до цінностей культури. Мистецтво з перших днів шкільного життя служить засобом формування світогляду дитини в цілому, розвиває асоціативне, образне мислення. Завдяки мистецтву підлітки розвивають творчі здібності, здобувають досвід творчої діяльності, тим самим формують свою індивідуальність.

Слід зазначити, що спів – один з найулюбленіших видів музичної діяльності школярів. Виразне виконання пісень допомагає підліткам яскраво і поглиблено переживати їх зміст, викликає естетичне ставлення до навколишньої дійсності. У співацькій діяльності успішно формується весь комплекс музичних здібностей підлітків: розвивається голос, емоційна чутливість на музику, ладові почуття, музично-слухові уявлення, почуття ритму, тощо.

Теоретико-методологічною основою дослідження вокально-хорової діяльності вчителя в умовах загальноосвітньої школи є роботи науковців у сфері мистецької освіти (Е.Абдуллін, В.Антонюк, А.Болгарський, Л.Василенко,

Л.Гаврилова, Н.Гребенюк, А.Козир, В.Ємельянов, О.Комісаров, К.Матвєєва, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Л.Хлебнікова та ін.). Враховуючи значення цього виду музично-естетичної діяльності, необхідно розглядати вокально-хорову роботу майбутніх учителів музики як таку, що є ментальною для українських школярів.

Дослідженням особливостей розвитку співацького голосу дітей та юнацтва приділено достатню кількість уваги вітчизняними та зарубіжними вченими різних галузей наук: хормейстерів (В.Багадуров, Л.Венгрус, Д.Локшин, О.Малініна, Н.Орлова, Г.Стулова та ін.), фізіологів з питань анатомо-фізіологічного розвитку дітей та підлітків (І.Левидов, Є.Алмазов та ін.), вокальних педагогів з питань особливостей співацького розвитку дітей та юнацтва (Н.Гребенюк, О.Стахевич, О.Маруфенко, Н.Полякова та ін.), фоніатрів у вивченні мутаційного періоду (О.Алмазова, В.Ємельянов, Л.Зарицький, Ю.Степанова, Л.Телеляєва, В.Тринос, Л.Тринос та ін.). Вивченню гормонального статусу дівчаток у пубертатний період останнім часом приділяється увага фізіологами Н.Дашковою та М.Логачовим. Функціональним розладам співацького голосу підлітків у період мутації присвячено дослідження А.Аронсон, С.Єрмолаєва, Т.Гаращенко, Є.Радциг, О.Орлової, Г.Кіттель, С.Хейтмюллер та ін.

Грунтуючись на історико-теоретичній базі аналізу вітчизняних та зарубіжних педагогічно-значущих підходів до досліджуваної проблеми, доцільно розкривати особливості вокально-хорового навчання учнів разом із максимальним розвитком та вдосконаленням професійної підготовки майбутнього вчителя музики до цього виду діяльності. Врахування вищезазначеного спонукає до розробки науково-обґрунтованої методики формування високопрофесійного вчителя музики, здатного до здійснення духовного впливу на особистість учня, до виховання гармонійної людини засобами музичного мистецтва на уроках музики та у творчо-музичній діяльності в позаурочний час.

Основним видом музичної роботи школяріву загальноосвітній школі є співацька діяльність. Вона займає особливе місце за своїм значенням, як живий і творчий процес відтворення музично-художніх образів. Ніяка інша форма роботи не викликає такої активності та підйому в учнів, як хоровий спів. Тому-то спів у школі повинен займати важливе місце в структурі уроку музичного мистецтва та в позакласній роботі. На уроках музичного мистецтва діти повинні отримати уявлення про правильний звук, вільний, красивий, що зберігає індивідуальні темброві якості та не шкідливий для голосового апарату. Фонування співацького звуку має бути м'яким, без фізичних зусиль. Сам звук у процесі співу вільно ллється і повинен бути емоційно змістовним та відповідно забарвленим. Правильно оформлений звук повинен бути фізично зручний співакові, а сам процес співу повинен доставляти йому фізичне задоволення (гедоністичний ефект).

У процесі підготовки майбутніх учителів музики до роботи з учнями підліткового віку необхідно враховувати, що цей вік посідає особливе місце в розвитку особистості тому, що це період онтогенезу, який в основному триває від 10-11 до 15 років. Підлітковий віковий період є вкрай важливим для розвитку особистості, адже він відповідає переходу від однієї епохи розвитку особистості до іншої – від дитинства до дорослості. Підлітковий вік збігається з періодом навчання в середніх (5-8) класах загальноосвітньої школи й визначається педагогами та психологами як «важкий», «перехідний», «критичний», «некерований», оскільки «цей вік відноситься до критичних періодів онтогенезу, пов'язаних з кардинальними перетвореннями у сфері свідомості, діяльності й системи взаємовідносин індивіда» [92, 79].

Цей вік характерний тим, що в організмі людини відбуваються значні анатомо-фізіологічні й нервово-психічні зміни, які впливають на всю його життєдіяльність. У цей період дитина перетворюється на дорослого, внаслідок чого в голосовому апараті відбуваються дуже складні процеси, а саме мутація. Проблема мутації (від лат. «mutation» - зміна) як зміни голосу в період статевого дозрівання висвітлюється в роботах Л.Дмитрієва, П.Естрової,

А.Єгорова, С.Гладкої, О.Козій, О.Комісарова, Д.Локшина, О.Малініної, О.Маруфенко, К.Матвєєвої, Ю.Мережко, Н.Орлової, Т.Овчинникової, М.Осеннєвої, О.Ревенкова, Г.Струве, Г.Стулової, В.Триноса, Ю.Юцевича та ін. [10; 81; 112; 148; 153; 173; 206; 207; 234].

Доцільно зазначити, що зміна голосу пов'язана зі швидким ростом гортані паралельно з активним ростом всього організму. Особливо яскраво це проявляється у хлопчиків, голосові зв'язки яких дуже збільшуються довжину, гортань росте надзвичайно швидко, а резонаторні порожнини - повільніше. Всі ці явища нерідко супроводжуються порушенням координації в роботі органів дихання. У дівчат зміна голосу буває менш помітною, ніж у хлопчиків, бо їхня гортань у цьому віці росте не так стрімко. Сама сутність мутації полягає в тому, що м'язи гортані розвиваються нерівномірно, збільшуються резонаторні порожнини, порушується пропорційність зростання з голосовими зв'язками, тому в хлопчиків, найчастіше сильно змінюється голос, а у дівчат змінюється тембр, сила і характер голосу, але без різких змін у збільшенні гортані. Знаючи специфічні особливості формування голосу на протязі всього періоду навчання, головне завдання вчителів полягає в тому, щоб не нашкодити, а навпаки зберегти і максимально розвинути голос підлітка.

Динаміка протікання мутаційного періоду залежить від багатьох причин, а саме від кліматичних умов, загального фізичного розвитку організму дитини, фізіологічних особливостей психоневрологічної та ендокринної системи, тощо. Стабілізація голосового апарату підлітків характеризується диспропорцією росту окремих його частин. Вікові межі зміни голосоутворюючого апарату визначаються іноді навіть від 10-12 до 16-18 років. Умовно мутацію можна поділити на три періоди: передмутаційний, мутаційний і післямутаційний. Зупинемося на мутаційному періоді.

У передмутаційний період (10-12 років) необхідно звернути увагу учнів на гігієну та охорону голосового апарату, адже саме від цих запобіжних мір залежить як правильний вокальний розвиток дитини, так і успішність проходження складного мутаційно-фізіологічного етапу. Цей етап

характеризується раптовою зміною розмірів гортані та голосових складок. Дозовані вокально-хорові заняття у цей період є обов'язковими, адже вони спрямовані на використання резервних можливостей трофейної мембрани. Саме це створює позитивні умови для успішного перебігу мутаційного процесу. На початковому етапі мутації хлопчачий голос знижується проявляється у поступовій втраті верхніх тонів діапазону й появи нових нижніх тонів. Зниження діапазону залежить від індивідуальних особливостей голосу. Хлопчики ще співають у першій-другій октаві, а в їх діапазоні вже з'являються звуки малої октави. Це характерний для даної стадії мутації «проміжний» діапазон (між дитячим і чоловічим голосами).

У дівчаток під час перехідного вікового періоду спостерігаються такі ж ознаки мутації й характерні недоліки у звучанні голосу, як і у хлопчиків, тільки в менш вираженій формі [234, 71]. Цими недоліками є певна хриплисть і нестійкість інтонації. Дуже рідко у дівчаток мутація проявляється настільки хворобливо, що спів утруднюється чи навіть упродовж деякого часу стає неможливим. У перехідному віці голос дівчаток не змінюється так різко, як у хлопчиків, а зміцнюється, стає сильнішим, переходить із фальцетного дитячого звучання в грудний регістр і збагачується обертонами.

Мутаційний період (13 – 15 років) пов'язаний із стрімким збільшенням розмірів гортані та голосових складок (гортань хлопчаків у цей період збільшується на дві третини, у дівчат – на третину). Голосові складки у цей період розтягуються, робляться товстішими, внаслідок чого сильно змінюється діапазон та тембр голосу. Голоси хлопчиків знижуються на октаву і починають звучати в малій октаві. У звучанні голосів дівчат не відбуваються такі різкі зміни, але їхні голоси в цей період стають більш насиченими, яскраво проявляються темброві якості та збільшується діапазон. У гострий період мутації хлопчачий голос робиться хриплим, іноді раптово переходить з високого тону на нижній і навпаки (схоже на спів молодого півника). Хлопчики у цей період стають сором'язливішими не лише під час співу, а й у спілкуванні. Вони невпевнені, який звук пролунає з їхніх вуст — у теситурі дитячого чи

чоловічого голосу. У деяких хлопчиків гострий період може проходити вкрай хворобливо, навіть із частковою втратою голосу, що супроводжується різким почервонінням гортані, великою кількістю слизу, порушен^{ням} дихальних функцій, тощо [173, 129]. Після закінчення гострого періоду мутації настає спокій^{ніший} час, коли голоси хлопчиків робляться сильнішими, діапазон розширюється до октави й нони, але тембр май^{бутнього} чоловічого голосу ще важко визначити. Підлітки, які пережили спокійно й безболісно складний мутаційний етап, співають частіше в теситурі чоловічого голосу, але для них характерні обмежений діапазон і дуже тихе (обережне) звукоутворення.

Після мутаційний період (15—18 років) є найважливішим, адже саме в цей час колишні хлопчики, а тепер юнаки, вчаться співати по-новому. У післямутаційний період не зникає почервоніння гортані та голосових складок, спостерігається залишковий слиз і малоактивна робота м'язів гортані. До 17 років у дівчат явища мутації відступа^{ють}, а в юнаків вони частково зберігаються. Діапазон голосу дівчат на цьому етапі значно розширюється, голос набуває більшої, порівняно з попередньою, сили звуку, яскравіше проявляється тембр. У юнаків голосовий діапазон ще обме^{жений} силою звуку невелика, але яскравіше проявляються темброві якості майбутніх тенорів і баритонів, за певного завершення мутації розвиток і зміцнювання голосу триває.

У післямутаційний період юнаки відчують психологічні труднощі у процесі звикання до нового голосу, бо вони ще пам'ятають власний дитячий голос. Повільний ріст гортані не дає змоги швидко перейти від фальцетного співу до грудного, отож юнакам потрібен певний час, аби звикнути до свого нового голосу. Резонатори зростають непомітно, тому юнаки не відразу перебудовуються на резонування більш низького голосу. Особливо важко буває баритонам, які мали до мутації високі дискантові голоси. Дуже часто юнаки сприймають верхні звуки свого голосу як верхні звуки колишнього дитячого в першій-другій октаві. У шкільному хорі юнаки відчують великі теситурні труднощі, коли тон подається з жіночого голосу. Ці труднощі в

голосотворенні можна пояснити деякою інерцією голосу, звиклого звучати за одних умов і не відразу здатного пристосуватися до інших [207, 102].

Методичні праці з вокально-хорового навчання шкolarів охоплюють актуальні питання цього виду роботи, а саме: формування співацьких умінь та навичок, підготовка до виконавської діяльності, вивчення особливостей різноманітних співацьких шкіл, виокремлення специфіки української вокальної творчості, тощо [10; 46; 126; 153; 173; 206; 207; 234].

Так, у дослідженні О.Козій проаналізовано інтеграційно-творчий підхід до формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі диригентсько-хорової підготовки, а саме: набуття вокально-хорових навичок(виконання співацьких дій, доведених до автоматизму, внаслідок якісного та контрольованого багаторазового повторення); визначена залежність між звуковисотним слухом і чистотою інтонування(висока якість інтонування визначається високою якістю звуковисотного слуху при направляючій і контролюючій ролі вокального слуху), тощо [112, 42]. Дослідниця

На думку О.Козій, голоси підлітків потребують дбайливого ставлення, їх слід оберегати від перевтоми. Вчена надає такі методичні рекомендації вчителям музики в загальноосвітній школі, а також керівники хорів, у яких співають підлітки: спрямовуючи роботу на охорону дитячого голосу необхідно зменшити вокальне навантаження, тобто скоротити час співу; обмежити співацький діапазон, добирати музичні твори так, аби їхній діапазон був менший, ніж діапазон творів, що виконувалися раніше; співати в зручній теситурі, без напруження; не слід змушувати співати впродовж тривалого часу на крайніх звуках діапазону; співати в обмеженій динаміці, без напруження; категорично уникати голосного форсованого співу, який призводить до перевтоми й навіть до втрати голосу; не бентежитися нестійкістю інтонації тих підлітків, котрі раніше співали чисто, інтонація має відновитися, якщо діти будуть співати правильно [112, 43].

На думку О.Козій, співацький розвиток підлітків залежить від їх загального психо-фізіологічного розвитку, що створює типологію вокально-

психологічної рефлексії підлітків (кризовий, повільний, підсвідомий)[112, 42]. На основі цього аналізу дослідницею з'ясовано сутність розвитку співацького голосу в мутаційний період, що дозволяє уникнути дискретного підходу в навчанні й зосередитись на континуальному процесі формування співацького апарату підлітків. Цей аналіз дозволив нам визначити певну стадійність у вокально-хоровому навчанні підлітків у період мутації: початкову, кризову, активну (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

Стадійність вокально-хорового навчання підлітків

Стадії розвитку	Психо-фізіологічного	Співацького
Початкова	Начальна, поступова зміна поведінки без глибоких потрясінь та зрушень у навчальній діяльності	Повільний та послідовний перебіг мутаційних змін у співацькому голосі підлітків без суттєвих проявів дискомфорту та різких змін співацького діапазону
Кризова	Бурхливий перебіг розвитку в становленні особистості, пошук власної «Я-концепції»	Великі мутаційні зміни голосу під час співу, захриплість, похибки інтонування, відчуття дискомфорту – раптове виникнення якісно нового тембру голосу в іншому співацькому діапазоні
Активна	Свідомий процес пошуку й вибудови власної «Я-концепції», рефлексивне усвідомлення у подоланні неспокою, пошуки стабільності	Період усталених змін співацького апарату підлітка, становлення співацького діапазону, подолання фізіологічної незручності у його фонаційній системі за рахунок стабілізації мутаційних процесів

Співацьке навчання підлітків в умовах загальноосвітньої школи проходить як на уроках музичного мистецтва, так і в позаурочній діяльності. Організація цього виду діяльності потребує від вчителя музики не лише добре

розвинутих хормейстерських здібностей, а й організаторських здатностей. Так, на думку С.Гончаренка, організаційна форма навчання органічно поєднує мету, зміст та методи навчальної роботи [71, 331]. Основними формами організації музичної діяльності підлітків у школі є урок, екскурсія, факультатив, урок-лекція, співбесіда, консультація, семінар. Формами позакласної навчальної роботи є предметні хорові й ансамблеві колективи, вокальні гуртки, олімпіади, конкурси, тощо. «Структура кожної з форм навчання включає ті ж елементи, що й процес навчання: цільовий, мотиваційно-стимулюючий, змістовий, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий, контрольно-регулювальний, оцінювально-результативний» [71, 331].

Доречно підкреслити, що нинішній етап розвитку вокального мистецтва переживає кризу: на тлі пересиченого ринку розважальної музики відбувається масове утворення нових естрадних «зірок» і настільки ж масовий їх занепад. У ряді проблем сучасної шкільної музичної педагогіки найбільш актуальною можна вважати проблему формування вокальної культури школярів підліткового віку. Адже сьогодні в повсякденному житті із засобів масової інформації учні отримують масу суперечливих, часом полярних відомостей про навколишній світ, що однаковою мірою стосується і потоку музичної інформації. За перевагою, в ефірі звучить «легка» поп і рок-музика у всіх її різновидах. Найчастіше вона не витримує жодної критики як з точки зору професіоналізму виконавців, так і з точки зору музичного і літературного змісту. Повернути учнів у світ музично-естетичних цінностей сьогодні - першочергове завдання. Тому в процесі співацького навчання ставлення школярів до музичного мистецтва повинно набувати якомога більшої естетичної орієнтації. Важливо, щоб кожний твір, який звучатиме на уроці чи в позаурочний час, став для дітей особистісним надбанням, емоційним переживанням, залишив слід у їх серцях. Для цього потрібні сприятливі умови, зокрема, – обережне ставлення вчителя до музичної діяльності дітей, доброзичлива увага до них [3, 41].

Зважаючи на те, що технічні засоби відтворення музики широко розповсюджені серед учнівської молоді, це створює споживацький інтерес до неї і нівелює потребу активної співтворчості в музикуванні. У цьому проявляються суперечності між музичним навчанням і позакласною діяльністю школярів. Демократизація і співпраця між учнем і вчителем у сучасній школі сприяють добровільності займатися музичною творчістю після уроків, тому вчитель музики повинен проявити максимум зусиль, щоб пробудити інтерес в учнів до музичного мистецтва. Музичне позакласне виховання поділяють на масове музичне виховання (відвідування концертів, олімпіади, конкурси, фестивалі); індивідуальне музичне навчання і виховання (гурткова музична робота учнів за інтересами); групове музичне навчання (амсамблевий спів); колективне музичне навчання і виховання (хорові колективи).

Педагогічна діяльність вчителя музики у позаурочний час є продовженням навчального процесу, важливим взаємозв'язком між уроками і позаурочним музичним навчанням й вихованням школярів, у якому реалізуються основні принципи й форми залучення до музичної культури, формування вокальних умінь та навичок, а також критичного мислення в процесі оцінювання музичних творів. Один із важливих принципів позакласної роботи – формування у підлітків потреби та інтересу до постійного захоплення музичним мистецтвом.

Теоретико-методичні аспекти позакласної виховної роботи в школі представлені в дослідженнях І.Белецької, Т.Гаміної, Т.Дем'янюк, С.Карпенчук, Н.Кудикіної, Г.Пустовіта, С.Харченко та ін. Аспект позакласної музично-виховної роботи в школі дотично вивчається у наукових розвідках, присвячених фаховій підготовці вчителя музики (О.Апраксіна, Л.Арчажникова, І.Боднарук, Т.Бодрова, Г.Кожевников, Ю.Мережко, М.Осеннева, М.Печенюк, О.Прядко, В.Самарін, Т.Стратан, Г.Струве, Г.Стулова, В.Фрицюк та ін.) [10; 25; 28; 48; 98; 114; 153; 173; 193; 206; 207]. Разом з тим маловивченою залишається проблема методологічного та організаційно-методичного забезпечення фахової підготовки майбутнього вчителя музики до компетентного оперування музичним матеріалом у позакласній виховній

роботі, що і зумовлює актуальність її подальшого теоретико-практичного дослідження.

У працях учених-психологів (Г.Абрамова, Б.Ананьєв, І.Бех, Д.Богоявленська, Л.Бочкарьов, Л.Виготський, Ф.Гоноболін, Л.Долинська, О.Киричук, О.Леонтєв, Л.Подольак, С.Рубінштейн, О.Скрипниченко, Б.Теплов, Д.Узнадзе та ін.) [5; 43; 47; 56; 69; 93; 107; 125; 188; 197; 212; 216] підтверджено, що за будь-яким психологічним актом лежить мотиваційна сфера і практична діяльність майбутнього вчителя. Тому оволодіння поняттями, вміннями будуть тим успішнішими, чим більшу смислову забарвленість, особисту значимість і цінність вона має в уявленні студента. Успішність процесу формування готовності до музично-виховної роботи з підлітками залежить від рівня спрямованості мотивів, які спонукають до музично-естетичної діяльності.

Аналізуючи в своїх роботах педагогічні аспекти діяльності, В.Давидов пише, що школяр засвоює щось у формі навчальної діяльності лише тоді, коли у нього є внутрішня потреба і мотивація такого засвоєння, це засвоєння носить творчий характер, пов'язаний з перетворенням засвоєного матеріалу і отриманням нового духовного продукту, знання про це матеріал»[77, 81]. Отримання нового духовного продукту як фрагмента особистісного досвіду, що формується в навчально-виховної діяльності пов'язано з естетичними переживаннями учнями радості, задоволення, духовної насолоди від процесів пізнання і спілкування, творчості й співтворчості. Зазначені музично-естетичні переживання, будучи глибоко особистісними переживаннями вищого, духовного порядку безсумнівно сприяють реалізації цілей особистісно-розвиваючого виховання і навчання підлітків.

На думку І.Боднарук [48], яка розкриває значення музичного мистецтва для музично-естетичного розвитку особистості відзначено, що більш ефективним для позаурочної діяльності в загальноосвітній школі є спілкування з музикою в колективних, групових об'єднаннях школярів порівняно з індивідуальними формами масовий характер музичної творчості сприяє певній

«зараженості» мистецтвом. Дослідження доводять, що під час перебування в концертному залі, у процесі колективного музикування учасники музичної діяльності реагують не лише на музичний твір, а й на те, як оточуючі ставляться до нього; тобто їх охоплюють спільні емоції. Емоційність сприймання у процесі колективного музикування посилюється, зростає інтерес до музичного мистецтва та бажання нових зустрічей для спільного виконання, слухання, спільного переживання музики.

Доречно підкреслити, що надзвичайно ефективним засобом одночасного включення виконавців у творчий процес є хоровий спів, ансамблева робота (особливо фольклорні ансамблі). Мабуть, найбільш популярним серед сучасної молоді є музикування у вокально-інструментальних ансамблях, та в вокальних гуртах. Ефективними в умовах позаурочного часу можуть виявитись і такі масові форми, як тематичні музичні свята, різноманітні мистецькі заходи – олімпіади, КВК, фестивалі, брейн-ринги тощо. Таким чином, зазначені особливості проведення позакласної музично-виховної роботи з підлітками необхідно ретельно вивчити майбутнім учителям музики та реалізовувати на практиці під час роботи в загальноосвітній школі.

Розглядаючи організаційно-методичні основи підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи з підлітками доцільно враховувати, що в системі музичного виховання співацький розвиток учнів базується, в основному, на основі досягнень науки в галузі розвитку вокально-хорового навчання й виховання. Аналіз робіт провідних музикантів-педагогів (В.Антонюк, Ю.Мережко, М.Осеннева, О.Прядко, В.Самарін, Т.Стратан, В.Попов, В.Соколов, Г.Струве, Г.Стулова та ін.), які присвятили свою діяльність вокально-хоровій роботі з дитячими голосами, говорить про те, що визначення основних завдань та методів роботи з підлітками необхідно спрямовувати, перш за все, на формування їх вокальної культури як важливої складової співацького навчання.

Формування вокальної культури підлітків нерозривно пов'язане з досягненням музики різних стилів і напрямків. Звернення, в першу чергу, до

величезного пласту вітчизняної музичної культури, класичної музики, традицій вітчизняної виконавської школи, на нашу думку, може виявитися одним з основоположних чинників становлення художнього світу та вокальної культури підлітків. Тому роль учителя на уроці музичного мистецтва та у позаурочній діяльності для відродження вокальної культури школярів стає досить актуальною.

Враховуючи складність вокально-хорової виконавської діяльності для учнів, доречно згадати настанови Л. Баренбойма, який писав, що виконавець повинен володіти цілим комплексом якостей, а саме: творчою пристрасністю, зосередженістю, гнучкою уявою, творчим естрадним самопочуттям, високим інтелектуальним рівнем, пов'язаним зі специфікою даного виду мистецтва [39, 211]. З цього приводу Г. Нейгауз вказував на те, що виконуючи твори композиторів, музикант повинен добре уявляти собі творчий вигляд самого композитора, його ідейні та естетичні позиції, те суспільне середовище, яке поклало відбиток на його мистецтво. Тим самим видатний виконавець підкреслює, що в процесі «проникнення в музичне мистецтво надзвичайно великого значення набуває загальна культура виконавця, його ерудиція в сфері історії людського суспільства, його знання художньої літератури, поезії, живопису» [167, 198].

Враховуючи вищезазначене необхідно відмітити, що недолік у розвитку або відсутність одного з елементів вокально-хорового навчання підлітків неминуче відіб'ється на виконавській творчості. Це ставить перед учителем музики, який має розвинути вміння й навички, розвивати музичні здібності та особистісні якості, певні завдання:

- по-перше, вчитель повинен постійно прищеплювати виконавцям загальну музичну культуру;
- по-друге, ввести підлітків у світ музики, розвинути музичні здібності та особливо музичний (вокальний) слух;
- по-третє, розвивати специфічні вокальні виконавські якості: здатність «запалювати», переймаючись музикою, виховувати волю до втілення творчих

музичних задумів, до спілкування і впливу на слухача (сформувати виконавські навички). Кожен з цих задач-етапів лише умовно поділяється на окремі, бо це цілісний процес вокально-хорового виховання і навчання школярів підліткового віку.

Специфіка співацької діяльності підлітків полягає в тому, що цей вид роботи дозволяє учням сареалізуватися, адже це так необхідно дітям саме у підлітковому віці. Враховуючи те, що спів є основою музичної роботи з дітьми в загальноосвітній школі, і що він займає особливе місце за своїм значенням, як живий і творчий процес відтворення музично-художніх образів вважаємо співацьку діяльність провідною у процесі їх музично-естетичного виховання. Ніяка інша форма занять не викликає такої активності та підйому в учнів, як хоровий спів. Тому-то спів у школі повинен займати важливе місце в структурі уроку музичного мистецтва та в позакласній роботі.

Методична робота на уроці музичного мистецтва та в позакласній роботі полягає в тому, що підлітки повинні отримати уявлення про правильний звук, вільний, красивий, який зберігає індивідуальні темброві якості й не є шкідливим для ще не зовсім сформованого голосового апарату. Правильно оформлений вокальний звук повинен бути фізично зручний підлітку, треба щоб голос звучав природньо. Це ясна і чітка вказівка має стати основним принципом виховання вокальних здібностей учнів. Формування звуку слід починати лише в середньому діапазоні голосу, в межах октави, на вільному і природному звуці. Звертаючись до методичних вказівок М.Глінки слід підкреслити, що починати співацьку роботу треба з удосконалення натуральних тонів, тобто таких, що учень може взяти без будь-якого зусилля, і лише удосконаливши ці тони, потім можна відпрацьовувати і доводити до можливої досконалості й інші звуки.

Вокальні методики не мають системи чітко класифікованих навчальних вправ. Тому вправи підбираються вчителем музики з урахуванням вокальної та загально-музичної підготовки підлітків. На початковому етапі вправи повинні бути доступні та зрозумілі учням. Виконання кожної вправи повинно нести

певне співацьке завдання. Поступово вправи ускладнюються (замірою розвитку співацького голосу). Вправи необхідно розташовуються в такому порядку, щоб кожна наступна дозволяла вдосконалювати вже набуті навички та уміння підлітків і поступово розвивати нові [206, 19].

Вокально-творчий розвиток школярів передбачає створення не лише однорідного, але і багатотембрового хорового ансамблю, що виявляє індивідуальні фарби голосу кожного учня і містить незмірно більше художньо-виражальних можливостей як для самих школярів, так і для вираження ними образно-емоційного змісту виконуваних музичних творів. Відсутність єдиного тембрального еталону, (що не суперечить художньому образу вокальних творів), орієнтовано на звільнення творчої ініціативи учнів, відкриття ними багатоцвіття власного тембру голосу, «проживання» підлітками вокальної музики за законами власної співацької природи.

Доцільно зазначити, що становлення будь-якої вокальної навички пов'язано з вирішенням багатьох суто технічних завдань, що вимагають більшого чи меншого напруження духовних і фізичних сил кожного юного співака. І щоб ця робота не була важкою і виснажливою, а навпаки, приносила задоволення і радість, слід проводити її жваво і захоплююче. Лише творча атмосфера дозволить учню по-справжньому вільно передавати свої почуття і переживання й мимоволі осягати таємниці вокального мистецтва [198]. Справжня зацікавленість підлітків найбільш повному розкритті змісту вокального чи хорового твору, їх захопленість виконавським процесом активізує весь хід занять, а значить, відкриває шлях до якнайшвидшого оволодіння і закріплення необхідного музичного матеріалу.

Проведений аналіз наукової літератури з проблеми позаурочної роботи підлітків дозволив з'ясувати, що з одного боку, дослідники, вивчаючи питання педагогічної організації та управління вільним часом молоді, акцентуючи на важливості завдань музично-естетичного виховання, вказують на єдність цілей освіти і виховання в різних організаційних формах навчально-виховного процесу. На цій основі вчені приходять до спільної думки про важливість і

необхідність вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової діяльності учнів. З іншого боку, в сучасній науково-педагогічній літературі не склалося єдиної концепції із зазначеної проблеми, існує певна фрагментарність теоретичних підходів. Для практики професійного навчання майбутніх учителів музики характерний пріоритет раціональних методів пізнання і пов'язаних з ними форм практичної підготовки, націлених на запам'ятовування і відтворення студентами навчальної інформації. У результаті проведеного теоретичного та практичного аналізу ми приходимо до висновку про необхідність значної активізації цієї роботи з метою переорієнтації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі на творчий розвиток особистості, вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової діяльності учнів на основі впровадження різних взаємодоповнюючих організаційних форм і методів теоретичної та практичної підготовки.

Специфіка позаурочної музично-педагогічної діяльності вимагає від майбутнього вчителя музики глибоких знань у сфері музичного мистецтва і художньої культури, аналізу музичних творів, музичної імпровізації, сформованих виконавських, диригентсько-хорових і вокальних навичок, організаторських умінь. Разом з тим важливою для майбутнього вчителя музики є поєднання якостей педагога-вихователя, наставника, який володіє комплексом особистісно-орієнтованих технологій розвиваючого виховання і навчання, здатного до здійснення тонкого ненав'язливого «дотику» до особистості вихованця, професійно підготовленого до духовного впливу на особистість учня в процесі організованого художньо-педагогічного спілкування, до виховання естетичних смаків, мотивацій, ціннісних суджень у позанавчальний час засобами музичного мистецтва і художньої культури.

Таким чином, освітній і виховний потенціал мистецтва в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики пов'язаний з формуванням здатності до пізнання-переживання художньо-естетичного змісту, представленого в образах мистецтва. Погляди багатьох дослідників сходяться

на тому, що художній образ є не лише естетичної категорією, яка виконує методологічні функції в процесах художнього пізнання. Художній образ розглядається з точки зору процесу і результату творчості художника (композитора, письменника, поета, майстра образотворчого мистецтва, драматурга, актора тощо). Завдяки художньому образу не лише виникає сам феномен мистецтва, а й відбувається синтез даних чуттєвого досвіду з вищими духовними інтенціями і здібностями особистості, що сприяє виникненню ситуацій спілкування й пізнання власного «Я» з іншими в часі та мистецькому просторі.

Теоретико-методологічні основи діалогічних педагогічних технологій можна розкрити повніше, якщо звернутися до положень концепції діалогу, заснованої в роботах М.Бахтіна та розвинених подальших дослідницьких розробках В.Біблера та М.Кагана[40; 44; 102]. Діалог в контексті зазначеної концепції розуміється як спілкування особистостей (як в синхронному, так і в діахронному вимірах), метою якого є не стільки пізнання, скільки розуміння іншого. Концепт розуміння всебічно осмислений в теорії художнього спілкування, запропонованої М.Каганом[102; 103]. Учений визначив специфічні риси спілкування з точки зору виду діяльності, вказавши, що спілкування є діяльність суб'єкта спілкування, спрямована на іншого. При цьому «інший» також функціонує в якості активного, цілеспрямованого суб'єкта діяльнісного спілкування. Відносини між суб'єктами спілкування прирівнюються до партнерських відносин. Мета таких відносин полягає в спільному виробленні певних установок, понять, поглядів, ідеалів. Таким чином, в процесі спілкування не лише формуються нові знання, але встановлюється духовну єдність. Тому в діяльності спілкування, на відміну від процесу комунікації, не існує ні відправника повідомлення, ні одержувача. «У спілкуванні, - пише М.Каган, - існують партнери, які діють і взаємодіють в напрямку досягнення спільної мети» [103, 164].

Провідна роль музичного мистецтва у позаурочній діяльності з вокально-хорового виховання підлітків пов'язується нами за наступними обставинами:

- зі специфікою музичного мистецтва, яка полягає в образній природі музики, доступності музичної мови, комунікативної спрямованості музичного твору на слухача, що обумовлює вибір виховних методик, націлених на формування загальної і музичної культури учнів; дану обставину, в свою чергу, дозволяє реалізувати у позаурочній діяльності з вокально-хорового виховання учнів принцип цільового єдності і взаємодоповнення різних організаційних форм навчально-виховного процесу;

- з особливою гнучкістю і демократизмом музичних форм, що дозволяє вчителю в позакласній діяльності використовувати різні види музично-художнього синтезу, створювати на цій основі шкільні колективи: вокально-хорові, музично-інструментальні, музично-сценічні, реалізуючи, таким чином, у позаурочній діяльності з вокально-хорового виховання принципи індивідуального підходу до учнів, розвитку їх естетичних смаків, мотивацій, ціннісних орієнтацій в світі художньо-музичної культури;

- можливістю вільно вибудовувати художній діалог з іншим, сприяти особистісному розумінню і саморозумінню, що сприяє реалізації у позаурочній роботі з вокально-хорового виховання принципів особистісно-орієнтованого навчання.

Для реалізації виховних й культуровідповідних факторів музичного мистецтва у позаурочній вокально-хоровій діяльності учнів необхідно, крім оновлення змісту, форм і методів фахової підготовки майбутнього вчителя музики, ефективного використання педагогічних технологій спілкування. Сучасна теорія і практика мистецької освіти розглядає форми педагогічного спілкування в напрямку від суб'єкт-об'єктних, суто авторитарних (монологічних) і пізнавально-інформативних до суб'єкт-суб'єктних (діалогічних), інтерактивно-рефлексивних як ефективного засобу підвищення духовно-енергетичного потенціалу навчально-виховного процесу (виникнення катарсису, емпатії) [185, 307]. «Забезпечення взаємодії в режимі діалогу між вчителем та учнем в навчальному процесі - одна з домінантних умов у процесі навчання мистецтву», - підкреслює Г.Падалка [177].

Теоретичні положення концепції діалогу і теорії спілкування можуть бути інтерпретовані в практику фахової підготовки майбутніх учителів музики шляхом впровадження в навчально-виховний процес діалогових відносин між учнем і вчителем. розглядаючи методологічні та методичні основи моделювання ефективного спілкування Г.Падалка зазначає, що в практиці художньо-естетичної освіти і виховання неприпустимо ставлення до учня (студента) як до підлеглого, рольова функція якого в навчально-виховному процесі полягає в підпорядкуванні, в механічному виконанні вказівок педагога. Навпаки, процеси професійної підготовки майбутніх учителів музики як процеси особистісно-орієнтовані, творчо-перетворюючі і ціннісно-мотивовані припускають облік власних думок і переживань учнів (студентів), дбайливе ставлення до їх суб'єктивно-творчих підходів до освітнього процесу, до оцінки власних творчих досягнень, до вибору репертуару, до освоєння професійних компетенцій. Все сказане націлює процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики на досягнення особливого стилю спілкування між учасниками навчально-виховного процесу. «Навчальний процес в системі художньої освіти, - пише Г.Падалка, - можна визначити як педагогічно організоване спілкування між тими, хто володіє високим рівнем художніх знань, і тими, хто їх отримує» [177, 164].

Отже, в результаті творчої взаємодії тих, хто навчає, з тими, хто навчається, здійснюється пізнання, засвоєння і творче творення соціально значимого художнього досвіду. Від того, яким чином, на яких педагогічних технологіях будується спілкування, багато в чому залежить успіх навчальної діяльності майбутніх фахівців.

Основу створення такого стилю спілкування між учасниками навчально-виховного процесу складають суб'єкт – суб'єктні відносини. Суб'єкт – суб'єктні відносини, на відміну від суб'єкт – об'єктних відрізняються тим, що «педагог бачить в учні унікальну особистість, здатну продукувати цінності естетичного порядку, перетворювати їх, а не лише засвоювати» [177, 164]. Змістом педагогічного спілкування в процесі фахової підготовки майбутніх

учителів музики стає обмін думками між педагогом і студентом, обмін художніми враженнями і естетичними оцінками. У ході діалогічного спілкування здійснюється звернення до суб'єктивного художнього досвіду і педагога, і студента, відбувається взаємне збагачення внутрішніх світів, формується особистісне ставлення до художньої творчості. Таким чином, в процесі педагогічного спілкування його учасники (педагог і студент) обмінюються результатами власних спостережень, емоційних переживань з приводу творчості, взаємодіють як рівноправні суб'єкти, учасники педагогічного процесу.

Аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження дозволяє нам сформулювати висновки про те, що процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-хорової діяльності учнів буде більш ефективним, якщо:

- спрямованість процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музики буде націлена на творчий розвиток особистості;
- ознайомлення студентів зі специфікою особистісно-орієнтованих технологій музичного навчання й виховання, методологічними та методичними основами моделювання ситуацій педагогічного спілкування як творчої взаємодії партнерів, учасників освітньо-виховного процесу у вищому навчальному закладі буде ефективно застосовано на практиці;
- використання різноманітних організаційних форм і методів ознайомлення майбутніх учителів музики з характером і змістом урочної та позаурочної вокально-хорової діяльності пройде практичну апробацію;
- раціональне поєднання взаємодоповнюючих організаційних форм і методів музично-художньої та культурологічної підготовки майбутніх учителів музики буде відповідати методиці вокально-хорового навчання й виховання підлітків.

У нашому дослідженні під *готовністю майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової діяльності* підлітків ми розуміємо здатність до успішного здійснення ним вокально-хорової діяльності, що формується в

процесі спеціально організованої фахової підготовки і зумовленовисоким рівнем розвитку особистісно-професійних якостей та здібностей студента, які сприяють ефективній організації урочної та позаурочної діяльності учнів.

Отже, вищезазначені наукові підходи сприяють науковому обґрунтуванню методичних шляхів фахової підготовки майбутніх учителів музики до ефективної організації вокально-хорової роботи підлітків.

Висновки до першого розділу

Аналіз теоретико-методологічних та методичних особливостей підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорового навчання підлітків дозволив дійти таких висновків:

- основним видом музичної роботи школярів у загальноосвітній школі є співацька діяльність. Вона займає особливе місце за своїм значенням, як живий і творчий процес відтворення музично-художніх образів, а сам процес співу повинен доставляти йому фізичне задоволення (гедоністичний ефект);

- у процесі підготовки майбутніх учителів музики до роботи з учнями підліткового віку необхідно враховувати, що цей вік посідає особливе місце в розвитку особистості тому, що це період онтогенезу. Підлітковий віковий період є вкрай важливим для розвитку особистості, адже він відповідає переходу від однієї епохи розвитку особистості до іншої – від дитинства до дорослості. Необхідно також враховувати складнощі мутаційного періоду в розвитку підлітків у процесі співу;

- специфіка вокально-хорової діяльності з музичного навчання й виховання підлітків потребує від майбутнього вчителя музики глибоких теоретико-методичних знань, умінь і навичок;

- для організаторської роботи студентам необхідні сформовані на високому рівні якості педагога-вихователя, особистості, здатної до здійснення духовного впливу на учня, до виховання гармонійної людини засобами

музичного мистецтва як на уроці музики, так й впроцесі творчо-музичної діяльності у позаурочний час;

- враховуючи досвід урочної та позаурочної системи музичного навчання підлітків та виходячи з теоретико-методологічних положень Б.Асаф'єва, який теоретично обґрунтував три основні види музичної діяльності, які можуть бути використані вчителем музики й сприяти творчому особистісному розвитку учнів (сприймання музики, хорове та інструментальне виконавство, імпровізаційна діяльність) ми розглядаємо, як основні, такі види позаурочної вокально-хорової музичної діяльності учнів: хорове виконавство; ансамблевий спів; гурткова вокальна робота.

Основними підходами до організації вокально-хорової музичної діяльності учнів нами визначено: гуманістичний, естетичний, культурологічний, комунікативний, рефлексивний, креативний, прогностичний. Основою *гуманістичного* підходу є унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприймання нового досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. *Естетичний* підхід є вкрай важливим у підготовці майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності, адже у сучасному гуманітарному знанні накопичено достатній досвід, який дозволяє нам проаналізувати і узагальнити уявлення про естетичне виховання, що склалися в філософсько-естетичної та психолого-педагогічної традиціях. *Культурологічний* підхід сприяє розгляду діяльності в аспекті творчості та саморозвитку особистості, в системі відносин «діяльність» - «особистість» - «творчість». Особистість у процесі творчої діяльності реалізує культурно значимі естетичні ідеали і норми, моральні цінності, прагне до творчості життя, до комунікації (діалогу) з іншими. Впровадження *комунікативного* підходу до підготовки майбутнього вчителя музики спонукає його до широкого залучення у навчально-виховний процес педагогічних університетів творчих видів роботи, елементів театральної педагогіки та ораторського мистецтва, адже на цьому базується ефективна взаємодія вчителя та учнів. *Рефлексивний* підхід сприяє саморегуляції учнів у

процесі вокально-хорового навчання. Цей підхід передбачає самоспрямованість свідомості особистості на власні переживання творів мистецтва. *Креативний* підхід є вкрай важливим для організації музикування школярів, адже колективна творчість сприяє формуванню, передусім, духовних потреб у виконавстві та інших видах музично-естетичної діяльності. Він дозволяє розглядати творчу діяльність особистості як акт свідомого формулювання поставленої людиною мети. Важливість *прогностичного* підходу полягає в тому, що він забезпечує орієнтувальну-проектувальну основу педагогічної спрямованості майбутнього вчителя музики на ефективну вокально-хорову роботу з підлітками й дозволяє визначити методологічну основу її реалізації;

- виокремленні основні завдання підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи підлітків в умовах загальноосвітньої школи, а саме: вчитель повинен постійно прищеплювати виконавцям у процесі співацького навчання загальну музичну культуру; необхідно ввести підлітків у світ музики, розвинути музичні здібності та особливо музичний (вокальний) слух; постійно розвивати специфічні вокальні виконавські якості: здатність «запалювати», переймаючись музикою, виховувати волю до втілення творчих музичних задумів, до спілкування і впливу на слухача (сформувати виконавські уміння та навички);

- аналіз мутаційного періоду розвитку співацького голосу підлітків дозволив визначити певну стадійність у вокально-хоровому навчанні підлітків у період мутації, а саме: початкову, кризову, активну;

- визначено, що під *готовністю майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової діяльності* підлітків ми розуміємо здатність до успішного здійснення ним вокально-хорової діяльності, що формується в процесі спеціально організованої фахової підготовки і зумовлено високим рівнем розвитку особистісно-професійних якостей та здібностей студента, які сприяють ефективній організації урочної та позаурочної діяльності учнів.

Основні матеріали розділу опубліковані в працях [128; 129; 133; 134; 241].

РОЗДІЛ II

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ ПІДЛІТКІВ

2.1. Структурний аналіз методичної підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи підлітків

Актуальність вивчення питань фахової підготовки майбутнього вчителя музики в навчально-виховному процесі педагогічного університету зумовлена дією багатьох чинників. Головними в даному випадку доцільно вважати процеси демократизації та реформування освіти в Україні, що відбуваються в умовах полікультурності життя, на тлі суперечливих процесів загальної глобалізації світового простору.

Здійснений філософський аналіз підготовки майбутнього вчителя музики в умовах полікультурності та глобалізації дозволяє, з одного боку, звернути увагу на процеси постійного оновлення та ускладнення знань, обумовлені стрімким розвитком інформаційно-технічної цивілізації, підкреслити необхідність накопичення інформації в різних галузях науки, і на цій основі окреслити завдання формування інтелектуальних умінь та навичок як основи майбутньої професії; з іншого боку, умови існування людини полікультурного суспільства вимагають розвитку духовності, посилюють значення емоційно-естетичного досвіду, і на цій основі потребують виховання культури почуттів, вміння спілкуватися, зберігати власне національно-культурне коріння, поважати й розуміти національну своєрідність та культурну ідентичність іншого. Вивчення особливостей цих процесів в умовах полікультурності та глобалізації дозволяє зробити наголос на вихованні загальнолюдських духовних, естетичних якостей, морально-ціннісних пріоритетів на базовій засаді особистісного позитивного творчого росту, що відбувається впродовж усього життя людини (дослідження В.Андрущенко, С.Клепка, М.Култаєва, В.Креміня, В.Лутая та ін.).

З цієї позиції формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики до виховного високодуховного розвитку учнів складає значний інтерес для дослідників. Ця проблема вивчається у тісному взаємозв'язку з надбаннями

педагогічної творчості (Н.Гузій, В.Загвязинський, І.Зязюн, Н.Кічук, Н.Ничкало, І.Подласий, С.Сисоєва та ін.) [74; 96; 97; 169; 189; 202]. Виховна роль музичного мистецтва в становленні особистості високо оцінюється з точки зору психологічної (Б.Ананьєв, Д.Богоявленська, Л.Бочкарьов, Л.Виготський, Л.Єрмолаєва-Томіна, В.Медушевський, Є.Назайкинський, С.Рубінштейн, П.Якобсон та ін.) [15; 47; 56; 64; 88; 151; 163; 197] і педагогічної (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, Б.Брилін, Л.Василенко, Л.Коваль, А.Козир, В.Лабунець, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Олексюк, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, В.Шульгіна та ін.) [2; 28; 60; 111; 123; 147; 156; 177; 198; 218] наукової думки.

На основі даних, отриманих у результаті філософсько-естетичних розвідок українські науковці здійснили ґрунтовні дослідження в галузі теорії та практики музично-педагогічної освіти, методології й методики фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищій школі мистецької освіти. Мета даних досліджень полягає в наступному:

- в детальному аналізі теоретичних і методичних засад професійної підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва в естетико-педагогічному вимірі;
- в розробці оновлених концепцій музично-естетичного й художнього виховання, інтеграції творчого пошуку науковців у галузях музичної педагогіки, естетики та музикознавства, мистецтвознавства, методики музичного виховання;
- в розробці інноваційних педагогічних технологій, пов'язаних із інтеграційними процесами, що відбуваються в сучасній мистецькій освіті.

Розглядаючи багатогранність вокально-хорової діяльності майбутніх учителів музики, необхідно розкрити її складну функціональну структуру. У філософському аспекті цей феномен розглядають як відношення двох груп об'єктів, у якому зміна одного з них спричиняє зміну іншого. Загальноприйнятим у науковій літературі є визначення змістового наповнення поняття «функція» як якісної характеристики, що спрямована на

забезпечення, підтримання і розвиток системи. За висловленням С.Гончаренка, основною функцією освіти є перетворення соціально-культурного досвіду в надбання підростаючого покоління [71, 485]. Доречно зазначити, що функції педагогічного процесу поділяються на: навчаючі, що реалізуються через передачу знань, умінь і навичок, системи культурних цінностей; виховуючі, котрі полягають у формуванні системи ціннісних орієнтацій і відношень в освітянських процесах; розвивальні, що являють собою розвиток і формування пізнавальних освітніх процесів і властивостей особистості, логічного і творчого мислення, пізнавальної активності, інтересів, здібностей; соціалізуючі, які проявляються в набутті досвіду спільної діяльності, оволодінні системою соціальних відношень і соціально сприйнятливої поведінки [71, 485].

Сучасний педагог має усвідомлювати, що найрезультативнішою формою впливу музики на дитину є світоглядна. Сприймаючи музику, вихованці стають учасниками естетичного діалогу з автором, у якому відбувається корекція ціннісних орієнтацій школярів. Тому вчителю музики потрібно опанувати в процесі фахової підготовки алгоритми музично-педагогічної діяльності, аби вміти грамотно організувати процес взаємодії дитини з музичним мистецтвом. Система професійної освіти вчителя повинна враховувати взаємообумовленість художньо-виховного потенціалу педагога та його професійної культури, постійно дбаючи про належне культурологічне наповнення змісту, методів та форм фахової підготовки майбутніх учителів. З цієї позиції вокально-хорову діяльність учителів музики нами проаналізовано з використанням *інформаційно-пізнавальної, організаційної, проєктивної, оцінювальної та творчо-перетворювальної функцій*.

Доцільно зазначити, що *інформаційно-пізнавальна* функція є предметним підґрунтям художньо-педагогічної діяльності вчителя музики. У фаховій підготовці майбутнього вчителя велике значення має глибина знань предмету та його науково-світоглядні переконання, які він передає учням. Це сприяє їх активізації, що дозволяє продемонструвати високий рівень розуміння навчального матеріалу. Такий рівень активізації навчального процесу

допомагає функціонуванню, тренуванню, подальшому вдосконаленню механізмів пам'яті, мислення, мовлення, навичок спілкування, вмінь самопрезентації майбутнього вчителя музики. Особливим напрямом реалізації пізнавальної функції доцільно вважати формування у студентів здатності виявлення причин здійснення власних вчинків, процесу їх реалізації і впливу на навколишнє середовище. Ця функція сприяє стимулюванню професійного мислення студентів, розширенню їх художньо-асоціативного досвіду в процесі вокально-хорової роботи.

Процес пізнання у філософському розумінні – це процес творчої діяльності людини, що формує знання, на основі якої виникають цілі та мотиви практичних дій. Отже, перед майбутнім учителем музики постійно виникає необхідність засобами навчання психологічно перенастроювати учнів на певні види роботи, розвивати їх творчі можливості та виконувати різноманітні імпровізаційні завдання. На думку О.Рудницької, пізнавальна функція забезпечує введення студентів в основні положення теорії культури та її категоріального апарату, в проблеми морфології та історичної динаміки вітчизняної та світової культури, полікультурні виміри соціально-культурних традицій, норм, образів життєдіяльності та взаємозв'язків між ними, що загалом, спрямовано на формування їх професійної готовності до використання результатів пізнання культурних смислів у майбутній педагогічній діяльності [198, 96]. Отже, значення пізнавальної функції полягає в успішному засвоєнні знань майбутніх учителів музики, що знаходить своє матеріальне відображення в їх навчальній діяльності з учнями. Вона щільно пов'язана з розвитком пізнавальної активності майбутніх учителів музики, їх самостійності в художньо-творчій діяльності, що ґрунтується на індивідуально-особистісному підході до досягнення музичних творів, потреб виявлення у музиці засобу ефективного спілкування, становлення індивідуального стилю фахової діяльності.

Організаційна функція забезпечує можливість створення ефективного художнього полісуб'єктного спілкування. Адже пізнання мистецтва – процес

складний, багатогранний і глибоко індивідуалізований, що вимагає від кожного суб'єкта розуміння і відтворення у свідомості реально існуючих фактів, а також передбачає і суб'єктивні, інтуїтивні реакції, індивідуальне обмірковування та відчуття. На думку О.Рудницької, в організаційно-пізнавальному процесі взаємодіють дві сторони: об'єктивна і суб'єктивна. Перша спрямована на ознайомлення з матеріальною основою втілення художнього задуму, тобто формальною організацією твору, його структурною композицією, засобами виразності. Друга є осягненням духовної, ідеальної складової художнього образу, яку не розкривають його зовнішні параметри. Вона виникає у свідомості кожної особистості як результат отриманих суб'єктивних вражень від мистецтва і конкретизується у змінах настрою, почуттів, уявлень, асоціацій [198, 175]. Автор наголошувала на особистісних аспектах пізнання мистецтва, що на її думку «уможливлює досягнення гармонії у відносинах між індивідом і соціальною сферою життя» і забезпечується трьома напрямками навчального процесу: пізнанням предметного світу, культурою спілкування, потребою в самоосвіті [198, 173].

Доречно підкреслити, що спілкування, як діалог не обов'язково відбувається за допомогою мови. Адже змістом процесу музичного мислення є не лише слова, а створений нами подумки художній образ. Думка, передуючи своєму словесному оформленню, вже існує у вигляді певної моделі, яка закодована у мозку як відбиток об'єктивної реальності. І хоча кожна кодова структура базується на певному ступені вербальних понять, які є природнім ґрунтом для взаємного розуміння між людьми, специфічна сутність різноманітних видів мистецтв, їх експресивний зміст, не можуть бути повністю розкритим та адекватно вираженими з допомогою слів. Це тим більше стосується музичного мистецтва, як особливої мови спілкування між людьми, що будується на емоційній змістовності різноманітних художньо-музичних образів.

Характерною рисою фахової сфери діяльності майбутнього вчителя музики є вміння створювати на заняттях атмосферу взаєморозуміння,

враховувати спільні інтереси та формувати гуманні якості учнів. Для здійснення процесу організації колективної діяльності школярів фахівцю необхідні розвинені комунікативні здібності, котрі проявляються у встановленні дієвого контакту, педагогічно доцільних стосунків. На думку Н.Кузьміної [121, 65], комунікативні здібності забезпечуються, в основному, чотирма чинниками: здатністю до ідентифікації, чутливістю до індивідуальних особливостей учнів, добре розвинутою інтуїцією та сугестивними властивостями. Особливі стосунки, які складаються між учителем та учнями у процесі взаємодії в умовах роботи з учнівським колективом, дозволяють вирішувати проблеми із збереженням психічного здоров'я дітей їх духовного та особистісного зростання.

Отже, організаційна комунікативність як фахова здатність вчителя, характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування. Культура спілкування вчителя – це система його соціально-ціннісних орієнтацій вчителя, вміння здійснювати продуктивне педагогічне спілкування, в якому вихователь і вихованці стають рівними партнерами взаємодії. Організаційна сторона спілкування – це такий його аспект, що виражений у процесах обміну інформацією та глибокого розуміння її партнерами. Спеціально організована педагогічна взаємодія вчителя та учнів сприяє морально-естетичному та інтелектуальному розвитку школярів, їх творчій активності та самовираженню.

Однією з важливих функцій мистецького інноваційного навчання, що сприяє створенню сприятливих умов для вокально-хорової підготовки студентів *проективна функція* мистецької освіти. Адже майбутньому вчителю музики доцільно постійно дбати про своє особистісне та професійне зростання, вміти досягати нових творчих цілей, володіти умінням організувати навчально-виховний процес як творчу взаємодію, спрямовану на стимулювання особистих досягнень у підготовці до розв'язання завдань навчально-творчого напрямку. Роль вчителя музики полягає не лише в тому, щоб забезпечити трансляцію

знань, але й бути людиною культури, спрямовувати власну діяльність на більш широкий діапазон: від просвітництва до здійснення життєво-творчої та культурологічної місії, від вивчення стандартних, інваріантних станів до механізмів оволодіння нового, ще незвіданого, від авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно-зорієнтованої, педагогіки співробітництва.

Ефективне проектування навчально-виховної роботи полягає в доборі таких способів організації діяльності студентів, які найповніше реалізують зміст мистецької освіти шляхом творчої взаємодії. Це вимагає від педагога вмінь переорієнтувати мету й зміст освіти на конкретні педагогічні завдання враховуючи потреби та інтереси студентів, а також власний освітянський та мистецький досвід. Як зазначає А.Козир, проєктивна діяльність дозволяє вчителю визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, вибрати вибір різновидів роботи, підпорядкований визначеним завданням. Завдяки запровадженню проєктивності суттєво поліпшується індивідуальна робота з майбутніми вчителями музики з метою розвитку їх творчих здібностей, підбираються форми, методи та засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні, стимулюється активність студентів факультетів мистецтв, уміння проектувати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх [111, 103].

На думку Г.Падалки, досягнути успіху в музично-педагогічній діяльності зможе лише той вчитель, який прагне постійного «пізнання світу і себе у ньому, розширення мистецької обізнаності, поза якою важко собі уявити ефективність духовного становлення особистості» [177, 33]. Отже, проєктивна функція забезпечує використання вчителем музики інтерактивних методів спілкування, скерованих на творчу взаємодію та на ціннісне ставлення до музичного виконавства. Це характеризує готовність майбутнього вчителя музики до включення в активні форми музично-виконавської просвітницької діяльності. Особливістю діяльності вчителя музики є розвинуте уміння переконливо розкривати художній зміст твору, вміння адекватно себе представляти,

спираючись на розвинуті індивідуально-типологічні особливості, компенсуючи існуючі недоліки.

Оцінювальна функція відіграє особливу роль у процесі мистецької вокально-хорової діяльності. Мистецьке становлення учня не може ефективно розвиватись поза вільним виявленням оцінювального ставлення, поза багатогранністю художніх поглядів. Через це важливо всіляко заохочувати учнів до висловлення власних міркувань щодо мистецтва, спонукати до виявлення власної мистецької оцінки [177, 49]. Слід підкреслити, що власні мистецькі міркування учнів базуються на розвинених рефлексивних процесах, що дозволяють їм усвідомлювати мистецькі цінності створюваних музичних образів. З цього приводу доцільно зазначити, що В.Орлов [172, 144] розглядає оцінювальну функцію мистецької діяльності як дію, що спрямована на вияв основ власного способу вирішення мисленнєвих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного вирішення зовнішніх, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності. Ця функція спрямована на розвиток фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики.

Оцінювальна діяльність майбутнього вчителя музики представлена готовністю та здатністю до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності, вибору кращих способів організації вокально-хорової роботи підлітків. Як зазначав С.Гончаренко, у процесі оцінювальної діяльності необхідно враховувати творчість. «Учитель має право виявляти творчість, що зумовлюється конкретними обставинами» [71, 338]. Також вчений наголошував на тому, що необхідно оцінювати ставлення учнів до навчальної діяльності, свідомість та міцність засвоєння знань.

Необхідно зазначити, що неадекватність типових прийомів педагогічної діяльності та різноманітність педагогічних ситуацій об'єктивно стимулюють вчителя до творчості. Для будь-якого прояву творчості необхідним є вияв креативних особливостей студента, що розвиваються у творчому навчальному процесі, тому *творчо-перетворювальна* функція у цьому аспекті набуває

вагомого значення, що виражає здатність до трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації. Творчо-перетворювальна функція, за О.Рудницькою, вносить елементи нових знань або способів дій у вихідні умови [198, 197]. Ця функція проявляється не лише у конкретних результатах, але і в розвитку загальної пошукової спрямованості особистості. На відміну від інших функцій, які реалізуються у рамках заданих ситуацій, творчо-перетворювальна функція завжди пов'язана з виходом за ці межі й визначається непередбаченістю дій та проявом рис самовираження. Найважливішим фактором розвитку творчості студентів у навчальній діяльності є обов'язкове заохочування будь-яких творчих знахідок, оригінальних думок, самостійних відкриттів, цікавих ідей, пропозицій. Сенса цього заохочення в тому, щоб викликати у студентів позитивну емоційну реакцію, почуття задоволення, гордості, радості, захоплення собою, вірою у свої здібності.

Здатність до творчо-перетворювальної роботи базується на сукупності тих властивостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості. З цієї позиції найбільш точним було б обговорення не загальної та спеціальної здатності до творчості, а загальних та спеціальних творчих моментів, до яких відноситься творчо-перетворювальна діяльність (Б.Теплов). На думку А.Козир, характерною властивістю наявності креативного в діяльності вчителя музики є високий рівень творчої активності, яка спрямована на реалізацію музично-творчих здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби особистості, що у свою чергу, сприяє набуттю практичного досвіду. З цієї позиції оптимальною є система опосередкованого керівництва творчим процесом на креативній основі. Особливого значення ця властивість набуває у процесі відтворення художньо-естетичного образу музичного твору [111, 212].

Доречно підкреслити, що здатність до творчого співпереживання проявляється у тому, що вчитель під час підготовки до занять ніби стає у позицію студента та відбирає те, що йому цікаво та доступно, тим самим

учитель передбачає труднощі сприйняття навчального матеріалу, наперед осмислює можливу допомогу, проходить сам той шлях відкриття нового, який потрібно буде подолати учням. Уміння вчителя музики створювати проблемні ситуації сприяють тому, що учні з інтересом переглядають варіанти всіх можливих шляхів вирішення визначеної проблеми, конструюють нові шляхи, тобто вчитель залучає їх до активної творчої діяльності.

Реалізація зазначених функцій, а саме: інформаційно-пізнавальної, організаційної, проєктивної, оцінювальної та творчо-перетворювальної в процесі методичної підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків уможливорюється шляхом опанування предметного та змістового наповнення останніх. Саме вищезазначені функції мають забезпечити ефективність формування готовності майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової діяльності підлітків в умовах загальноосвітньої школи.

Аналіз досліджуваного явища в теорії та практиці підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків дозволив її структурувати. Це спонукало до обґрунтування підготовленості вчителів музики до вокально-хорової роботи з учнями як цілісного відносно стійкого особистісного утворення, що має складну структуру. Адже підготовленість майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової діяльності підлітків ми визначили як здатність до успішного здійснення ним вокально-хорової діяльності, що формується в процесі спеціально організованої фахової підготовки та зумовлено високим рівнем розвитку особистісно-професійних якостей та здібностей студента. Рівень зазначеної підготовленості студентів має сприяти ефективній організації урочної та позаурочної діяльності учнів.

Структура підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової діяльності підлітків охопила цілий ряд взаємообумовлених компонентів, а саме: *мотиваційно-ціннісного, когнітивно-компетентнісного, комунікативно-рефлексивного, творчо-конструктивного*. Вона є невід'ємною

частиною навчально-виховного процесу підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-хорової роботи з підлітками в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів, що й представлено на рис. 2.1.

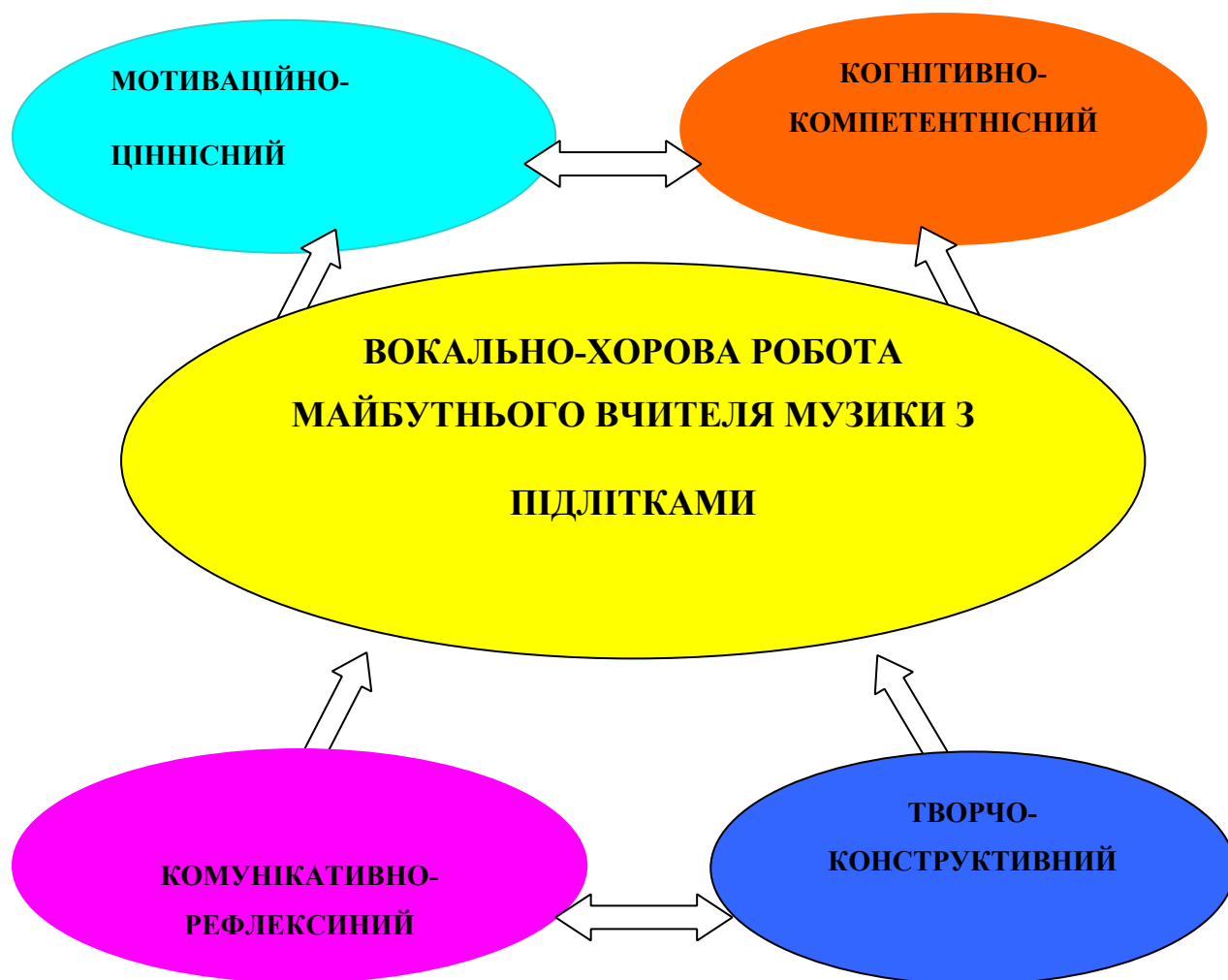


Рис. 2.1. Компонентна структура підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової діяльності підлітків

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає глибокий стабільний інтерес майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності, до мистецтва, любов до дітей, прагнення до впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління, адже мотивація – «система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Як мотиви можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність

може здійснюватися з різних мотивів. Значення мотивів для поведінки, діяльності й формування особистості дуже велике» [71, 295].

Мотиваційно-ціннісний компонент вокально-хорової діяльності вчителя музики передбачає потреби, мотиви, наміри, цілі, спрямованість на самореалізацію у музично-виконавській та музично-педагогічній роботі, подолання недоліків у власній музично-виконавській діяльності; оволодіння новими музично-педагогічними знаннями й уміннями. Адже мотивація - це спонукання, що викликає активність організму й визначає її спрямованість. Мотиваційно-ціннісний компонент представлений стійкою зацікавленістю студентів майбутньою професією та активним розвитком мотиваційної сфери, що формує установку на вокально-хорову роботу з учнями.

На думку Н.Кузьміної, мотиви педагогічної діяльності – це «спонукання, пов'язані з її здійсненням: чи то внутрішня потреба працювати з людьми, заснована на усвідомленні власних можливостей, характеру, покликання; чи то необхідність, пов'язана із виконанням ролі, що зумовлена вимушеним вибором професії та вирішення завдань» [121, 57]. З огляду на вищезазначене, доцільно охарактеризувати змістове наповнення мотиваційно-ціннісного компонента, що базується на векторі особистісної спрямованості майбутнього вчителя музики на реалізацію мети щодо усвідомленої організації вокально-хорової роботи підлітків, психолого-педагогічна готовність до цього виду діяльності, а також проектування подальшої фахової практичної роботи.

Доцільно зазначити, що проблема готовності до успішного виконання фахової діяльності як одного з мотиваційних утворень була досліджена у працях А.Алексюка, Ш.Амонашвілі, Ю.Бабанського, В.Бондаря, Д.Ельконіна, А.Запорожця, В.Ільїна, В.Лабунця, А.Ліненко, Б.Ліхачьова, Г.Нагорної, О.Хоружої, В.Чернобровкіна, Ф.Ялова та ін.[12; 35; 51; 123; 137; 185; 226; 236], які визначають цей психолого-педагогічний феномен як психічний стан особистості, який є не просто слугує основою для успішного виконання різних видів роботи, а є нерозривно пов'язаним із діяльністю і взагалі не розглядається у відриві від неї.

З цього приводу А.Козир зазначає, що проблема активізації мотиваційної сфери є особливо актуальною у музичній педагогіці, адже її значення у професійному музичному навчанні визначається тим, що формування творчого підходу до самостійної діяльності музиканта стає визначальним для акмеологічного зростання його особистості. Схильність до мотиваційної діяльності пробуджується у зв'язку з такими індивідуальними здібностями, завдяки яким особистість може повніше та глибше віддзеркалити специфічний зміст фахової роботи[111, 306]. Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент зорієнтований на розвиток потреб, прагнень, інтересів ставлення майбутніх учителів музики до насущних завдань музичного мистецтва.

Оцінювання наявності рівнів мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя музики до вокально-хорової роботи з підлітками має здійснюватися за системою розроблених критеріїв та показників означеного феномена. Визначаючи критерій як «мірило» для оцінки предмета або явища; ознаку, взятую за основу класифікації, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка або класифікація чого-небудь, конкретизується значущість або незначущість у стані об'єкта[71, 245], доцільно визначити критерій та показники мотиваційного-ціннісного компонента.

Отже, критерієм мотиваційного-ціннісного компонента нами визначено *ступінь умотивованості студентів до ціннісного сприймання мистецьких творів*. Показниками мотиваційного-ціннісного компонента є:

- активна мотиваційна позиція студентів;
- наявність ціннісної орієнтації у вивченні мистецьких творів.

Когнітивно-компетентнісний компонент включає в себе гностичну спрямованість особистості на виконання продуктивної мистецької діяльності, загальну самооцінку або її абсолютний ціннісний статус. Адже компетентність у навчанні майбутній вчитель набуває «не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо» [71, 231]. Цей компонент охоплює широку ерудицію у сфері художньої культури, педагогіки, психології, мистецтвознавства,

естетики, а також володіння практичними вміннями та навичками. Він також дозволяє визначити сформованість особистісних якостей та здібностей майбутнього вчителя музики, визначити особливості протікання розумових процесів у музичній діяльності. Когнітивно-компетентнісний компонент передбачає визначення та виокремлення не лише певних рис у самого себе, але й акцентування відповідних рис у оточуючих.

У психолого-педагогічних працях існує точка зору, згідно якої поняття «компетентність» включає знання, вміння, навички здійснення педагогічної діяльності (А.Алексюк, Л.Мітіна, Н.Мойсеюк, О.Пехота, Н.Тализіна, Г.Троцько, Р.Шакуров, О.Шевнюк, В.Шепель, О.Щербаков, Ф.Ялалов та ін.)[12; 157; 159; 185; 214; 227; 236]. Так Л.Мітіна в структурі педагогічної компетентності вчителя виділяє дві підструктури: «дієву (знання, вміння, навички та засоби втілення педагогічної діяльності) та комунікативну (знання, вміння, навички та засоби втілення педагогічного спілкування) як сукупність узагальнених принципів, котрі становлять нормативно-регулятивне підґрунтя професійної діяльності»[157, 102].

Основою психолого-педагогічної компетентності вчителя є активне (дієве) знання закономірностей власного особистісного розвитку. Теоретично-змістове наповнення компетентності майбутніх учителів музики зумовлена різноплановістю всього комплексу фахових дисциплін та виокремлення взаємозв'язку вокально-хорових навчальних дисциплін студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів, що включає не лише індивідуальні заняття з постановки голосу, хорового диригування, групові заняття з хорового класу, хорознавства, методики музичного виховання, а й проходження виробничої педагогічної практики в загальноосвітній школі, коли треба на уроках музичного мистецтва та у позакласній вокально-хоровій роботі сольо виконувати вокальні твори, провадити з учнями вокально-хорову роботу, бути також диригентом, особисто забезпечувати демонстрацію вокальних творів під час слухання музики тощо.

Контекст формування когнітивно-компетентнісного компонента вимагає дослідження рівнів засвоєння майбутніми вчителями музики вокально-педагогічного тезаурусу в процесі їх вокально-хорової підготовки. Характерною особливістю формування вокально-педагогічного тезаурусу (особливо китайських студентів) стало методичне забезпечення щодо комплексного засвоєння вокально-педагогічних понять, набутих у процесі не лише формальної музично-педагогічної освіти, тобто у музично-педагогічних ВНЗ, а й неформальної освіти, отриманої під час участі студентів у наукових конференціях, відвідування лекцій тощо, а також інформальної освіти, здобутої студентами у процесі самостійного отримання наукової інформації завдяки мультимедійним засобам. майбутнього вчителя як особистості й професіоналу. Отже, компетентність майбутнього вчителя музики є результатом складної структурної єдності всіх складових його навчально-практичної діяльності. За визначенням Л. Масол, компетентнісна складова є основою у готовності майбутнього вчителя музики до виконання мистецької діяльності, спроможність використовувати набуті знання, уміння, навички в житті. У зв'язку з цим, компетентності вчена розподіляє на базові (провідні, ключові, універсальні) та спеціальні (специфічні, предметно-професійні) [147, 5].

Критерієм когнітивно-компетентнісного компонента нами визначено *міру набуття майбутніми вчителями музики вокально-хорових знань, умінь та навичок*. На основі вищезазначеного показника когнітивно-компетентнісного компонента нами обрано:

- наявність вокально-хорової ерудованості;
- вияв гнучкості у знаходженні асоціативних зв'язків.

Комунікативно-рефлексивний компонент підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків зумовлений тим, що процес музично-педагогічної взаємодії вчителя та учнів має бути побудований на рефлексивних засадах, що скеровані до досягнення адекватних загальноприйнятих професійно-педагогічних цінностей. Адже якщо розуміти рефлексію як осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів

власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування, то основною її характеристикою є самоаналіз особистістю своєї життєвої програми, принципів світовідношення, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень тощо [179, 287].

Вокально-хорова робота вчителя музики базується, перш за все, на комунікативних основах діалогової взаємодії, що обумовлена рівнем розвитку теорії і практики музично-педагогічної діяльності. Глибокі знання теоретичних основ ефективного педагогічного спілкування забезпечує усвідомлене використання професійно-педагогічних умінь, у свою чергу комунікативно-рефлексивний компонент дозволяє творчо використовувати набуті знання, уміння й навички. Комунікативна спрямованість учителя музики передбачає його загальну обізнаність у сфері взаємовідношень з учнівськими колективами, поглиблення та розширення змісту фахових знань, здатність до адекватного прийняття управлінських рішень.

Комунікативно-рефлексивний компонент передбачає оволодіння прийомами різних видів рефлексії. Крім того, цей компонент широко представлений у системі музично-виконавських та музично-педагогічних процесів, зокрема, сформованості музично-педагогічних знань, умінь та навичок, осягненні музично-виконавських психолого-педагогічних процесів. Уміння майбутнього вчителя музики передбачає оволодіння різними способами виконання окремих музичних дій чи мистецької роботи в цілому, відповідно розроблених правил і загальної метицієї діяльності.

На основоположність творчої діалогової взаємодії вказує Г.Падалка. Вчена підкреслює, що практика мистецького навчання вимагає докорінних змін у стилі спілкування між вчителем і учнями. «Навчальний процес в системі мистецької освіти можна визначити як певним чином організоване спілкування між тими, хто має високий рівень знань щодо мистецтва і тими, хто їх набуває. У результаті взаємодії тих, хто навчає і тих, хто навчається, відбувається пізнання, засвоєння і створення суспільно значущого мистецького досвіду. Від

того, на яких засадах побудовано взаємодію, залежить успішність навчальної діяльності»[177, 164].

Ефективний тип спілкування вчителя музики з учнями у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи базується на суб'єкт-суб'єктних стосунках. Міжсуб'єктний зв'язок відрізняється від суб'єкт-об'єктного тим, що вчитель бачить в учневі «унікальну особистість, яка спроможна продукувати цінності естетичного порядку, перетворювати їх, а не тільки засвоювати» [177, 164]. Учитель має ставитись до учня як до суб'єкта, що здатен до самореалізації, самореалізації відповідно власним намірам. Лише за таких умов можлива творча діалогова взаємодія між вчителем музики та учнівським колективом на рефлексивних засадах.

Доцільно підкреслити, що досліджуючи основні ознаки мистецької рефлексії у контексті творчої інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики, І.Парфентьєва виокремлює принципову новизну, оригінальність, цінність створеного творчого продукту та визначає його прогресивний характер. Погоджуючись із думкою дослідниці доречно зазначити, що таким творчим продуктом і є досконале художньо-музичне виконання вокально-хорових творів.

Вищезазначене дозволило визначити критерієм комунікативно-рефлексивного компонента *ступінь усвідомленої організації діалогової взаємодії*. З цієї позиції показниками комунікативно-рефлексивного компонента є:

- потяг до конструктивного спілкування з учнями;
- потреба в рефлексивному осмисленні вокально-хорової діяльності.

Творчо-конструктивний компонент підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи підлітків охоплює його спрямованість на пізнання нового, уміння бачити проблему і самостійно вирішувати її; нестандартність, оригінальність думки, прагнення проникнути в сутність мистецького явища, що пізнається, розкрити причинно-наслідкові зв'язки, встановити закономірності, визначити конструктивні шляхи

планування подальшої практичної діяльності. Його основою є прагнення до здійснення пошуково-дослідницької діяльності, сформованість навичок самостійного вирішення складних завдань.

Творчість як один з основних видів діяльності особистості у наукових працях була визначена К.Абульхановою-Славською, В.Біблером, Д.Богоявленською, А.Брушлінським, Л.Єрмолаєвою-Томіною, К.Завалко, Н.Миропольською, О.Отіч, Г.Падалкою, О.Ростовським, Р.Стренгером, С.Сисоєвою, Б.Тепловим[6; 44; 47; 57; 88; 156; 174; 177; 202; 212]. Зокрема, Б.Теплов зазначив, що «...творчою діяльністю ... називається така діяльність, у результаті якої створюються нові оригінальні продукти високої суспільної цінності»[112, 261].

Визначаючи творчий характер музично-педагогічної діяльності як основної її характеристики, Л.Арчажникова вказує на творчу природу музичного мистецтва як постійного джерела креативності вчителя музики. «Художня діяльність займає в житті особливе місце, - зазначає дослідниця, - вона тісно пов'язана з творчістю. У продуктивній роботі вчителя музики художньо-музична творчість проявляється в умінні цікаво, захопливо проводити уроки музики та позакласні заняття», вміло використовувати навчальні засоби для креативного розвитку учнів у процесі навчально-виховної діяльності [28, 33]. За одностайною думкою науковців мистецька діяльність має передусім творчий характер.

Творчою природою музичного мистецтва та музично-педагогічної взаємодії вчителя та учнів визначається й творчий характер процесу набуття та реалізації досвіду вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики. Зогляду на дане положення, творчий процес неможливий без накопичених глибоких знань, попередньої роботи, обмірковування задуму, виношування ідеї, зосередженості тощо. На думку В.Лабунця, творча діяльність у сфері музично-педагогічного мистецтва вимагає сформованості культури емоцій, фантазії, творчої уяви, розвиненої інтуїції, допитливості, винахідливості, постійної потреби у пошуках новизни тощо. Творча фантазія, робота уяви направляються

свідомістю особистості, що діє згідно зі світоглядом і музично-естетичними поглядами майбутнього вчителя[123, 99]. У процесі вокально-хорової підготовки відбувається постійний пошук виразних засобів виконання музичних творів, а саме: динаміки, темпу, фразування, інтонації, агогіки, що дозволяє, загалом створити виразний музичний образ. Тобто конструктивна робота не лише не заважає пошуку креативних рішень у виконавській діяльності, а й допомагає створювати неповторний художній образмузичного твору.

Творчо-конструктивнийкомпонент підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи підлітківпередбачає активізацію творчих підходів до життєдіяльності. Реалізація впливу мистецтва на розвиток учнів у творчому напрямку «відбувається і в процесі сприймання мистецтва, і в процесі інтерпретації художніх образів, і найголовніше, безпосередньо у художньо-творчому процесі» [177, 21]. У процесі створення художнього образу вокальних та хорових творів активізується уява, інтуїція, емоційне забарвлення творчого навчально-виховного процесу. Натхнення в мистецтві характеризується припливом енергії, збудженням почуттів, неусвідомленим проникненням до пошуків шляхів емоційного виконання музичних творів.

Критерієм творчо-конструктивного компонента нами визначено

Отже, невід’ємною частиною навчально-виховного процесу підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-хорової роботи з підлітками в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів єцілий ряд взаємообумовлених структурних компонентів, а саме: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-компетентнісного, комунікативно-рефлексивного, творчо-конструктивного.

2.2. Моделювання методичної підготовки студентів факультетів мистецтв до організації вокально-хорової роботи учнів підліткового віку

З метою обґрунтування методичної моделі підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи з підлітками у дослідженні використано метод моделювання. Модель у методології науки – це аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності, яка слугує для збереження і розширення знань про оригінал, його властивості й структуру, для перетворення його і управління ним. Розробкою наукових основ моделювання вищої професійно-педагогічної освіти, визначенням структуринесобідних професійних якостей студентів приділили увагу науковці А.Алексюк, Ю.Бабанський, Л.Вовк, М.Євтух, В.Кремень, Б.Ліхачев, В.Луговий, В.Майборода, Н.Мойсеюк, О.Сухомлинська та ін. [12; 35; 89; 120; 137; 159; 204]. У багатьох наукових працях учені звертають увагу на те, що моделювання дозволяє акцентувати увагу на практичній підготовці майбутніх учителів, на пріоритеті їх інтелектуального розвитку, на проектуванні подальшої продуктивної діяльності.

Доречно зазначити, що моделі дають змогу презентувати мистецьке навчання не як дискретне педагогічне явище, спрямоване на локальні зміни окремих аспектів освітнього процесу, а як цілісну сутність – від постановки мети до отримання кінцевого результату. Адже модель у сфері мистецької освіти – це сформовані за допомогою знакових систем «мислительні аналоги (логічні конструкти), які схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти» [71, 290]. На думку С.Гончаренка, моделі поділяються на три різновиди, а саме: описові, які дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи освітньої практики; функціональні, що відображають освіту в системі її зв'язків з соціальним середовищем; прогностичні, які дають теоретично аргументовану картину майбутнього стану освітньої практики.

Методична модель підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-хорової роботи з підлітками включає: загальну мету, наукові підходи, принципи мистецького навчання, компонентну структуру, функції, педагогічні умови ефективної підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи з підлітками, методи оптимальної роботи цього напрямку. З

огляду на вищесказане особливої значущості набувають методичні засади підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-хорової роботи з підлітками як важливої методологічної складової фахової підготовки майбутнього вчителя музики в навчально-виховному процесі педагогічного університету.

У зв'язку з цим, виникає необхідність вирішення важливих освітніх і виховних завдань, де особливого значення набуває розробка питань теорії і практики фахової підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорового навчання учнів у процесі урочної та позаурочної діяльності. Також не менш важливою проблемою є створення і впровадження в практику шкільної освіти сучасних педагогічних технологій, спрямованих на створення педагогічних умов формування загальної культури вихованців, задоволення різнопланових інтересів школярів, розвитку музично-естетичних смаків і ціннісних орієнтацій, особистісних переваг в сфері мистецької діяльності, художнього сприйняття і спілкування, гармонійного поєднання форм колективної та індивідуальної творчості. На цій загальнопедагогічній основі можливий розвиток індивідуальних творчих інтересів і музичних здібностей в формах навчальної та позанавчальної діяльності учнів, що будесприяти оптимізації вокально-хорової роботи підлітків в умовах загальноосвітньої школи.

Методичні засади підготовки студентів до організації вокально-хорової роботи учнів згідно результатів дослідження ґрунтуються на вивченні особливостей навчально-виховного процесу в його цілісних вимірах і включають: визначення принципів означеної підготовки, з'ясування педагогічних умов її ефективного здійснення, обґрунтування методів формування у студентів готовності до організації вокально-хорової діяльності підлітків.

У нашому дослідженні ми спираємось на низку принципів, які є значущими для нашого дослідження, а саме:

- *принцип систематичності й послідовності*, який дозволяє реалізувати закономірності оволодіння знаннями за моделлю концентричної спіралі на рівні міжпредметних зв'язків;

- *принцип свідомості навчання*, що базується на свідомій потребі студентів у знаннях, необхідних для обраної фахової діяльності;

- *принцип активності й самостійності* у навчанні, що впливає з важливої закономірності реалізації власної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики;

- *принцип праксеологічності*, що передбачає таку взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, що визначає нову якість, за рахунок впровадження в освітню практику різноманітних засобів, необхідних для її здійснення;

- *принцип рефлексивного сприймання музичних образів вокально-хорових творів*, який базується на здатності особистості до самопізнання та самоспостереження в процесі музичної діяльності, що передбачає наявність адекватної самооцінки, спроможність оцінювати власні вчинки через призму змісту вокально-хорових творів;

- *принцип художньо-творчого конструювання*, що дозволяє поглибити теоретичні знання студентів, уміло їх використовувати у практичній діяльності;

- *принцип опори на діалогічну взаємодію* спирається на визначення творчої співпраці основним інтегрованим фактором фахової підготовки майбутнього вчителя музики до практичної діяльності зі школярами.

Оскільки «принцип» (лат. *principium* – основа, начало) [71, 376], то обрані нами принципи є загальним орієнтиром для визначення змісту, засобів, форм, методів організації вокально-хорового навчання підлітків. Визначені принципи навчання спрямовані передусім на реалізацію закономірно-стійкого навчально-виховного процесу в умовах загальноосвітньої школи (Рис. 2.2).

• *систематичності й послідовності*

• *свідомості навчання*

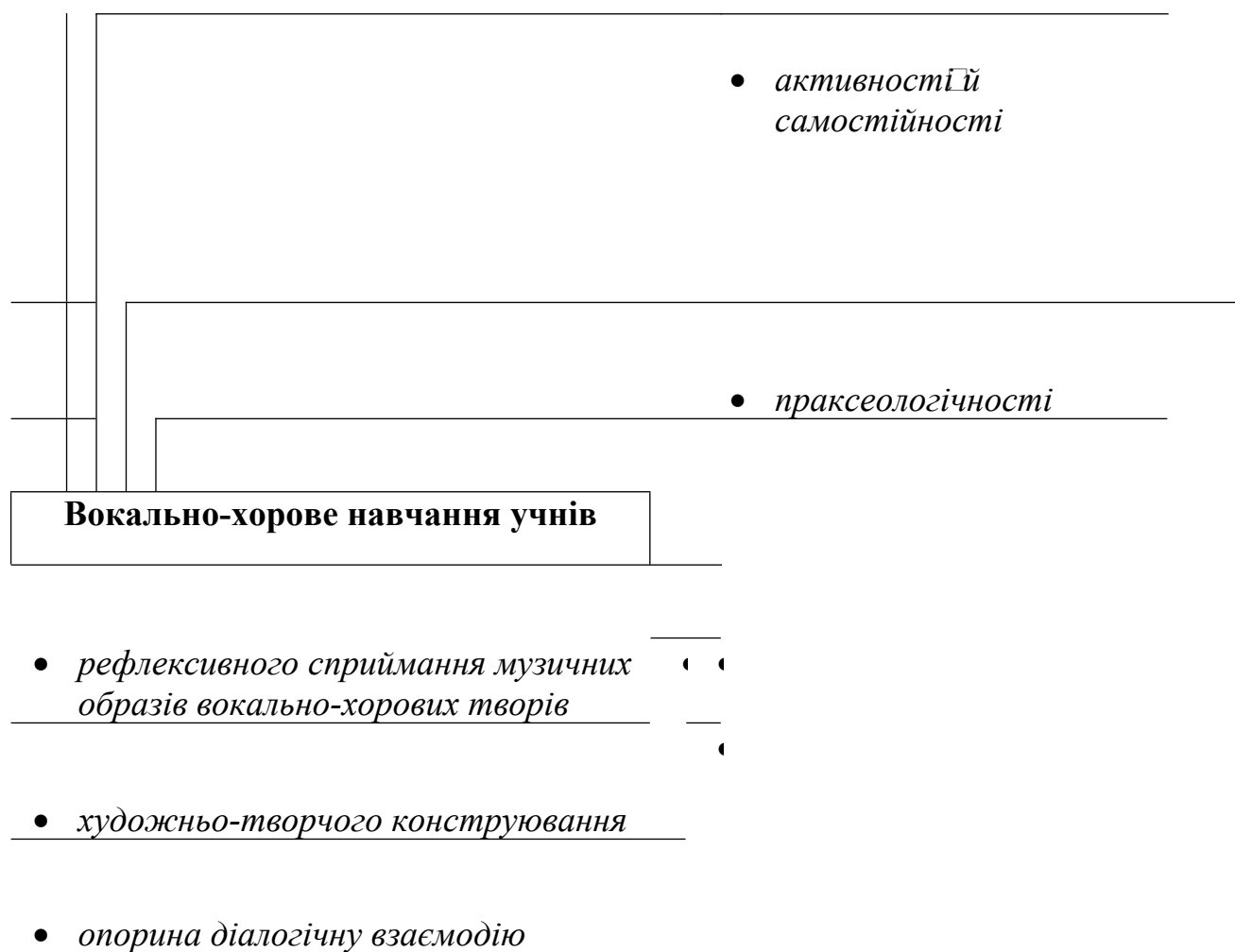


Рис. 2.2. Основні принципи вокально-хорового навчання підлітків в умовах загальноосвітньої школи

Для специфіки нашого дослідження значущим є *принцип систематичності й послідовності*, що враховує послідовну, систематичну, логічно обгрунтовану підготовку майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової діяльності учнів, розгортання змісту знань, способів мистецької діяльності та засвоєння знань, формування умінь та навичок. Попередній рівень отриманих знань має виступати фундаментом ефективності за[□]своєння наступної частки мистецьких знань. Тут має реалізуватися дія за[□]мірності оволодіння знаннями за моделлю концентричної спіралі. Принцип систематичності й послідовності дозволяє реалізувати за[□]мірності оволодіння знаннями за моделлю концентричної спіралі та діяти на рівні міжпредметних зв'язків.

Відомий швейцарський педагог-демократ І.Песталоцци, розкриваючи сутність принципу систематичності та послідовності першим висунув ідею розвиваючого навчання, тобто він розглядав цей принцип у щільній взаємодії з принципом використання наочності у навчанні та принципом свідомості й активності. Послідовність у навчанні І.Песталоцци розглядав як процес переходу від простого до складного, від близького до далекого. Вчений наполягав на такій послідовності у навчально-педагогічному процесі, за умов якої кожне нове поняття стало б невеликим, майже непомітним додатком до отриманих студентами знань, добре засвоєним та таким, що набуло стійкого характеру [182, 271].

Принцип систематичності й послідовності у навчально-виховному процесі з мистецьких дисциплін дозволяє системно та цілісно спрямувати зміст, форми і методи навчальної роботи на єдину мету – особистісно-творчий розвиток учнів. Цей принцип сприяє різнобічному охопленню навчального процесу дисциплін художньо-музичного профілю «проявляючись у змістових переметрах мистецького навчання, у його методичному забезпеченні, в організаційних засадах» [177, 149]. Тому методичне забезпечення художньо-педагогічного процесу базується на принципі систематичності й послідовності навчання.

Принцип свідомості навчання базується на свідомій потребі студентів у знаннях, необхідних для обраної фахової діяльності, адже знання «передати» не можна. Вони стають надбанням студента лише в результаті самостійної свідомої теоретико-методичної діяльності. Свідоме навчання зумовлюється передусім рівнем сформованості мотивів навчання, розумінням практичної цінності й потреби в знаннях для обраної професійної діяльності. Свідомість учіння підсилюється ще й тим, наскільки створено умови для самостійної пізнавальної діяльності. Значну роль у цьому відіграє рівень оволодіння студентами методами навчальної праці. Тому, реалізуючи вимоги цього принципу особливо важливо в процесі навчальної діяльності застосовувати

проекцію навчального матеріалу на безпосередню діяльність у класній та позакласній роботі вчителя музики.

Принцип свідомості навчання є одним з основних принципів педагогіки, бо він націлений на реалізацію мети навчання – виховання, соціалізацію та всебічний гармонійний розвиток особистості. Цей принцип спрямований на реалізацію закономірної єдності навчання, розвитку та виховання. Я.Коменський першим зробив спробу змінити відірвану від життєвих процесів існуючу систему навчання обґрунтувавши і практично застосовувавши принцип свідомості навчання у щільній взаємодії з принципами науковості, спрямованості, послідовності та доступності отриманих знань. Піддаючи критиці існуючі методи засвоєння знань, Я.Коменський спрямовував пошуки вчителів на розвиток самостійності та ствердження власних поглядів на систему засвоєння знань, які б дозволили знаходити особистісні шляхи вирішення складних ситуацій. Він наполягав на тому, що всі учні, навіть ті, хто «не мають гострого розуму», можуть, за умови майстерного педагогічного підходу, стати вихованими та оволодіти знаннями [26, 47].

Впровадження принципу свідомості навчання у навчально-виховний процес вищої школи мистецької освіти передбачає, що отримання художньої інформації, представленої в навчальних програмах має бути узгодженим, взаємодіяти одне з одним для того, щоб художньо-музичні уявлення студентів не набували відокремленого, розрізненого характеру.

Принцип активності й самостійності у навчанні впливає з важливої закономірності пізнавальної діяльності людини: знання – це результат самостійної розумової праці особистості. Лише під час інтелектуального осмислення студент може міцно набути знання, сформувати дієві мотиви до навчання. Тому необхідно враховувати цю закономірність і на всіх етапах навчального процесу залучати студентів до активної навчальної діяльності. Він є важливою закономірністю реалізації власної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики.

Цей принцип передбачає підготовку свідомих та активних громадян держави. Закономірні положення принципу активності й самостійності полягають у тому, що: «справжню сутність людської освіти складають глибоко і самостійно осмисленні знання, набуті шляхом інтенсивного напруження власної розумової діяльності; самостійне засвоєння знань учнями залежить від ряду умов і факторів: мотивів навчання, рівня і характеру пізнавальної активності учнів, організації навчально-пізнавального процесу і управління пізнавальною діяльністю учнів, застосованих учителем методів і засобів навчання тощо» [159, 235].

Активність притаманна всіх формам діяльності особистості: пізнавальній, орієнтаційній, перетворюючій, комунікативній, оцінній тощо. На думку А.Дістервега[26], особливу увагу доцільно приділяти розвитку розумової активності учнів й їх свідомому навчанню. Адже від ставлення школярів до навчання, у великій мірі, залежить інтенсивність та міцність їх знань. З цього приводу доцільно зазначити, що у структурі активності особистості провідними є наступні елементи: готовність до виконання складних навчальних завдань; прагнення до свідомої самостійної діяльності; усвідомлення виконуваних дій; стійкість уваги до предмету активності; прагнення підвищення свого особистісного рівня [52, 87].

Самостійність є однією із основних властивостей особистості, яка характеризується двома факторами: сукупністю засобів – знань, умінь та навичок, якими володіє особистість та ставленням суб'єкта до процесу діяльності, її результатів та умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються у процесі діяльності [71, 414]. Тому принцип активності й самостійності полягає, перш за все, в умінні вчителя активно формувати самостійність учнів у навчальній роботі, як в розумінні оволодіння учнями необхідними знаннями, уміннями й навичками, так і в розумінні створення особистісних ставлень до діяльності загалом. Цей принцип забезпечує формування в учнів наукового світогляду, цілісної картини світу, вмінь і навичок наукового пошуку.

Принцип праксеологічності передбачає таку взаємодію суб'єктів освітньої практики, що передбачає нову якість, яка отримується у результаті освітнього процесу. Сутність його полягає у пошуку, відборі та впровадженні в освітню практику різноманітних засобів, необхідних для її здійснення. Вводиться це до формування вмінь практично реалізувати набуті знання та навички під час навчання у ВНЗ. Практика стає поштовхом до пізнавальної діяльності одночасно є критерієм перевірки істинності знань.

На думку В.Лабунця, принцип праксеологічності в мистецькій освіті забезпечує «засвоєння основних історичних форм і методів мистецької діяльності людства, орієнтацію в основних її параметрах, технологіях проектування музично-просвітницької і культурно-масової роботи, що спрямоване на формування досвіду педагогічної практики мистецької роботи в освітніх навчальних закладах» [123, 98]. Адже сучасна праксеологія – це насамперед аналітичні дослідження організованої діяльності (її структур, результатів (успіху й неуспіху) тощо). Розглядаючи питання про предмет праксеології, підкреслимо, що саме за допомогою її понять, принципів і законів, спираючись також на весь арсенал засобів, ідей і методів, розвинених в інших науках, відповідним чином систематизованих, узагальнених і переосмислених в межах праксеологічного підходу, можна отримати вичерпну картину сценаріїв розвитку суспільства.

Принцип праксеологічності базується на методологічній парадигмі оптимізації діяльності суб'єктів освітнього процесу, що передбачає загальну стратегію розгляду успішної діяльності з позицій генерування нового науково-професійного знання (гносеологічний аспект), зміни освітнього середовища (процесуальний аспект), досягнення якості продукту (результативний аспект). Оптимізація професійної підготовки фахівців та її організація на основі впровадження принципу праксеологічності передбачає таку взаємодію суб'єктів освітньої практики, яка змінює механізми ресурсного забезпечення даного виду діяльності та передбачає нову якість, що отримується в результаті освітнього процесу. Його сутність базується на такому підході до організації

фахової підготовки майбутніх учителів музики, що полягає у пошуку, відборі та впровадженні у освітню практику різноманітних засобів, необхідних для здійснення ефективної, технологічної, інноваційної діяльності. Цей принцип передбачає таку взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, за рахунок якої здійснюється впровадження в освітню практику різноманітних засобів, необхідних для її ефективності.

Принцип рефлексивного сприймання музичних образів вокально-хорових творів базується на здатності особистості до самопізнання та самоспостереження в процесі музичної діяльності. Цей принцип передбачає наявність адекватної самооцінки, спроможність оцінювати власні вчинки через призму змісту вокально-хорових творів. Цей принцип спрямований на зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших [177, 39].

Мистецьку рефлексію майбутнього вчителя музики Е.Абдуллін визначає як спрямованість його свідомості на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, котрі звернені до змісту й процесу музичного навчання [2, 64]. Адже в основі фахового самоусвідомлення лежить рефлексія, тобто здатність відображати, аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності. Слід підкреслити, що рефлексія – це здатність особистості до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх з суспільно значущими цінностями, а також із діями та вчинками інших людей. Мистецька рефлексія є особистісною рефлексією вчителя, що виражає спрямованість свідомості особистості «на саму себе».

З позиції розгляду принципу рефлексивного сприймання музичних образів вокально-хорових творів рефлексивні процеси розглядаються нами як осмислення й переживання особистістю досвіду власної мистецької діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті

способу існування. Рефлексія сприяє розвитку теоретичного мислення вчителя музики, його духовній внутрішній наповненості. Цей принцип сприяє самоаналізу, інтроспекції власної психіки, аналізу життєвих установок, цінностей, світоглядних установок тощо. Рефлексія виступає також інструментом самопізнання.

На думку А.Козир, функціональна спрямованість рефлексії щільно пов'язана з найважливішими, з професійної точки зору, елементами – інтересами, потребами, перевагами тощо. У процесі підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної вокально-хорової діяльності рефлексія передбачає розвиток самопізнання, самооцінки, аналіз власного професійного «Я», пошук особистісного смислу та методологічних сутностей фахової роботи, що загалом забезпечує мотивацію фахового самовдосконалення у виконавській діяльності. Особливу роль відіграє рефлексія у процесі мистецької діяльності, коли необхідно оцінити власне виконання музичного твору. З цього приводу доцільно зазначити, що В.Орлов розглядає професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін як дію, що спрямована на вияв основ власного способу вирішення мисленнєвих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності [172, 192].

Принцип художньо-творчого конструювання базується на поглибленні теоретико-методичних знань майбутніх учителів музики, виокремлення найголовнішого у виконавській діяльності та донесення його до слухачів. Цей принцип дозволяє вчителю музики визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, виважити вибір різновидів мистецької діяльності, підпорядкований визначеним завданням. Завдяки запровадженню цього принципу суттєво поліпшується індивідуальна робота з майбутніми вчителями музики з метою розвитку їх творчих здібностей, підбираються форми, методи та засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні,

що стимулює активність студентів, уміння конструювати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх.

На думку Л.Горюнової, ефективним може бути тільки органічне поєднання різновидів музичної діяльності (слухання музики, хоровий та сольний спів, гра на дитячих музичних інструментах, рухи під музику) у процесі виконання музичних творів. Вона вважає проблему виявлення та розробки принципів музичної освіти першочерговою, виокремлюючи при цьому найважливішими принципи цілісності, образності та художнього конструювання. Зокрема, вчена наголошує на тому, що ці принципи проявляється як:

- співставлення частини й цілого у музичному матеріалі та в педагогічному процесі;
- співвідношення свідомого та підсвідомого, емоційного й раціонального тощо;
- цілісність процесу формування духовної культури особистості.

Спираючись на конкретно-чуттєве, образне пізнання дійсності, яке властиве учням, Л.Горюнова зазначає, що принцип художнього конструювання підводить їх до узагальнення музичного матеріалу в процесі виконавської діяльності через образне бачення світу [72,33].

Проектування поставлених мистецьких завдань на основі принципу художньо-творчого конструювання спрямованості музичного навчання учнів спрямоване на реалізацію освітньої мети, що обумовлює єдність навчально-теоретичної, музично-розвивальної та виконавської функцій вокально-хорового навчання. Реалізація цього принципу на практиці дозволяє: «за той самий час вирішувати ширше коло взаємопов'язаних завдань, чим підвищувати результативність навчального процесу; підвищити роль і значення цілепокладання в навчальному процесі, робити навчання більш цілепрямованим» [159, 231].

Принцип опоруна діалогічну взаємодію спирається на визначення творчої співпраці основним інтегрованим фактором фахової підготовки майбутнього

вчителя музики до практичної діяльності зі школярами. Цей принцип є інтегрованим вираженням фахової підготовки майбутнього вчителя музики до практичної вокально-хорової роботи з учнями.

На думку А.Козир, постійне спілкування з творчим колективом є специфічною особливістю продуктивної діяльності майбутнього вчителя музики. Результативною може бути лише така його робота, яка ґрунтується на комунікативних зв'язках з учасниками керованого ним учнівського колективу. Від уміння спілкуватися у процесі репетиційних занять, залежить багато в чому ефективність процесу творчої взаємодії з шкільним хором [111, 217]. Майбутній вчитель музики у процесі репетиційної роботи з учнями повинен чудово володіти своїм голосом, який є його основним знаряддям праці, тобто засобом передачі мистецтва співу.

Принцип опори на діалогічну взаємодію дозволяє зробити навчання успішним, щоб кожен учень відчував свою корисність і потрібність. Адже сутність проблематики нашого дослідження зводиться до формування підготовленості студентів до вокально-хорового навчання підлітків, до вміння практично реалізувати набуті знання та навички на уроках музики та під час позакласної роботи в умовах загальноосвітньої школі. Доречно підкреслити, що цей принцип ґрунтується на ґносео-логічних, комунікативних і психологічних закономірностях.

Принцип опори на діалогічну взаємодію значною мірою базується на формуванні педагогічної техніки майбутнього вчителя музики у процесі навчання у вищій школі мистецької освіти. Тому становлення вчителя музики як керівника дитячого хорового колективу проходить у процесі активного спілкування з учнями, у створенні творчої атмосфери у взаємодії з ними, що є запорукою творчого взаємозбагачення, яке дозволяє отримати високі художні результати. При чому важливо, що кожен із студентів розкривався неповторною особистістю, здатною художньо-образно мислити та творити самостійно.

У процесі творчої взаємодії майбутньому вчителю необхідно перевтілюватися та входити у світ інтересів школярів, тонко виявляти гаму їх різноманітних почуттів, які склалися у кожній конкретній ситуації. Майбутнім фахівцям у процесі вокально-хорової роботи з підлітками доцільно постійно вчитися педагогічно точно та вивірено контролювати свої дії, ефективно використовуючи елементи театральної педагогіки, бути при цьому щирим та природнім.

Отже, впровадження вищезазначених принципів має забезпечити успішність процесу підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорового навчання підлітків. З цього приводу доцільно зазначити, що педагогіка XX століття істотним чином наповнила і поглибила принципи освіти, хоча єдиної класифікації педагогічних принципів на сьогоднішній день немає. Та й однозначно стверджувати, що нині обґрунтовані вже всі можливі дидактичні принципи, не можна, бо педагогіка не є якоюсь догмою, а навпаки, вона розвивається за всіма напрямками. У зв'язку з цим доречно зазначити, що: «єдність принципів навчання і виховання в сучасних умовах вимагає розвитку нового педагогічного мислення уміння застосовувати їх в діалектичному взаємозв'язку, розглядати в певній системі, комплексно, конкретно, з урахуванням реальних можливостей та умов» [159, 63].

Моделюючи процес підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-хорової роботи підлітків, необхідно було окреслити основні завдання даного виду підготовки, а саме: вміння аналізувати педагогічні процеси та використовувати різноманітні методи у різних видах фахової діяльності; розуміння можливостей сучасних наукових методів та оволодіння методиками на рівні, необхідному для вирішення складних практичних завдань; підготовленість до самовдосконалення та самореалізації; розуміння основних завдань своєї професії, які визначають конкретику фахової діяльності; здатність до самостійного опанування новими науково-методичними знаннями, критичне оцінювання набутого досвіду з позицій останніх досягнень науки та соціальної практики; достатня підготовленість до самостійної використання у практичній

діяльності різноманітних методик, аналізу та синтезу процесів та явищ; розвиток творчих особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей та здібностей.

Ефективне вирішення питань підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків на уроках музики та у позакласній музично-виховній діяльності передбачає розробку відповідних педагогічних умов. У пошуку відповіді на питання щодо розробки ефективних педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків на уроках музики та у позакласній музично-виховній діяльності ми виходили з розуміння необхідності послідовного й ефективного вирішення зазначеної проблеми.

Поняття «педагогічні умови» інтерпретуємо, звертаючись до тлумачного словника української мови, у якому зазначено, що умова – це необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь. Отже, педагогічними умовами формування підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи з підлітками можуть бути обставини, що сприяють якісній підготовці студентів до зазначеного виду діяльності. Такими обставинами, що обумовлюють специфіку означеного феноменає: домінуючий характер інтерактивної діяльності у позакласній музично-виховній роботі; залучення дітей до планування різних видів класної та позакласної музичної роботи; забезпечення такої системи перспективної діяльності, яка б відповідала інтересам колективу і кожної окремої особистості. Крім того, слід зважати на основну вимогу, яка висувається перед учителем сучасним суспільством: рівень підготовки повинен відповідати духу та викликам часу і навіть випереджати його. Ефективна підготовка включає сприятливі умови, засоби, технології, що використовуються в результаті цілісного педагогічного процесу, забезпечуючи формування підготовленості майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи зі школярами.

Успішна підготовка майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи зі школярами залежить від чинників, які визначені розвитком музично-педагогічної науки, діяльністю органів освіти, їх здатністю до впровадження в роботу загальноосвітніх шкіл науково обґрунтованих, методичних рекомендацій; організації процесу підготовки вчителів музики до здійснення позакласної музично-виховної роботи в школі через методичні об'єднання, науково-практичні конференції, інститути післядипломної освіти; організації підготовки студентів у педагогічних навчальних закладах до проведення різноманітних форм позакласної музично-виховної роботи; вивчення, узагальнення і поширення досвіду роботи вчителів музики з визначеної проблеми [147, 5].

Окрім того, важливими є чинники, які залежать від учителів, адміністрації школи, а саме –розуміння адміністрацією школи, вчителями ролі і функцій, педагогічного значення музично-виховної роботи зі школярами; знання вікових особливостей психолого-педагогічного, фізіологічного та музичного розвитку підлітків; рівень фахової підготовки вчителя музики; прагнення до постійного розширення власного кругозору, духовного збагачення, накопичення відповідної літератури та методичного забезпечення; вміння викликати зацікавленість у школярів до музичної культури, до конкурсів, розваг та свят; здатність залучати до музично-виховної роботи учителів різних навчальних дисциплін, відповідні громадські організації; вміння організовувати пошукову музичну роботу і керувати нею.

Оскільки у будь-якому класі є учні з різними рівнями і особливостями сприймання, засвоєння та відтворення навчальної інформації, важливо, щоб учитель практично використовував якомога більше різноманітних навчальних підходів у викладанні. С.Рубінштейн порівнює викладання з мистецтвом, яке вимагає «таланту і творчості», адже воно повинно бути науково обґрунтованим, тому, що охоплює «репертуар» технічних прийомів, методик проведення навчальних занять, умінь і навичок, які можна систематично вивчати та описувати, і, таким чином, передавати й поліпшувати [197, 241].

У даному аспекті цінними є дослідження педагогічних умов професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін у роботах О.Шевнюк; аналіз теоретичних і практичних питань музично-естетичного виховання, виявлення та акцентуація зв'язку загальнопедагогічної та музично-естетичної підготовки майбутнього вчителя в дослідженнях Л.Коваль, А.Козир, Г.Падалки, О.Рудницької, Л.Хлебнікової, Г.Шевченко, О.Щолокової; визначення ефективних педагогічних умов фахового навчання майбутніх учителів музики визначенні Г.Падалкою; вивчення питань теорії та методики викладання художньої культури, окреслення змісту художньо-культурологічного навчання в наукових роботах О.Щолокової; педагогічні умови формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики у працях А.Козир, роботи з питань формування духовного потенціалу особистості засобами мистецької діяльності О.Олексюк; розробки питань функціонування мистецької освіти Л.Масол, тощо.

Для підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової діяльності підлітків у ході дослідження було виокремлено *педагогічні умови*. Проаналізувавши наукові дослідження бачимо різні підходи науковців до означеної проблеми. Так, А.Орлов, аналізуючи проблему керування навчально-виховним процесом у вищому педагогічному навчальному закладі, виділяє об'єктивні й суб'єктивні умови виховного процесу [170]. Об'єктивні умови – це суспільна і природна сфери, до яких належать: суспільні відносини, ідеологія, системи виховання і навчання, родина, друзі тощо. Серед них головну роль відіграє спосіб діяльності, що визначає напрямок розвитку суспільства; суб'єктивні умови – це готовність людей до цілеспрямованих дій, що впливає з рівень їх свідомості та підготовки» [170, 531]. Підкреслюючи необхідність правильного використання всіх умов для сприяння, розвитку і формуванню особистості майбутнього вчителя, А.Орлов разом з тим не включає їх як структурний елемент системи, виділяючи в ній: мету і завдання, зміст, засоби, форми і методи, органи управління, викладачів і студентів.

Досить широко вживаним у дидактиці є визначення сформульоване В.Андрєєвим про те, що дидактичні умови – це «обставини процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого добору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певних цілей» [17, 124]. Адже успішність виділення педагогічних умов залежить від чіткості визначення кінцевої мети чи результату, що повинні бути досягнуті: від розуміння того, що удосконалювання чи виховання навчання відбувається, як правило, за рахунок реалізації не одного, а цілого ряду умов, їх системи. При цьому удосконалювання виховання і навчання, як правило, досягається за рахунок реалізації не однієї, а цілого ряду умов, їх системи, тому на певних етапах педагогічні умови можуть виступати як результат, досягнутий у процесі їх реалізації.

У нашому дослідженні розроблено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музики до ефективної організації вокально-хорової роботи підлітків, а саме:

- спрямування методів і форм організації пізнавально-практичної діяльності студентів на усвідомлення специфіки вокально-хорової роботи підлітків;
- спонукання до творчої самореалізації підлітків у вокально-хоровій роботі;
- інтегрування отриманих знань, набутих умінь і навичок із різних сфер мистецтва у педагогічну вокально-хорову роботу підлітків.

Педагогічна умова *спрямування методів і форм організації пізнавально-практичної діяльності студентів на усвідомлення специфіки вокально-хорової роботи підлітків* скерована на актуалізацію музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду майбутніх учителів музики. Надійним помічником викладача у справі активізації мистецького навчання через підвищення його доступності є актуалізація опорних знань перед засвоєнням, а також діагностика характеру засвоєння, розуміння та його усвідомлення.

Актуалізувати опорні знання – значить відновити в пам'яті раніше вивчені факти й поняття, що будуть потрібні для оволодіння новим матеріалом. Лише в цьому випадку нова інформація “увійде у щеплення” із системою наявних знань, тобто актуалізується наявний досвід.

Спрямованість поведінки особистості містить взаємообумовлені мотиваційні та емоційні елементи. У такому розумінні мотиви, прагнення, бажання, що обумовлені *емоційним* настроєм студентів, що забезпечує успіх їх вокально-хорової навчальної діяльності. Вокально-хорове навчання – це передусім спілкування з мистецтвом, що пронизано, яскравим емоційним забарвленням. Як наголошує Г.Падалка, «мистецька діяльність є специфічним видом діяльності, основу якої мають складати позитивні емоції» [177, 16].

Система мотиваційних стимулів, яка пробуджує людську поведінку в діяльнісній сфері, сприяє збудженню вокально-хорової діяльності студентів, у результаті чого вона набуває особистісного смислу, що створює стійкий інтерес до неї і перетворює мету діяльності у внутрішні особистісні потреби. З огляду на це, саме мотивація спонукає вчителя до постійного поповнення знань, розширення арсеналу професійних умінь та навичок.

Шлях до відтворення майбутнім учителем музики художнього образумузичного твору й переходу на художний рівень його виконання здійснюється через звернення до індивідуального світу майбутнього фахівця, шляхом застосування методичного прийому «притягнення» до виконавського процесу мотивації іншої творчої діяльності; при цьому виконавська мотивація на цьому етапі роботи є досить важливою. У цьому процесі в якості педагогічної дії, що відповідає свідомій меті, виступає включення позамузичних асоціацій в контекст індивідуальних занять студентів з постановки голосу чи групових хорових занять. На цьому етапі важливим є спрямування методів і форм організації пізнавально-практичної діяльності студентів на усвідомлення специфіки вокально-хорової роботи через настроювання емоційного стану на яскраве виконання музичного твору.

Педагогічна умова *спонукання до творчої самореалізації підлітків у вокально-хоровій діяльності* спирається на визначення творчої педагогічної діяльності основною в роботі вчителя. С.Сисоєва визначила творчу роботу вчителя як діяльність, якій притаманні властивості творчого процесу. Зокрема, визначаючи, що саме в процесі творчої професійної діяльності розкриваються творчі можливості педагога, відбувається їх реалізація та розвиток, вона зазначила, що саме за таких умов виникає необхідність підготовки вчителя «до усвідомлення рівня власної творчої професійної педагогічної діяльності, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності» [202, 97].

Адже найважливішим фактором спонукання підлітків до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової роботи є розвиток їх творчості в усіх її проявах. Учителю музики у навчальній вокально-хоровій діяльності з підлітками необхідно використовувати цікаві методи спрямованні на обов'язкове заохочування будь-яких (великих, малих, часткових) їх творчих знахідок, оригінальних думок, самостійних відкриттів, цікавих ідей, пропозицій. Сенс цього заохочення в тому, щоб викликати у підлітків у процесі музичних занять позитивну емоційну реакцію, почуття задоволення, гордості, радості, захоплення собою, вірою у свої здібності. Лише за таких умов виникає повторне бажання творити, що передбачає потяг до творчої самореалізації. Л.Виготський писав, що жодна форма поведінки не є такою міцною, як така, що пов'язана з емоціями. Тому, якщо необхідно викликати у студента потрібні форми поведінки, треба завжди піклуватись про те, щоб ці реакції лишили емоційний відбиток. Емоційні реакції справляють суттєвий вплив на всі форми поведінки та на всі моменти виховного процесу [64, 36].

Багато факторів може впливати на процес розвитку творчості у підлітків засобами єдності різновидів навчальної діяльності. Творчість, так само як інші види діяльності передбачає достатній рівень розвитку основних музичних здібностей, при чому виховне значення творчості необхідно

оцінювати достатньо високо. Підліток, що відчув радість творчості, поглиблює свій життєвий досвід та поступово стає іншим за психічним складом. Творчість є важливою умовою та засобом для своєрідного бачення прекрасного у світі. Музиканайбільше з усіх видів мистецтв, сприяє формуванню творчих здібностей підлітків, пробуджує прагнення до творчої самореалізації у вокально-хоровій роботі.

У процесі спонукання підлітків до творчої самореалізації у вокально-хоровій роботі важливого значення набуває активізація критично-оцінного ставлення підлітків до засвоєння художньо-музичного матеріалу. На думку Г.Падалки, спонукання студентів до самостійної оцінки мистецьких явищ «набуває особливого значення в сучасну епоху, в епоху надто стрімкого розвитку мистецтва, розширення його жанрового різноманіття, засобів виразності, змістово-образного тлумачення дійсності. Зміна уявлень щодо мистецької «норми» вимагає від всіх, причетних до мистецької діяльності, активізації здатності до самостійних суджень і міркувань» [177, 39].

Педагогічна умова *інтегрування отриманих знань, набутих умінь і навичок із різних сфер мистецтва у педагогічну вокально-хорову роботу підлітків* набуває домінантного значення за умови висунення на перший план концепції формування творчої особистості учня, адже високий рівень отримання знань, набутих умінь і навичок із різних сфер мистецтва у вокально-хорову роботу підлітків важливий лише у творчо-продуктивній роботі.

Підготовка майбутнього вчителя музики до цієї важливої роботи досягається у разі її орієнтації на творчу практичну діяльність, при сформованості стійкої потреби самовдосконалення, при вихованні ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, за умови розвитку здібностей особистості до саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю. Специфікою даного виду роботи є присутність творчості у всіх елементах професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики та опора на індивідуальну неповторність кожної особистості, що передбачає кардинальний розвиток її свідомості та можливостей відносно майбутньої професійної діяльності [111, 121].

Інтегрування отриманих знань, набутих умінь і навичок із різних сфер мистецтва у педагогічну вокально-хорову роботу підлітків у практичній діяльності відбувається за рахунок забезпечення навчально-виховного процесу сучасними технічними засобами (відео і аудіо апаратурою, Інтернет та іншими медіа технологіями), навчально-методичною літературою даного напрямку. У процесі цієї роботи важливе значення мають вокально-театралізовані заходи, які викликають позитивний інтерес у підлітків, потяг до творчої вокально-хорової діяльності та об'єднують отриманні учнями знання, набуті уміння і навички.

На думку В.Лабунця, інтегративний підхід до отриманих знань, набутих умінь і навичок із різних сфер мистецтва та впровадження їх у педагогічну практику є одним із нагальних завдань сучасності. Аджесутність здійснення ефективної мистецької діяльності полягає у формуванні майбутнього фахівця як суб'єкта навчально-виховного процесу в ракурсі відповідності його особистісних якостей вимогам педагогічної професії. Професійне становлення майбутнього фахівця з методологічних позицій інтегративного підходу постає як складно структурований процес, поліфункціонально спрямований на досягнення певних цілей: формування системи знань про закономірності педагогічного процесу, про форми та способи його організації; оволодіння конкретними видами професійної діяльності, формування педагогічних умінь і навичок майбутнього фахівця; та виховання певних професійно значущих особистісних якостей. Зміст фахової підготовки в контексті інтегративного підходу до вивчення мистецьких дисциплін визначається професіограмою фахівця, що є моделлю кінцевого результату його освіти, яка віддзеркалює вимоги до якості теоретичних знань, практичних умінь і навичок та надає перелік основних кваліфікаційних характеристик вчителя на рівні випускника ВНЗ [123, 99].

Реалізація педагогічної умови інтеграції отриманих знань, набутих умінь і навичок із різних сфер мистецтва у педагогічну вокально-хорову практику підлітків передбачає координацію усіх напрямків фахової підготовки майбутніх

учителів музики на сумісні скоординовані зусилля викладачів різних мистецьких дисциплін та вимагає не лише узгодженості, а й синхронності в педагогічних діях. Відповідаючи сучасним тенденціям, таке узгодження у мистецькій освіті реалізується через взаємодію різнопрофільних мистецьких дисциплін і забезпечує формування професіоналізму за принципом взаємозв'язку та взаємодоповнення, що сприяє усуненню міждисциплінарної відокремленості у процесі оптимальної підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної вокально-хорової діяльності з учнями в умовах загальноосвітньої школи.

Важливим для нашого дослідження було обрання ефективних методів для підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової діяльності з учнями. Доречно зазначити, що в сучасній науковій літературі метод підготовки (від гр. *methodos* – шлях до чогось, спосіб пізнання, дослідження) розуміється як «спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглянутого об'єкта» [71, 277], тобто його можна визначити як шлях досягнення поставленої мети (виховання учнів, спосіб практичної діяльності вчителя, який використовується для розвитку необхідних якостей, заданих метою виховання. Таким чином під методами підготовки до продуктивної діяльності ми розуміємо сукупність способів впливу на свідомість, волю, почуття, поведінку студентів, її корекцію й удосконалення з метою формування у них, визначених метою виховання особистісно-професійних якостей.

До класифікації методів в педагогічній науці використовуються різні підходи. Класифікація методів – це побудована за певною ознакою система методів. Вона допомагає майбутньому вчителю музики свідомо обирати й найбільш ефективно застосувати відповідно до завдань і реальних обставин конкретні методи. У процесі організації вокально-хорової роботи підлітків, поряд з традиційними методами, доцільно використовувати методи ілюстрування та вокальної театралізації. Метод ілюстрування – певною мірою використовується у будь-якому процесі мистецької діяльності, що має взаємний

зв'язок з практичною роботою. Аналізуючи методику ілюстрування у класній та позакласній роботі з підлітками, слід підкреслити, що методи повинні відповідати змісту навчання, поєднувати логічне й емоційне начало, при цьому доцільно використовувати комплекс художніх ілюстративних засобів для забезпечення більш сильного емоційного впливу на аудиторію учнів, максимально активізує їх інтерес і увагу.

Особливе місце в процесі підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи з підлітками займає театралізація, що є складовим інтегрованим творчо-активним методом їх підготовки до позакласної діяльності. Вона вирізняється насамперед особливою художньою організацією музичного матеріалу за законами театральної драматургії. Метод театралізації змінює природу форми, у якій він застосовується, створює продукт нової якості. Метод театралізації застосовується для співвіднесення реальних подій з їх художньою інтерпретацією. Театралізація є не звичайним художнім прийомом, вона представлена як найбільш складний творчий метод, що має соціально-психологічне обґрунтування і є доцільним в організації класної та позакласної вокально-хорової діяльності підлітків. Театралізація є як художньою обробкою життєвого матеріалу, так і особливою організацією поведінки, художньо-музичним дійством людей. Тобто кожна театралізація повинна бути підкріплена сценічною основою. Застосування театралізації залежить не лише від бажання організаторів, а насамперед від потреби спільноти людей, від соціальної ситуації. Звідси виникає необхідність для вчителя шукати конкретні життєві ситуації, що викликають потребу в театралізації – адже всі її складові взаємопов'язані, вони взаємодіють та взаємозумовлюють одна одну [96, 129].

Впровадження активних методів у процес підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової діяльності підлітків – це перспективний шлях побудови стратегії їх подальшої практичної роботи. Активне навчання дає можливість студентам стати безпосередніми учасниками навчально-виховного процесу, котрий дозволяє здійснювати пошук шляхів і способів розв'язання

нагальних проблем, які виникають у процесі роботи з учнями. Під час такого навчання можна використовувати завдання для імітації того середовища, в якому доведеться працювати студентам як майбутнім учителям музики; активні вправи доцільно спрямовувати на реалізацію конкретних цілей і проблем, передбачених програмою загальноосвітньої школи; запроваджувати завдання для формування у студентів умінь й навичок розв'язання практичних завдань і складних психолого-педагогічних ситуацій.

До активних методів навчання відносимо педагогічні ігри (ділова гра, рольова гра, метод аналізу конкретних психолого-педагогічних ситуацій, аналіз інцидентів, розв'язання педагогічних завдань, ігрове проектування), які допомагають формувати у студентів знання, професійні вміння і навички шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності. Ділова гра – це в певному розумінні імітація професійно-педагогічної діяльності, пов'язана з управлінням навчально-виховним процесом. Такі ігри найбільш доцільно використовувати у процесі підготовки майбутніх учителів музики до роботи з учнями. Метод ділової гри найчастіше використовується для розвитку творчого мислення, формування практичних умінь і навичок, для стимулювання уваги й підвищення інтересу студентів до музичних занять, що значно активізує процес оволодіння ними майбутньою професією.

У процесі підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків доречно використовувати рольові ігри – більш простий, ніж ділові, імітаційний метод активного навчання, який потребує менших витрат часу на розробку та їх впровадження. Під час вирішення психолого-педагогічних завдань і складних ситуацій цей метод надзвичайно ефективний. Головна мета застосування цього методу – розвиток у студентів аналітичних здібностей, прищеплення вмінь приймати правильні рішення в різних психолого-педагогічних ситуаціях, у тому числі і щодо керівництва навчально-виховним процесом. Використання ігрового проектування як методу розробки студентами рекомендацій, планів і заходів навчально-виховного характеру допомагає їм планомірно виконувати заплановану роботу.

Корисно використовувати у підготовці майбутніх учителів музики до організації класної та позакласної вокально-хорової діяльності інтелектуальні ігри (з метою формування вокально-хорової ерудиції учнів). До цієї групи входять різноманітні музичні вікторини, ігри зі складними словосполученнями і завданнями тощо.

Приведені методи навчання мають певну різницю між собою та призначаються для конкретної галузь застосування. Лише в результаті їх поєднання можна досягти активізації процесу підготовки майбутніх учителів для організації вокально-хорової діяльності підлітків в умовах загальноосвітньої школи.

Основною метою педагогічних ігор – сформувати у студентів вміння вже під час навчання поєднувати здобуті теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними знаннями і навичками студент зможе лише тоді, коли він сам достатньою мірою виявлятиме до них інтерес і докладатиме належні зусилля. Цей процес стає більш активним завдяки поєднанню теоретичних знань, здобутих на лекціях, семінарах чи самостійно, з вирішенням конкретних педагогічних завдань та психолого-педагогічних ситуацій. Застосування знань, таким чином, відбувається відразу у процесі розв’язання різноманітних педагогічних ситуацій, що загалом, буде сприяти розвитку їх компетентностей. Навчальні ігри вимагають від студентів глибокого знання як окремої навчальної теми, розділу так і взагалі загального курсу педагогіки і психології, методики виховної роботи й основ педагогічної майстерності, а також хорознавства, методики постановки голосу, тощо. Студент має вміти застосовувати всі здобуті знання, вміння та набуті навички у сукупності з умовами та факторами, що впливають на навчально-виховний процес.

Використання ігор впливає на ефективне оволодіння студентами цілою системою вмінь та навичок: аналізувати необхідні педагогічної дії та формулювати навчально-виховні завдання; вміти розв’язувати музично-педагогічні завдання, знаходити для цього необхідні форми й засоби; складати плани підготовки і проведення класної та позакласної вокально-хорової роботи;

застосовувати найбільш доцільні методи і прийоми їх навчання та виховання; оцінювати результати розв'язання тих чи інших завдань: аналізувати конкретні дії вчителів, вміти виявляти й усувати педагогічні помилки, використовувати передовий досвід, тощо.

Одним з інноваційних методів роботи є метод проекту – це особистісно зорієнтоване навчання в процесі якого студент вільно обирає проблему з урахуванням його особистісних інтересів. Навчальне проектування орієнтоване насамперед на самостійну діяльність студентів: індивідуальну, парну або групову, виконувану упродовж певного часу. Технологія проектування передбачає розв'язання студентом або групою студентів певної проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань та вмінь з різних галузей науки, техніки, творчості. Результати виконання проектів повинні бути „відчутними”: якщо це теоретична проблема – то конкретне її вирішення, якщо практична — конкретний результат, готовий до впровадження у практичну діяльність.

Метод проекту передбачає використання суб'єктами навчання сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів. Адже сутність проектного метода – стимулювати інтерес студентів до певних проблем, що передбачають володіння певною сумою знань, та через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань від теорії до практики, збалансовано поєднуючи академічні знання з практичними, дотримуючись відповідного їх балансу на кожному етапі навчання.

Майбутньому вчителю музики насамперед необхідно знати основні вимоги, які висуваються до проектної технології, а саме:

1) наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання;

2) практична, теоретична та пізнавальна значимість передбачуваних результатів;

- 3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;
- 4) структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);
- 5) використання дослідницьких методів: визначення проблеми досліджуваних завдань, що впливають з неї, висунення гіпотези їх вирішення, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, корегування, висновки [185, 233].

Тематичний вибір проекту може бути різноманітним. Він може бути сформульованим з урахуванням навчальної ситуації з окремого предмета чи включати об'єднання різновидів фахових дисциплін, але обов'язково він повинен враховувати розвиток інтересів і здібностей студентів. Тематика проекту може бути запропонована і самостійно студентами й учнями. Результати проектів має бути певний продукт чи у вигляді мультимедійних засобів(відеофільмів, альбомів, комп'ютерних газет, альманахів), чи короткого звіту, доповіді, есе тощо. Розрізняють такі типи проектів: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні та практично зорієнтовані.

Для створення дослідницьких проектів необхідно розробити чітку структуру, поставити конкретну мету, обґрунтувати актуальність предмета дослідження для всіх учасників, соціальну значущість, розробити методи, у тому числі експериментальні методи обробки отриманих результатів. Вони мають бути повністю підпорядковані логіці дослідження і мати відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументацію її актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, висунення гіпотез розв'язання проблеми і з'ясування шляхів її розв'язання, тощо.

Творчі проекти можуть мати більш довільну форму загального викладу матеріалу, вони не мають детальної структури спільної діяльності учасників проекту. Тематизм творчих проектів розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій логіці окремої чи спільної діяльності, загальним інтересам учасників проекту. Учасники проекту заздалегідь

домовляються про заплановані результати і форму їх подання: колективний колаж, відеофільм, тематичний вечір, свято тощо. Для впорядкування цієї роботи необхідні розробки сценарію фільму, програми свята, макету журналу, альбому, газети.

В ігрових проектах учасники беруть на себе певні ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості, які трансформуються у процесі цієї роботи, адже імітуються їх соціальні та ділові стосунки, які ускладнюються вигаданими учасниками ситуаціями. Ступінь творчості майбутніх учителів музики в цій роботі надзвичайно високий, але домінуючим видом діяльності все-таки залишається гра.

Інформаційні проекти спрямовані на збір інформації про певний об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з інформацією, її аналіз та узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості корекції у ході роботи над проектом. Структура проекту може бути наступною: мета, його актуальність; методи здобування (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, у тому числі й електронні, інтерв'ю, анкетування тощо) та обробки інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); результат (стаття, реферат, доповідь, відеофільм); презентація (публікація, обговорення на конференції).

Такі проекти можуть бути органічною частиною дослідницьких проектів, їх модулем. Практично зорієнтовані проекти – результат діяльності його учасників, яких чітко визначено від самого початку, адже він зорієнтований на соціальні інтереси учасників (розробка програми робочої групи, гуртка, створені рекомендації, словник тощо). Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників і визначення функцій кожного. Кожен з етапів проекту потребує обговорень та презентація одержаних результатів і можливих засобів їх упровадження у практику.

Узагальнення практичного досвіду доводить, що найчастіше використовуються змішані типи проектів. Корисним є для оцінювання

проективної діяльності є запрошення експертів зовні, що дозволяє підвищити ефективність її виконання, знаходження шляхів усунення труднощів, вчасного корегування недоліків. В ігрових проектах, що мають характер змагання, може використовуватися бальна система. У творчих проектах проміжні результати оцінювати важко, однак здійснювати моніторингове оцінювання необхідно, щоб допомогти у разі потреби.

Для ефективного впровадження різних методів навчання на всіх етапах підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків доцільно використовувати різноманітні засоби навчальної діяльності. Під засобом навчання розуміємо матеріальний або ідеальний об'єкт, який допомагає досягнути навчальної мети. Засоби навчання суттєво впливають на якість знань студентів, їх розумовий розвиток та професійне становлення. Доречно підкреслити, що засоби навчання є «компонентом навчально-виховного процесу, а також важливою складовою навчально-матеріальної бази навчального закладу» [71, 180]. Засобами навчання користуються переважно для роз'яснення та закріплення навчального матеріалу та засвоєння. Засоби навчання мають суттєве значення для реалізації інформаційної та управлінської функцій педагога. Вони допомагають збуджувати та підтримувати пізнавальні інтереси студентів, покращувати надійність засвоєння навчального матеріалу, дозволяють зробити його більш доступним, забезпечують більш точну інформацію про явище, що вивчається, сприяють активізації та інтенсифікації самостійної роботи студентів та оптимізації її темпу. Засоби навчання можна розділити на засоби пояснювання нового матеріалу, засоби закріплення і повторення, та засоби контролю. Отже, основні методи та засоби вокально-хорового навчання підлітків сприяють оптимізації цієї роботи.

Методичними засадами підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків визначено: стимуляцію вокально-хорової діяльності студентів інтерактивними засобами навчання; варіативне використання різних засобів, методів та прийомів сугестивного впливу в

процесі діалогової взаємодії; орієнтування студентів на внутрішнє усвідомлення потягу до активних мистецьких дій.

Важливою методичною засадою підготовки майбутніх учителів музики до організації мистецької роботи учнів є *стимуляція вокально-хорової діяльності студентів інтерактивними засобами навчання*. У ході дослідження ми виявили необхідність активно застосовувати індивідуальні та групові інтерактивні методи діяльності як для підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи учнів, що сприяє розвитку студентів як суб'єктів навчально-виховної діяльності, так і для активізації музичного навчання підлітків. Завдання використання інтерактивних методів у підготовці майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків – навчати студентів співпраці під час виконання індивідуальних та групових завдань; стимулювати моральні переживання взаємного навчання, зацікавленості в прояву успіху товаришів; формувати комунікативні вміння, рефлексивні елементи навчальної діяльності: цілеспрямованість, планування, контроль, оцінку тощо; поєднувати фронтальну, індивідуальну та групову форми навчальної вокально-хорової діяльності.

Стимуляція вокально-хорової діяльності студентів інтерактивними засобами навчання здійснюється завдяки використанню: творчих завдань, ілюстративно-демонстраційних, діалогових. У процесі цієї роботи доцільно активно застосовувати: методи використання візуально-статичної і динамічно-звукової інформації різних типів, а саме: використання текстів, малюнків, графічного зображення об'єктів; аудіювання музичного матеріалу, ознайомлення з мультимедійними програмами по музиці, інтерактивними іграми: «Сад квітів», «Караоке», «Музична скринька», «Мікрофон», «Закінчи думку» та ін. Студентам також цікаво ознайомитися з такими мультимедійними іграми як “Композитори”, які за своїм змістом є інтерактивними, адже вони здійснюють стимуляцію пізнавального інтересу учнів до опанування навчальної інформації, а ігрова форма викладу і його візуальне зображення забезпечує довготривалість його засвоєння.

Використовуючи групові та індивідуальні інтерактивні методи майбутні вчителі музики включаються у змістовне співробітництво, де вони виступають суб'єктами спільної навчальної діяльності, а значить у цьому процесі, змінюється їх мотиваційна сфера. Оскільки співробітництво студентів з учнями стає змістовним, спрямованим на творчу музичну діяльність, то це й впливає на їхню мотивацію до вокально-хорового навчання, тожу них розвивається пізнавальна активність, бажання знаходити й використовувати інтерактивні засоби навчання.

Варіативне використання різних засобів, методів та прийомів сугестивного впливу в процесі діалогової взаємодії є однією з домінантних методичних засад підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків в умовах загальноосвітньої школи. Діяльність майбутнього вчителя музики передбачає постійний контакт з учнями. Вчитель не лише передає потрібну інформацію учням у процесі проведення класної та позакласної діяльності, а й здійснює контроль за її виконанням.

Для успішного здійснення вокально-хорової роботи підлітками вчителю музики необхідний зворотній зв'язок: реакція учнів на музичну діяльність (для визначення її ефективності), взаємне розуміння та взаємне збагачення. Підготовка майбутніх учителів музики до цієї складної роботи здійснюється у процесі об'єднання студентів у групи, що враховують їх навчальні можливості, а також дидактичну мету. Створення такої педагогічної лабораторії дозволяє студентам здобути навички організації діалогової взаємодії, що може бути ефективно використано у діяльності постійних (у межах вивчення предметів) навчальних груп (для збільшення числа контактів між студентами можна групи змінювати). Для якісної роботи в студентських групах достатньо створити умови, які б зацікавили більшу частину членів кожної з груп, а їх пізнавальна активність буде „передаватися” їх товаришам у групі.

У процесі діалогової взаємодії майбутньому вчителю музики необхідно перевтілюватися та постійно входити у світ інтересів підлітків, тонко виявляти гаму їх різноманітних почуттів, які склалися у кожній конкретній ситуації.

Майбутнім фахівцям у процесі вокально-хорової роботи з підлітками доцільно постійно вчитися педагогічно точно та вивірено контролювати свої дії, ефективно використовуючи елементи театральної педагогіки, бути при цьому щирим та природнім.

Важливу роль у цьому процесі відіграє навіювання (сугестія) – як особливий вид психічного впливу на людину, що зумовлює некритичне сприйняття навіюваного.

На думку А.Козир, у діяльності майбутнього вчителя музики як керівника вокально-хоровою роботою підлітків використовуються різні види навіювання: довільне (цілеспрямований свідомий психологічний вплив на неусвідомлену сферу особистості, за допомогою якого суб'єкт навіювання досягає поставленої ним мети); мимовільне (вплив, який здійснюється без усвідомлення суб'єктом навіювання в прихованому, замаскованому вигляді) [111, 247]; непряме (вплив, зміст якого включено в інформацію, що повідомляється суб'єктом навіювання в прихованому, замаскованому вигляді) [111, 246].

Варіативне використання різних засобів, методів і прийомів сугестії в процесі діалогової взаємодії вчителя музики з підлітками включає: вправи з аутосугестії, самонавіювання, моделювання ситуації сприятливого сугестивного фону в процесі діалогової взаємодії з учнями та ін. Сугестивний вплив майбутнього вчителя музики у процесі діалогової взаємодії з підлітками проявляється в умінні ефективно впливати на них з метою досягнення повного взаєморозуміння та творчої атмосфери на уроках музики та у позаурочній вокально-хоровій роботі.

Отже, діалогічна взаємодія, як здатність до оптимального спілкування майбутнього вчителя музики у якості керівника вокально-хоровою роботою підлітків, є одним із основних елементів його професійної діяльності.

Орієнтування студентів на внутрішнє усвідомлення потягу до активних мистецьких дій є однією з актуальних методичних засад підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків. Однією із

складних проблем організації цієї роботи є використання рефлексивних завдань, що дозволяють здійснювати співвіднесення елементів мисленнєвої діяльності студентів, що дозволяє їх краще адаптуватися до роботи з підлітками.

Активні мистецькі дії майбутніх учителів музики здійснюються ними за умови діалогового спілкування в процесі групової роботи над вирішенням нагальних навчальних завдань. Існує два напрями дослідження навчальних завдань: дослідження умов та вимог, яким мають відповідати завдання, та розробка класифікації групових завдань. З цього приводу О.Пехота зазначає [186], що завдання для групової роботи можуть бути запропоновані за двох умов: якщо існує можливість розподілу функції усередині групи, або якщо завдання вимагає співробітництва та організації спільних дій. Вчена вважає, що особливо ефективним є прийняття рішень всією групою за умов творчого характеру поставленого завдання та існування кількох варіантів його вирішення [186, 202].

Орієнтування студентів на внутрішнє усвідомлення прагнення до активних мистецьких дій супроводжувалося нами завдяки використанню релаксопедичних тренінгів, інтерактивних сугестопедичних ігор, аутотренінгів спрямованих на саморегуляцію. Важливу роль у цьому процесі виконує використання мультимедійних засобів навчання, завдяки яким навчально-виховний процес стає більш ефективним. Методична модель підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи з підлітками зображена на рис. 2.2 на с. 115.

Мета – формування методичної підготовленості майбутнього вчителя музики до вокально-хорової роботи з підлітками

ПІДХОДИ

Гуманістичний, естетичний, культурологічний, комунікативний, рефлексивний, креативний, прогностичний



Рис. 1 Методична модель фахової підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи з підлітками

Аналітична діяльність майбутнього вчителя музики у груповій роботі, колективне узагальнення навчального матеріалу створюють сприятливі умови для пробудження та формування пізнавального інтересу до вокально-хорової творчості як студентів, так й учнів. Активізація рефлексивних дій студентів забезпечує їх готовність до діалогової взаємодії з учнями через дію

рефлексивного «Я» очима інших та через рефлексивне «Я», як призму бачення себе у цьому процесі [179, 290]. Такий підхід забезпечить знаходження всіх учасників вокально-хорового процесу в сприятливих умовах та дозволить організувати навчально-виховну роботу підлітків в оптимальному темпі. А це, в свою чергу, має забезпечити активність та творчий підхід кожного учасника діалогової взаємодії.

Висновки до другого розділу

Здійснене теоретико-методичне обґрунтування методичних засад підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків дозволило зробити такі висновки:

- вокально-хорова діяльність майбутніх учителів музики має складну функціональну структуру. З цієї позиції вокально-хорову діяльність учителів музики нами проаналізовано з використанням *інформаційно-пізнавальної, організаційної, проєктивної, оцінювальної та творчо-перетворювальної функцій*. *Інформаційно-пізнавальна* функція є предметним підґрунтям художньо-педагогічної діяльності вчителя музики. Адже пізнання мистецтва – процес складний, багатогранний і глибоко індивідуалізований, що вимагає від кожного суб'єкта розуміння і відтворення у свідомості реально існуючих фактів, а також передбачає і суб'єктивні, інтуїтивні реакції, індивідуальне обмірковування та відчуття. *Організаційна* функція забезпечує можливість створення ефективного художнього полісуб'єктного спілкування. Музичне мистецтво, як особлива мова спілкування між людьми, будується на емоційній змістовності різноманітних художньо-музичних образів. Характерною рисою фахової сфери діяльності майбутнього вчителя музики є вміння створювати на заняттях атмосферу взаєморозуміння, враховувати спільні інтереси та формувати гуманні якості учнів. Однією з важливих функцій мистецького інноваційного навчання, що сприяє створенню сприятливих умов для вокально-хорової підготовки студентів, є *проєктивна* функція мистецької освіти. Адже

майбутньому вчителю музики доцільно постійно дбати про своє особистісне та професійне зростання, вміти досягати нових творчих цілей, володіти умінням організувати навчально-виховний процес як творчу взаємодію, спрямовану на стимулювання особистих досягнень у підготовці до розв'язання завдань навчально-творчого напрямку. *Оцінювальна* функція відіграє особливу роль у процесі мистецької вокально-хорової діяльності. Мистецьке становлення учня не може ефективно розвиватись поза вільним виявленням оцінювального ставлення, поза багатогранністю художніх поглядів. Через це важливо всіляко заохочувати підлітків до висловлення власних міркувань щодо мистецтва, спонукати до виявлення власної мистецької оцінки. Неадекватність типових прийомів педагогічної діяльності та різноманітність педагогічних ситуацій об'єктивно стимулюють вчителя до творчості. Для будь-якого прояву творчості необхідним є вияв креативних особливостей студента, що розвиваються в творчому навчальному процесі, тому *творчо-перетворювальна* функція у цьому аспекті набуває вагомого значення, що виражає здатність до трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації. Творчо-перетворювальна функція вносить елементи нових знань або способів дій у вихідні умови навчання;

- структура підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків охопила цілий ряд взаємообумовлених компонентів, а саме: *мотиваційно-ціннісного, когнітивно-компетентнісного, комунікативно-рефлексивного, творчо-конструктивного. Мотиваційно-ціннісний* компонент передбачає глибокий стабільний інтерес майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності, до мистецтва, любов до дітей, прагнення до впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління, адже мотивація – «система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. *Когнітивно-компетентнісний* компонент включає в себе гностичну спрямованість особистості на виконання продуктивної мистецької діяльності, загальну самооцінку або її абсолютний ціннісний статус. *Комунікативно-*

рефлексивний компонент підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків зумовлений тим, що процес музично-педагогічної взаємодії вчителя та учнів має бути побудований на рефлексивних засадах, що скеровані до досягнення адекватних загальноприйнятих професійно-педагогічних цінностей. *Творчо-конструктивний* компонент підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи підлітків охоплює його спрямованість на пізнання нового, уміння бачити проблему і самостійно вирішувати її; нестандартність, оригінальність думки, прагнення проникнути в сутність мистецького явища, що пізнається, розкрити причинно-наслідкові зв'язки, встановити закономірності, визначити конструктивні шляхи планування подальшої практичної діяльності;

- методична модель підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-хорової роботи з підлітками включає: загальну мету, наукові підходи, принципи мистецького навчання, компонентну структуру, функції, педагогічні умови ефективної підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи з підлітками, методи оптимальної роботи цього напрямку;

- методичні засади підготовки студентів до організації вокально-хорової роботи учнів згідно результатів дослідження ґрунтуються на вивченні особливостей навчально-виховного процесу в його цілісних вимірах і включають: визначення принципів означеної підготовки, з'ясування педагогічних умов її ефективного здійснення, обґрунтування методів формування у студентів готовності до організації вокально-хорової діяльності підлітків;

- основними принципами, які є значущими для нашого дослідження, визначено: *принцип систематичності й послідовності*, який дозволяє реалізувати закономірності оволодіння знаннями за моделлю концентричної спіралі на рівні міжпредметних зв'язків; *принцип свідомості навчання*, що базується на свідомій потребі студентів у знаннях, необхідних для обраної фахової діяльності; *принцип активності й самостійності* у навчанні, що впливає з важливою закономірністю реалізації власної пізнавальної діяльності

майбутнього вчителя музики; *принцип праксеологічності*, що передбачає таку взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, що визначає нову якість, за рахунок впровадження в освітню практику різноманітних засобів, необхідних для її здійснення; *принцип рефлексивного сприймання музичних образів вокально-хорових творів*, який базується на здатності особистості до самопізнання та самоспостереження в процесі музичної діяльності, що передбачає наявність адекватної самооцінки, спроможність оцінювати власні вчинки через призму змісту вокально-хорових творів; *принцип художньо-творчого конструювання*, що дозволяє поглибити теоретичні знання студентів, уміло їх використовувати у практичній діяльності; *принцип опори на діалогічну взаємодію* спирається на визначення творчої співпраці основним інтегрованим фактором фахової підготовки майбутнього вчителя музики до практичної діяльності зі школярами;

- розроблено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музики до ефективної організації вокально-хорової роботи підлітків, а саме: спрямування методів і форм організації пізнавально-практичної діяльності студентів на усвідомлення специфіки вокально-хорової роботи підлітків; спонукання до творчої самореалізації підлітків у вокально-хоровій роботі; інтегрування отриманих знань, набутих умінь і навичок із різних сфер мистецтва у педагогічну вокально-хорову роботу підлітків. Педагогічна умова *спрямування методів і форм організації пізнавально-практичної діяльності студентів на усвідомлення специфіки вокально-хорової роботи підлітків* скерована на актуалізацію музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду майбутніх учителів музики. Надійним помічником викладача у справі активізації мистецького навчання через підвищення його доступності є актуалізація опорних знань перед засвоєнням, а також діагностика характеру засвоєння, розуміння та його усвідомлення. Педагогічна умова *спонукання до творчої самореалізації підлітків у вокально-хоровій діяльності* спирається на визначення творчої педагогічної діяльності основною в роботі вчителя. Педагогічна умова *інтегрування отриманих знань, набутих умінь і*

навичок із різних сфер мистецтва у педагогічну вокально-хорову роботу підлітків набуває домінантного значення за умови висунення на перший план концепції формування творчої особистості учня, адже високий рівень отримання знань, набутих умінь і навичок із різних сфер мистецтва у вокально-хорову роботу підлітків важливий лише у творчо-продуктивній роботі;

-важливим для нашого дослідження було обрання ефективних методів для підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової діяльності з учнями. До активних методів навчання відносимо педагогічні ігри (ділова гра, рольова гра, метод аналізу конкретних психолого-педагогічних ситуацій, аналіз інцидентів, розв'язання педагогічних завдань, ігрове проектування), а також вокальну театралізацію, евристичні методи, експертні оцінки, міні-бесіди, психолого-педагогічні тренінги, самоаналіз, рефлексивні завдання, тощо;

- *методичними засадами* підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків визначено: *стимуляцію вокально-хорової діяльності студентів інтерактивними засобами навчання; варіативне використання різних засобів, методів та прийомів сугестивного впливу в процесі діалогової взаємодії; орієнтування студентів на внутрішнє усвідомлення потягу до активних мистецьких дій.* Важливою методичною засадою підготовки майбутніх учителів музики до організації мистецької роботи учнів є *стимуляція вокально-хорової діяльності студентів інтерактивними засобами навчання.* Завдання використання інтерактивних методів у підготовці майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків – навчати студентів співпраці під час виконання індивідуальних та групових завдань; стимулювати моральні переживання взаємного навчання, зацікавленості в прояву успіху товаришів; формувати комунікативні вміння, рефлексивні елементи навчальної діяльності: цілеспрямованість, планування, контроль, оцінку тощо; поєднувати фронтальну, індивідуальну та групову форми навчальної вокально-хорової діяльності. *Варіативне використання різних засобів, методів та прийомів*

сугестивного впливу в процесі діалогової взаємодії є однією з домінантних методичних засад підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків в умовах загальноосвітньої школи. Діяльність майбутнього вчителя музики передбачає постійний контакт з учнями. Вчитель не лише передає потрібну інформацію учням у процесі проведення класної та позакласної діяльності, а й здійснює контроль за її виконанням. *Орієнтування студентів на внутрішнє усвідомлення потягу до активних мистецьких дій є однією з актуальних методичних засад підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків. Однією із складних проблем організації цієї роботи є використання рефлексивних завдань, що дозволяють здійснювати співвіднесення елементів мисленнєвої діяльності студентів, що дозволяє їм краще адаптуватися до роботи з підлітками.*

Основні матеріали розділу опубліковані в працях [129; 130; 131; 133; 135].

РОЗДІЛ III

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ ПІДЛІТКІВ

3.1. Стан сформованості підготовленості студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів до організації вокально-хорової роботи підлітків на констатувальному етапі експерименту

Експериментальне дослідження ефективності формування підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків спирається на обґрунтовані вище теоретико-методологічні положення щодо її мети, структури і функцій, а також на вивчені стану музично-педагогічного навчання учнів. Адже підготовка майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків є багатоаспектною та багатофункціональною. Необхідність набуття майбутніми вчителями музики емоційного багатства, гармонії почуттів та творчого мислення пов'язується нами зі специфікою майбутньої професійної діяльності, котра вимагає від вчителя педагогічної майстерності, художньо-естетичної культури, навичок сприйняття, оцінювання та прогнозування особистісного розвитку учнів на уроках музичного мистецтва та у позаурочній діяльності, володіння сучасними музично-комунікативними технологіями, а разом із тим потребує творчого надхнення, прагнення до самореалізації та саморозвитку в процесі музично-педагогічної діяльності. Поєднання педагогічної та музично-естетичної складових у професійній підготовці майбутнього вчителя музики в навчально-виховному процесі педагогічного університету є основою успішності в майбутній професійній діяльності, засобом творчої самореалізації та творчого саморозвитку в роботі з учнями.

Експериментальна робота базується на вивченні інтересу до зазначеної проблеми, адже проблематика вокально-хорової роботи з учнями лягла в основу багатьох науково-методичних досліджень, здійснених відомими діячами музичного мистецтва: Л.Абелян, А.Авдієвським, Ю.Алієвим, О.Апраксіною, Л.Арчажниковою, Л.Безбородовою, А.Болгарським, Л.Бартенєвою, Л.Василенко, О.Єременко, Д.Локшиним, К.Нікольською-Берегівською,

Т.Овчинниковою, В.Поповим, Г.Струве, Г.Стуловою, Р.Тельчаровою та ін. [7; 13; 25; 28; 41; 49; 59; 207; 211]. Проблеми виховання співацької культури та вокального розвитку особистості досліджувались В.Антонюк, Л.Дмитрієвим, Н.Гребенюк, А.Менабені, Є.Проворовою, О.Прядко, О.Стахевичем, П.Троніною, Р.Юссоном, Ю.Юцевичем, та ін. [23; 24; 73; 81; 152; 191; 233; 234]. Вокально-фізіологічні аспекти функціонування співацького голосу висвітлювались Д.Аспелундом, Д.Євтушенком, В.Ємельяновим, О.Комісаровим, М.Микишою, В.Морозовим, Д.Огородновим, Ю.Юцевичем та ін. [31; 85; 86; 154; 160; 234].

Мета констатувального експерименту полягала у визначенні напрямків впровадження методичної моделі формування підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків відповідно до розробленої нами критеріальної визначеності та поєднанні кількісного й якісного аналізу рівнів сформованості означеного феномена у студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів.

З метою вивчення реального стану досліджуваної проблеми на практиці були визначені наступні завдання діагностичного етапу експерименту, а саме: узагальнення досвіду формування підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків; вивчення досвіду роботи вчителів музики з керівництвом вокально-хоровою роботою учнів; визначення ціннісного співвідношення знань та вмінь студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв, які необхідні для ефективного керівництва вокально-хоровою роботою підлітків; розробка та перевірка діагностичних методик, для визначення рівнів сформованості підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків у процесі індивідуальних та групових фахових занять за визначеними критеріями та показниками, тощо.

Вивчення, аналіз та узагальнення теорії і практики з проблеми, яка досліджується, дозволили визначити систему критеріїв діагностики рівнів

підготовності майбутніх учителів до організації вокально-хорової роботи учнів. Саме наявність підготовленості до практичної діяльності найчастіше вважають науковці кінцевим результатом процесу підготовки майбутніх учителів[12; 21; 26; 28; 35; 60; 79; 83; 107; 111; 120; 137; 174; 177; 185; 202; 214; 217; 226; 227; 235]. Сучасні психолого-педагогічні дослідження визначають два підходи до вивчення проблеми підготовності до діяльності: функціональний (Е.Абдуллін, М.Дьяченко, Л.Кандилович, Г.Падалка, В.Сластьонін та ін.), й особистісний (І.Бех, В.Ільїн, Є.Кузьмін, В.Мерлін, В.Серіков та ін.). З точки зору функціонального підходу, підготовленість – певний функціональний стан, психологічна та соціальна установка, що визначає поведінку особистості. При цьому підкреслюються процесуальні якості, які безпосередньо впливають на виконання певної діяльності. Особистісний підхід вивчення підготовності до діяльності передбачає готовність до її здійснення як єдність особистісно значущих професійних якостей. У нашому дослідженні підготовленість майбутнього вчителя до організації вокально-хорової діяльності учнів розглядаємо як здатність до здійснення вокально-хорової роботи, що формується в процесі спеціально організованої фахової підготовки студентів і зумовлена рівнем розвитку професійно-особистісних та психолого-педагогічних якостей майбутнього вчителя, які сприяють успішній їх підготовці до організації вокально-хорової діяльності підлітків.

У констатувальному дослідженні брали участь студенти 2-5 курсів факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Інституту мистецтв ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Донбаського державного педагогічного університету, що загалом охопило 258 студентів, які проходили педагогічну практику в умовах загальноосвітньої школи (були охоплені експериментальною роботою 159 підлітків). Для проведення серії діагностичних експериментів була розроблена методика вивчення стану досліджуваної проблеми, яка включала: спеціальні та довготривалі спостереження за змістом та ходом навчального процесу на лекційних та

практичних курсах з методики музичного виховання, індивідуальних заняттях з постановки голосу, хорового диригування, на заняттях хорових колективів; анкетування, тестування, бесіди та інтерв'ю, які проводились серед студентів та учнів загальноосвітніх шкіл; експертні судження та оцінки фахівців даного профілю.

У перебігу констатувального експерименту нами були використані такі засоби навчання: навчально-методичні посібники (в паперовій та електронній формі); мережеві навчально-музичні матеріали; аудіо навчально-інформаційні матеріали; відео навчально-інформаційні матеріали; практикуми роботи з навчальними хоровими колективами; електронна бібліотека; дидактичні матеріали, тощо.

Для вирішення поставлених завдань у процесі експериментальної роботи нами були використані наступні методи: педагогічне спостереження; вивчення нормативних документів, аналіз навчальних програм, аналіз практичного досвіду учителів музики, їх самооцінки, опитування (письмове та усне), стандартизоване та вільне інтерв'ювання студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів, викладачів ВНЗ, учителів музики та учнів загальноосвітніх шкіл (з акцентуацією на дітей підліткового віку), проведення вибіркового бесід з респондентами, анкетування; моделювання педагогічних ситуацій, метод експертної оцінки у процесі виконання фахових завдань та репетиційних занять, метод статистичної обробки експериментальних даних тощо.

Констатувальне дослідження дозволило виявити прояви певних діагностичних ознак, адже його важливим завданням був порівняльний аналіз визначення діагностичної значущості визначених ознак підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків в умовах загальноосвітньої школи у порівнянні з результатами анкетування вчителів-практиків.

Діагностичне дослідження з перевірки підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової музичної діяльності учнів проходило за

визначеною нами структурою означеного феномена, яка складається із взаємодії компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-компетентнісного, комунікативно-рефлексивного, творчо-конструктивного, розроблених критеріїв та показників.

Для виявлення загальних відмінностей, орієнтирів, професійних установок і позицій, професійних ускладнень, уявлень про труднощі вокально-хорової роботи з учнями, професійних запитів і потреб майбутніх учителів музики у сфері вдосконалення їх підготовленості до організації вокально-хорової роботи підлітків запропоновано анкетування, інтерв'ювання, опитувальники для майбутніх учителів музики та учнів загальноосвітніх шкіл (Додаток А).

У ході анкетування (Додаток А), нами було відстежено мотиви вибору майбутньої професії, бажання після закінчення університету працювати за фахом, здібності до майбутньої фахової діяльності, виявлені професійні ускладнення в організації вокально-хорової роботи учнів, задоволення різноманітними аспектами організації вокально-хорової роботи підлітків, інтерес до позакласної вокально-хорової роботи з учнями, ступінь задоволення власним рівнем інформаційної культури, визначені потенційні можливості до організації вокально-хорової роботи учнів.

Основним засобом опитування було виявлено оцінку майбутніми вчителями музики власних професійних якостей, які сприяють чи заважають ефективній організації вокально-хорової роботи підлітків. Для отримання вірогідних результатів було з'ясовано динаміку за деякими супутніми чинниками, а саме: наявністю комунікативних умінь та навичок, перцептивних умінь, інтерактивних елементів педагогічної роботи, наявність навичок управління вокально-хоровою роботою підлітків, наявність гностичних і методично-технологічних елементів цієї роботи. Результати опрацювання зібраних експериментальних даних діагностичного опитування майбутніх учителів музики щодо організації ними вокально-хорової роботи з підлітками представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результати опитування респондентів (%)

Зміст запитань	Кількість студентів у %
1	2
– бажання отримати означену спеціальність;	51
– приклад та поради друзів, учителів, знайомих;	4
– наслідують батьків та їхні поради;	5
– легше вступити (низький прохідний бал на вступних іспитах);	10
– бажання отримати спеціальність, яка буде корисна у вихованні власних дітей;	13
– суспільна користь, бажання бути потрібним державі, самому щось зробити для людей та підростаючого покоління;	1
– майбутня професія цікавить	7

мене самим процесом діяльності;	
— до навчання спонукають: література, мистецтво, кіно та інше;	1
— не можу сказати, навчаюсь аби навчатися	9
Бажання після закінчення університету працювати за фахом:	
— так;	53
— ні;	15
— не знаю	29
- не визначився Оцінка здібностей студентів до майбутньої фахової діяльності:	3
— здібна;	70
— не знаю;	20
— не здібна	10
Які риси та особистісні якості треба мати майбутньому вчителю щодо	

організації вокально-хорової роботи учнів	
- відповіли на запитання	12
- не змогли відповісти на запитання	31
- відповіли частково	57
Дати тлумачення поняття „креативна особистість”	
- відповіли на запитання	17
- не змогли відповісти на запитання	13
- відповіли частково	70

У даній анкеті було наведено десять мотивів вибору професії, а також надавалась можливість визначити й власні мотиви зацікавленістю нею. Встановлено, що мотиви розподілилися таким чином: 51% – бажання отримати спеціальність; 13% – бажання отримати спеціальність, яка буде корисна у вихованні власних дітей; 10% – легше було вступити до поданого вищого навчального закладу; 6% – майбутня професія цікавить мене власне процесом діяльності; 5% – навчаюсь, наслідуючи батьків та їхні поради; 4% – приклад та

поради друзів, учителів, знайомих; 1% – суспільна користь, бажання бути потрібним державі, самому щось зробити для людей; 1% – до навчання спонукають телепередачі, кіно, література тощо; 9% опитуваних не змогли нічого сказати, крім того, що навчаються аби навчатися. Із цього можливо зробити висновок, що лише близько 51 % студентів вступили до педагогічного університету через бажання отримати саме професію вчителя музики.

На запитання щодо вияву бажання працювати після закінчення факультету мистецтв за фахом твердо відповіли „так” лише 51%, вагається 29%, а не збирається йти до школи 18%. Упевнено почуваються і вважають, що вони здатні до ефективного виконання майбутньої професійної діяльності 69%, вагається 21%, а вважають себе нездатними – 10%. Результати анкетування вказують на те, що близько 31% студентів не бачать себе у майбутньому вчителями. Тому одним із пріоритетних напрямків у фаховій підготовці майбутніх учителів музики є вдосконалення їхньої готовності як до виконання професійної роботи в цілому, так і до організації вокально-хорової роботи учнів.

У подальшій діагностичній роботі стан готовності майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової музичної діяльності учнів нами визначався критерієм мотиваційного-ціннісного компонента – *ступінь умотивованості студентів до ціннісного сприймання мистецьких творів* (показники: активна мотиваційна позиція студентів; наявність ціннісної орієнтації у вивченні мистецьких творів); критерієм когнітивно-компетентнісного компонента – *міру набуття майбутніми вчителями музики вокально-хорових знань, умінь та навичок* (показники: наявність вокально-хорової ерудованості; вияв гнучкості у знаходженні асоціативних зв'язків); критерієм комунікативно-рефлексивного компонента – *ступінь усвідомленої організації діалогової взаємодії* (показники: потяг до конструктивного спілкування з учнями; потреба в рефлексивному осмисленні вокально-хорової діяльності); критерієм творчо-конструктивного компонента – *міру оригінальності виконання вокально-хорових творів* (показники є: наявність

швидкого сценічного реагування у процесі виконання мистецьких творів; здатність до варіативної інтерпретації художнього образу музичного твору.

Аналіз результатів першого етапу констатувального дослідження свідчить про те, що респонденти відчують гостру потребу в теоретичних знаннях та практичних навичках організації вокально-хорової діяльності підлітків. При цьому переважна більшість опитуваних (93%) однозначно констатувала, що сучасна система фахової підготовки студентів лише певним чином зорієнтована саме на підготовку майбутніх учителів до організації вокально-хорової діяльності учнів, через що кожному з них доводиться самотійно заповнювати значну інформаційно-програмну прогалину широкого кола проблем теорії та практики цього виду музичної діяльності.

Виходячи з того, що одним із завдань дослідження визначено з'ясування рівня мотиваційно-ціннісного ставлення майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи учнів, важливо визначити зміст поняття „мотивація”. Проаналізувавши визначення вчених, під мотивацією розуміємо сукупність мотивів, що викликають активність індивіда та визначають його активність. Тобто мотивацією є система факторів, які суттєво впливають та детермінують поведінку особистості.

Для діагностики мотиваційного ставлення студентів до організації вокально-хорової роботи підлітків ми спиралися на данні А.Анастасі «Мотивація та інтелект» [16, 330] про те, що задоволеність учителя вибраною професією тим вище, чим є оптимальнішим його мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої й зовнішньої позитивної мотивації навчання і низька – негативна зовнішньої. З цією метою, поряд з іншими, нами була використана методика в основу якої покладена концепція виявлення внутрішньої і зовнішньої мотивації (К.Замфір, А.Реан) (додаток Г). Студентам було запропоновано оцінити мотиви професійної діяльності по їх значущості для кожного за п'ятибальною шкалою: 1 бал - в дуже незначній мірі; 2 бали - в досить незначній мірі; 3 бали - в невеликій, але і не в малій мірі; 4 бали - в досить великій мірі; 5 балів - в дуже великій мірі. Результати проведеного

дослідження виявили певний інтерес групи студентів до вокально-хорової роботи з учнями (33%), бажання займатися вокально-хоровою діяльністю з учнями (29 %), не визначеність групи майбутніх учителів щодо домінування в їх практичній діяльності саме хормейстерської роботи (12 %), вияв відсутності потягу групи студентів до вокально-хорової діяльності (26%).

Для виявлення компетентнісного аспекту підготовки студентів до практичної діяльності було запропоновано виконати завдання на ерудицію (Додаток В), відповідно до результатів якого можна констатувати, що виконали завдання 12% респондентів, виконали частково 69%, не впоралися із завданнями 19%. Основними труднощами для студентів стали: визначення сутності, мети та завдання позакласної вокально-хорової роботи; наведення ефективних традиційних та нетрадиційних методів організації вокально-хорової роботи; складання орієнтовного плану позакласної вокально-хорової роботи у середніх класах ЗНЗ. Для визначення показника – наявності вокально-хорової ерудованості – було запропоновано виконати завдання (Додаток В). Треба зазначити, що 22% виконали завдання на високому рівні та 71% на достатньому. Також зауважимо, що загальна вокальна-хорова ерудованість розвинута у студентів краще, ніж розуміння та наявність знань про специфіку організації вокально-хорової діяльності підлітків.

На констатувальному етапі дослідження було важливим визначити рівень розвитку вокально-виконавських умінь та навичок у підлітків. Проведенні дослідження дозволили засвідчити, що вихованню вокально-виконавських умінь та навичок має сприяти застосування спеціальних вправ для розвитку співацького голосу. Зазвичай кожен урок музики починається з так званого розспівування, яке готує голос співаків до подальшої вокальної роботи. У процес розспівування, як правило, включаються вправи, повторювані постійно, з уроку в урок. Їх завдання - дати правильний напрямок роботи голосового та дихального апарату.

У нашій діагностичній роботі були використанні наступні вправи. Перша вправа зазвичай виконується на одному звуці, наприклад, ноті «соль» першої

октави. Пропонуємо дітям досить тривало проспівувати цей звук на склад «лю», при якому ротова порожнина і глотка розкриваються широко і спів відбувається як би «на позіху». Кожен співак при цьому дихає довільно, тобто відновлює дихання, як тільки воно скінчиться, і продовжує тягнути той же звук (ланцюгове дихання).

Загальна співучість і визначеність тону змусить і кожного окремого учасника підлаштовуватися до єдиного хорового звучання. Як тільки вчитель відчує зібраність уваги всіх співаків у впевнений унісон, то переходить до наступної вправи. Діти повинні тепер проспівати цей же звук «соль» на голосний «у» чотири рази коротко, з активним видихом, а на п'ятий раз протягнути його як можна довше. Цей виконавський прийом активізує процес дихання і стверджує вільне, ненапружене звукоутворення. Тепер цю вправу слід проспівати на голосний «і», при якому доводиться його округляти, тобто наближати його до «ю» чи «о»; при цьому з'являється можливість знайти яскраве, близьке звучання і активізувати роботу голосових складок. Виконання цих вокальних вправ дозволить підліткам краще засвоїти основи співацького звукотворення та активізувати вокально-хорове навчання.

Важливим критерієм у структурі підготовки майбутніх учителів до організації вокально-хорової роботи учнів є критерій комунікативно-рефлексивного компонента. На цьому етапі дослідження ми активно використовуємо метод спостережень (під час проходження студентами педагогічної практики), метод опитування та тестування (Додаток Д, Ж). доцільно зазначити, що рефлексивність як психічна властивість являє собою одну з основних складових інтегративної психічної реальності, яка співвідноситься з рефлексією в цілому. Двома іншими її модусами є рефлексія в її процесуальному статусі й рефлексування як особливий психічний стан. Учені вважають, що ці три модуси найтіснішим чином взаємопов'язані та взаємодетермінують один одного, утворюючи на рівні їх синтезу якісну визначеність, яка об'єднана поняттям «рефлексія». Методики, які дозволяють орієнтується не лише безпосередньо на рефлексивність як психічну властивість,

але також і опосередковано враховують її прояви в двох інших зазначених модусах є перспективними у процесі вокально-хорового навчання. Звідси випливає, що ті інтроспективні та поведінкові індикатори, в яких конкретизується теоретичний конструкт, а також самі питання методики, ураховують рефлексивність як психічну властивість, рефлексію як процес, і рефлексування як стан. Проаналізувавши результати констатувального тестування за визначеними методиками, було виявлено, що: 24% респондентів має низький рівень рефлексивності, середній рівень мають 53 % , високий – 23% респондентів.

Психологи зазначають, що цінність людини не стільки в її знаннях і здібностях, скільки в навичках працювати над собою, здатності самовдосконалюватися. Відомо, що процес саморозвитку починається із самопізнання. Тому метою опитування студентів (див. Додаток Д) було встановити, наскільки майбутні вчителі вміють здійснювати самоаналіз та самооцінку. За результатами проведеного дослідження – 14% успішно впоралися із цією роботою, тоді як 17% виконали завдання на низькому рівні.

Творчо-конструктивний аспект підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики вимірювався нами через аналіз уміння студентів розробляти сценарії позакласних вокально-хорових заходів та вміння інтерпретувати вокально-хорові твори в процесі їх опанування. Адже інтерпретаційний процес варіативний і не має чітких кордонів. В.Живов пропонує починати роботу над музичним твором зі знайомства з історією його створення, тобто історичної інтерпретації. На цьому етапі значущими виступають рівні: «конкретно - художні» умови створення твору; «соціальне функціонування в міжкультурному просторі»; взаємодія з існуючими «музично - прекрасними парадигмами» [91,54].

Інтерпретація музичного твору включає аналіз виконавських засобів виразності, аналіз диригентських виконавських засобів і аналіз технічних труднощів, що включає, зокрема, вокально-хорові інтонаційні труднощі.

Виконавський аналіз вокально-хорових творів проводили під час опитування. Інтерпретуючи твір, студенти мали відповісти на чотири запитання (За В. Живовим):

1. Яку думку, який зміст передають автори твору? (Аналіз поетичного тексту і музичних засобів, за допомогою яких композитор передає той чи інший його зміст).

2. Якими загально-виконавськими і спеціальними вокально-хоровими засобами музикант може найпереконливіше втілити художньо-образний зміст твору? (Аналіз темпу, динаміки, агогіки, тембру, фразування, характеру ведення звуку та інших засобів, що створюють в сукупності виконавський мистецький образ.)

3. Якими диригентськими засобами і прийомами можна з найбільшою адекватністю реалізувати виконавський художній образ? (Аналіз диригентських засобів виразності(диригентська «площина», роль кисті, ліктя, плеча, корпусу, величина і обсяг жесту; аналіз способів передачі логічного зв'язку між фразами, підходу до кульмінації тощо).

4. Які вокальні, ритмічні, інтонаційні, ансамблеві, диригентські та інші труднощі можуть виникнути перед диригентом в процесі реалізації «ідеального» виконавського задуму? (Аналіз вокально-хорових та інших технічних труднощів).

У результаті проведення цієї роботи, на поставлені запитання повну відповідь дали 15% студентів, не змогли відповісти на запитання 33%.

На констатувальному етапі дослідження було також запропоновано студентам скласти план-сценарій позакласного заходу та визначити його мету. З цим завданням успішно впоралися 32% студентів. Що показує на недостатній рівень сформованості готовності майбутніх учителів музики до позакласної вокально-хорової роботи учнів, а саме – складання сценаріїв театралізованих дій. Для організації навчального процесу майбутніх учителів музики, опанування змісту вокальної та хорової музики, попереднього ознайомлення з нею, подальшого вивчення на заняттях з постановки голосу, хорового класу, практикуму роботи

з хором та хорового диригування й перевірки здобутків досліджуваних респондентів було запропоновано низку музичних творів композиторів різних країн, серед них: В.Волченко «Пороша», М.Глінка «Попутна пісня», Є.Дога «Вальс», С.Рахманінов «Італійська полька», Ш.Гуно «Аве Марія», українська народна пісня «Щедрик» в обр. М.Леонтовича та ін. Ці твори були обрані нами за такою логікою: в них розкриті характеристики різних музично-стилістичних спрямувань та різні рівні складності для опанування студентами.

Відповідно до визначених критеріїв та показників, згідно з отриманими результатами у ході дослідження, було визначено рівні готовності майбутніх педагогів до організації вокально-хорової роботи підлітків, а саме: репродуктивний (низький), пошуковий (середній), творчий (високий).

Творчий(високий) рівень характеризується:

- чіткою мотивацією на оволодіння майбутньою професією;
- високим рівнем знань, необхідних для організації вокально-хорової роботи підлітків;
- позитивною динамікою засвоєння конкретних умінь та навичок організації вокально-хорової діяльності та високим рівнем загальної вокально-хорової ерудованості;
- наявністю необхідних особистісних якостей, високим рівнем сформованості комунікативних якостей та рефлексивним рівнем організації діяльності;
- постійними проявами особистісно-зорієнтованої взаємодії з учнями;
- здатністю вже на підготовчому етапі роботи проявляти самостійність.

До цієї рівня нами віднесено 25, 3% респондентів.

Пошуковий(середній) рівень:

- сумніння в навчанні, потреба здобути й використати знання для усвідомлення й вирішення складних педагогічних проблем;
- достатні знання з питань організації вокально-хорової діяльності, але відсутність постійного прояву засвоєння умінь та навичок;
- особистісні якості, необхідні для організації вокально-хорової діяльності, сформовані ще недостатньо, наявний середній рівень сформованості

комунікативних якостей та недостатній рівень рефлексивного усвідомлення цієї діяльності, але студент працює над їхнім удосконаленням;

- особистісно зорієнтована взаємодія з учнями спостерігається ситуативно; на підготовчому етапі студент звертається за допомогою до викладача.

До цього рівня на констатувальному етапі експерименту нами віднесено 30, 9% респондентів.

Репродуктивний(низький) рівень відзначається:

- нестійкою мотивацією у навчанні;
- знаннями, недостатніми для організації саме вокально-хорової діяльності учнів;
- не спостерігається позитивна динаміка в засвоєнні необхідних умінь та навичок;
- особистісні якості сформовані недостатньо та студент лише певною мірою намагається їх удосконалювати, має низький рівень сформованості комунікативних якостей та майже відсутній рефлексивний рівень організації цієї діяльності;
- особистісно зорієнтована взаємодія з учнями практично не спостерігається;
- на підготовчому етапі студент працює, як правило, лише за вимогою викладача.

До цього рівня нами віднесено 43,8% респондентів.

Результати, представлені в таблиці 3.2, висвітлюють стан готовності майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової діяльності підлітків на констатувальному етапі експериментальної роботи. За результатами контрольного зрізудіагностичного етапу дослідно-експериментальної роботи сформованість творчо-конструктивного компонента підготовленості студентів до організації вокально-хорової діяльності підлітків майже не була зафіксована, що дозволило діагностувати означений феномен на цьому етапі лише за структурним складом мотиваційно-ціннісного, когнітивно-компетентнісного, комунікативно-рефлексивного компонентів.

Таблиця 3.2.

Стан підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової діяльності підлітків (кількість у %)

Рівні сформованості підготовленості студентів	Компоненти			Середнє значення
	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивно-компетентістний	Комунікативно-рефлексивний	
Репродуктивний	27,3	36,1	68,1	43,8
Пошуковий	46,4	46,2	—	30,9
Творчий	26,3	13,7	31,9	25,3

Отже, студенти, які мають намір працювати в сфері освітянської діяльності, переважно відчують власну невідповідність до виконання практичної діяльності. Керуючись цією установкою, ми піддали аналізу зміст програм, навчальних і методичних посібників, рекомендованих у чинній практиці майбутніх педагогів, а також документацію вищого навчального закладу щодо відображення в ній інформаційних запитів і потреб професійної діяльності майбутніх учителів музики. Результати проведеного аналізу переконливо засвідчили, що проблема організації вокально-хорової діяльності учнів розглянута недостатньо.

Завдяки вивченню навчальних планів і програм підготовки майбутніх учителів музики виявлено низку вад, найбільш істотними серед яких є такі:

- недостатня увага до методичної підготовки студентів до практичної роботи з учнями;
- не приділено належної уваги використанню ефективних педагогічних методів формування умінь та навичок організації позакласної вокально-хорової діяльності учнів;
- у підготовці студентів переважають теоретичні форми та методики і, ймовірно, недооцінюються практичні.

У цілому результати констатувального експерименту показали необхідність визначити напрямки подолання зазначених недоліків у підготовці майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової діяльності підлітків. Серед шляхів подолання зазначених недоліків доцільно виокремити:

- оновлення змісту фахових знань щодо сутності організації позакласної вокально-хорової діяльності учнів;
- спрямування методів і форм організації пізнавально-практичної діяльності студентів на усвідомлення специфіки та засвоєння ними варіативних способів реалізації функцій вокально-хорової діяльності підлітків у світлі сучасних освітніх інноваційних методів;
- використання студентами отриманих знань, набутих умінь і навичок у роботі з учнями під час педагогічної практики.

Проведення констатувального експерименту та вихідні дані початкових зрізів контрольних та експериментальних груп дозволили виявити недостатню підготовленість студентів до організації вокально-хорової роботи з підлітками. На основі визначених підходів, у відповідності до розробленої компонентної структури методичної підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи з учнями надані відповідні характеристики репродуктивному, пошуковому та творчому рівням. У цілому результати констатувального експерименту показали необхідність визначення напрямків подолання основних недоліків у підготовці майбутніх учителів до організації вокально-хорової діяльності учнів, а саме: оновлення змісту методико-практичних знань, умінь та навичок щодо організації та проведення позакласної

вокально-хорової діяльності підлітків; використання студентами отриманих знань, набутих умінь і навичок у вокально-хоровій роботі з підлітками; удосконалення форм та методів організації пізнавально-практичної діяльності студентів засобами активізації варіативних способів навчання учнів. Це потребує впровадження методики формування підготовленості майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи підлітків в умовах загальноосвітньої школи.

3.2. Поетапна методика формування підготовленості майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи підлітків та результати формувального етапу експерименту

Експериментальна підготовка студентів здійснювалася протягом чотирьох етапів: *мотиваційно-спонукального* – актуалізація та мотивація студентів на підготовку до організації вокально-хорової роботи учнів; *інформаційно-проективного* – удосконалення компетентностей студентів у вокально-хоровій роботі учнів, формування знань та умінь студентів у плануванні та організації позакласної діяльності; *виконавсько-продуктивного* – практична реалізація набутих компетентностей студентів, що сприяє формуванню готовності майбутніх учителів до організації позакласної вокально-хорової роботи; *рефлексивно-оцінювального* – аналіз ступеню усвідомлення майбутнім учителем отриманих знань та досвіду у питаннях організації позакласної вокально-хорової роботи.

Для реалізації першого етапу – *мотиваційно-спонукального* – нами було використано такі форми роботи: лекція, семінарські заняття, психологічні тренінги. Крім того, було проведено діагностику готовності до позакласної вокально-хорової діяльності. Результати діагностики були проаналізовані як викладачем, так і студентами. Для викладачів результати діагностування стали підґрунтям для подальшого проведення навчально-виховного процесу згідно з

потребами та можливостями експериментальної групи студентів. Для студентів результати діагностики – це матеріал для саморефлексії та самомотивації.

На цьому етапі експериментальної роботи викладачі під час роботи зі студентами впливали на їхню вмотивованість через тлумачення цілей навчання, визначення очікуваних результатів, актуалізацію проблеми – організації вокально-хорової діяльності учнів. Важливою ознакою взаємодії студентів та учнів було створення атмосфери довіри та позитивного настрою, консолідації групи. Починаючи навчання, викладач пропонував студентам визначити свої очікування від процесу набуття практичного досвіду в роботі підлітками, а потім аналізував їх, що позитивно впливало на формування мотивації до фахового навчання. Кожна з форм діяльності завершувалася рефлексією, це важливо було як викладачу, так і студенту; студенти прислухалися до власних думок, відчуттів, що виникли під час навчання, аналізували їх, оцінювали, наскільки справдилися очікування від навчання, висловлювали побажання на подальшу практичну діяльність. Педагоги відповідно до результатів рефлексії мали можливість внести корекцію в подальший процес підготовки студентів.

Методика підготовки студентів до організації вокально-хорової діяльності учнів здійснювалися наскрізно як на спеціальних предметах, так і в процесі викладання допоміжних психолого-педагогічних дисциплін. У формувальному експерименті, водночас із основними видами навчальних занять (лекція, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація, самостійна робота), значну увагу ми приділяли особистісно зорієнтованим педагогічним технологіям, діловим іграм та психолого-педагогічним тренінгам. Так, наприклад, під час занять з історії педагогіки, коли студенти знайомилися з досвідом великих майстрів педагогічної діяльності, використовували таку творчу вправу. Наприклад, один студент виступає в ролі К^оУшинського, а решта є кореспондентами, які ставлять йому питання про життя та педагогічну діяльність, а якщо студент (К^оУшинський) не може відповісти на поставлене запитання чи вирішити завдання, відповідають самі.

Для підготовка майбутніх учителів музики до позакласної вокально-хорової діяльності з учнями нами розроблено спецкурс для студентів IV курсу факультету мистецтв педагогічного університету «Позакласна вокально-хорова робота:сучасний підхід». Метою спецкурсу є формування готовності майбутніх учителів музики доорганізації та проведення позакласної вокально-хорової роботи з учнями.Тематичний план спецкурсу представленийу Таблиці 3.3. Зміст спецкурсу розкриває сучасні підходи до організації позакласної вокально-хорової діяльності. Даний спецкурс розрахований на 24 годин та забезпечує вирішення наступних завдань: систематизації знань(щодорозуміння сутності позакласної роботи;змісту і форм роботи вокально-хорових гуртків;специфіки планування роботи гуртків;особливостей написання та організації позакласних заходів); формування вмінь та навичок (підбирати репертуар для вокального гуртка;використовувати методики роботи над співацьким голосом;складати план роботи гуртка;писати сценарії позакласних заходів); розвинути установки (наінноваційність позакласної роботи;аналіз педагогічного репертуару для роботи вокально-хорового гуртка; комунікативність в організації навчання учнів;самоосвіту.Впровадження розробленого спецкурсу допомагає студентові зануритися саме у специфіку позакласної роботи, зрозуміти шляхи ефективної роботи з учнями під час організації вокально-хорової діяльності учнів (див. таблицю 3.3).

Таблиця 3.3

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

№ п/п		Кількість годин	Форма контролю
	Назви теоретичних розділів		

				Л е к ц і й		І н д и в і д у а л ь н і з а н я т я	С а м о с т і й н а р о б о т а		
--	--	--	--	----------------------------	--	---	--	--	--

1.	Сутність та специфіка позакласної роботи			2					
	1.1.Поняття «позакласна діяльність»								
	1.2. Масові, групові та індивідуальні форми виховної роботи			2					
	1.3. Інноваційні методи позакласної роботи					2			
2.	Вокально-хоровий гурток			4					
	2.1. Основний зміст роботи гуртка			4					
	2.2. Методи формування вокально-хорових навиків			2		4			
	2.3. Форми проведення гуртка								
	2.4. Організація та планування роботи гуртків			2			2		
	Позакласні заходи. Написання сценаріїв, організація та їх проведення.								залік
Разом:		24	18	6	10		6	2	

Експериментальна робота на першому, мотиваційно-спонукальному етапі формувального експерименту була націлена наактуалізацію мотивації студентів до організації вокально-хорової роботи учнів.Це, перш за все, безпосереднє набуття студентами навичок та вмінь працювати з вокальними ансамблями, солістами, хором. Організація вокально-хорової гурткової роботи – є однією з

провідних форм позакласної діяльності вчителя в загальноосвітніх початкових закладах.

На цьому етапі й у подальшій експериментальній роботі важливо було спрямувати роботу майбутніх учителів музики на оволодіння професійними співацькими вміннями й навичками (вміння працювати над вокальним диханням, звуковеденням, фразуванням, відпрацьовувати тембральне звучання, створювати яскравий художній образ музичного твору). Так, однією з важливих навичок для постійного опрацювання – вокальне дихання. І якщо за годину на тиждень на уроках музики вчитель не може встигнути багато часу приділити формуванню цієї навички, то у співацькій гуртковій роботі ця навичка може бути старанно відпрацьована. Уміння чи невміння дитини правильно користуватися співацьким диханням позначається на якості звуку, чистоті інтонування й на інших характеристиках вокального звучання. Розрізняють три види співацького дихання: грудне, діафрагматичне і грудно-діафрагматичне (останнє вважають найраціональнішим). Педагоги-музиканти зазначають, що слід акцентувати увагу дітей на співацькому диханні, виробляючи його в процесі навчання поступово, у комплексі з іншими вокально-ансамблевими навичками.

Важливими є навички процесу розучування пісень у вокальних ансамблях, зумовлених ступенем їхньої складності, характеру, особливостями музичної побудови. Розучування слівта мелодії іноді буває одночасним, але якщо мелодія складна, її вивчають окремо від слів (вокаліз). Поспівки-вокалізи є носіями певного музично-художнього образу з конкретним словесним змістом, вони викликають у співаків емоційний відгук, виконання мелодії голосом підпорядковане емоційно-смісловій виразності. На зручному методичному матеріалі вокалізів можна легко об'єднувати вокально-технічні завдання з виконавськими, тобто формування вокально-технічних умінь та навичок повинно відбуватися в органічній єдності з художнім; усе це сприяє більш швидкому формуванню основних навичок голосотворення у підлітків.

Майбутній вчитель повинен усвідомити значення вмінь передавати художньо-музичний образ твору через емоції, що відображається у пісенному виконавстві через міміку. Спостерігаючи за виступами вокальних та хорових колективів, можна навіть під час концерту побачити обличчя, які нічого не висловлюють. Але вираз обличчя є певною мірою показником того, наскільки в співі задіяні емоції та образна уява школярів. Треба навчити майбутнього вчителя знаходити асоціації для підсилення інтерпретації художнього образу вокального твору, потрібно впливати на уяву, почуття учнів. Хоча і робота перед дзеркалом не виключається, інколи учні не розуміють, як висловити свій емоційний стан через міміку.

Процес підготовки майбутніх учителів музики до роботи з вокальними ансамблями школярів включає багато видів роботи, які викликають практичні труднощі, але, насамперед, у співацькій діяльності можуть з'явитися труднощі, пов'язані з вокальною манерою виконання пісень. Для визначення характеру й тембру співацького звуку доцільно застосовувати епітети, пов'язані не лише зі слуховими, а й із зоровими, дотиковими відчуттями, використовуючи під час співацької діяльності учнів набутий досвід чуттєвого пізнання. Завдяки більш розвиненим у підлітків зоровим і дотиковим відчуттям та уявленням можна досягти ефективних результатів у формуванні в них потрібних уявлень про характер співацького звуку. Застосовуючи образні визначення, передані інтонаційно різноманітно, щиро й переконливо, учитель значно підвищує ефективність співацької діяльності школярів. Проте не слід обмежуватися тільки словесними методами навчання. У роботі з учнями доцільно застосовувати також педагогічний показ, адже у зв'язку з невеликим музичним досвідом у підлітків ще недостатньо сформовані внутрішні музично-слухові уявлення. Їм важко уявити потрібний темп, динаміку, характер звуку пісні, яку вони виконують. Тому важливо правильно й своєчасно показати, як саме треба проспівати ту чи іншу мелодію. Доцільно поєднувати педагогічний показ і словесні пояснення. В одних випадках учитель може почати вокально-хорову роботу з показу, а потім прокоментувати його, в інших - навпаки: спочатку

пояснити, як треба співати, потім показати. Важливо, щоб один із методів логічно доповнювався іншим, і між учителем та учнями було взаєморозуміння. Учитель повинен прагнути, щоб уявлення про звучання, пов'язане з музичним образом, завжди попереджувало, передчувало його відтворення. Дуже важливо заздалегідь внутрішнім слухом досить ясно та чітко уявити собі той музичний образ, який треба відтворити. Цей принцип спочатку думати, ставити перед собою виконавську задачу, уявляти звучання, а потім її виконувати – обов'язкова умова для утворення зв'язку між виконавською задачею та її технічним утіленням.

На першому етапі формувального експерименту була здійснена перевірка мотиваційного ставлення студентів до організації вокально-хорової роботи підлітків за використаними на констатувальному етапі експерименту методиками [16, 330], (додаток Г). Результати контрольного зрізу експериментального дослідження виявили позитивну динаміку та зростання інтересу студентів до вокально-хорової роботи з підлітками.

Отже, на мотиваційно-спонукальному етапінами було використано такі форми роботи: лекція, семінарські заняття, психологічні тренінги. Крім того було проведено діагностику готовності студентів до організації позакласної вокально-хорової діяльності підлітків. Результати діагностики були проаналізовано як викладачем, так і студентами. Для викладачів результати діагностування стали підґрунтям для подальшого проведення навчально-виховного процесу згідно потреб та можливостей експериментальної групи студентів. Для студентів – результати діагностики це матеріал для саморефлексії та самомотивації.

На другому етапі – *інформаційно-проективному* – відбувалося удосконалення компетентностей студентів у вокально-хоровій роботі з учнями, формування знань та умінь студентів у плануванні класної та організації позакласної діяльності. У процесі цієї роботи студентам важливо було здобути навички роботи з вокальними ансамблями та хоровими колективами. Для ефективного проведення колективної роботи слід помірковано підходити до їх формування,

уважно обирати лідера групи, який буде здатний планувати роботу, налагоджувати контакти зі студентами. Найбільш продуктивно працюють групи, сформовані зі учнів з високими навчальними можливостями, які володіють навичками самостійної роботи. Позитивними можуть бути результати у групах із учнів, які мають середні навчальні можливості. Організовано вони працюють більш успішно, ніж самостійно, однак їм потрібна постійна підтримка вчителя. Не можуть успішно функціонувати групи, які складаються лише із учнів з низькими навчальними можливостями. У них нікому керувати, їм недостатньо базових знань та навичок самостійної роботи. Найбільш ефективні гетерогенні групи, до яких входять учні з різним рівнем навчання, потребами, інтересами, працездатністю, котрі доповнюють один одного.

При комплектуванні груп для вокально-хорової позаурочної роботи доцільно враховувати не лише навчальні можливості, але й особистісні якості учнів. Для цього вчитель може розподілити завдання на частини за кількістю учасників групи, тоді кожен має виконати свою частину роботи і пояснити спосіб її виконання іншим, налагодити систему обліку діяльності кожного учня в групі, що сприятиме прояву ініціативи, самостійності всіх підлітків.

Таким чином, на другому етапі йде всебічна підготовка, майбутньому вчителю рівнозначно необхідно усвідомити як специфіку на методично-організаційному рівні позакласної діяльності, так і сформувати вміння та навички роботи з вокально-хоровими колективами та солістами.

На інформаційно-проективному етапі експериментальної роботи нами були широко використанні мультимедійні засоби: електронні музичні енциклопедії, педагогічні програмні засоби «Музичне мистецтво» для 5-8 класів, тощо. Студенти ознайомились з основним меню енциклопедій, що мають різні розділи: «Статті», «Екскурсії», «Вікторина», «Хронологія», «Енциклопедичні статті», «Словник термінів», «Історія рока і джаза», «Додатки», тощо. Розділ «Статті» - був основним розділом енциклопедії, який дозволяв майбутнім учителям музики швидко здобувати необхідну інформацію та оперативно

доносити її до учнів. Енциклопедична стаття містить біографічну інформацію про композиторів і виконавців, відомості про музичні твори (сюжети, прем'єри, історія написання), музичні інструменти, про жанри класичної музики та етапи її розвитку. За допомогою робочого вікна сторінки, можна переглянути відеофрагменти або прослухати аудіоматеріали, що стосуються даної статті, а також відкрити меню «Додатки» (екскурсії, вікторини, хронологія), «Настройки», «Закладки», вікна «Словник», «Пошук», тощо.

Використання педагогічних програмних засобів «Музичне мистецтво» для 5-8 класів має перевагу в тому, що навчальний курс для кожного класу складається згідно з програмою (35 уроків). Кожен урок розкриває конкретну тему за допомогою малюнків, фотографій, тексту, анімації, аудіо- та відеофрагментів. Програма дозволяє прослуховувати зразкове виконання музичних творів, виконувати пісні у режимі караоке. Для перевірки знань передбачено контрольні запитання та завдання, тести для самоконтролю та контролю. Інформацію про результати роботи учнів учитель може переглядати на головному комп'ютері у зведеному вигляді та по кожному учню окремо (за умови мережевого об'єднання комп'ютерів). Програмний засіб містить словник термінів і понять, іменний покажчик, додаток-схему «Характеристики музики». Важливим засобом є «Конструктор уроків», за допомогою якого вчитель може створити уроки за власною методикою, а також при потребі відредагувати запропоновані розробниками уроки (Додаток 3).

Отже, на другому етапі – інформаційно-проективному – відбувалось удосконалення компетентностей студентів у вокально-хоровій роботі зпідлітками, формування їх знань та умінь у плануванні та організації цієї діяльності. Викладені вище методичні засади підготовки студентів до організації вокально-хорової діяльності здійснювалися наскрізно, як на спеціальних предметах та й у процесі викладання допоміжних психолого-педагогічних дисциплін. У формувальному експерименті, водночас із основними видами навчальних занять (лекція, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація, самостійна робота) значну увагу ми

приділяли особистісно зорієнтованим педагогічним технологіям, мультимедійним засобам, діловим іграм та психолого-педагогічним тренінгам.

Третій етап – *виконавсько-продуктивний* – передбачав практичну реалізацію набутих компетентностей студентів. Під час педагогічної практики було передбачено роботу з учнями в шкільних гуртках, з хоровими колективами, також проходила підготовка позакласного вокально-театралізованого заходу (Додаток К). На третьому етапі підготовки студенти були ознайомлені зі структурою розробки позакласних вокально-театралізованих заходів, що складались із трьох етапів:

- підготовчий (визначення тематики, мети, форми проведення заходу, часу, місця, необхідного обладнання);
- етап реалізації (розподіл ролей, ретельний виклад плану проведення театралізованого заходу, свята, вечора, гри тощо);
- етап проведення (детальний опис заходу, контроль за виконанням).

На третьому етапі були проведені педагогічні тренінги з різних проблем, наприклад, за темою «Сутність та специфіка організації позакласної роботи», «Організація та планування роботи вокально-хорових гуртків». Тренінг – форма, яка зумовлює ефективне навчання, спрямоване на формування готовності майбутнього вчителя до позакласної діяльності учнів та формування установок до самоосвіти з цього питання. Хід тренінгу мав чітку структуру: вступне діагностування учасників тренінгу; знайомство учасників тренінгу; встановлення „Кодексу взаємодії”; визначення очікуваних результатів; основна частина тренінгу (міні-лекції та практична робота); рефлексія.

Діагностування учасників тренінгу відбулося через анкетування та тестування з метою виявлення початкового рівня усвідомлення сутності позакласної вокально-хорової діяльності та специфіки її організації. Знайомство учасників тренінгу відбувалося через використання різних методів. Метод №1 – відрекомендувати одногрупника. Викладач (тренер) пропонує створити пари і ознайомлює учасників з методикою організації інтерв'ю. Студенти працюють у парах, дізнаються один від одного про уподобання, інтереси, плани на

професійну діяльність у майбутньому. Кожен з учасників тренінгу після проведеного інтерв'ю представляє колегу групі. Тренер при цьому націлює згадати найбільш значимі питання. Учасник говорить „Я розмовляв (розмовляла) з..., і він (вона)...”. Після представлення кожного учасника педагог встановлює зв'язок між основними результатами знайомства і темою тренінгу. Метод №2 – художник. Використовуючи його, просимо студентів намалювати себе буквально або за допомогою метафори. Наприклад: „Намалюйте себе у вигляді якоїсь тварини”. Метод №3 – назвати своє ім'я та прикладку до нього, яка б починалася з тієї ж самої літери, що й ім'я. Наступний учасник повторює ім'я та прикладку колеги, і потім називає своє, наступний продовжує те ж саме. Таким чином, останній повторює всі імена учасників проекту. (Починає цю вправу тренер, наприклад, Ольга – оптимістка).

Вироблення правил взаємодії відбувається обов'язково, адже це впливає на встановлення дисципліни під час тренінгу, дає можливість групі встановити закони, за якими буде відбуватися взаємодія учасників тренінгу між собою та тренером. Для тренера встановлені правила – це підґрунтя, яке допомагає вирішити конфліктні ситуації, проблеми з приверненням уваги до себе під час тренінгу, засіб концентрувати уваги групи, створення демократичного стилю спілкування з учасниками. Наприклад, під час одного з тренінгів були запропоновані наступні правила: вимкнути мобільні телефони під час тренінгу; ставитись шанобливо до думки колег; говорити по суті означеної проблеми; лаконічно формулювати власні думки; використовувати правило „піднятої руки”. Під час визначення очікуваних результатів учасникам тренінгу пропонується написати на аркушах та прикріпити на фліп-чаті свої очікування. Проаналізувавши очікування студентів, можна було констатувати необхідність у них бажання отримати корисну інформацію та створити комфортну атмосферу під час занять. Проте, слід зазначити, що не всі учасники із самого початку налаштовані на конструктивну роботу. Про це свідчать такі очікування: почути про різні види діяльності; приємне спілкування. Також

необхідно звернути увагу на очікування, у яких міститься дієслово „отримати”, що свідчить про спрямованість учасників тренінгу на пасивну модель спілкування. Головним завданням тренера стало створення таких умов, коли студенти будуть з бажанням активно самі брати участь у процесі навчання, умотивувати їх до активного процесу самоосвіти.

Тренер розташовує на дошку очікування студентів, розподіляє їх за групами та орієнтується в тому, які методи треба використовувати для активізації діяльності учасників тренінгу. Основна частина тренінгу реалізується в міні-лекціях та практичній діяльності вчителів (учасників тренінгу). Викладач (тренер) будує роботу таким чином, щоб отримані на лекції знання закріплювалися під час практичної роботи.

Міні-лекція – метод викладення нового матеріалу для навчання учасників тренінгу. Для міні-лекції характерно вмотивування учасників до сприйняття матеріалу. Важливою ознакою готовності сприймати міні-лекцію є стан активності учасників цього процесу (триває 10-20 хвилин). Викладач-тренер використовує наочні засоби: записує на дошці ключові фрази; робить малюнки; використовує метафори (притчі, анекдоти, прислів'я). Викладачу-тренеру притаманні обов'язково виразні засоби: міміка, жести, інтонація, поза.

Викладач-тренер слідує за активним „включенням” студентів у тему міні-лекції, намагається втримати увагу кожного з учасників і сам є максимально „включеним”, таким чином створюється так званий стан – „тут і зараз”. Під час практичної роботи необхідно застосовувати інтерактивні методи роботи: робота в парах, робота в малих групах, мозкова атака, ажурна пилка, снігова куля тощо.

Доречно підкреслити, що необхідною частиною тренінгу є рефлексія – студенти підбивають підсумки навчання та планують подальші дії для саморозвитку, або формується мотивація до навчання на наступному тренінгу. Рефлексію проводить тренер, використовуючи різні методи: мікрофон, анкетування тощо.

Отже, третій етап експериментальної роботи передбачав практичну реалізацію набутих студентами компетенцій. Під час педагогічної практики була передбачена робота з учнями в шкільних гуртках, з хоровими колективами. А також була здійснена підготовка позакласного вокально-театралізованого заходу, розроблені методичні рекомендації його проведення. У процесі цієї роботи ми використовували: конструювання понять для систематизації бази знань студентів, інструктування, творчі завдання, експертні оцінки, евристичні методи, мультимедійні засоби тощо.

Четвертий етап – *рефлексивно-оцінювальний* – аналіз ступеню усвідомлення майбутнім учителем отриманих знань та досвіду щодо питань організації позакласної вокально-хорової роботи. Етап рефлексії – це одночасно і процес, і результат усвідомлення студентом сукупності діяльності, що відбувалася під час підготовки. Предметом рефлексії в поданому дослідженні була як власна діяльність суб'єкта рефлексії, так і діяльність інших у їхньому взаємозв'язку. Майбутній вчитель музики виокремлює спектр важливих для нього дій, що відбулися під час навчання, аналізується відповідність поставлених цілей реально отриманим результатам. Викладач мотивував студента на спрямування, визначення і формулювання результатів рефлексії у формі відповідей на поставленні запитання (усно та письмово), висловлення пропозицій щодо причин невдач і подальшої роботи тощо. Для більш ефективної рефлексії викладач перебував виключно на позиціях демократичної взаємодії зі студентами.

У процесі вокально-хорової роботи майбутні вчителі музики з інтересом використовували перцептивні методи діагностики для визначення внутрішнього стану виконавців, виявляли здатність до свідомого наміру зрозуміти емоційний стан виконавців у процесі хорових занять. Доцільно зауважити, що зацікавленість реципієнтів до виконання рефлексивних завдань постійно збільшувалася, що свідчить про те, що цей процес є для них актуальним та його вирішення має регулярний характер. Адже, рефлексивність у процесі «навчання мистецтва відіграє роль засобу формування особистісних

якостей» [179, 289]. За визначенням О.Киричука, рефлексія є «принципом післядії, який пов'язаний з формуванням філософської стратегії поведінки, а це, своєю чергою, показує характер особистості» [107, 598]. Адже рефлексивність допомагає студенту усвідомити свою індивідуальність, неповторність та унікальність, які «висвітлюються з аналізу його предметної діяльності» оскільки майбутній вчитель проявляє себе в таких пріоритетних сферах буття та засобах діяльності, які притаманні його індивідуальності [179, 291].

Аналіз експериментальних даних цього напрямку дав змогу з'ясувати, що рефлексивність у майбутніх учителів музики в умовах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів майже не виховується у навчальному процесі, що й не передбачається навчальними програмами. Отже, ця проблема потребує спеціального наукового дослідження й розробки конкретних рекомендацій та відповідної практики в музично-педагогічній діяльності. Адже від стану розвитку рефлексивності у студентів залежить її розвиток в учнів [111, 215].

На рефлексивно-оцінювальному етапі дослідно-експериментальна робота була спрямована на формування особистісної рефлексії майбутнього вчителя музики, на спрямованість його свідомості на внутрішні механізми самопізнання, що дозволило виробити відповідне ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності – тобто готовність мистецької рефлексії (вміння критично ставитися до того чи іншого аспекту діяльності, займати та відстоювати свою позицію в дискусіях, виокремлювати власні судження, організовувати взаємозв'язок минулих та сучасних подій, вміти протистояти невпевненості у вирішенні нагальних питань, виховувати здатність до оцінювання творів мистецтва).

Доцільно підкреслити, що рефлексивно-оцінювальний етап формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання підлітків був завершальним етапом цієї роботи. Адже експериментальна підготовка студентів здійснювалася протягом чотирьох етапів, що сприяли послідовному формуванню означеного феномена:

мотиваційно-спонукального (актуалізація та мотивація студентів на підготовку до організації вокально-хорової роботи учнів); інформаційно-проективного (удосконалення компетентностей студентів у вокально-хоровій роботі учнів, формування знань та умінь студентів у плануванні, та організації позакласної діяльності); виконавсько-продуктивного (практична реалізація набутих компетентностей студентів, що сприяє формуванню готовності майбутніх учителів до організації позакласної вокально-хорової роботи); рефлексивно-оцінювального (аналіз ступеня усвідомлення майбутнім учителем отриманих знань та досвіду в питаннях організації вокально-хорової роботи підлітків).

Саме рефлексивно-оцінювальний етап формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики у процесі організації вокально-хорового навчання підлітків був спрямований на аналіз ступеня усвідомлення майбутнім учителем отриманих знань та досвіду в питаннях організації вокально-хорової роботи учнів підліткового віку. Серії експериментальних завдань, що були використані на цьому етапі забезпечували установку на активну рефлексивну діяльність, що була спрямована на самопізнання, рефлексивний аналіз, який полягав у розвитку їх художньо-інтуїтивного прогнозування, здатності до рефлексивності тощо. У результаті цієї діяльності майбутній учитель музики здобував досвід, який рефлексивно трансформувався в усвідомленні здобутих знань, умінь та навичок.

Враховуючи те, що рефлексія є процесом самопізнання внутрішнього стану, а рефлексивна діяльність дозволяє майбутнім учителям музики виявити та усвідомити основні аспекти роботи (способи, проблеми, їх вирішення, отриманні результати тощо), то серія експериментальних завдань була спрямована на виявлення рефлексивної самооцінки фахової діяльності. Рефлексивне самооцінювання майбутніх учителів музики на четвертому етапі формувального експерименту було проведено за підсумками визначення ними найбільш ефективного навчального предмету, що є важливим для виконання майбутньої професійної діяльності.

З точки зору 62% учасників експериментальних груп – таким видом діяльності визнаний хоровий спів, інтенсивна робота в навчальних хорових колективах. 45% опитаних відмітили важливість їх підготовки до розвитку художньо-асоціативного фонду на фахових дисциплінах, але домінуючою серед них була відзначена робота, що здійснюється у процесі навчальної діяльності в рамках курсу «Методика музичного виховання». Спільна діяльність у процесі виконання рефлексивних завдань у рамках цієї дисципліни ініціює виконання цього типу завдань й на інших заняттях.

Специфічним змістом оцінювальної діяльності майбутнього вчителя музики є забезпечення особливого ставлення до навчання, сутність якого полягає у формуванні здатності студентів до оволодіння різноманітними засобами оцінювання в різновидах фахової діяльності: науково-дослідній, фаховій, практичній. Порівняно з пізнавальною, оцінювальна діяльність найбільш продуктивно реалізується у процесі адекватного ставлення до результатів попереднього навчання майбутніх фахівців та визначення шляхів подальшого вдосконалення. У контексті музично-педагогічної освіти оцінна діяльність найбільш повно реалізується в процесі оволодіння студентами мистецтвом досконалого виконання музичних творів.

Отже, четвертий етап формувального експерименту був націлений на аналіз ступеня усвідомлення майбутнім учителем музики отриманих знань та досвіду в питаннях організації вокально-хорової роботи підлітків. Етап рефлексії - це був одночасно і процес, і результат усвідомлення студентом сукупності діяльності, що відбувалася під час підготовки. Предметом рефлексії в даному дослідженні була як власна діяльність суб'єкта рефлексії, так і діяльність інших у їх взаємозв'язку. На цьому етапі студент виокремлював спектр важливих для нього дій, що відбулися під час навчання, що дозволило проаналізувати відповідність поставлених цілей реально отриманим результатам. Викладач мотивував учнів до рефлексії, спрямовував на визначення і формулювання результатів рефлексії у формі відповідей на поставлені запитання (усно та письмово), висловлювання пропозицій щодо

причин невдач і подальшої роботи тощо. Для ефективної рефлексії викладач перебував виключно на позиціях демократичної взаємодії з підлітками. У процесі цієї роботи ми використовували: психолого-педагогічні тренінги, вокальні вправи, ділові ігри, самоаналіз, мультимедійні засоби, творчі завдання.

Таким чином, формувальний експеримент перебігав за чотирма етапами, на кожному з яких послідовно досягалася поставлена мета – експериментально перевірити методи, прийоми й засоби підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи з підлітками. Формувальний етап експерименту також був спрямований на обґрунтування та апробацію методичних засад підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи учнів.

Нами було проведено опитування учнів, яке допомогло визначити рівень знань специфіки організації вокально-хорової роботи учнів; наявність вокально-хорової ерудованості; спрямованість на організацію вокально-хорової роботи учнів; наявність ціннісної орієнтації у вивченні мистецьких творів; наявність швидкого сценічного реагування в процесі виконання мистецьких творів; здатність до варіативної інтерпретації художнього образу твору; уміння розробити позакласний вокально-хоровий захід.

У процесі дослідження з метою визначення рівня підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи учнів кожної з виділених якостей на початку експерименту, а потім наприкінці експерименту проводилась оцінка динаміки розвитку цих якостей. Основним при цьому був метод спостережень і якісної характеристики кінцевих результатів, яких досягли студенти. Спостереження проводилися під час занять, тренінгів, педагогічної практики.

Відповідно до розроблених критеріїв ми розробили методику діагностики рівнів підготовності майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи учнів. У Таблиці 3.4 наведено перелік обраних методик діагностики згідно з визначеними критеріями та показниками.

Таблиця 3.4

**Діагностичні методики підготовленості майбутнього вчителя музики
до організації вокально-хорової роботи учнів**

Компоненти	Показники	Методики
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	Активна мотиваційна спрямованість студентів на організацію позакласної вокально-хорової роботи учнів; - наявність ціннісної орієнтації у вивченні мистецьких творів	Анкета для студентів з метою виявлення мотиваційної готовності до організації вокально-хорової роботи учнів (Додаток А); діагностика мотивації професійно-педагогічної діяльності студентів (К.Замфір, А.Келлі) Додаток Г
<i>Когнітивно-компетентнісний</i>	Наявність вокально-хорової ерудованості студентів щодо організації позакласної вокально-хорової роботи учнів; вияв гнучкості у згаходженні асоціативних зв'язків	Завдання на виявлення рівня знань специфіки організації вокально-хорової роботи (Додаток Б); тест-завдання на виявлення загальної вокально-хорової ерудованості (Додаток В)
<i>Комунікативно-рефлексивний</i>	потяг до конструктивного спілкування з учнями; потреба в рефлексивному усвідомленні вокально-хорової діяльності	Тест на рефлексивне оцінювання Д.Келлі (Додаток Д); опитувальник на комунікативно-рефлексивну готовність студентів до практичної діяльності (Додаток Ж)
<i>Творчо-конструктивний</i>	Наявність швидкого сценічного реагування у процесі виконання мистецьких творів; здатність до варіативної інтерпретації художнього образу твору	Ефективність використання мультимедійних засобів (Додаток З) аналіз розробок позакласних заходів та інтерпретованих вокально-хорових творів (Додаток К)

Згідно з означеними у Таблиці 3.4 методиками нами було проведено вхідне та, по завершенню експерименту, вихідне діагностування контрольних груп (КГ) та експериментальних груп (ЕГ). Узагальнюючи результати формувального експерименту, нами встановлено результати вхідного діагностування КГ та ЕГ (див. Таблиця 3.5, 3.6)

Таблиця 3.5

Результати вхідної діагностики контрольних груп

Рівні сформованості готовності	Компоненти підготовки студентів								
	Контрольні групи (КГ) (172 студенти) (вхідне діагностування)								
	Мотиваційно-ціннісний компонент		Когнітивно-компетентний компонент		Комунікативно-рефлексивний компонент		Творчо-конструктивний компонент		Середнє значення у %
	Кількість студентів	Кількість у %	Кількість студентів	Кількість у %	Кількість студентів	Кількість у %	Кількість студентів	Кількість у %	
Репродуктивний рівень	63	36.7	74	43.0	61	35.5	73	42.4	39.4
Пошуковий рівень	75	43.6	71	41.3	84	48.8	70	40.7	43.6
Творчий рівень	34	19.7	27	15.7	27	15.7	29	16.9	17.0

За визначеною схемою показуємо результати вхідної діагностики на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи з визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків (таблиця 3.6).

Таблиця 3.6

Результати вхідної діагностики експериментальної групи

Рівні сформованості готовності	КОМПОНЕНТИ								
	Експериментальні групи (ЕГ) (175 студентів) (вхідне діагностування)								
	Мотиваційно-ціннісний компонент		Когнітивно-компетентнісний компонент		Комунікативно-рефлексивний компонент		Творчо-конструктивний компонент		Середнє значення у %
	Осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	
Репродуктивний рівень	66	37.7	78	44.6	64	36.6	74	42.3	40.3
Пошуковий рівень	78	44.6	68	38.8	84	48.0	70	40.0	42.9
Творчий рівень	31	17.7	29	16.6	27	15.4	31	17.7	16.8

По закінченню формувального експерименту нами були проаналізовані вихідні результати діагностики студентів щодо рівня підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи учнів. Результати дослідження рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента підготовленості майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи учнів нами були відстежені за мотивами вибору майбутньої професії, бажання після закінчення університету працювати за фахом, здібностями до майбутньої професійної діяльності, інтересом до

позакласної вокально-хорової роботи з учнями, ступенем задоволення власним рівнем інформаційної культури, тощо. Засобом опитування було виявлено оцінку майбутніми вчителями власних професійних якостей з проблем організації позакласної вокально-хорової роботи учнів. Для отримання вірогідних результатів було з'ясовано динаміку за деякими суміжними чинниками, а саме: наявністю комунікативних навичок, перцептивних умінь, інтерактивних компонентів, наявністю навичок управління персоналом, наявністю гностичних і методично-технологічних компонентів. Результати наведено у Таблиці 3.7. Необхідно відзначити, що після формувального етапу дослідження в студентів ЕГ відбулися суттєві зміни, про що свідчать отримані результати. Із цього можна зробити висновок, що лише близько 59 % студентів вступили до педагогічного університету через бажання отримати саме професію вчителя.

Під час дослідження нами було встановлено, що заняття за експериментальною програмою, яку передбачав формувальний експеримент, суттєво змінило ставлення студентів до обраного ними фаху. Так, майже на 40% збільшився відсоток студентів, які відмітили питання: «Майбутня професія цікавить мене самим процесом діяльності», саме так відповіли 84 студенти, що становить 48, 8%, тоді як на початку експерименту це було лише 9, 1%. Після проведеного формувального експерименту в ЕГ на питання: «Які риси та особистісні якості треба мати майбутньому вчителю щодо організації вокально-хорової роботи учнів?» дали розгорнуту, аргументовану відповідь 26, 2%, що на 13, 1% більше, ніж до експерименту. Треба зазначити, що в контрольній групі результати відповідей на це питання до експерименту та після майже не змінилися – різниця склала 1, 8%.

Доречно підкреслити значення відповідей на питання, про яке йшлося вище. Під час навчання студентам ЕГ не давалося прямої відповіді на це питання, тому цінним є факт високого рівня у студентів умінь узагальнювати та робити висновки. Важливою є відповідь на запитання щодо вияву бажання працювати після закінчення факультету за фахом. Треба зазначити, що в ЕГ є

невеликі зміни: так, майже на 4% збільшилась кількість бажаючих працювати за фахом. Відсоток не дуже великий, але, у порівнянні з КГ, це позитивні зміни. Тоді як у КГ, навпаки, зменшилась майже на 5% кількість студентів, які виявляють бажання працювати за фахом. Ми вважаємо, що на стан зацікавленості студентів фахом впливають методи та зміст предметів та спецкурсів.

В ЕГ відмічено позитивні зміни в самооцінці власних професійних здібностей майбутніх учителів музики. Так, на 11% більше студентів відзначили себе здібними до обраного фаху. На це вплинули численні тренінги, які були проведені під час навчання. Під час тренінгу формуються не лише фахові вміння, але й психолого-фізіологічна готовність до діяльності. Під час вправ, які характерні для будь-якого навчального тренінгу – це так звані «Криголами», відбувається формування комунікативних навичок, формується впевненість у собі, згуртовується студентський колектив. Також важливим етапом тренінгу є рефлексія, під час якої відбувається самоаналіз. Студенти відзначають позитивні зміни, усвідомлюють набуті навички та ставлять цілі на майбутнє – це впливає на їх самооцінку та впевненість у собі. Важливою є відповідь на запитання про тлумачення поняття „креативна особистість”. Адже його усвідомлення допомагає зрозуміти одну з головних рис керівника гуртка, зокрема, керівника вокального гуртка. Так, 39, 4% студентів експериментальної групи дали вірну розгорнуту відповідь на це питання, тоді як у контрольній групі цей відсоток майже вдвічі менший та становить 16, 8%.

Таблиця 3.7

Результати опитування респондентів

Зміст запитань	ЕГ (вхідне діагностування)	ЕГ (вихідне діагностування)	КГ (вхідне діагностування)	КГ (вихідне діагностування)
	Кількість студентів (усього 175)	Кількість студентів (усього 175)	Кількість студентів (усього 172)	Кількість студентів (усього 172)
1	2	3	4	5

– бажання отримати подану спеціальність;	88 (50.3%)	121 (69.1%)	86 (49.1%)	86 (49.1%)
– приклад та поради друзів, учителів, знайомих;	9 (5.1%)	9 (5.1%)	11 (6.3%)	11 (6.3%)
– наслідують батьків та їхні поради;	17 (9.7%)	17 (9.7%)	15 (8.6%)	15 (8.6%)
– легше вступити (низький прохідний бал на вступних іспитах);	23 (13.1%)	22 (12.6%)	22 (12.6%)	22 (12.6%)
– бажання отримати спеціальність, яка буде корисна у вихованні власних дітей;	2 (1.1%)	2 (1.1%)	4 (2.3%)	8 (4.5%)
– суспільна користь, бажання бути потрібним державі, самому щось зробити для людей та підростаючого покоління;	12 (6.8%)	34 (19.4%)	11 (6.4%)	15 (8.7%)
– майбутня професія цікавить мене самим процесом діяльності;	16 (9.1%)	84 (48.0%)	14 (8%)	9 (10.8%)
– до навчання спонукають література, мистецтво,	2 (1.1%)	2(1.1/%)	3 (1.7%)	3 (1.7%)

кіно та інше;				
– не можу сказати, навчаюсь аби навчатися	16 (9.1%)	5 (2.8%)	18 (10.3%)	18 (10.3%)
Бажання після закінчення університету працювати за фахом:				
– так;	92 (52.5%)	99(56.6%)	95 (54.3%)	87 (49.7%)
– ні;	26 (14.8%)	20 (11.4%)	28 (16.0%)	36 (20.9%)
– не знаю	51 (29.1%)	56(32.0%)	49 (28.0%)	49 (28.0%)
Оцінка здібностей до майбутньої професійної діяльності:				
– здібна (-ий);	121 (69.1%)	140 (80.0%)	123 (70.3%)	125 (71.4%)
– не знаю;	37 (21.1%)	23 (13.1%)	34 (19.4%)	17 (9.8%)
– не здібна	17(10.3%)	12 (6.9%)	15 (8.8%)	13 (7.6%)
Які риси та особистісні якості треба мати майбутньому вчителю щодо організації вокально-хорової роботи учнів				
відповіли на запитання	23 (13.1%)	46 (26.2%)	22 (12.7%)	25 (14.5%)
не змогли відповісти на запитання	54 (30.8%)	17 (9.8%)	51 (29.6%)	40 (23.2%)
відповіли частково	91 (52.0%)	112 (64.0%)	99 (57.5%)	107 (62.2%)

Дати тлумачення поняття „креативна особистість”				
відповіли на запитання	30 (17.1%)	69 (39.4%)	29 (16.8%)	29 (16.8%)
не змогли відповісти на запитання	23 (13.1%)	9 (5.1%)	25 (14.5%)	25 (14.5%)
відповіли частково	122 (69.7%)	97 (55.4%)	118 (68.6%)	118 (68.6%)

Отримані результати засвідчили, що переважна більшість опитуваних у КГ (93%) однозначно констатувала, що система фахової підготовки слабо зорієнтована саме на підготовку майбутніх учителів до організації вокально-хорової діяльності, через що кожному з них доводиться самостійно заповнювати значну інформаційно-програмну прогалину широкого кола проблем теорії та практики гурткової діяльності. Опитування в ЕГ вказало на позитивну оцінку практико-спрямованої підготовки, багато схвальних відгуків (понад 70%) було спрямовано на адресу спецкурсу. Студенти зауважили, що проходження педагогічної практики в школі далось їм легко, отриманих під час навчання знань було достатньо, щоб відчути себе впевненими в практичній діяльності. Схвальні відгуки студентів були висловлені так само й про навчальні тренінги, під час яких вони успішно набули як теоретичні знання, так і отримали практичні вміння.

Узагальнюючи результати формувального експерименту, нами встановлено, щодля виявлення сформованості когнітивно-компетентісного компонента студентам було запропоновано виконати завдання (Додаток Б), відповідно до результатів якого можна констатувати, що виконали завдання 12% респондентів, виконали частково 69%, не впоралися із завданнями 19%. Основними труднощами для студентів стали: визначення сутності, мети та завдання позакласної вокально-хорової роботи; наведення ефективних

традиційних та нетрадиційних методів організації вокально-хорової роботи; складання орієнтовного плану позакласної вокально-хорової роботи в середніх класах ЗНЗ. У результаті проведеного аналізу можна констатувати виконання певних завдань. Так, наприклад, можна констатувати більш позитивну динаміку у виконанні завдань (Додаток Б) ЕГ, ніж у КГ. 149 студентів (85, 1%) з ЕГ на вихідному діагностуванні вірно означили сутність, визначили мету та завдання позакласної вокально-хорової роботи. Цей показник на 17, 7% більший, ніж на вхідному етапі опитування. Тоді як у КГ різниця вхідного і вихідного діагностування складає близько 10%, а пошуковий та творчий рівень із цього питання мають 107 студентів (61, 1%), що на 20% менше, ніж в ЕГ.

Доречно підкреслити, що в контрольній групі виконання завдання: «Наведіть орієнтовний список творів для роботи вокального гуртка «Червона калинонька» зводилося до написання репертуару на кожен місяць. Наприклад, студентка В.С. визначаючи календарний план на кожний місяць, лише вказала на назви творів, які будуть прослухані, чи вивчені за цей період. Аналогічні відповіді приведено у понад 40% респондентів КГ, тоді як понад 25% не змогли впоратися із цим завданням взагалі.

Кардинально інша картина в ЕГ. Понад 80% студентів склали план, визначаючи мету, завдання, передбачаючи різні форми роботи тощо. Так, наприклад, студентка С.К. представила такий план роботи вокального гуртка:

Мета: виявлення і розвиток вокальних здібностей учнів; формування в них вміння правильно виконувати вокальний твір; розвиток музичного слуху, музичної уяви та пам'яті; виховання любові до вокального мистецтва; становлення духовного світу особистості учня; створення умов для формування внутрішньої потреби в учнів неперервного вдосконалення та реалізації своїх художньо-мистецьких здібностей і творчих можливостей. Розвиток вокальних здібностей підлітків з урахуванням їх музичних інтересів та можливостей. Розвиток співацького голосу дітей відповідно до їх діапазону; формування основних співацьких умінь.

Завдання:розвивати музичний слух учнів, чистоту інтонації;формувати вміння інтонаційно правильно передавати мелодію, протягувати довгі звуки, чітко вимовляти слова пісні;розвивати навички співу: уміння співати разом, не викрикувати окремі слова, вчасно починати спів після музичного вступу, співати природним голосом, легким звуком;формувати співацькі вміння підлітків, розвивати діафрагмальне дихання, вміти передавати веселий характер пісні;формувати відчуття ансамблю;розвивати в учнів звуковисотний слух;розвивати музичну пам'ять і мислення;формувати навички співацької установки;різнобічно розвивати вокально-хоровий слух;розвивати співацьке дихання;розширювати діапазон голосу;виховувати силу волі, самостійність та активність.

За результатами формувального експерименту понад 82% студентів мають пошуковий та творчий рівень компетентності в плануванні вокально-хорової роботи учнів, тоді як у КГ такого рівня планів взагалі не відзначено, що свідчить про недостатнє висвітлення цієї теми під час занять.Для перевірки показника – наявності вокально-хорової ерудованості – було запропоновано виконати завдання (Додаток В). Треба зазначити, що 36 студентів, це складає 20, 9%, виконали завдання на високому (творчому)рівні та 70% на достатньому (пошуковому).

Необхідною складовою процесупідготовки майбутніх учителів до вокально-хорової роботи учнів є комунікативно-рефлексивний компонент. Поданий компонент досліджували, використовуючи метод спостережень (під час педагогічної практики), метод опитування та тестування (Додаток Д, Е).Проаналізувавши результати тестування за методикою Д. Келлі, було виявлено, що в студентів ЕГ суттєво підвищився рівень рефлексивності (Таблиця 3.8).

Таблиця3.8

Рівні сформованостікомунікативно-рефлексивного компонента (за методикою Д.Келлі)

Рівні	ЕГ (вхідний етап діагностики) (175 ст.)	ЕГ (вихідний етап діагностики) (175 ст.)	КГ(на вхідному етапі діагностики) (172 ст.)	КГ (на вихідному етапі діагностики) (172ст.)
Репродуктивний	40 (22, 9%)	20 (11, 4%)	38 (21, 7%)	42 (24, 4%)
Пошуковий	97 (55, 4%)	80 (45, 7%)	99 (56, 5%)	94 (54, 7%)
Творчий	38 (21, 7%)	75 (42, 8%)	35 (20, 0%)	36 (20, 9%)

Метою опитування (див. Додаток Е) було встановити, наскільки студенти покращили вміння здійснювати самоаналіз та самооцінку. Так, було встановлено, що на 21, 1% підвищилася кількість студентів, які мають високий рівень навичок самоаналізу. Тоді як на 11, 5% зменшилась кількість студентів, які мають низький рівень самоаналізу. Треба зазначити, що суттєвих змін в умінні провести самоаналіз у КГ нами не визначено.

На формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи з визначення сформованості підготовленості студентів до організації вокально-хорової роботи підлітків творчо-конструктивний компонент вимірювали, аналізуючи розроблені студентами сценарії позакласних заходів та проводячи опитування, за питаннями, які використовували і під час констатувального експерименту, звертаючи увагу на індивідуальний підхід до інтерпретування вокально-хорових творів. Повні всебічні відповіді на запитання було надано 25, 1% студентами ЕГ, що на 6,3% більше ніж у КГ. Розроблені сценарії аналізували, виходячи з визначених критеріїв оцінювання: обсяг і повнота означеної теми заходу; відповідність вимогам написання сценарію; якість літературного та музичного матеріалу; оригінальність.

Треба зазначити, що на творчому та пошуковому рівні в ЕГ виконали написання сценарію 69, 7% студентів. Щодо КГ, то оскільки проблема написання сценарію не входила до їхніх навчальних планів, вони не слухали розроблений для формального експерименту спецкурс, тому сценарії не можна було оцінити за визначеними критеріями, бо вони були виконані у довільному

режимі. У цілому можна зазначити, що роботам, представленим студентами КГ, не вистачало цілісності, оригінальності, послідовності в етапах виконання. Зі 172 представлених студентами КГ сценаріїв до творчого рівня можна віднести 31 роботу, що становить 17, 7%, цей показник суттєво відрізняється від сценаріїв, виконаних студентами ЕГ.

У ході аналізу результатів формувального експерименту перед нами постало завдання, що може бути викладено таким чином: порівняти, як різниця між контрольними та експериментальними групами на початку та наприкінці формувального етапу експерименту стосовно рівня підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи учнів. У Таблиці 3.9 представлено результати формувального експерименту під час вихідної діагностики в КГ та ЕГ.

Таблиця 3.9

**Результати формувального експерименту (вихідна діагностика) КГ
та ЕГ**

Рівні сформованості підготовленості	КОМПОНЕНТИ									
	Контрольні групи (КГ)									
	Мотиваційно- ціннісний компонент		Когнітивно- компетентісний компонент		Комунікативно- рефлексивний компонент		Творчо- конструктивний компонент		Середнє значення у %	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%		
Репродуктивний рівень	66	37,7	78	44,6	64	36,6	74	42,3	40.3	
Пошуковий рівень	78	44,6	68	38,8	84	48,0	70	40,0	42.9	
Творчий Рівень	31	17,7	29	16,6	27	15,4	31	17,7	16.8	

Рівні сформованості підготовленості	КОМПОНЕНТИ								
	Експериментальні групи (ЕГ)								
	Мотиваційно-ціннісний компонент		Когнітивно-компетентісний компонент		Комунікативно-рефлексивний компонент		Творчо-конструктивний компонент		Середнє значення у %
	Осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	
Репродуктивний рівень	47	26,9	44	25,1	30	17,1	53	30,3	24.9
Пошуковий рівень	83	47,4	89	50,8	99	56,6	78	44,6	49.8
Творчий рівень	45	25,7	42	24,0	46	26,3	44	25,1	25.3

Для порівняння результатів підготовленості майбутніх учителів музики до вокально-хорової діяльності з підлітками в Таблиці 3.10 ми розмістили дані вихідної діагностики ЕГ та КГ. Таким чином, ми бачимо, що творчий рівень в ЕК групі підвищився на 8, 3% - це на 6, 5% більше, ніж в КГ. У той же час ми спостерігаємо, як репродуктивний рівень знизився на 10, 2% відсотків в ЕГ, і це на 3, 2 % більше, ніж в КГ. Таким чином, результати діагностики доводять переконливий результат застосованих методичних засад у підготовці майбутніх учителів музики до позакласної вокально-хорової діяльності з учнями.

Таблиця 3.10

Рівні сформованості підготовленості студентів до вокально-хорової роботи з підлітками у контрольній та експериментальній групах

Рівні сформованості підготовленості студентів до вокально-хорової роботи з підлітками	Формувальний експеримент (початковий результат у %)		Формувальний експеримент (прикінцевий результат у %)	
	Експериментал.Групи	Контрольні групи	Експериментал. Групи	Контрольні групи
Репродуктивний рівень	40,3	39,4	30,1	32,8
Пошуковий рівень	42,9	43,6	49,8	48,4
Творчий рівень	16,8	17,0	25,1	18,8

Для більшої вірогідності висновків, здобутих під час формувального експерименту, та перевірки гіпотези дослідження проведемо статистичний аналіз. Для з'ясування наявності суттєвої різниці результатів експериментальних та контрольних груп, тобто наслідку дії системи дослідження, а не впливу випадкових чинників, використано метод гіпотез – t-

критерій Стюдента, який визначається за формулою:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{S_{M_1 - M_2}},$$

де M_1, M_2

– середні арифметичні значення в експериментальних та контрольних групах,

$S_{M_1 - M_2}$ – стандартна похибка різниці середніх арифметичних. Обчислений

критерій t порівнюється зі стандартним (табличним) значенням критерія

Стьюдента t_{st} для n_1 та n_2 , де n_1 та n_2 – кількість вимірів у

групах.

Якщо критерій t більший стандартного значення критерію Стьюдента t_{st} для $p < 0,05$, це означає, що різниця між групами є достовірною з надійністю 95%. Якщо $t < t_{st}$ для $p < 0,01$, різниця достовірна з надійністю 99%, якщо $t < t_{st}$ для $p < 0,001$, різниця достовірна з максимальною надійністю 99,9%.

У випадку, якщо $t > t_{st}$ – це означає, що за цією різницею між групами не можна зробити висновок про наявність чи відсутність достовірної різниці між групами (потрібні додаткові дослідження). Кількість осіб у групах на початку та наприкінці експерименту становила у ЕГ – 175 студентів, у КГ – 172 студенти. Для розрахунку t -критерію Стьюдента використані статистичні показники в результаті завершення експерименту щодо формування готовності майбутніх вчителів до позакласної вокально-хорової роботи учнів.

Таблиця 3.11

Вихідні дані для розрахунку t -критерію Стьюдента

Рівні сформованості підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи учнів	Репродуктивний рівень	Пошуковий рівень	Творчий рівень
Контрольні групи	32, 8	48, 4	18, 8
Експериментальні групи	30, 1	49, 8	25, 1

Визначаємо оцінку достовірності за критерієм Стюдента. Знайдемо середні арифметичні та середні квадратичні відхилення щодо сформованості в студентів підготовленості до організації вокально-хорової роботи учнів.

Для контрольної групи: $\bar{M}_1 = \frac{32.8 + 48.4 + 18.8}{3-1} = 33$

Обчислимо середнє квадратичне відхилення:

$$\sigma_1 = \sqrt{\frac{(32.8 - 33)^2 + (48.8 - 33)^2 + (18.8 - 33)^2}{3-1}} = 10.7$$

Тоді: $\Delta_1 = 10.7 / \sqrt{3} = 6.2$

Для експериментальної групи: $\bar{M}_2 = \frac{30.1 + 49.8 + 25.1}{5} = 35.0$

Обчислимо середнє квадратичне відхилення:

$$\sigma_2 = \sqrt{\frac{(30.1 - 35.0)^2 + (49.8 - 35.0)^2 + (25.1 - 35.0)^2}{5-1}} = 10.7$$

Тоді: $\Delta_2 = 10.7 / \sqrt{3} = 6.2$

Отже, критерій достовірності різниці дорівнює:

$$t = \frac{\bar{M}_1 - \bar{M}_2}{\sqrt{\Delta_1^2 + \Delta_2^2}} = \frac{33.2 - 35.0}{\sqrt{7.0^2 + 6.2^2}} = 0.4$$

$$n = n_1 + n_2 - 2 = 3 + 3 - 2 = 4.$$

Обчислимо n:

Знайдемо t_{α} за таблицею критичних значень для t-критерію Стюдента для $n=4$: $t_{\alpha} = 8.61$. Оскільки $t < t_{\alpha}$ для $p < 0.001$ різниця достовірна з максимальною надійністю 99,9%.

Оскільки різниця даних за експериментальним контингентом підтверджена методами математично-статистичної обробки, можна

стверджувати про доцільність впровадження обґрунтованих педагогічних умов та ефективність вибору змісту, форм і методів у роботі з учнями.

Аналіз результатів формувального експерименту дає підстави для висновку, що в експериментальній групі в результаті застосування запропонованих методичних засад була сформована підготовленість майбутніх учителів до організації вокально-хорової діяльності учнів. Результати, отримані в ході дослідно-експериментального дисертаційного дослідження стосовно підготовки майбутніх учителів музики в експериментальній групі, підтвердили ефективність упровадженого спецкурсу для формування практичних умінь майбутніх учителів музики до організації та проведення вокально-хорової роботи підлітків. Отже, досягнуто мету експериментального дослідження, оскільки підтверджено теоретичне обґрунтування та проведено апробацію методичних засад підготовки майбутніх учителів на умовах спрямування методів і форм організації пізнавально-практичної роботи студентів щодо усвідомлення специфіки та засвоєння ними способів реалізації функцій музичної діяльності з урахуванням сучасних підходів; доведено поетапне формування готовності майбутніх учителів до організації вокально-хорової роботи підлітків; упроваджено оновлення змісту фахових знань щодо сутності організації позакласної вокально-хорової діяльності, а використання отриманих знань, набутих умінь і навичок на педагогічній практиці забезпечило ефективне виконання завдань дослідження. Визначення критеріїв та показників виявлення рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи учнів забезпечило конструктивний перебіг констатувального та формувального етапів експерименту. Наукове аргументування та експериментальна апробація змісту й методів підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової діяльності учнів забезпечили досягнення виразної динаміки визначених показників, що підтвердили отримані результати та позитивна зміна загального ставлення студентів до обраного ними фаху.

Підсумовуючи результати проведеного формувального етапу експерименту, наголошуємо на значенні поетапного впровадження методичних засад, згідно з визначеними етапами: мотиваційно-спонукальним, інформаційно-проективним, виконавсько-продуктивним, рефлексивно-оцінювальним. Отже, професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музики залежить від якості засвоєння ним психолого-педагогічних, фахових знань, практичних навичок і умінь, рівня загальної культури, розвитку та реалізації творчих можливостей, постійного прагнення до інноваційного педагогічного пошуку. Вокально-хорова робота в школі є важливим джерелом і засобом музично-естетичного виховання школярів. Сприймання й емоційні переживання учнями музичних творів формують у них художній смак, доброзичливість, любов до праці, до природи та інші моральні й естетичні почуття. Виховний потенціал музичної творчості закладений у самому змісті програмового матеріалу, а його реалізація у навчально-виховній діяльності залежить від практичних умінь та навичок учителя музики, його фахової підготовки. Оскільки різниця даних за експериментальним контингентом підтверджена методами математично-статистичної обробки, можна стверджувати про доцільність впровадження обґрунтованих методичних засад дослідження.

Таким чином, на кожному з чотирьох етапів формувального експерименту послідовно досягалась поставлена мета експериментально перевірити методи, прийоми й засоби підготовки майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової роботи з учнями. Статистична обробка експериментальних даних дозволила засвідчити позитивну динаміку означеного процесу та практичну доцільність і своєчасність розробки експериментальної методики. Подальшого дослідження потребують шляхи, форми та методи формування підготовленості майбутніх учителів музики до ефективного здійснення музично-виховної позакласної роботи зі школярами.

Висновки до третього розділу

Здійснене експериментальне дослідження впровадження методичних засад підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків дозволило зробити такі висновки:

- розроблено програму експериментальної роботи: констатувально-діагностичну, формувальну та контрольну;

- відповідно до визначених критеріїв та показників, згідно з отриманими результатами у ході дослідження, було визначено рівні готовності майбутніх педагогів до організації вокально-хорової роботи підлітків, а саме: репродуктивний (низький), пошуковий (середній), творчий (високий).

Творчий(високий) рівень характеризується: чіткою мотивацією на оволодіння майбутньою професією; високим рівнем знань, необхідних для організації вокально-хорової роботи підлітків; позитивною динамікою засвоєння конкретних умінь та навичок організації вокально-хорової діяльності та високим рівнем загальної вокально-хорової ерудованості; наявністю необхідних особистісних якостей, високим рівнем сформованості комунікативних якостей та рефлексивним рівнем організації діяльності; постійними проявами особистісно-зорієнтованої взаємодії з учнями; здатністю вже на підготовчому етапі роботи проявляти самостійність.

Пошуковий(середній) рівень: сумління в навчанні, потреба здобути й використати знання для усвідомлення й вирішення складних педагогічних проблем; достатні знання з питань організації вокально-хорової діяльності, але відсутність постійного прояву засвоєння умінь та навичок; особистісні якості, необхідні для організації вокально-хорової діяльності, сформовані ще недостатньо, наявний середній рівень сформованості комунікативних якостей та недостатній рівень рефлексивного усвідомлення цієї діяльності, але студент працює над їхнім удосконаленням; особистісно зорієнтована взаємодія з учнями спостерігається ситуативно; на підготовчому етапі студент звертається за допомогою до викладача.

Репродуктивний(низький) рівень відзначається: нестійкою мотивацією у навчанні;знаннями, недостатніми для організації саме вокально-хорової діяльності учнів; не спостерігається позитивна динаміка в засвоєнні необхідних умінь та навичок;особистісні якості сформовані недостатньо та студент лише певною мірою намагається їх удосконалювати, має низький рівень сформованості комунікативних якостей та майже відсутній рефлексивний рівень організації цієї діяльності;особистісно зорієнтована взаємодія з учнями практично не спостерігається; на підготовчому етапі студент працює, як правило, лише за вимогою викладача;

- констатувальний експеримент та вихідні дані початкових зрізів контрольних та експериментальних груп дозволили виявити недостатню підготовленість студентів до організації вокально-хорової роботи з підлітками. У цілому результати констатувального експерименту показали необхідність визначення напрямків подолання основних недоліків у підготовці майбутніх учителів до організації вокально-хорової діяльності учнів;

-експериментальна підготовка студентів здійснювалася протягом чотирьох етапів: *мотиваційно-спонукального*(актуалізація та мотивація студентів на підготовку до організації вокально-хорової роботи учнів); *інформаційно-проективного*(удосконалення компетентностей студентів у вокально-хоровій роботі з підлітками, формування знань та умінь студентів у плануванні та організації вокально-хорової діяльності); *виконавсько-продуктивного*(практична реалізація набутих компетентностей студентів, що сприяє формуванню готовності майбутніх учителів до організації вокально-хорової роботи учнів); *рефлексивно-оцінювального*(аналіз ступеня усвідомлення майбутнім учителем музики отриманих знань та досвіду в питаннях організації вокально-хорової роботи підлітків).

Для реалізації першого етапу - мотиваційно-спонукального, нами було використано такі форми роботи:лекція, семінарські заняття, психологічні тренінги. Крім того було проведено діагностику готовності студентів до організації позакласної вокально-хорової діяльності підлітків. Результати

діагностики були проаналізовано як викладачем, так і студентами. Для викладачів результати діагностування стали підґрунтям для подальшого проведення навчально-виховного процесу згідно потреби можливостей експериментальної групи студентів. Для студентів – результати діагностики це матеріал для саморефлексії та самомотивації.

На другому етапі – *інформаційно-проективному* – відбувалось удосконалення компетентностей студентів у вокально-хоровій роботі з підлітками, формування їх знань та умінь у плануванні та організації цієї діяльності. Викладені вище методичні засади підготовки студентів до організації вокально-хорової діяльності здійснювалися наскрізно, як на спеціальних предметах та й у процесі викладання допоміжних психолого-педагогічних дисциплін. У формувальному експерименті, водночас із основними видами навчальних занять (лекція, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація, самостійна робота) значну увагу ми приділяли особистісно зорієнтованим педагогічним технологіям, діловим іграм та психолого-педагогічним тренінгам.

Третій етап - *виконавсько-продуктивний* – передбачав практичну реалізацію набутих компетентностей студентів. Під час педагогічної практики була передбачена робота з учнями в шкільних гуртках, з хоровими колективами. А також була здійснена підготовка позакласного вокально-театралізованого заходу, розроблені методичні рекомендації його проведення. У процесі цієї роботи ми використовували: конструювання понять для систематизації бази знань студентів, інструктування, творчі завдання, експертні оцінки, евристичні методи, тощо.

Четвертий етап - *рефлексивно-оцінювальний* – був націлений на аналіз ступеня усвідомлення майбутнім учителем отриманих знань та досвіду в питаннях організації вокально-хорової роботи підлітків. Етап рефлексії - це був одночасно і процес, і результат усвідомлення студентом сукупності діяльності, що відбувалася під час підготовки. Предметом рефлексії в даному дослідженні була як власна діяльність суб'єкта рефлексії, так і діяльність інших у їх

взаємозв'язку. На цьому етапі студент виокремлював спектр важливих для нього дій, що відбулися під час навчання, що дозволило проаналізувати відповідність поставлених цілей реально отриманим результатам. Викладач мотивував учнів до рефлексії, спрямовував на визначення і формулювання результатів рефлексії у формі відповідей на поставленні запитання (усно та письмово), висловлювання пропозицій щодо причин невдач і подальшої роботи тощо. Для ефективної рефлексії викладач перебував виключно на позиціях демократичної взаємодії з підлітками. У процесі цієї роботи ми використовували: психолого-педагогічні тренінги, вокальні вправи, ділові ігри, самоаналіз, творчі завдання;

- охарактеризовано мультимедійні ресурси, які використовувались на уроках музики з метою формування підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків: електронні музичні енциклопедії, педагогічний програмний засіб «Музичне мистецтво» (5-8 класи); розглянуто можливості використання додаткового програмного забезпечення (програми для створення комп'ютерних презентацій, для роботи зі звуком, зображенням, відео, тощо);

- отриманні вихідні результати формувального експерименту засвідчили, що оскільки різниця даних за експериментальним контингентом підтверджена методами математично-статистичної обробки, можна стверджувати про доцільність впровадження обґрунтованих педагогічних умов та ефективність вибору змісту, форм і методів у вокально-хоровій роботі з підлітками. Аналіз результатів формувального експерименту дає підстави для висновку, що в експериментальній групі в результаті застосування запропонованих методичних засад була сформована підготовленість майбутніх учителів до організації вокально-хорової діяльності учнів. Результати, отримані в ході дослідно-експериментального дослідження стосовно підготовки майбутніх учителів музики в експериментальній групі, підтвердили ефективність упровадженої методики для формування практичних умінь студентів до організації вокально-хорової роботи підлітків.

Основні матеріали розділу опубліковані в працях [132; 134; 136; 241].

ВИСНОВКИ

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

1. На основі аналізу наукової літератури здійснено ретроспективний аналіз філософської, психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури з проблеми дослідження. Зафіксовано певний кризисний стан співацької діяльності учнів у загальноосвітніх школах України, де акцент переноситься з урочної на позаурочну діяльність. Враховуючи досвід урочної та позаурочної системи музичного навчання підлітків та виходячи з теоретико-методологічних положень Б.Асаф'єва, який теоретично обґрунтував три основні види музичної діяльності, які можуть бути використані вчителем музики й сприяти творчому особистісному розвитку учнів (сприймання музики, хорове та інструментальне виконавство, імпровізаційна діяльність), ми розглядаємо, як основні, такі види позаурочної вокально-хорової музичної діяльності учнів: хорове виконавство; ансамблевий спів; гурткова вокальна робота.

2. Визначено основні підходи до організації вокально-хорової музичної діяльності підлітків, а саме: гуманістичний, естетичний, культурологічний,

комунікативний, рефлексивний, креативний, прогностичний. Орієнтиром в організації вокально-хорової діяльності учнів нам слугує діяльність українських музикантів педагогів-просвітителів. У нашому дослідженні під готовністю майбутнього вчителя музики до організації вокально-хорової діяльності підлітків ми розуміємо здатність до успішного здійснення вокально-хорової діяльності, що формується в процесі спеціально організованої фахової підготовки, зумовленої високим рівнем розвитку особистісно-професійних якостей та здібностей студента, які сприяють ефективній організації урочної та позаурочної діяльності учнів.

3. Уточнено сутність процесу організації роботи студентів з вокально-хорового навчання підлітків. Специфіка вокально-хорової діяльності з музичного навчання учнів потребує від майбутнього вчителя музики глибоких теоретичних знань, практичних навичок та організаторських умінь. Разом із тим для цієї роботи студентам необхідні сформовані на високому рівні якості педагога-вихователя, особистості, здатної до здійснення духовного впливу на особистість учня, до виховання гармонійної людини засобами музичного мистецтва як на уроці музики, так і в процесі творчо-музичної діяльності у позаурочний час.

4. Структура підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової діяльності підлітків охопила взаємодію компонентів: *мотиваційно-ціннісного, когнітивно-компетентнісного, комунікативно-рефлексивного, творчо-конструктивного*. Критерієм *мотиваційного-ціннісного* компонента нами визначено ступінь умотивованості студентів до ціннісного сприймання мистецьких творів (показники: активна мотиваційна позиція студентів; наявність ціннісної орієнтації у вивченні мистецьких творів). Критерій *когнітивно-компетентнісного* компонента – міра набуття майбутніми вчителями музики вокально-хорових знань, умінь та навичок (показники: наявність вокально-хорової ерудованості; вияв гнучкості у знаходженні асоціативних зв'язків). Критерієм *комунікативно-рефлексивного* компонента визначено ступінь усвідомленої організації діалогової взаємодії (показники:

потяг до конструктивного спілкування з учнями; потреба в рефлексивному осмисленні вокально-хорової діяльності). Критерій *творчо-конструктивного* компонента – міра оригінальності виконання вокально-хорових творів (показники: наявність швидкого сценічного реагування у процесі виконання мистецьких творів; здатність до варіативної інтерпретації художнього образу твору). Отримані результати констатувального експерименту відповідно до визначених критеріїв і показників сформованості означеного феномена дозволили здійснити розподіл респондентів за трьома рівнями фахової підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків, а саме: репродуктивного, пошукового та творчого.

5. *Методичними засадами* підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків визначено: *стимуляцію вокально-хорової діяльності студентів інтерактивними засобами навчання; варіативне використання різних засобів, методів та прийомів сугестивного впливу в процесі діалогової взаємодії; орієнтування студентів на внутрішнє усвідомлення потягу до активних дій.* Визначено принципи означеної підготовки майбутніх учителів музики, що спрямовані передусім на реалізацію закономірно \square стей навчально-виховного процесу. Це *принцип систематичності й послідовності*, який дозволяє реалізувати діяльність за закономірностями оволодіння знаннями за моделлю концентричної спіралі на рівні міжпредметних зв'язків; *принцип свідомості навчання*, що базується на свідомій потребі студентів у знаннях, необхідних для обраної фахової діяльності; *принцип активності й самостійності* у навчанні, що впливає з важливої закономірності реалізації власної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики; *принцип праксеологічності*, що передбачає таку взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, що передбачає нову якість, за рахунок впровадження в освітню практику різноманітних засобів, необхідних для її здійснення; *принцип рефлексивного сприймання музичних образів вокально-хорових творів*, який базується на здатності особистості до самопізнання та самоспостереження в процесі музичної діяльності, що передбачає наявність адекватної самооцінки,

спроможність оцінювати власні вчинки через призму змісту вокально-хорових творів; *принцип художньо-творчого конструювання*, що дозволяє поглибити теоретичні знання студентів, уміло їх використовувати у практичній діяльності; *принцип опори на діалогічну взаємодію* спирається на визначення творчої співпраці основним інтегрованим фактором фахової підготовки майбутнього вчителя музики до практичної діяльності зі школярами.

6. Основними методами підготовки студентів до організації вокально-хорової роботи підлітків вважаємо: ділові ігри, психолого-педагогічні тренінги, завдання з конструювання понять для систематизації бази знань студентів, інструктування, творчі завдання, експертні оцінки, вокально-хорові вправи, ділові ігри, самоаналіз, евристичні методи. Визначено комплекс функцій, методів, засобів підготовки студентів до організації вокально-хорової роботи підлітків. З цієї позиції вокально-хорову діяльність учителів музики нами проаналізовано з використанням пізнавальної, організаційної, проєктивної, рефлексивно-оцінювальної та творчо-перетворювальної функцій. Розроблено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музики до ефективної організації вокально-хорової роботи підлітків, а саме: спрямування методів і форм організації пізнавально-практичної діяльності студентів на усвідомлення специфіки вокально-хорової роботи підлітків; спонукання до творчої самореалізації підлітків у вокально-хоровій роботі; інтегрування отриманих знань, набутих умінь і навичок із різних сфер мистецтва у педагогічну вокально-хорову роботу підлітків.

7. Експериментально перевірено ефективність розробленої методичної моделі та поетапної методики формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків. Експериментальна підготовка студентів здійснювалася протягом чотирьох етапів: *мотиваційно-спонукального, інформаційно-проєктивного, виконавсько-продуктивного, рефлексивно-оцінювального*.

Для реалізації першого етапу - *мотиваційно-спонукального*, нами було використано форми роботи – лекція, семінарські заняття, психологічні

тренінги. Крім того було проведено діагностику готовності студентів до організації позакласної вокально-хорової діяльності. На цьому етапі були використанні методи: інструктування, моделювання проблемних ситуацій, ділові ігри, самоаналіз тощо. На другому етапі – *інформаційно-проективному* – відбувалось удосконалення компетентностей студентів у вокально-хоровій роботі зпідлітками, формування знань й умінь студентів у плануванні та організації цієї діяльності. Викладені вище методичні засади підготовки студентів до організації вокально-хорової діяльності здійснювалися наскрізно, як на спеціальних предметах, так і у процесі викладання допоміжних психолого-педагогічних дисциплін. У формувальному експерименті, водночас із основними видами навчальних занять (лекція, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація, самостійна робота), значну увагу ми приділяли особистісно зорієнтованим педагогічним технологіям, діловим іграм, навчальним дискусіям та психолого-педагогічним тренінгам. Третій етап – *виконавсько-продуктивний*, передбачав практичну реалізацію набутих компетентностей студентів. Під час педагогічної практики була передбачена робота з учнями в шкільних гуртках, з хоровими колективами. Також була здійснена підготовка позакласного вокально-театралізованого заходу, розроблені методичні рекомендації щодо його впровадження. У процесі цієї роботи ми використовували методи: конструювання понять для систематизації бази знань студентів, інструктування, творчі завдання, експертні оцінки, евристичний полілог, евристичні методи. Четвертий етап – *рефлексивно-оцінювальний* – був скерований на аналіз ступеня усвідомлення майбутнім учителем музики отриманих знань та досвіду в питаннях організації вокально-хорової роботи підлітків. Предметом рефлексії в даному дослідженні була як власна робота суб'єкта рефлексії, так і діяльність інших у їх взаємозв'язку. Студенти виокремлювали спектр важливих для них дій, які відбулися під час навчання, що дало можливість аналізувати відповідність поставлених цілей реально отриманим результатам. У процесі цієї роботи ми використовували: педагогічні тренінги, конструювання основних понять, моделювання

проблемних ситуацій, самоаналіз, вокальні вправи, ділові ігри, евристичний полілог, навчальні дискусії, творчі завдання.

8. Порівняльний аналіз початкових та прикінцевих діагностичних зрізів на формувальному етапі експерименту показав позитивну динаміку сформованості методичної підготовленості майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків. Внаслідок впровадження експериментальної методики значно зросла рівнева динаміка методичної підготовленості студентів до організації вокально-хорової роботи з підлітками. Статистична обробка експериментальних даних засвідчила ефективність означеного процесу та практичну доцільність і своєчасність розробки експериментальної методики.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТІВ

з метою виявлення мотиваційної готовності до організації вокально-хорової роботи учнів

1. Вкажіть мотиви вибору майбутньої професії (потрібне підкреслити):

- *моє бажання отримати цю спеціальність;*
- *приклад та поради друзів, вчителів, знайомих;*
- *учусь, наслідуючи батьків, їх поради;*
- *легше вступити (низький прохідний бал на вступних іспитах);*
- *бажання отримати спеціальність, яка буде корисна у вихованні своїх дітей;*
- *моя професія у майбутньому розв'яже матеріальні проблеми;*
- *суспільна користь, бажання бути потрібним державі, самому щось зробити для людей та підростаючого покоління;*
- *майбутня професія цікавить мене як процес діяльності;*
- *до учіння спонукають література, мистецтво, кіно та інше;*
- *не можу сказати, навчаюсь аби навчатися...*
- *інше (вкажіть, що саме).....*

2. Ви бажаєте після закінчення університету працювати за фахом (необхідне підкреслити): так ні не знаю

3. Дайте оцінку своїм здібностям до майбутньої професійної діяльності: здібна(ий) не знаю не здібний(а)

4.3 чим пов'язане виникнення у Вас професійних ускладнень організації позакласної вокально-хорової роботи учнів (підкресліть варіанти):

- *недостатністю необхідних знань;*
- *недостатнім рівнем кваліфікаційних умінь та навичок;*
- *недосконалою самоорганізацією роботи;*
- *значною психологічною напруженістю;*
- *недостатнім досвідом роботи;*
- *незадовільними умовами навчання;*

6. Які риси та особистісні якості мають бути притаманні майбутньому учителю щодо організації позакласної вокально-хорової роботи учнів?

7. Чи реалізуєте ви свої потенційні можливості у процесі професійної підготовки до організації позакласної вокально-хорової роботи учнів?

(необхідне підкреслити): Так Ні Частково

8. Креативна особистість вчителя – це _____

9. Чи формують викладачі вищого навчального закладу у майбутнього учителя здатність до організації позакласної вокально-хорової роботи учнів (необхідне підкреслити): Так Ні Частково

10. Якщо відповідь ствердна, деталізуйте, які саме форми і методи він (викладач) використовує _____

11. Оцініть власний рівень професійної, моральної, творчої підготовки у балах:

	0	1	2
	балів	Бал	бали

Рівень професійної підготовки:			
1. Професійні знання			
2. Навички			
3. Вміння			
4. Досвід			
Рівень розвитку моральних якостей:			
1. Доброта			
2. Толерантність			
3. Повага до людей			
4. Чесність			
5. Терпимість			
Рівень розвитку креативних (творчих) якостей, вміння миттєво сприймати нові ідеї, втілювати інновації.			

Додаток Б

Завдання для майбутніх учителів музики

1. Визначте сутність, мету та завдання вокально-хорової роботи з підлітками.
2. Назвіть види позакласної вокально-хорової роботи з учнями.
3. Приведіть ефективні традиційні та нетрадиційні методи організації вокально-хорової роботи.
4. Складіть орієнтовний план позакласної вокально-хорової роботи у середніх класах ЗНЗ.
5. Наведіть орієнтовний список творів для роботи вокального гуртка підлітків «Червона калинонька».

Додаток В

Тест-Завдання

1. Хорова партитура М Леонтовича «Щедрик» написана встилі
2. У «Щедрику» переважає тип мелодики, який вимагає чіткої дикції і артикуляції
3. На підставі аналізу твору можна зробити висновок, що композитором був застосований принцип розвитку, при незмінній темі, тобто це -
4. Хоровий твір «Щедрик» М. Леонтовича – одного дихання. Музична думка від початку і до кінця ніде не переривається, а це вимагає від хористів використовувати дихання.
5. Особливістю твору є наростаюча динаміка, тому це має відбитись у диригента в

Орієнтовні відповіді.

1. Хоровий твір М. Леонтовича “Щедрик” написаний в поліфонічному стилі. Але поліфонія М. Леонтовича нерозривна від гармонічної основи.
2. В “Щедрику” переважає регетативно-декламаційний тип мелодики, який вимагає чіткої дикції і артикуляції.
3. Композитор застосував варіаційний принцип розвитку при незмінній темі – варіації на мелодію – остинато.

4. Хоровий твір “Щедрик” М. Леонтовича – одного дихання. Музична думка від початку і до кінця ніде не переривається, а це вимагає від хористів використовувати ланцюгове дихання.
5. Особливістю твору є наростаюча динаміка, тому це має відбитись в амплітуді жесту – від малої до більшої в кульмінації.

Додаток Г

Діагностика мотивації професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів музики до роботи з учнями

Діагностика була проведена за методикою К.Замфір в модифікації А.Реана, в її основу покладена концепція внутрішньої і зовнішньої мотивації майбутніх учителів. Оцінювання мотивації фахової діяльності студентів за їх значущістю для кожного було проведено нами за 5-бальною шкалою, де:

- 1 бал - у дуже незначній мірі;
- 2 бали - в досить незначній мірі;
- 3 бали - в не досить великій мірі;
- 4 бали - в досить значній мірі;
- 5 балів - у дуже великій мірі.

Таблиця № 1

Мотивація фахової діяльності

Мотиви професійної діяльності	Бали
1.Заробітна платня	<input type="checkbox"/>
2. Прагнення до просування	<input type="checkbox"/>

по роботі	
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег	
4. Прагнення уникнути можливих неприємностей	<input type="checkbox"/>
5. Потреба в досягненні соціального престижу і пошани з боку інших	<input type="checkbox"/>
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи	<input type="checkbox"/>
7. Можливість якнайповнішої самореалізації саме в даній діяльності	<input type="checkbox"/>

Додаток Ж

**Визначення здатності респондентів до рефлексивного оцінювання
музично-педагогічних ситуацій (за методикою Д.Келлі)**

- Потреба у активній усвідомленій продуктивній організації власної фахової діяльності - не виникає потреби +3+2+1 0 -1-2-3;
- бажання адекватного рефлексивного оцінювання музично-педагогічних ситуацій – індиферентне ставлення до цієї проблеми +3+2+1 0 -1-2-3;
- потреба у корекції постановки фахових завдань - не виникає потреби +3+2+1 0 -1-2-3 ;
- прагнення знаходити найдоцільніші методи і прийоми творчої взаємодії у колективі – залишає байдужим +3+2+1 0 -1-2-3;
- самостійність пошуку нестандартних методів і способів вирішення фахових завдань – відсутність самостійності +3+2+1 0 -1-2-3;
- здатність до проектування власної фахової позиції - відсутність даної здатності +3+2+1 0 -1-2-3;
- спроможність до об'єктивної самооцінки власного «компетентно-професійного Я»– відсутність даної спроможності +3+2+1 0 -1-2-3.

Додаток Е

Опитувальник

«Чинники, які характеризують комунікативно-рефлексивну готовність майбутнього учителя до організації позакласної вокально-хорової роботи учнів»

Проаналізуйте власні чинники готовності до організації позакласної вокально-хорової роботи учнів

Будьте ласкаві, позначте скісним хрестиком (x) , або галочкою (V) відповідну колонку проти кожної якості

Чинники	Вірно завжди	Вірно іноді	Не вірно	Не знаю
1. Сформованість комунікативних навичок: <ul style="list-style-type: none"> – переконливість мовлення; – зрозумілість думок і почуттів; – виразність мовлення; – володіння словниковим запасом; – уміння варіативно, незалежно від ситуації логічно, зрозуміло, доступно, виразно і етично висловлювати думки; – чіткість мовлення; 				
2. Сформованість перцептивних умінь: <ul style="list-style-type: none"> – здатність адекватно, неупереджено і точно сприймати соціально-педагогічну 				

<p>інформацію;</p> <ul style="list-style-type: none"> – конкретні дії і вчинки людей; – здатність зрозуміти вікові й індивідуальні особливості дітей; – вміння орієнтуватися у складних соціально-правових ситуаціях. 				
<p>3. Сформованість інтерактивних компонентів:</p> <ul style="list-style-type: none"> – доброзичливість у спілкуванні та прийнятті рішень; – здатність поєднання вимогливості зі створенням умов для прояву кожною дитиною ініціативи й самостійності; – здатність встановлення оптимальної соціально-психологічної дистанції між собою і вихованцями, сім'єю; вміння забезпечувати необхідний рівень особистісної 				

відкритості і статутної субординації.				
4. Сформованість управлінських навичок: <ul style="list-style-type: none"> – планування; – координації; – нестандартних рішень; – використання ресурсів; – адмініструванн я; – контролю 				

Додаток Ж

Тест на готовність до виконання творчої музично-педагогічної діяльності

Ключ

Так Ні

Інструкція: Уважно і вдумливо прочитайте тестові запитання, якщо вони співпадають з Вашими міркуваннями відносно даного запитання то поставте “Так”, якщо Ви не погоджуєтесь, то відповідь повинна бути “Ні”.

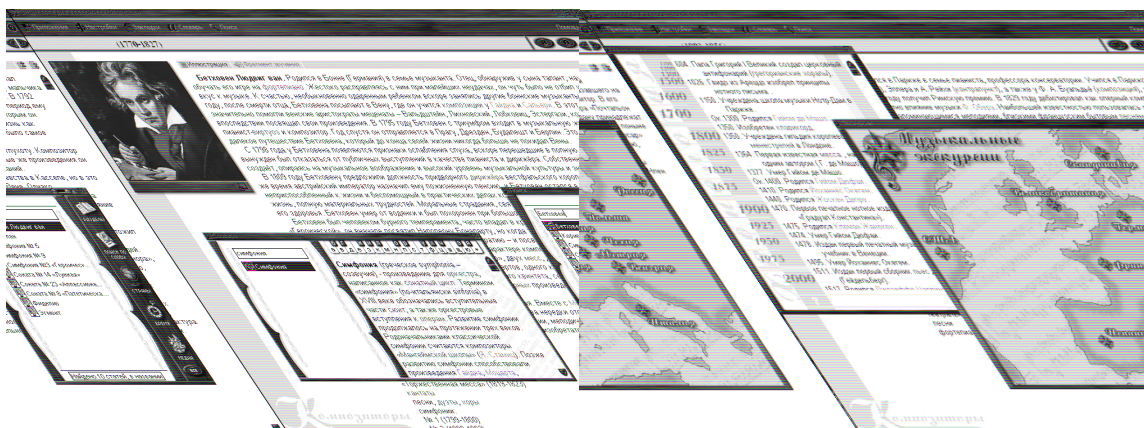
1. Мені подобається творчо підходити до вирішення педагогічних завдань з музичного мистецтва;
2. Найбільшу перевагу я віддаю оригінальним рішенням виконання завдань творчого характеру;
3. Я не люблю виконувати творчі завдання;
4. Я з задоволенням відвідую курс “Методика музичного виховання” тому, що вважаю його основним предметом підготовки до практичної діяльності;
5. Я думаю, що професія вчителя музики, як носія і пропагандиста художньої культури дуже важлива на сучасному етапі розвитку освіти;
6. Мені подобається підбирати навчальний і концертний репертуар за певною тематикою, використовуючи нестандартні форми їх проведення;
7. На фахових індивідуальних заняттях я завжди пропоную свої варіанти творчої інтерпретації музичних творів;
8. Я не люблю індивідуальні заняття за те, що на них треба художньо-творчо підходити до виконання творів;
9. Заняття побудовані за інтегрованим типом (синтезом мистецтв) я вважаю найбільш ефективними для розвитку дивергентних здібностей підлітків;
10. Комплексне художньо-емоційне відтворення музичних образів через різні почуття і відчуття (вербально-вокальні, кінестетичні, художньо-естетичні, емоційно-вольові, образотворчі) є найбільш продуктивним симультанним засобом розвитку творчих здібностей різного напрямку;
11. Мені подобається виступати в концерті з дитячим колективом, коли переважна більшість хорових творів художньо обігруються;

12. Мені здається, що сучасний вчитель музика повинен досконало володіти, крім фахових, основними видами музично-естетичної діяльності в різних проявах (ораторським мистецтвом, основами образотворчого мистецтва і хореографії, імпровізацією, композиторськими навичками тощо);
13. Створення музики для дітей одне з улюблених моїх занять;
14. Нові враження і художні образи образотворчого мистецтва народжують в мені бажання перетворювати їх в музичні образи доступні для юнацтва;
15. Мені подобається художньо-емоційно виконувати твори інших композиторів ніж створювати свою музику посередньої якості;
16. Читаючи твори художньої літератури для юнацтва я думаю якими засобами музичної виразності можна було б краще за все їх передати;
17. Я самостійно слухаю багато музики і розмірковую над найкращими варіантами її інтерпретації;
18. Я люблю користуватися різними концепціями творчої інтерпретації музичних творів;
19. Мені подобаються інноваційні методи навчання (вказати які);
20. Я люблю приймати участь в дискусіях на теми, що стосуються професійної роботи вчителів музики;
21. Мені подобається так організовувати заняття з музики (з хору), щоб кожний учень (студент) зміг сам творчо проводити заняття (репетиції за Белл-ланкастерською системою взаємного навчання);
22. Я хочу організувати свій дитячий театр хорової мініатюри;
23. Мені подобається виступати з дитячими творчими колективами;
24. Я виступаю в концерті лише тому, що цього вимагає навчальна програма підготовки майбутнього вчителя музики;
25. Мені подобається обговорювати з друзями концерти і оцінювати їх.

Додаток 3

Використання мультимедійних засобів

Енциклопедії (розділи: «Статті», «Екскурсії», «Вікторина», «Хронологія», «Додатки», «Настройки», «Закладки», вікна «Словник», «Пошук»; навчально-ігрові програми «Видатні композитори світу» (8 рівнів «Скрипка, Вівальді і Паганіні», «Творити наосліп. Бах і Гендель», «Таємниця Моцарта і Сальєрі», «Бетховен і Шуберт» «Фортепіано в житті Шопена і Ліста», «Композитори на зламі XIX та XX століть. Верді і Равель», «Чайковський і Штраус», «Українські композитори»), ігри, ребуси, кросворди, тести; яскраві малюнки, ефектна анімація, аудіофрагменти; «Музичний клас», тощо. Перевагами навчально-ігрової програми «Музичний клас» є можливість використовувати її для музикування, де цікавим для учнів може бути знайомство з музичними інструментами. Проте, застосування має певні вікові обмеження і спеціалізоване спрямування (більше для музичних шкіл, факультативів).



Організація та проведення театралізованих заходів**Приклад: СВЯТО ОСЕНІ «ОСІННІЙ ВЕРНІСАЖ»**

Мета: виховання любові до природи, рідного краю, національних традицій, розвиток творчих здібностей учнів.

Форма: театралізоване свято за підготовленим сценарієм.

Час : 15.11.2015 (15.00-16.00)

Місце проведення: ЗОШ№1

У ролях: (учні 5-8 класів)

Зал прикрашений рушниками, кетягами калини. На задньому плані розміщено три макети українських хаток, що символізують три осінні місяці. Плакат з написом свята, стіл, накритий вишитою скатеркою, глиняний глечик із житнім та пшеничним колоссям, кошики з городиною, на рушникові – коровай.

У процесі підготовки до театралізованого заходу вчитель використовує вправи на розвиток мовленнєвих умінь.

Вправа № 1. Учням пропонується підкреслити в тексті смислові слова. При читанні виділити їх інтонаційно.

Вправа № 2. Підліткам пропонується досягти виразності в озвученні попередньо підготовленого тексту.

Вправа № 3. Необхідно в процесі заняття кілька раз перейти з режиму мовлення до співу. Увага учня фокусується навколо збереження тембрового забарвлення звуку, дотримання правил співацького дихання, усвідомленого керування голосотворенням.

Вправа № 4. Ця вправа спрямована на досягнення вільного, невимушеного переключення від музичного виконання до словесних пояснень. Підліткам пропонується в процесі заняття кілька раз переходити від вербальної до музично-виконавської діяльності.

Додаток Л

План роботи гуртка на перший семестр 2015-2016 н.р.

№ п/п	Тема: Зміст роботи	Кількість годин	Календарні терміни
1.	Вступне заняття. Вступний інструктаж. Ознайомлення з планом роботи гуртка. Прослуховування музичних творів.	2	02.09.2015
2.	Організаційні питання. Добір репертуару. Уміння правильно використовувати дихання. Виразний і емоційний спів раніше вивчених пісень	2	06.09.2015
3.	Уміння правильно користуватися диханням. Вправи на розвиток голосового апарату (II розділ)	2	09.09.2015
4.	Розспівування по нотах гами С-мажор (до, ре, мі, фа, соль, ля, сі, до) (III розд.)	2	13.09.2015
5.	Розповідь про музичний твір «Рече та стогне Дніпр широкий» та його автора. Слухання твору (V розд.)	2	16.09.2015
6.	Вивчення та розташування нот на нотному стані. Слухання класичної музики. Аналіз твору Рахманінова «Реквієм» (VI розд.)	2	20.09.2015
7.	Слухання та розбір народної пісні, аналіз тексту та змісту твору: «От извора» (VII розд.)	2	23.09.2015
8.	Слухання та розбір сучасної пісні, аналіз тексту та змісту твору «Морская черепашка» (VII розд.)	2	27.09.2015
9.	Слухання та розбір класичної музики, аналіз тексту та змісту творів Баха, Бетховена, Рахманінова (VII розд.).	2	30.09.2015
10.	Вправи на «Стаканто». Чітко, уривчасто виконувати склади: да, до, ду, де, да; ди, да, да, до, ду (II розд.).	2	04.10.2015
11.	Спів інтервалів і акордів у мажорі. Вправа на розвиток виконання багатоголосся (III розд.).	2	07.10.2015
12.	Інструктаж з ТБ. Роз'яснення терміну «Імпровізація». Складання музики на заданий текст (IV розд.)	2	11.10.2015
13.	Бесіда про особливості музично-виразних засобів, твору «Рече та стогне Дніпр широкий» (V розд.).	2	14.10.2015
14.	Ознайомлення з голосовими засобами музичної виразності. Спів важких музичних інтервалів (VI розд.).	2	18.10.2015.
15.	Слухання та розбір народної пісні. Аналіз тексту та змісту твору «Янеле, Янке» (VII розд.).	2	21.10.2015
16.	Слухання та розбір сучасної пісні. Аналіз тексту та змісту твору «Если с другом вышел в путь» (VII розд.).	2	25.10.2015
17.	Ознайомлення з терміном «Хореографія». Виконання музичних	2	28.10.2015

	творів з танцювальними рухами на сцені (VIII розд.).		
18.	Розповідь про використання скоромовок для розвитку артикуляції та голосового апарату: «На дворі трава, на траві дрова...» (II розд.).	2	01.11.2015
19.	Інструктаж з ТБ. Спів вправ на «Стакато». Термін «Ритмічний малюнок», виконання ритмічних пісень (II розд.).	2	04.11.2015
20□	Вправа на багатоголосся у гармонічному ладу. Спів нот гармонічного ладу (III розд.).	2	08.11.2015
21.	Вправа на складання музики по нотах. Уміння правильно скласти мелодію на заданий текст. Спів складеної музики (IV розд.).	2	11.11.2015
22.	Стисла розповідь про автора музичного твору «Мальви». Слухання та аналіз змісту твору. (V розд.).	2	15.11.2015
23.	Роз'яснення терміну «форте» - F; FF, «п'яно» - P; PP, «мецо форте» - mf; «мецо п'яно» - mp . Слухання творів та аналіз виконання за динамікою (VI розд.).	2	18.11.2015
24.	Слухання та розбір народної пісні. Аналіз тексту та змісту думи (VII розд.).	2	22.11.2015
25.	Слухання та розбір сучасної пісні. Аналіз тексту та змісту твору «Сниться сон» (VII розд.).	2	25.11.2015
26.	Слухання та розбір сучасної пісні. Аналіз тексту та змісту творів «Две половинки» (VII розд.).	2	29.11.2015
27.	Виконання музичних інтервалів на «стакато»: Cf; DE. Слухання пісень у швидкому темпі. (II розд.).	2	02.12.2015
28.	Вправа на «легато» - спів , пов'язано, роз певно, спокійно, без атаки: широка ріка, рідна сторона. (II розд.). Вправа на розвиток дикції у швидкому темпі: ді-да, ді-да, ді-да, ді-да, да.....(III розд.).	1 1	06.12.2015
29.	Слухання та розучування творів з тонічним тризвуком. Спів склад з тонічним тризвуком (III розд.).	2	09.12.2015
30.	Спів імпровізації. Робота над голосоведінням. Уміння співати по нотах. (IV розд.). Розповідь про сучасну українську пісню. Слухання українських пісень. Аналіз музичних творів. (V розд.).	1 1	13.12.2015
31.	Робота над подачею звуку та диханням. Вправа на дикцію в творах на F і FF (VI розд.). Слухання та вивчення новорічних колядок (VII розд.).	1 1	16.12.2015
32.	Розучування новорічних колядок. Аналіз змісту та тексту (VII розд.).	1 1	20.12.2015

	Добір репертуару сучасної пісні. Робота над вивченням музичної твору (VII розд.).		
33.	Слухання та розбір сучасних пісень за текстом та мелодією по куплетах «Мы рисуем мир» (VII розд.).	2	23.12.2015
34.	Спів вивчених творів на сцені з мікрофоном та танцювальними рухами. Робота над характером творів та синхронністю рухів (VIII розд.).	2	27.12.2015
35.	Генеральна репетиція. Робота над частотою інтонування творів (VII розд.).	1	30.12.2015
	Виступ колективу та солістів під час новорічних свят.	1	

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасов З. Инновации в образовании и синергетика / З.Абасов //Alma mater (Вестник высшей школы). – 2007. – №4. – С. 3-8.
2. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учебн. пособие для преподавателей, аспирантов / Э.Б.Абдуллин. – М.: Прометей МПГУ, 1990. – 188 с.
3. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. //О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141с.
4. Аболина Т.Г. Эстетическое воспитание в школе / Т.Г. Аболина, Н.Е.Мирополюская. – Киев: Вища школа, 1987. – 97 с.
5. Абрамова Г.С. Практическая психология /Галина Сергеевна Абрамова. — М.: Академия, 1997. — 365, [1] с.
6. Абульханова-Славская К.А. Личность в процессе деятельности и общения // Райгородский Д. Я. Психология личности : Т. 2. : Хрестоматия. – Самара, Издательский Дом «Бахрах-М», 2008. – С. 300 – 328.
7. Авдієвський А.Т. Мистецька освіта в системі формування педагога ХХІ століття /А.Т. Авдієвський //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. - Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 4-5.
8. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Книга для учителя. /Ю.П.Азаров. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
9. Айзенк Г.Ю. Структура личности /пер. с англ. О.Исаковой и др. /Г.Ю. Айзенк. – М.: КСП; СПб.: Ювента, 1999. – 463 с.
10. Актуальні питання естетичного виховання молоді засобами музики: монографія [для студ., асп. та молодих викл. вищ. навч. закл.] /М.А.Печенюк,

О.М. Прядко та ін. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2014. – 200 с.

11. Алексеева В.В. Эстетическое и художественное воспитание (к новым решениям //Новое педагогические мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 134-143.

12. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник // А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.

13. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта /Ю.Б.Алиев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.

14. Алкон Е.М. Музыкальное мышление Востока и Запада /Е.М.Алкон. — Владивосток:Изд. Дальневосточного университета, 1999. — 169с.

15.Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и её становление в процессе индивидуального развития человека //Райгородский Д.Я. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. – Самара, Издательский Дом «Бахрах-М», 2008. – С. 7 – 94.

16. Анастаси А. Психологическое тестирование /Анна Анастаси, Сюзан Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с.

17. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития /В.И.Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1994. – 286с.

18. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: теорет. подходы : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. "Психология" /Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М. : Аспект-Пресс, 2002. – 286 с.

19.Андрущенко В.П. Пріоритети розвитку освіти ХХІ століття / Віктор Петрович Андрущенко //Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності: альманах. Зб. наукових праць /Відп. ред. М.М. Бровко, О.Г.Шутов. – К. : Знання, 2000. – С. 3 – 11.

20. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту ст., нариси, інтерв'ю /В.П.Андрущенко. – 2-ге вид., доп. – К. Знання України, 2008. – 819с.

21. Аносов І.П. Сучасний освітній процес антропол. аспект монографія /І.П.Аносов. – К Твімінтер, 2003. – 391 с.
22. Антонець Н.Б. Внесок музично-драматичної школи М. Лисенка в розвиток мистецької освіти в Україні //Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття): навч.-метод. посіб. / за ред. О. В.Сухомлинської, В.С. Курила; авт. кол. О.В.Сухомлинська, В.С. Курило, Н.П. Дічек та ін. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – С. 106-121.
23. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник /Валентина Геніївна Антонюк. — К.: ЗАТ Віпол, 2007. — 173 с.
24. Антонюк В.Г. Етнокультурологічний тезаурус українського вокального мистецтва /В.Г. Антонюк //Науковий вісник НМАУ імені П.Чайковського.— К.: НМАУ, 2002. – Вип. 16. – С. 178-186.
- 25.Апраксина О.А. О праве учителя-музыканта на эксперимент /О.А.Апраксина //Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведения /Э.Б. Абдуллин, О.В.Ванилихина, Н.В. Морозова и др.; под ред. Э. Б. Абдуллина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 90-93.
- 26.Артемова Л.В. Історія педагогіки України: підручник /Л.В.Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
27. Архимович Л.Б. М. Лисенко : Життя і творчість / Л. Архимович, М.Гордійчук. – К. : «Музична Україна», 1992. – 256 с.
- 28.Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки /Л.Г.Арчажникова. – М. Просвещение, 1984. – 111 с.
29. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В.Асафьев. – 2-е изд. – Л. Музыка, 1973. – 144 с.
- 30.Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс /Б.В.Асафьев. – М. Изд-во МГУ, 1984. – 234с.
31. Аспелунд Д.Л. Развитие певца и его голоса. /Д.Л. Аспелунд. – М.-Л.: Музгиз, 1952. – 197 с.

32. Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании /В.Г.Афанасьев // Вопр. философии. – 1973. – №6. – С. 98 – 111.
33. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності /Юрій Львович Афанасьєв. – Л: Світ, 1990. – 159 с.
34. Бабаева Ю. Д. Интернет: воздействие на личность / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский, О. В. Смылова // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. – М., 2000. – С. 119-134.
35. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды /Сост. М.Ю.Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с. (Труды по педагогике).
36. Багадуров В. Очерки по истории вокальной методологии /Всеволод Алавердович Багадуров. — М.: Музгиз, 1932. Ч. I: Вокальная педагогика — 137 с.
37. Бай Шажун. Из истории развития вокального искусства /Бай Шажун //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. - № 20 (231). – Луганськ: ЛНУ, 2011. – Частина III. – С. 203-207.
38. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті /Георгій Балл //Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. /за ред. Г.О. Балла. — К., 1998. — С.101–118.
39. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство /Л.А.Баренбойм. – Л. : Изд-во “Музыка”, 1974. – 335 с.
40. Бахтин М. М. К философии поступка : автор и герой эстетической деятельности (фрагмент) /М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник 1984–1985. – М., 1986. – С. 89-94.
41. Безбородова Л.А. Подготовка учителя к музыкально-просветительской деятельности□ монография /Л.А.Безбородова. – М□ МГУК, 1997. – 52□.
42. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /Владимир Павлович Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 190, [1] с.

43. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
44. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
45. Бычков В. В. Эстетика : Учебник / В. В. Бычков. – М. : ГАРДАРИКИ, 2002. – 556 с.
46. Бірюкова Л.А. Інтеграція педагогічної майстерності в предметах «хорове диригування» та «постановка голосу» / Л.А. Бірюкова // Педагогічні науки: зб. наук. праць [упоряд. М.О. Лазарєв]. – Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2001. – 163 с.
47. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. /Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
48. Боднарук І.М. Педагогічна практика з музики: навчально-методичний посібник /І.М. Боднарук. – Чернівці: ЧНУ імені Юрія Федковича, 2012. – 280 с.
49. Болгарський А.Г. Психолого-педагогічні аспекти формування майбутнього вчителя музики /А.Г. Болгарський //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. - Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 5-8.
50. Большой психологический словарь /Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
51. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. /В.І. Бондар. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
52. Бондаренко А.В. Інтерактивні технології в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музики засобами мультимедіа /А.В.Бондаренко //Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ПП Жовтий, 2011. - Випуск 36. – 301 с. – С. 83-87.

53. Бондаренко Е.Н. Профессиональное педагогическое образование в зарубежных странах на современном этапе: монография / Е.Н. Бондаренко. – Минск: Тесей, 2008. – 224 с.

54. Бордюк О.М. Використання комп'ютерних технологій у сучасній мистецькій освіті /О.М. Бордюк. //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К.: НПУ, 2009. – Вип. 7 (12). – С. 75 – 79.

55. Борухзон Л. О детском музыкальном театре как форме творческого развития ребёнка (из опыта работы) // Музыкальное воспитание: Сборник /Ред.-сост. Л. Баренбойм. – М.: “Сов. композитор”, 1977. – 488 с.; 15 ил. (Музыкальное воспитание в XX в.). – С. 237-251.

56. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л.П.Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.

57. Брушлинский А.В. Творческий процесс как предмет исследования /А.В. Брушлинский //Вопросы философии. – 1965. – № 7. – С.65.

58. Бутенко Л. Л. Виховання загальної культури старшокласників засобами мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – “Теорія та історія педагогіки” /Л.Л. Бутенко. – Харків, 1994. – 24 с.

59. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання” /Л. М. Василенко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 20 с.

60. Василенко Л.М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика: монографія /Л.М.Василенко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 336 с.

61. Вей Лімін. Формування вокальної культури студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій /Вей Лімін //Молодь і ринок: щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: ДДПУ, 2011. – Вип. № 10 (81) – С. 159-163.

62. Ву Го Линг. О предпосылках интонационных взаимодействий китайской и украинской песенности /Линг Ву Го //Музичне мистецтво і культура: наук. вісник /Одеська консерваторія імені А.В.Нежданової.– О., 2001. Вип. 2. — С. 169-171.

63. Вульфов Б.З. Основы педагогики: учеб. пособие: /Б.З.Вульфов, В.Д.Иванов. [2-е изд., перераб. и доп.]. — М.: УРАО, 2000. — 614с.

64. Выготский Л. С. Психология искусства / Предисл. А. Н. Леонтьева; Комментар. Л. С. Выготского, В. В. Иванова; Общ. ред. В. В. Иванова. — 3-е изд. — М. : Искусство, 1986. — 573 с.

65. Герцман Е. Античное музыкальное мышление / Е. Герцман. — Л. : Музыка, 1986. — 224 с., ил.

66. Глазунова І.К. Принципи організації модульного навчання в процесі інструментальної підготовки студентів педагогічних університетів /І.К.Глазунова // Вісник Луганського Національного університету імені Тараса Шевченка № 10 (245). - Луганськ: ЛНУ, 2012. — С. 5 – 13.

67. Гласс Дж. Статические методы в педагогике и психологии /Дж. Гласс, Дж. Стенли [общ. ред. Ю.П. Адлера]. — М.: Прогрес, 1976. — 495 с.

68. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва: підр. для вищ. муз. навч. закл. /Богдан Пилипович Гнидь. — К.: Національна музична академія України імені П.І. Чайковського, 1997. — 318 с.

69. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей /Ф.Н.Гоноболин // Проблемы способностей / Под ред. В.Н.Мясищева. — М., 1962. — С. 244–254.

70. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям /Гончаренко Семен Устинович. — Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. — 278 с.

71. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 374с.

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

73.Гребенюк Н.Є. Особистісно орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака /Н.Є Гребенюк //Музичне виконавство: наук. вісник Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського,– К.: НМАУ, 2000. – Вип. 14, кн. 6. – С.156-165.

74.Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти /Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.

75.Гуляева Л. М. Эстетическое воспитание и творческая активность личности / Л. М. Гуляева. – М. : Знание, 1983. – 64 с. – (Новое в жизни, в науке, технике. Сер. “Эстетика”) - № 12. – С. 1-18.

76.Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікативні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ /Р.С.Гуревич, М.Ю. Кадемія. – Вінниця: «Планер», 2005. – 366 с.

77.Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 64 – 89.

78.Делор Ж. и др. Образование: сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва-Paris: UNESCO, 1997. – 297 с.

79.Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала /А.А.Деркач. – М. Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, Воронеж НПО „МОДЭК”, 2004. – 752 с.

80.Деркунская В. А. Личностно-профессиональное самопознание студента педагогического вуза: психолого-педагогический практикум. Учебно-методическое пособие /В.А. Деркунская. – М. : Центр педагогического образования, 2007. – 128 с.

81. Дмитриев Л.Б. Вопросы вокальной педагогики: [сб. ст.] /Л.Б.Дмитриев [под ред. Л.Б.Дмитриева. – М.: Музыка, 1976. – Вып. 5. – 1976. – 262 [1].
82. Драйден Гордон. Революція в навчанні /Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – Львів: Вид-во «Літопис», 2005. – 541 с.
83. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта : Навчальний посібник / В. І. Дряпіка. – К. – Кіровоград, Ужгород “Ліра”, 2000. – 228 с.
84. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо /Дж.Дьюї] пер. з англ. В.О.Коваленко // Шлях освіти. – 1998. – № 4. – С. 50 – 55.
85. Евтушенко Д.Г. Выдающийся педагог-вокалист (воспоминания о Е.А.Муравьевой) /Д.Г. Евтушенко //Вопросы вокальной педагогики: статьи и очерки. – М.: Музыка, 1967. – Вып. 3. – С. 134-145.
86. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. 6-е изд., стер. /Виктор Вадимович Емельянов. – СПб.: Издательство «Лань»; «Издательство Планета музыки», 2010. – 193 с.: ил. – (Учебники для вузов. Специальная литература).
87. Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования /Г.Л.Ержемский. – Санкт-Петербург, 1993. – 260 с.
88. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: учеб.пособ.для вузов. /Людмила Борисовна Ермолаева-Томина: Моск. откр. гос.ун-т. – М.: Академ. проспект, 2003. – 302 [1] с.
89. Євтух М.Б. Модернізація вищої школи / М.Євтух // Педагогічна газета. – 2002. –№4. – С.2.
90. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретико-методологічні орієнтири її оновлення /Ольга Володимирівна Єременко // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки : [колективна монографія] / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 92–120.
91. Живов В. Л. Исполнительский анализ хорового произведения / В. Л. Живов. — М.: Музыка, 1987. — 95 с.

92. Забродський М.М. Основи вікової психології / М.М. Забродський. – Тернопіль.: Навч. кн. – Богдан, 2001. – 110 с.
93. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін.]. – К.: Либідь, 2005. – 463 с.
94. Зайцева А.В. Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності /А.Зайцева //Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія /Під наук. ред. А.В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – С. 357-365.
95. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : Учебн. пособие. – 2-е изд., перераб. /Э.Ф. Зеер. – М. : Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с. (Серия «Библиотека психолога»).
96. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : [навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ.] / Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.
97. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І.А.Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
98. Іванов В.Ф. Співацька освіта в Україні в Х-ХV ст. /В.Ф. Іванов. – К.: Вища школа, 1992. – 71 с.
99. Історія зарубіжної педагогіки: Арістотель. Політика:Хрестоматія: Навчальний посібник /Уклад. і автори вступних статей Є.І. Коваленко, Н.І.Белкіна. [Заг. ред. Є. І. Коваленко. – С. 39 – 46.
100. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп [пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
101. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы // Музыкальное воспитание: Сборник / Ред.-сост. Л. Баренбойм. – М. : “Сов. композитор”, 1977. – 488 с.; 15 ил. (Музыкальное воспитание в XX в.). – С. 58-93.

102. Каган М. С. Музыка в мире искусств // Методологическая культура педагога-музыканта : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведения / Э. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова и др. ; под ред. Э. Б. Абдуллина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – С. 116-121.
103. Каган М.С. Эстетическое воспитание /М.С. Каган //Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя /сост. Г.С.Лабковская — М.: Просвещение, 1983. — С. 62–164.
104. Калашник (Mei) Л.С. Давньокитайська міфологія як засіб родинного виховання: [наукова монографія]. /Любов Сергіївна Калашник. — Запоріжжя: Поліграф, 2004. — 259 с.
105. Канарский А. С. Диалектика эстетического процесса / Канарский А. С. – Киев – 2008, - 379 с. (Серия «Философия и культура).
106. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала: Монография. /М.М.Кашапов.– М.: ПЭР СЭ, 2006. – 668с.
107. Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
108. Китай //Музыкальная эстетика стран Востока: [сборник] /общ. ред. и вступ. статья В.П. Шестакова. – М.: Музыка, 1967. — С.140-244.
109. Кір'ян М.М. Формування естетичних почуттів у майбутнього вчителя комплексом мистецтв у процесі навчальної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – “Теорія і методика виховання” / М. М. Кір’ян. – Луганськ, 2005. – 20 с.
110. Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : Навчальний посібник / Уклад. І автори вступних статей Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. Заг. Ред. Є. І. Коваленко. – К., 2001. – С. 39 – 46.
111. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія / А.В. Козир. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
112. Козій О.М. Формування інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів в процесі вивчення музичних творів / О.М.Козій

//Мистецька освіта в європейському освітньому просторі ХХ століття: Зб. мат. ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції. Мукачеве 14-15 березня, 2013 р. – Мукачеве: МДУ, 2013. – С. 41-43.

113. Колдуелл Брайан. Стратегия развития профессионализма учителей в школах мирового уровня /Брайан Колдуелл //Перспективы: вопросы образования. – 2001. - Том 30. – С. 135-150.

114. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах // Директор школи. – 2005. - № 4 (340). – С. 3 – 30.

115. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов. /Конфуций; пер. с кит. — Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. — 446, [1] с.

116. Концепція громадянського виховання. Міністерство освіти і науки України // Інф. Зб. Мін. Освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7-20.

117. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев // Сов. педагогика. – 1970. - №9. - С. 39-45.

118. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силивич Костюк // педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – №1. – С. 114-121.

119. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика. /Краевский В.В., Хуторской А.В. – 2-е издание. – М.: Издательский центр «Академия». 2008. – 347 с.

120. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с. – Бібліогр. : с. 431.

121. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001. - 144 с.

122. Кучменко Е.М. Полікультурне виховання – процес соціалізації студентської молоді. – /Е.М. Кучменко, А.В. Козир. // Науковий часопис

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 18 (23). – К.: НПУ, 2015. – С. 86-93.

123. Лабунець В.М. Педагогічні умови реалізації інтегративних зв'язків інструментально-виконавських дисциплін у фаховій підготовці майбутнього учителя музики /В.М. Лабунець // Всеукраїнської науково-практичної конференції: «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи». – Умань : ПП. Жовтий О.О., 2011. – С. 97-100.

124. Ленский П. Освіта в Китайській Народній Республіці: стан і перспективи розвитку // Освіта і управління / ПП Ленский. – 2003. – Т. 6. – № 2. – С. 143-148.

125. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е // А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 249 с.

126. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України / М.Д. Леонтович; упоряд. Л.О.Іванова. - К.: Муз. Україна, 1989. - 133 с.

127. Лінь Хай. Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю /Лінь Хай //Педагогіка вищої середньої школи: збір. наук. пр. /Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – № 16. – (Спец. випуск): «Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) - 2006». Ч. I. – С. 265-271.

128. Ли Сянчжень. Особенности профессиональной подготовки будущего учителя музыкального искусства ко внеурочной деятельности по эстетическому воспитанию учащихся /Лі Сянчжень //Вісник Луганського національного університету імені Т.Шевченка: Педагогічні науки. - № 12 (271). – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – Частина II. – С.111-116.

129. Лі Сянчжень. Специфіка підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової діяльності учнів /Лі Сянчжень //Педагогічна освіта: теорія та практика: збір. наук. статей Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Вип. 19 (2-2015). – Кам'янець-Подільський, 2015. – С. 289-293.

130. Лі Сянчжень. Процесуально-функціональний аналіз вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики /Лі Сянчжень //Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць [за заг. ред. проф. В.І.Сипченка. – Вип. LXXIII. – Слов'янськ: ДДПУ, 2015. – С. 110-117.

131. Лі Сянчжень. Методика підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи з учнями /Лі Сянчжень //Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М.П.Драгоманова. - Серія № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – Вип. 19 (24). – С. 72-76.

132. Лі Сянчжень. Рефлексивно-оцінювальний етап формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи з підлітками /Лі Сянчжень //Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наук. праць [за ред. А.Л. Ситченко. – Серія «Педагогічні науки». – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2016. - № 1 (52). – С. 217-223.

133. Ли Сянчжень. Особенности подготовки будущих учителей музыкального искусства к эстетическому воспитанию школьников. /Ли Сянчжень //Методичка пракса: часопис за наставу и учење [гл. уредник доц. др. Зорица Цветановић. – Број 2. – Београд: Учительски факултет у Вранью и «Школска книга» ДОО у Београду, 2016. – С. 265-273.

134. Лі Сянчжень. Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в навчально-виховному процесі університету як естетико-педагогічна проблема /Лі Сянчжень //Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – С. 52-55.

135. Ли Сянчжень. Музыкальное искусство как фактор духовно-нравственного развития личности будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки в университете /Ли Сянчжень //Культурний контекст – основа творчого саморозвитку національно свідомої особистості: зб. наук. праць за матеріалами всеукраїнської науково-практичної конференції – 24

квітня 2014 р. – Стаханов: ВП «Стаханов. навч. комплекс Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка», 2014. – С. 156-163.

136. Лі Чжаофен. Теоретичне узагальнення поняття пізнавального інтересу до українського пісенного фольклору в майбутніх учителів музики Китаю та основні результати його формування /Лі Чжаофен //Наук. часопис Національного пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Серія № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – Вип. 16 (21), ч. 2. – С.89-92.

137. Лихачёв Б. Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. учебн. Заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачёв. – М. : Прометей, 1992. – 528 с.

138. Лосев А. Ф. История античной эстетики : Аристотель и поздняя классика / А. Ф. Лосев. – М. : ФОЛИО, 2000. – 867 с.

139. Макаренко А.С. О воспитании [сост. и авт. вступ. статьи В.С.Хелемендик]. – 2-е изд., перераб. и доп. /А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 115 с.

140. Малахов В. А. Искусство и человеческое мироотношение / В. А. Малахов. – Киев: Наук. Думка, 1988. – 247 с.

141. Малахова И.А. Развитие личности: Способность к творчеству, одарённость, талант / И.А. Малахова. – Минск: Белорусская наука, 2002. – 158 с.

142. Малихіна О. Особистісно-зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність / О. Малихіна // Рідна школа. – 2002. – №10. – С. 13-16.

143. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления / Мераб Мамардашвили. – М. : Моск. шк. полит. исслед., 2000. – 412, [2] с. портр.

144. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука : логико-методологический анализ / Э. С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.

145. Мартинюк А.К.Диригентсько-хорова освіта в музичній культурі України другої половини ХХ століття: автореф. дис. канд. мистецтвознавства 17.00.01 /А.К. Мартинюк. – Харків, 2001. – 20 с.

146. Маслоу А. Мотивация и личность. /Абрахам Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. — (Мастера психологии).
147. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти /Людмила Масол //Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1. — С. 2–5.
148. Матвеева К.П. Формирование навыков управления певческой деятельностью школьников как существенный компонент в подготовке учителя музыки: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» /К.П.Матвеева. — М., 1981. — 16 с.
149. Мацько Д. С. Гуманістичні цінності майбутніх учителів зарубіжної літератури: проблеми та шляхи формування : Навчально-методичний посібник / Наук. ред. проф. Л. Ц. Ваховський. — Луганськ: Альма-матер, 2007. — 172 с.
150. Медникова Г. С. Ціннісно-адаптаційний потенціал мистецтва постмодерну в аспекті некласичної естетики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філос. наук : спец. 09.00.08 “Естетика” / Г. С. Меднікова. — К., 2005. — 33 с.
151. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. — М. : Музыка, 1976. — 254 с.
152. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению /А.Г.Менабени. — М.: Просвещение, 1987. — 96 с.
153. Мережко Ю.В. Забезпечення культорологічної основи досягнення старшокласниками української вокальної творчості / Ю.В. Мережко //Науковий часопис : зб. наук. праць / [голов. ред. О.П. Щолокова]. — К.: НПУ, 2011. — Вип. 11 (16). — С. 281-286.
154. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва: до 100-річчя з дня народження. /Михайло Венедиктович Микиша /літ. виклад М.Головащенко. — К.: Музична Україна, 1985. — 80 с., іл., ноти.
155. Миронова Л.И. Алгоритм определения инновационности педагогического нововведения /Л.И.Миронова //Научный журнал «Образование и саморазвитие» №1(11), 2009. — Казань: КГУ. - С.53–59.

156. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. /Н.Є. Миропольська. — К.: Парламентське видавництво, 2002. — 204 с.

157. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя /Л.М.Митина. — М.: Флинта, 1998. — 200 с.

158. Міщанчук В.М. Врахування індивідуально-типологічних особливостей у підготовці майбутніх учителів музики із використанням сугестивних технологій / В. М. Міщанчук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського : [збірник наукових праць] / за редакцією В. Д. Будака, О. М. Пехоти. — Випуск 1.43(98): Технології педагогічної освіти. — Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2013. — С. 122–125. — (Серія «Педагогічні науки»).

159. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 3-є видання, доповнене. /Н.Є.Мойсеюк — К.: ВАТ «КДНК», 2001. — 608с.

160. Морозов В.П. Биофизиологические основы вокальной речи. /В.П.Морозов. — Л.: Наука, 1977. — 232 с.

161. Москальова Л. Ю. Моральне виховання особистості майбутнього вчителя музики засобами українського сакрального хорового мистецтва /автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04 — “Теорія та методика професійної освіти” /Л. Ю. Москальова. — Київ, 2004. — 20с.

162. Музыкальное образование в школе : Учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр, А. В. Школяр, Е. Д. Критская и др. ; под ред. Л. В. Школяр. — М. : Издательский центр “Академия”, 2001. — 232 с.

163. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия /Е.В. Назайкинский. — М. : Изд-во “Музыка”, 1972. — 383 с.

164. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. - № 29. — 2001.

165. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки / Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

166. Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 103 – 133.
167. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. /Г.Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1987. - 238 с.
168. Ничкало Н. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи /Нелля Ничкало //Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 1. — С. 6 — 26.
169. Огарёв Е. И. Компетентность образования : социальный аспект / Е. И. Огарёв. – СПб. : РАОИОВ, 1995. – 39 с.
170. Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее у человека // Райгородский Д. Я. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. – Самара, Издательский Дом «Бахрах-М», 2008. – С. 509-533.
171. Орлова Е. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления : История. Синовление. Сущность /Е.Орлова. – М. : Музыка, 1984. – 302 с.
172. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [Монографія] /Валерій Федорович Орлов /за заг. ред. І.А.Зязюна. — К.: Наукова думка, 2003. — 263, [12]с.
173. Осеннева М.С. Методика работы с детским музыкальным коллективом: учеб. пособие. /М.С. Осеннева, В.А. Самарин, Л.И. Уколова. – М.: Академия, 1999. – 224с.
174. Отич О.М. Педагогічні засади мистецької освіти /О.М. Отич //Педагогічні науки. – Суми, 2003. – С. 430-438.
175. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект. Науково-методичний посібник. /За редакцією Л.Даниленка. – К.: Логос, 2001. – 185 с.
176. Образование: сокрытое сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва-Paris: UNESCO, 1997. – 297 с.

177. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. /Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. — 272, [1]с.

178. Паласевич І. Л. Естетичне виховання підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи (друга половина ХХ ст.) / автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І. Л. Паласевича. – Дрогобич, 2011. – 20 с.

179. Парфентьева І. П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики / Ірина Петрівна Парфентьева // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія /Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 285–291.

180. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.. ; За ред.. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

181. Переломова Н. А. Ключевые компетенции в образовании: современный подход / Н. А. Переломова // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2007. - № 1. – С. 7-14.

182. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения /И.Г.Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – 355 с.

183. Петрушин В. И. Музыкальная психология : Учеб. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

184. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. /В.И. Петрушин. –М.: Владос, 1999. – 175 с.

185. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. /Е.Н. Пехота. – К.: Вища школа, 1997. – 365 с.

186. Пехота О.М. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів: навчально-методичний посібник /О.М. Пехота, С.В.Ратовська. – Миколаїв: Іліон, 2011. – 252 с.

187. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов – М. : Наука, 1986. – 256 с.
188. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : Практикум : Навч. посіб. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 336 с.
189. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с. : ил.
190. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України 23.11. 2011 № 1392 //Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. - № 4-5. – С. 3-57.
191. Проворова Є. М. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А.В.Козир. /Є.В. Проворова. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. - С. 276-284.
192. Просіна О.В. Використання інтерактивних технологій у процесі підготовки вчителя до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін /О.В.Просіна //Освіта на Луганщині. – 2007. - № 1 (26). – С. 70-73.
193. Прядко О. Аналіз науково-методичних проблем розвитку співацького голосу майбутніх педагогів-музикантів /О.Прядко //Актуальні питання естетичного виховання молоді засобами музики. – К-П: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2014. – С. 27-52.
194. Психология музыкальной деятельности : Теория и практика : Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Канарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; Под ред. Г. М. Цыпина. – М: Издательский центр “Академия”, 2003. – 368 с.
195. Психологія : [підручник] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 4-е вид. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

196. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.
197. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и её жизненный путь // Райгородский Д. Я. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. – Самара, Издательский Дом «Бахрах-М», 2008. – С. 240-244.
198. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. /Оксана Петрівна Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
199. Самохіна Н.М. Системний підхід як методологічна основа професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики /Самохіна Н.М., Харченко С.Я. // Вісник ЛНУ. – 2013. - № 17 (276). – С. 43-51.
200. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04 – “Теорія і методика професійної освіти” / Н.А.Сегеда. – К., 2002. – 20 с.
201. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. Т. 1. М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
202. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник /С.О.Сисоєва. К.: Міленіум, 2006. – 406 с.
203. Сергєєнко О. Формування культури самоосвітньої діяльності студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04 – “Теорія та методика професійної освіти” / Сергєєнко О. – Луганськ, 2013. – 20 с.
204. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения /М.Н.Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 208 с.
205. Смирнова Т.А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле та сучасність / Т.А.Смирнова. – Харків: Константа, 2002. – 256с.
206. Струве Г.А. Школьный хор: учеб. пособ. /Георгий Струве. – М.: Знание, 1967. – 191с.

207. Стулова Г.П. Хоровой класс. Теория и практика вокальной работы в детском хоре /Галина Павловна Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – 126с.
208. Стратегії творчої діяльності : школа В. О. Моляко / За загальною редакцією В. О. Моляко. – К. : «Освіта України», 2008. – 702 с.
209. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива /собр. соч. в 5-ти т. /Василий Александрович Сухомлинский. – К., 1979. – т.1 – с. 427-668.
210. Тельчарова Р. А. Уроки музыкальной культуры : Кн. для учителя : Из опыта работы // Р. А. Тельчарова. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.: ил.
211. Тельчарова Р.А. Структура музыкальной деятельности и предпосылки её оптимизации в процессе подготовки учителя музыки (методологический подход). /Р.А. Тельчарова //Музыкальная культура и личность (вопросы подготовки учителя музыки): межвузов. сб. научн. трудов. – Владимир: ВГПИ, 1987. – С. 11-27.
212. Теплов Б. М. Избранные труды : В 2-х т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1985. – 328 с., ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
213. Тоффлер Э. Футурошок: [перевод] / Элвин Тоффлер. – СПб. : Лань, 2007. – 467с.
214. Троцко Г.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи у школі /Г.В. Троцко. – Харків: Основа, 1995. – 241с.
215. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628с.
216. Узнадзе Д. Н. Установка у человека //Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. //Райгородский Д.Я., Д.Н.Узнадзе. – Самара, Издательский Дом «Бахрах-М», 2008. – С. 245-300.
217. Устименко-Косоріч О.А. Шляхи розвитку сербської музичної освіти у науково-педагогічних дослідженнях /О.А. Устименко-Косоріч //Вісник Черкас. нац. ун-ту імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». – 2012. - № 34. – С. 95-98.

218. Федоришин В.І. Педагогічне керівництво спільною діяльністю студентів в умовах навчального камерно-оркестрового колективу /В.І.Федоришин //Наукові записки НПУ імені М.П. Драгоманова: зб. наук. праць. – Вип. 76. – К.: НПУ, 2008. – С. 252-260.

219. Фёдоров А. В. Медиаобразование в педагогических вузах /А.В.Фёдоров. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.

220. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 8. – С. 34-41.

221. Фуллан Майкл. Сили змін: вимірювання глибин освітніх реформ. /Майкл Фуллан [Переклад з англ.. Г.Шиян, Р.Шиян. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.

222. Харченко С.Я. Організація вільного часу школярів : Навчально-методичний посібник / С. Я. Харченко, І. В. Белецька, Т. С. Гаміна. – Луганськ, Альма-матер, 2007. – 304 с.

223. Холодков С. М. Розвиток художньо-образного мислення у студентів музичних спеціальностей з Китаю (аналіз результатів експериментального дослідження) // Вісник ЛНУ. – 2013. - № 17 (вересень). – С.85-96.

224. Ха Ту. Творчий підхід до вокального навчання студентів з Китаю /Ха Ту //Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. праць. - Вип. 729: Педагогіка та психологія. – Чернівці: ЧНУ, 2014. - С. 154-160.

225. Цзінь Нань. Особливості вокальної підготовки студентів з КНР в інститутах мистецтв України /Цзінь Нань //Теоретичні та методологічні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці, 2009. – С. 191-192.

226. Чернобровкін В. М. Психологічні аспекти прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності як мисленнєвого процесу //Стратегії творчої діяльності : школа В. О. Моляко / За загальною редакцією В.О. Моляко. – К. : «Освіта України», 2008. – С. 160 – 202.

227. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія /Олена Леонідівна Шевнюк. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2003. – 232 с.

228. Шестаков В. П. История музыкальной эстетики: от античности до ХУШ века / В. П. Шестаков. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 376 с.

229. Шпортун О. М. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики засобами народнопісенної творчості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04 – “Теорія та методика професійної освіти” / О. М. Шпортун. – Вінниця, 2009. – 20с.

230. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] /Ольга Пилипівна Щолокова. – К.: Укр. держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 1996. – 172, [1] с.

231. Эстетическая культура и эстетическое воспитание : Кн. для учителя / Сост. Г. С. Лабковская. – М. : Просвещение, 1983. – 304 с.

232. Юркевич П. Курс загальної педагогіки з додатками / Пер. з рос. Г.Боровської. Передмова Ролянда Піча /Памфіл Юркевич. – Львів: Логос, 2004. – 256 с.

233. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса /Рауль Юссон. — М.: Музыка, 1974. — 262 с.

234. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч.-метод. посіб. /Юрій Євгенович Юцевич; ін-т змісту і методу навчання. — К., 1998. — 158, [1] с.

235. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с. (Б-ка журнала «Директор школы).

236. Ялалов Ф. Г. Многомерные педагогические компетенции //Педагогика. – 2012. - № 4, - С. 45-53.

237. Bolin N. Gefangenschaft und Freiheit /Aspetti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — S. 161–174.
238. Daviesj. The psycholody of Music /Daviesj. – London, 1980— 240p.
239. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian/Pod red. J.Sarana – Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. – 413s.
240. Kluczowe dane o edukacji w Europe. – Warszawa: [Komisia Europejska, Edukacja i Kultura: EURYDICE, Eurostat], 2001. – 261 s.
241. LiXiangzhen. IdeasofMusicalPedagogicsofPamphilYurkevich. /LiXiangzhen //SY PWS: Priorities of the World Science.– Luhansk: LuhanskTaras Shevchenko National University,2014. – P. 66-69.
242. Hold D. Columbusy Development competencies to teach music in the Elementary School classroom / D. Hold, K. Thomson – Ohio, 1980. –348 p.
243. Maslou A.A. Theory of Human Motivation / A.A. Maslou // Human Dynamics in I sychology and Education. – Boston.– 1972. – 234 s.
244. Willoygy D. The World of Musik / – Third ed. – Boston – MacGraw-Hill, 1996. – 381 s.
245. Orff C. Das Schulwerk-Ruckblick und Ausblick /C□Orff. – Mainz□ B□Schott’s Sohne, Orff-Institut Jahrbuch, 1963. – 384s.
246. Zavalko K. Teaching preschoolers playing the violin on the basis of innovative violin techniques / K. Zavalko // Problems in music pedagogy. Volume 12. – 2013. – P. 59-69.
247. [□]□□□□ .□□□□□□□□□□ /□□□□□□□□/2006□□75 – 78□. Гао Чубаожи. Введение в педагогику музыкальных дисциплин / Гао Чубаожи // Издатель: Народная музыка, 2006. – С□75-78.
248. □□. □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□/ □□□□ 2012□□16□□53□. Дон Бо. Развития личности студентов в музыкальном обучение /Дон Бо // Путь к успеху. – 2012. – №.16 – 53 с.
249. □□□.□□□□□□□□1961□□□□518□. История китайской философии [Фен Юлань, Чжунго Чжесюэ ши]. – Пекин, 1961. – В 2-х т.,– Т.1. –240p.