

**ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

На правах рукопису

ВАН ЦЗЯНЬШУ

УДК 37.016:78 37.091

**ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
КУНЕНКО Людмила Олександрівна

Луганськ – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	10
1.1. Історико-методологічний аспект формування вокально-виконавської культури майбутніх вчителів музики.....	10
1.2. Сутність та зміст вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики.....	33
<i>Висновки до першого розділу.....</i>	<i>57</i>
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	60
2.1. Структура вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики.....	60
2.2. Реалізація педагогічних умов формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики в навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ.....	75
<i>Висновки до другого розділу.....</i>	<i>93</i>
РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	98
3.1. Хід констатувального експерименту і аналіз його результатів	98
3.2. Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи	138
<i>Висновки до третього розділу</i>	<i>156</i>
ВИСНОВКИ.....	170
ДОДАТКИ.....	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	201

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Характерною ознакою сучасного культурно-освітнього процесу в Україні є глобалізація, інтернаціоналізація та трансформація культурних надбань і науково-технічних досягнень у міжнародний освітній простір. Адже стрімкі інтеграційні процеси вимагають від сучасної системи вищої освіти озброїти її випускників комплексом синтезованих знань кращих культурних традицій інших народів світу з метою їх адаптації до національних традицій певної країни та використання педагогічного досвіду в різних формах педагогічної практики. Унікальність обміну культурними надбаннями кожного соціуму стає закономірністю міжнародних демократичних відносин, що дає можливість інтегрувати в єдиний культурно-освітній простір, обмінюватись знаннями в різних галузях науки і мистецтва, стає додатковим соціально-економічним ресурсом та фактором нарощування духовного потенціалу суспільства, прогресивною формою розвитку кожної високоосвіченої особистості й вчителя музики зокрема.

Модернізація системи сучасної освіти орієнтується на європейські стандарти, в зв'язку з чим особливу актуальність набуває досвід фахової підготовки майбутніх учителів у сфері музичного мистецтва. Основними факторами, що вплинули на пріоритетні напрямки модернізації вітчизняної освіти є: входження України в європейський освітній простір із збереженням кращих надбань національної системи освіти, загальні процеси культурної глобалізації, яку загалом зумовлюють прискорені темпи розвитку сучасних інформаційних технологій. Якщо зміст духовної культури складають естетичні і моральні цінності суспільства, то музика, а саме вокальне мистецтво, є художньо-інтонаційним засобом вираження цих ціннісних орієнтацій. Тому формування вокально-виконавської культури студентів є актуальним завданням музично-педагогічної освіти і важливою умовою розвитку їх духовності.

У науково-методичній літературі специфіка вокальної підготовки майбутніх учителів музики розглядалася в різних аспектах: методика співу з позицій професійного виконавства (Л. Дмитрієв, М. Микиша, В. Морозов,

В. Юшманов та ін.); роботи присвячені загальним питанням вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ (О. Баженова, К. Барвінська, В. Ємельянов, О. Плеханова, А. Філіппов та ін.) та питанням оволодіння вокально-виконавською технікою: Н. Гребенюк, К. Матвєєва, А. Менабені, А. Саркісян. Різні грані вокального виконавства представлені в роботах китайських дослідників: Гу Юй Мей, Вей Лімін, У Лін Фень, Чжен Сяо Ін, Чжоу Чжен Сун. Проблемам розвитку співацького голосу й вокально-естетичного виховання школярів присвячені праці: Л. Алексєєвої, О. Малініної, Д. Огороднова, Г. Струве, Г. Стулової, Т. Шастіної, Ю. Юцевич та ін.

Дослідження сучасних педагогів (В. Антонюк, К. Судаков, Г. Малярєнко) і психологів (Л. Бочкарьов, І. Калмиков, Г. Шпет) підкреслюють, що саме вокальна культура вже на ранніх етапах розвитку особистості суттєво впливає на формування свідомості, мислення, почуттів і відчуттів, оскільки мозок людини природно сприймає спів з моменту народження.

Для практичної діяльності майбутні вчителі музики, особливо китайські студенти, що навчаються в українських педагогічних вузах, мають опанувати фаховий вокально-виконавський і музично-теоретичний комплекс та вільно володіти знаннями: жанрових особливостей української та зарубіжної вокальної музики, музичних форм, засобів музичної виразності, основних напрямів й перспектив розвитку музично-естетичного виховання школярів; оволодіти навичками: просвітницької, менеджерської та науково-дослідницької діяльності. Це вимагає досягнення високого рівня вокально-виконавської культури як важливої складовою фахової підготовки майбутніх учителів музики в інститутах мистецтв педагогічних університетів.

У зв'язку з цим актуалізується проблема формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики, яку доцільно більш ретельно розглянути з позиції сучасних вимог їх фахового зростання. Відсутність узагальнюючих теоретичних і прикладних праць з цього питання та враховуючи вищезазначене, темою дисертаційного дослідження обрано:

«Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка та кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і складає частину наукового напрямку «Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів музики». Тема дисертації затверджена вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 23.10.2012 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – процес вокальної підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – методика формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан розробки досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній науці та мистецтвознавстві.
2. Теоретично обґрунтувати та визначити сутність, зміст, специфіку та функції вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики.
3. Розробити та теоретично обґрунтувати компонентну структуру, визначити критерії, показники та виявити рівні сформованості вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики.
4. Обумовити комплекс методів, принципів і прийомів формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

5. Розробити експериментальну модель і поетапну методикау формування означеного феномена та експериментально перевірити їх ефективність.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: наукові ідеї в галузі філософії освіти, загальної та музичної педагогіки і психології, визначення шляхів оптимізації з позиції вокальної підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України: багатогранне розуміння культури як соціально-історичного феномену науки і практики (В. Андрущенко, Л. Губерський, І. Зязюн, М. Михайличенко); теоретико-методологічні засади та узагальнення досвіду мистецької освіти в ракурсі формування педагога-музиканта ХХІ ст. (А. Козир, Л. Куненко, Л. Масол, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.); фундаментальні праці видатних діячів різних напрямків про роль національної культури в формуванні художньої культури і духовному збагаченні особистості (Ю. Боров, Л. Виготський, В. Жадько, О. Леонт'єв, Б. Ліхачов, Г. Меднікова, Є. Назайкінський, О. Олексюк, О. Отич, Ю. Руденко, В. Сухомлинський, А. Щербо, Б. Яворський та ін.); психолого-педагогічні концепції теорії та практики розвитку творчих здібностей молоді (Л. Бочкар'єв, Н. Гузій, В. Петрушин, К. Платонов, В. Ражніков та ін.); дослідження духовної спадщини культурних паралелей "Схід-Захід" (Л. Гусейнова, Е. Кучменко, О. Шевнюк) та музичної культури Китаю китайських учених (Бай Юнь-шен, Ван Го-вей, Ван Чао-вень, Лі Фан, Чень Лін-жуй та ін.), дослідників з інших країн світу (В. Алексєєв, Р. Грубер, М. Михайлов, Л. Сакетті, М. Чулакі та ін.); науково-методичні праці в сфері вокального навчання китайських вчених (Вей Лімін, Цзин Нань, Ян Хун Нянь, Цю Ли, Ма Ге Шунь, Сюй Дин Чжун та ін.) та механізмів вокально-виконавської підготовки майбутнього фахівця в педагогічних університетах (В. Антонюк, Л. Василенко, Л. Гавриленко, Н. Гребенюк, О. Маруфенко, А. Менабені, А. Ткачук, Ю. Юцевич та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань був обумовлений комплекс *теоретичних та емпіричних методів: аналіз філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих*

досліджень, з метою уточнення сутності поняття “вокально-виконавська культура” відносно категорії майбутніх учителів музики; *метод конструювання понять* – для розширення, диференціації та систематизації понятійно-категоріальної бази знань; аналіз нормативних документів, а також реального досвіду викладачів вищих музично-педагогічних закладів з метою встановлення еталонних рівнів цієї дефініції, перспектив підвищення фахової майстерності та шляхів розв’язання проблеми дослідження, за допомогою *методів*: систематизації та узагальнення; анкетування, бесід, тестування, інструктажу, демонстрування, спостереження, наочної ілюстрації, обговорення, опитування, експертних оцінок, експрес-інтерв’ю, педагогічного експерименту; *науково-дослідні та творчо-пошукові*: експериментальні, рефлексивні, інтерактивного та евристичного навчання (творчої уяви, образної картини, фантазування) для стимуляції творчої активності та моделювання знань з вокально-виконавської культури; *media-освіти*, яка сприяє активізації мотиваційно-регулятивного компоненту щодо підвищення самоосвіти даного напрямку підготовки, з метою ознайомлення з інноваційним забезпеченням сучасних напрямків вокального навчання (з ефективними методами корифеїв вокального мистецтва, основними положеннями особливостей навчання співу дітей тощо); *метод емпатійно-ейдетичний*, за допомогою якого відбувається співпереживання і вживання в художній образ вокального твору; *методи математичної обробки результатів* (кількісний та якісний порівняльний аналіз реального стану та динаміки отриманих експериментальних даних, їх екстраполяція).

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

- *розроблені*: компонентна структура і методична модель вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики та поетапна методика її опанування; критерії, показники сформованості означеного феномена;
- *уточнено* поняття «вокально-виконавська культура майбутнього вчителя музики» та сутність його формування в процесі фахової підготовки, *введено* дане поняття до наукового обігу;

- *визначено* функції, виокремлено і обумовлено комплекс методів і прийомів; систематизовано методичні підходи і принципи цього напрямку навчальної діяльності;
- *подальшого розвитку набули*: засоби комплексної діагностики стану вокальної підготовки майбутніх учителів музики, на основі якої визначено рівні сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики; *розширено* теоретико-методологічне підґрунтя для реалізації принципів забезпечення культуровідповідності вокального навчання студентів та опори на національно-культурні традиції навчання співу в системі інститутів мистецтв педагогічних університетів.

Практичне значення дослідження. Основні теоретичні положення дослідження та методичні рекомендації можуть бути використані як навчальний матеріал у курсах «Методика музичного виховання», «Методика вокальної підготовки студентів», у процесі індивідуальних занять з постановки голосу майбутніх учителів музики. Систематизація педагогічних знань, одержаних у системі європейської освіти, дозволяють інтегрувати їх в освітнє середовище КНР з урахуванням національних, ментальних та культурних особливостей. На базі дисертації можна сформулювати методологічний курс вокального навчання в середніх і вищих музичних навчальних закладах Китаю.

Апробація і впровадження результатів дисертації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на: *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2009); «Хорове мистецтво України та його подвижники» (Дрогобич, 2011); *всеукраїнській науково-практичній конференції*: «VIII Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Національний мовно-культурний простір України» (Київ, 2010); Всеукраїнському науковому семінарі «VIII Педагогічні читання пам'яті О.П. Рудницької» (Київ, 2010); Четвертій науково-практичній конференції «Формула творчості: Теорія і методика мистецької освіти» (Луганськ, 2011); звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, засіданнях кафедри теорії,

історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Впровадження результатів дослідження здійснено в навчально-виховний процес: Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 0710 /1105 від 10.04.2013 р.), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка №1/2253 від 08.05.2013 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (довідка № 707 від 15.04. 2013 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення дисертаційного дослідження, його результати та висновки висвітлені в 7 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 5 з яких – у фахових виданнях з педагогіки.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (207 найменувань, з них 18 іноземними мовами, серед яких 8 китайською мовою). Основний текст дисертації складає 175 сторінок, загальний обсяг роботи – 221 сторінку. Робота містить 10 таблиць, 12 рисунків, що разом з додатками становить 24 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ

1.1. Історико-методологічний аспект вокально-виконавської культури вчителів

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст. зазначено, що сучасна вища освіта має забезпечити підготовку активного, самостійного, творчого фахівця, здатного до постійного пошуку нестандартних способів вирішення будь-якого виробничого завдання, використання досягнень науково-технічного прогресу, реалізації та самореалізації своїх сутнісних сил у різних видах діяльності. Створення умов для розвитку творчого потенціалу кожного громадянина України визначається Конституцією України, законодавчими документами про освіту та іншими директивними освітніми документами як стратегічне і пріоритетне завдання держави [112].

У сучасних умовах реформування вищої педагогічної та музичної освіти, впровадженні багаторівневої підготовки фахівців у відповідності до Болонської декларації, особливої актуальності набуває проблема модернізації підготовки майбутніх учителів до самостійної діяльності та забезпечення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Саме тому виникають особливості формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів як провідного національного виду мистецтва і вимагають модернізації методичного забезпечення цієї підготовки, який стає дедалі більш значущим у теорії та практиці фахового навчання. Українська вища музично-педагогічна школа потребує формування вчителя з високим рівнем творчої активності, фахової майстерності, здатного до саморозвитку й навчання упродовж життя. Необхідність формування творчої особистості в процесі музично-педагогічного

навчання зумовлена, насамперед, істотними змінами освітньої і культурної парадигми. Ці зміни полягають в утвердженні ідей особистісно зорієнтованого навчання і виховання майбутніх учителів, у новому баченні і формах реалізації завдань, які покладаються на них, у кардинальному переосмисленні фахових, просвітницьких і виховних функцій музичного мистецтва, оскільки освітні заклади культури та мистецтва з суто педагогічного середовища перетворюються у відкриті для навколишнього світу культуротворчу систему. Відбувається суттєва трансформація фахового призначення і поліфункціональності випускників мистецьких спеціальностей. Студенти музично-педагогічного напрямку, ще знаходячись у стінах навчального закладу, все частіше починають виходити на професійну сцену чи займатись вокальною педагогікою. Розвиток творчого мислення студентів-вокалістів має не тільки освітньо-культурне, а й соціально-політичне значення: йдеться про можливу переорієнтацію співака в педагога, а це передбачає виховання рівноцінних навичок до різних типів діяльності та поєднання в особі національного митця високих ідеалів просвітництва й культуротворчої місії.

Аналіз методологічної та науково-методичної літератури з:

– філософії освіти (В. Кремень [88], В. Андрущенко, Л. Губерський та ін. [54], В. Лутай [103]), в якій розкривається багатогранне розуміння культури як соціально-історичного феномену науки і практики (В. Андрущенко [10, 54], Л. Губерський [54], І. Зязюн [71, 72], М. Михайличенко [54]); ролі “інтеграційної функції культурної парадигми” в формуванні нового стилю наукового мислення та покоління спеціалістів більш високого рівня кваліфікації, що веде до прогресу суспільства (І. Зязюн [71]); сутності соціально-культурного потенціалу художньої діяльності (Ю. Афанасьєв [15]), розуміння культурогенезу як філософсько-історичного феномену (Ю. Богуцький [22], а також науки як підсистеми культури і діалого-культурологічного підходу в освіті (Г. Балл [17]), гносеології та естетики щодо розвитку художнього типу особистості (А. Андреев [9], Ю. Борєв [24], Г. Гегель

[85], І. Зязюн [72], О. Киричук [80], О. Лосєв [69], Л. Столович [148, 165], С. К'єркегор [87], М. Чернявська [150]), різні аспекти культурології [118, 180];

– психології творчості (Б. Ананьєв [8], Є. Басін [17], Л. Виготський [42], Л. Ермолаєва-Томина [63], О. Костюк [86], С. Раппопорт [152], В. Рибалка [155], С. Рубінштейн [157], В. Семиченко [160]. К. Сішор [166-168], С. Сисоєва [161], Б. Теплов [169], П. Якобсон [189] та ін.);

– музичної, вокальної й театральної психології (Л. Бочкарьов [25], Н. Миропольська [121], В. Петрушин [142], Г. Ципін [178] та ін.);

– соціології музики і культури, естетики та словесної творчості (Арістотель [15], М. Бахтін [20], Ю. Борєв [24]. Ю. Красиков [72], О. Леонтєв [97], О. Потебня [115]), А. Сохор [164]);

– сучасні наукові результати, які отримали в своїх дисертаціях: з методики розвитку голосу (В. Антонюк [11, 12], В. Багадуров [16], Л. Василенко [35], Б. Гмыря [48], Б. Гнидь [50], Л. Дмитриєв [58, 59], Д. Євтушенко [61, 65], В. Емельянов [62]); фоніатрії, фізіології співу та профілактики захворювань голосу К. Злобин [70], Д. Люш [103] та ін. – засвідчили актуальність даної проблеми.

Джерельну базу дисертації склали монографії, статті наукового характеру, підручники й посібники: з філософії [173], педагогіки ([36, 45, 57, психології ([127, 138, 146, 153, 157, 160]), методології педагогіки музичної освіти (Є. Абдуллин [1]), вокальної методології (В. Багадуров [16]) та освітніх технологій: А. Алексюк [6], В. Андрєєв [8], Б. Гнидь [49], [63], В. Морозов [125], [126], Ю. Некрасов [128] А. Хуторской [176] та ін.; словники [23, 52, 150, 174, 185]; енциклопедії [22], [124], [143]; методичні праці з психолого-педагогічної діагностики [34], [57], [130].

На сучасному етапі розвитку українського суспільства й вітчизняної педагогіки виявляється необхідність у якісно новій фаховій підготовці вчителя музики – не вузького фахівця-предметника, а універсально освіченого педагога, здатного до творчості, самореалізації, який володіє високою культурою, професійною стратегією [90]. Це пов'язане з тим, що в нових

соціально-економічних умовах відбулася переоцінка уявлення про найбільш бажані, соціально значимі якості особистості (тобто самостійності, ініціативи, новаторстві тощо), що визначають рух до прогресу в житті суспільства. Тому на сьогоднішній день ключовою проблемою вищої мистецької освіти стає підготовка висококваліфікованого фахівця, який володіє широкою ерудицією, педагогічною майстерністю, тому що від його активних дій залежить розвиток здібностей, творче самовираження, розширення кругозору, формування духовного миру його учнів [95].

З цього приводу доцільно зазначити, що А. Макаренко особливу увагу приділяв комплексній системі методів та прийомів, відзначаючи, що ніякі окремі педагогічні засоби не можуть бути визнані абсолютно корисними, що навіть найкращий засіб в деяких випадках неодмінно виявиться, навпаки, найгіршим [107]. У загальнопедагогічних вимогах зазначається що треба йти від простого до складного, вивчати закони тих психічних явищ, якими треба керувати, й лише після цього діяти, у відповідності з тими законами та обставинами, в яких ми хочемо застосувати певні методи [124]. Слід зазначити, що формування вокально-виконавської культури в процесі індивідуальних занять із постановки голосу майбутніх учителів музики безкінечно різноманітними бувають не тільки ці обставини, але й самі вихованці, їхні здібності, нахили, бажання.

У роботі вчителя музики художня творчість позначається в умінні цікаво, захоплююче проводити уроки музики й позакласні заняття, яскраво, образно виконувати музичні твори. Особливо більші можливості для творчості представляє саме творча природа музичного мистецтва. Адже вона проявляється не тільки в створенні, але й інтерпретації музичних творів на основі збагнення композиторського задуму, ідеї, художнього образу й змісту твору. Тому творчість учителя музики спрямована на вирішення нескінченної безлічі як типових, так і оригінальних завдань, що виникають у роботі з учнями. Він повинен проектувати результат відповідно до вихідних даних, аналізувати виникаючу ситуацію й знаходити засоби досягнення мети, критично оцінювати

отримані дані й формулювати нове завдання. У ході вирішення таких завдань вчитель музики використовує різноманітні методи та прийоми, серед яких особливе значення набувають методи стимулювання мотивації навчально-пізнавальної діяльності школярів [151, 154, 158].

Успішне здійснення вчителем музики своєї професійної діяльності можливо лише за умови реалізації її основних напрямків – організаційного, пізнавального, емоційного, дослідницького [158].

Організаційний напрямок пов'язаний з цілеспрямованими діями з планування й організації навчально-виховного процесу. Це відбір навчального матеріалу, організація різних форм навчальної й виховної роботи, планування власних дій і діяльності учнів у ході уроку музики та ву позакласній роботі.

Пізнавальний напрямок реалізується на основі дій учителя з керування розумової діяльності, а також підвищенню власного інтелектуального рівня.

Емоційний напрямок проявляється в діях учителя, продиктованих його відношенням до музичного мистецтва, здатністю чуйно реагувати на неї прекрасне в житті, прагненням формувати почуття прекрасного в учнів, виховувати в них захопленість музичним мистецтвом.

І нарешті, дослідницький напрямок забезпечується діями вчителя в вдосконалюванні навчального процесу й підвищенню рівня своєї професійної майстерності, що пов'язане з аналізом власної музично-педагогічної діяльності й узагальненням досвіду кращих колег, застосуванням ефективних методичних прийомів і потребою здійснювати на практиці педагогічний експеримент.

Провідним мотивом, основною спонукальною силою фахової діяльності вчителя музики є інтерес до педагогіки й музичного мистецтва – це потреба до сприйняття, розуміння й виконання музичних творів, прагнення до глибоких емоційних переживань, бажання прилучити школярів до музичного мистецтва, навчити їх любити й розуміти музику [137, 158].

Отже, мета музичної освіти – виховання музичної культури школярів як важливої й невід'ємної складової всієї їхньої духовної культури. **А звідси з усією очевидністю випливає, що вчитель музики сам повинен бути**

насамперед людиною високої духовної культури, не говорячи вже про культуру музичну.

Проблема підготовки висококваліфікованих майбутніх учителів музики є однією з актуальних у різноманітних сферах сучасного життя. Це обумовлене тим, що всі зміни, які відбуваються в суспільстві в цілому й у сфері освіти зокрема, сконцентровані на його особистості, що є ключовою фігурою у соціальних процесах ХХІ сторіччя. Завдяки активній діяльності вчителів реалізується державна політика в створенні інтелектуально-творчого потенціалу нації, розвитку науки й техніки, формування людини високої культури.

Осмислення сучасних процесів розвитку суспільства й освіти припускає послідовне поглиблення розуміння ролі в них культури. Саме культура виступає, з одного боку, ефективним фактором творення й удосконалювання нашого багатогранного світу, а з іншого формує в людині особистість [137]. Культура є тою сферою, в якій розвивається творча індивідуальність та інтелектуальний потенціал, створюються умови для самореалізації й культуротворчості, відкриваються безмежні перспективи для самовдосконалення й саморозвитку майбутнього вчителя. Найважливішою ланкою в забезпеченні такого розвитку виступає система освіти, яка орієнтована на проблеми культурного розвитку особистості, формування її духовності й пошук нових пріоритетів, що відбивають прогрес загальнолюдської культури [141].

Освіта – значима частина культури суспільства й особистості. Найважливіша функція освіти полягає в передачі змісту культури, її змісту наступним поколінням [141]. Суспільство зацікавлене у вихованні духовно багаті особистості, здатної цінувати, зберігати й привласнювати цінності культури. При цьому важливо, щоб людина не тільки повторювала вже складений й побудований на основі культурних цінностей історичний досвід попередніх поколінь, але й доповнював і поглиблював його творчістю нового.

У новому тисячолітті в світовому освітньому процесі намітилися тенденції, які свідчать про значення системи освіти в контексті загальної й духовної культури особистості. У силу цього підготовка сучасного вчителя музики пов'язана з формуванням у нього загальнокультурних особистісних якостей, що включають формування музично-естетичної культури [135]. Для реалізації найважливішої функції освіти – уведення людини в світ культури – вчитель музики повинен сам володіти раціональним і образним, естетично вираженим способом освоєння реальності. Однак ця комбінація в сучасній системі освіти порушена: раціональне переважає над образним сприйняттям. Разом з тим дослідження фахівців у сфері педагогіки, психології, філософії, культурології, соціології підтверджують необхідність досягнення єдності почуттєвого й раціонального при освоєнні освітніх курсів у них більш широкому культурному змісті. У контексті даних проблем музично-естетична культура майбутнього учителя музики стає однією з важливих передумов його професійного становлення, засобом стимулювання й розвитку художньо-естетичних якостей, встановлення гуманних відносин з учасниками педагогічного процесу, механізмом передачі цінностей музичної й загальнолюдської культури дітям [151].

Саме культура – всеосяжна категорія, що містить у собі величезну безліч сенсів і змістів. Первісне слово «культура» походить від лат. слова culture і раніше визначало обробку землі, розведення, сільське господарство – тобто те, що мало відношення більше до матеріальної культури. Протягом соціально-історичного розвитку суспільства до ХІХ століття це поняття придбало духовний відтінок і в нього стали вкладати духовну сферу людини (її ціннісні орієнтації, внутрішній світ, інтереси, духовні потреби, творчий потенціал особистості, освіти, переважно гуманітарні і естетичні діяльності, в тому числі й музичні, які вона опанувала протягом життя та спрямована на всіляке виявлення й розвиток своїх сутнісних сил тощо) [173, 312-315].

Цей ракурс визначення поняття “культури” більш за все стосується розуміння призначення освіти й нашої проблеми.

Першим хто дав найбільш різнопланове визначення культури був італійський філософ, професор Д. Віко (1668-1774 рр.) “Культура – це те, що твориться людиною на відміну від того, що твориться природою” [173, 313]. М. Коул розглядає культуру “як те, що допомагає зростати”¹ та ін.

Нараховують понад п’ятисот дефініцій поняття «культура». В. Огневюк, в свою чергу, розкриваючи безпосередній взаємозв’язок освіти і культури наголошує: “освіта – це складний соціокультурний феномен”, який “зумовлює необхідність звернення педагогіки до витоків освіти – прийняття її як феномену і частини культури, як культуровідповідної системи, культуровідповідного середовища і культуротрансляючого процесу, що відображають передусім такі фундаментальні властивості культури, як єдність у багатогранності, культури як універсуму, культури як цілісності” [71, 9]. Але, “поняття культури”, продовжуючи цю думку І. Зязюн, говорить про те, що як це не парадоксально, до останнього часу воно не осмислювалося педагогікою, не включалося в її науковий обіг. Відсутня також педагогічна інтерпретація культури, що актуалізує проблему її всебічної та глибокої науково-педагогічної рефлексії” [138, 8-10].

Визначення культури з позиції філософських поглядів дозволяє розглядати її як особливу форму різнобічного пізнання людського буття, як спосіб існування і кінцевий результат певного виду праці, як прояв “сутнісних сил людства” та суспільно, узагальнених поглядів на світ і оточуючу дійсність, “місця та ролі людини в ньому, через пізнання загальних законів розвитку природи, суспільства і людського мислення” [54].

У процесі історичного розвитку людства поняття культура – як історичне явище розвивалось і певною мірою змінювало своє значення, в залежності від духовно-економічного розвитку суспільства та відповідно до тих соціально-

¹. Коул М. Культурно-историческая психология^о: наука будущего /М. Коул. – М. : «Когито-Центр», Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 167. (432 с.), илл., табл.

політичних поглядів, прогресивних ідей, які переважали в цих формаціях. У різні епохи існувало багато концепцій і передових теорій цього поняття, представниками яких були: Ф. Вольтер, Даламбер, Д. Дідро, І. Кант, Ф. Новаліс, Ж.-Ж. Руссо, В. Белінський, О. Герцен, М. Чернишевський, Тік, Тойнбі, брати Шлегелі, О. Шпенглер та баг. ін. [54; 165; 173; 174].

У контексті нашої проблеми слід зазначити, що таке тлумачення поняття “культури” дозволяє розглядати його “з точки зору розвитку людини як суб’єкта діяльності, розкриття властивостей і обдарувань людини. Культура уособлює загальну творчу діяльність в предметах для людини. ... Культура постає як опредмечена сутність людини” [54, 313 -316].

Різноманіття визначень феномена культури говорить про поліфункціональність і багатогранність цього поняття. Вчені різних напрямків трактують культуру як суму всіх видів діяльності, звичаїв, вірувань, як соціальну спадщину суспільства, норми, що організують людську поведінку, як засіб пристосування суспільства до природного середовища, як продукт діяльності людей [54]. Культура виступає узагальнюючим поняттям, перетворює діяльність поколінь людей, є одним з доданків їхніх цілеспрямованих зусиль для збереження, відтворення й творення матеріальних і духовних цінностей.

Однак, у тому або іншому трактуванні вихідним моментом виникнення, існування й розвитку культури є людина й об’єднані спільною діяльністю співтовариства людей. Культура створюється людьми й для людей, для їхнього блага й у самому широкому змісті розглядається як форма буття людини й людства [165].

Важливого значення в сучасному науковому світі набула концепція відомого українського філософа І. Зязюна «інтеграційна функція культурної парадигми», в якій культура розглядається як феномен, автор підкреслює, що її універсальність полягає в інтеграції певного рівня культурних досягнень в суспільство і передбачає гармонійний саморозвиток кожної особистості. Це може відбуватися за умови такої соціокультурної організації суспільства, котра

сприяла б наданню громадянам якісної освіти, оптимальному розвитку як кожної особистості так і колективної консолідації для досягнення спільної мети. [71, 5]. Під *феноменом* відносно нашої проблеми (від грец. *phainomenon* – те, що з'являється) прийнято розуміти рідкісне, незвичайне явище (до якого ми відносимо музичну освіту взагалі і вокаль-виконавську підготовку зокрема) і в якому віддзеркалюється суть культурних надбань вокального мистецтва вітчизняного і світового рівня та ін.).

Вітчизняна дидактика розглядає освіту як “феномен сучасної цивілізації”, що вимагає *теоретичного обґрунтування її методологічних засад* у вищій мистецькій педагогічній освіті. Сучасний рівень розвитку мистецької освіти відзначається значно вищим її рівнем, за рахунок використання особистісно-орієнтованих освітніх технологій, спрямованих на усвідомлення суб'єктом особистісної *рефлексії* навчання, яка безпосередньо пов'язана із самоаналізом внутрішніх психічних процесів, розумінням своєї індивідуальності, проектуванням професійних планів тощо.

З позиції *педагогіки* поняття “культура” розглядається як джерело, з якого наповнюється зміст освіти і виступає як цілеспрямований спосіб опанування культурою. Освіта виступає як “соціальний регулятор” духовних і матеріальних цінностей людини – “носія й творця культури” [71, 10]. А мистецтво, виступаючи акумулятором різних видів художньої діяльності, в сукупності з філософією утворює своєрідне “дзеркало культури” тієї чи іншої епохи, яке віддзеркалює в своїх творах різні події світоглядні, морально-етичні особливості життя й мислення народу [72].

У філософських і психолого-педагогічних концепціях одностайно визначається роль культури в музично-естетичному розвитку особистості (Е. Абдулін [1; 2] Ю. Алієв, Д. Кабалевський [76], М. Каган [77, 78], Т. Комарова [82], Б. Неменський [129] та ін.) і відзначається, що музичне виховання спрямоване, насамперед, на прилучення підростаючого покоління до музичної культури.

Категорія «музично-естетична культура особистості» в науковій

літературі поки не має досить чіткого визначення. У словниках і довідкових джерелах з філософії, естетики, мистецтвознавства, психології й педагогіці дане поняття не виділене і тому не має наукового обґрунтування. Серед близьких, але не тотожних понять, позначені такі як «духовна культура», «художня культура», «естетична культура», «музична культура». При всій очевидній приналежності до єдиного термінологічного поля ці поняття мають як загальні, так і відмітні характеристики [174, 185].

Духовна культура в теорії культурології протиставляється культурі матеріальній й має на увазі область ідей, суджень, теорій, оцінок, які порушують усі аспекти життєдіяльності суспільства, соціальних груп, конкретної людини [164].

Художня культура – це самостійний, специфічний шар загальної культури, що охоплює певну частину матеріальної й духовної культури суспільства, «особлива область культури, що утворилася завдяки концентрації навколо мистецтва ряду пов'язаних з ним форм діяльності – художньої творчості, художнього сприйняття, художньої критики тощо» [164]. Виділяють певні сфери художньої культури, відповідні до видів мистецтва, і серед них – музичну культуру.

У філософії й культурології поняття музична культура поширюється на змістовну характеристику різних видів музичної діяльності та їх результати (музичні твори, їх створення, виконання й сприйняття), а також, що склався в процесі цієї діяльності музично-естетична свідомість людей (інтереси, потреби, установки, емоції, почуття, естетичні оцінки, смаки, ідеали, погляди, теорії) [173]. Крім того, в структуру музичної культури входить діяльність різних установ, пов'язаних зі зберіганням і поширенням музичних творів, музичною освітою і вихованням, музикознавчими дослідженнями [122].

Естетична культура містить у собі більш широку частину буття, оскільки естетичний елемент органічно присутній у природі, праці, ігровій діяльності, мистецтві, спорті, сфері людських відносин. Поняття музично-естетична культура особистості досить поширене в методичній літературі й практиці

виховання, однак, наукових досліджень, присвячених цілісному теоретичному вивченню даного феномена немає.

Проте, в зв'язку з визначенням ролі музично-естетичної культури школярів, ролі музично-естетичної культури у фаховій підготовці студентів педагогічних ВНЗ, учителів музики теоретичне осмислення проблеми відображається в роботах: О. Рудницька [158], П. Філоненко [172], Р. Тельчарової¹ та ін. Учені досліджують музично-естетичну культуру в сукупності потреб особистості, її оцінних уявлень, смаків, загальних і спеціальних здібностей, творчої позиції, виробленої в процесі активного присвоєння культурних цінностей.

Аналіз досліджень свідчить, що в сучасній музично-педагогічній теорії принциповим є питання термінологічного змісту понять музична культура, естетична культура й музично-естетична культура особистості. Дотримуючись діалектичного закону про співвідношення одиничного, особливого й загального, дослідники акцентують увагу на взаємодоповнюваності цих понять: одиничне (музична культура) виражає й несе в собі специфіку особливого (художня культура) і загального (естетична культура) [165].

Р. Тельчарова¹, представляючи теоретичне осмислення проблеми музично-естетичної культури особистості, вказує на той факт, що в особистісному підході не завжди музична культура тотожна культурі музично-естетичній. Автор зауважує, що між естетичною й музичною культурою особистості існує діалектичний взаємозв'язок, що дозволяє обґрунтовано ввести категорію музично-естетичної культури, у якій «...виражається здатність сприймати й творити світ музики не тільки за технологічними законами музичного мистецтва, але й відповідно до норм естетичного відношення, що стикаються із красою, досконалістю, гармонією».

¹ Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры (Из опыта работы). /Р.А. Тельчарова. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.

Р. Тельчарова вважає, що складовими елементами музично-естетичної культури повинні виступати її цінісно-аксіологічні й творчі орієнтації людини, що проявляються в єдності здібностей, музично-естетичних знань і навичок, почуттів, оцінок і переконань. Структуру музично-естетичної культури педагога автор представляє у вигляді двохкомпонентної системи, що включає:

- музично-естетичну діяльність як прояв людської активності в сфері духовно-практичного оволодіння цінностями музичної культури;

- музично-естетична свідомість як спосіб відносин до музики «зі знанням і розумінням», це внутрішній ідеальний план музичної діяльності, сукупність соціально-психологічних процесів, що відбуваються в людському мозку, за допомогою яких відбувається освоєння музичних цінностей і музична творчість [165].

Визначені аспекти відбивають процесуальний характер музично-естетичної культури особистості, яка динамічно функціонує як система «розпредмечування» і «опредмечування» музичних цінностей. Опанувати культурою – це значить «розпредметити» її код, тобто «опанувати музичною мовою», при цьому, опановуючи мовою музичного мистецтва, людина творить власну музично-естетичну культуру у вигляді «творчих сил, здібностей, відносин». Відповідно, в системі якостей музичної культури особистості можуть бути присутнім такі показники як музично-творча активність, музично-естетичні оцінки, погляди й переконання, що складаються в процесі досвіду музичного сприйняття й творчості, система художньо-естетичних і музичних знань, ступінь інтеграції позамузикальних сфер життєдіяльності в структури музичної свідомості й музичної діяльності людини.

У цілому, система музично-естетичної культури особистості в концепції Р. Тельчарової представлена як естетичне освоєння музичної культури суспільства й особистісної творчої самовіддачі. Так, наприклад, у структурі музично-естетичної культури особистості педагога автор виділяє такі музично-культурні утворення, як:

- наявність і розвиненість музичних задатків і здібностей;

- системність і глибина музичних знань;
- музично-естетична активність, що проявляється в уміннях, навичках, як необхідних складових музично-педагогічної творчості;
- розвиненість емоційно-оцінного відношення (оцінки, смаки, ідеали, погляди) і образного мислення, що дозволяє орієнтуватися в різноманітті музичних цінностей.

Багато дослідників мистецького напрямку вважають, що музично-естетична культура формується в процесі музично-естетичного виховання, яке розширює музичну культуру особистості морально-естетичною сферою. Зокрема музично-естетична культура особистості формується як духовно-особистісна якість, заснована на загальнолюдських цінностях Любові, Волі, Добра, Істини, Краси, синтезі національного й загальнолюдського. Дослідники розглядають музично-естетичну культуру суб'єкта як багатомірне комплексне поняття, що включає різноманіття компонентів внутрішньої музично-естетичної культури людини й музичну діяльність. Вона вказує на те, що формування внутрішньої музично-естетичної культури особистості відбувається в результаті цілеспрямованого «переходу» музично-естетичної культури суспільства в музично-естетичну культуру окремої особистості в процесі сприйняття музичних творів. Внутрішня музично-естетична культура, на думку вченої, являє собою сплав художньо-естетичної свідомості, художньо-образного й абстрактного мислення [78; 82; 96; 120; 137].

У дослідженні Б. Неменского в структуру музично-естетичної культури особистості включені музично-естетичне сприйняття, музично-творча активність, музичний досвід і музикальність. З його позиції естетичне виховання розглядається як “мудрість краси”, а культура це невідривна від людської діяльності, творчості й творення [129]. На думку В. Антонюк найадекватнішим підходом до характеристики вокальної культури є визначення її як системи надбіологічних засобів регуляції співаючої людини [9, 73].

Аналіз спеціальних робіт з музичної педагогіки й методики викладання музичного мистецтва акцентують свою увагу на тому, що основною метою

викладання музики в загальноосвітній школі є морально-естетичне виховання учнів, формування їх загальної музичної культури й вплив через неї на духовне становлення особистості. Будучи художньо-пізнавальною діяльністю, заняття музикою виховують морально, формують культуру почуттів, створюють психологічну установку й спрямованість інтересів особистості, формують соціальну активність, розвивають здібність приймати, співпереживати й розуміти мистецтво, естетичний і музичний смак, стимулюють розвиток інтелекту творчої активності, мислення, індивідуальності учнів, розширюють кругозір, дають необхідні музичні знання, уміння й навички. Тому шкільний предмет “Музичне мистецтво” є засобом не тільки морально-естетичного, але й всебічного виховання й розвитку учнів.

Діяльність учителя музики не обмежується проведенням уроків музики, у його функції входить велика позакласна музична робота: організація хорових, інструментальних, вокальних кружків, музичних лекторіїв, клубів, підготовка й проведення музичних вечорів, конкурсів, керування шкільною самодіяльністю, організація відвідувань концертів, музичних спектаклів тощо. Тому професію вчителя музики правомірно визначити як діяльність художньо-педагогічну, що поєднує в собі педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку роботу, засновану на вмінні самостійно узагальнювати й систематизувати отримані знання; вона синтезує в собі комплекс педагогічних і спеціальних знань, взаємозумовленість поставленого завдання й засобів його вирішення; вона існує у формі ланцюга дій, кожне з яких відповідає певному рівню формування музично-педагогічних якостей фахівця на певному ступені його підготовки й кваліфікації. Таким чином, специфіка професійно-педагогічної діяльності вчителя музики полягає в тому, що вона, по-перше, вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва, по-друге, містить у собі художньо-творчий початок.

Вокальне навчання майбутніх учителів музики є видом культурологічної діяльності, результати якої духовно збагачують суспільство цінностями співацького мистецтва й зразками вокальної культури, що сприяє самореалізації

особистості як суб'єкта культурно-історичного процесу. Інтегративною ознакою вокально-виконавської культури виступає творчість, що поєднує різні види музичної, художньої й естетичної діяльності та її результати. Такий ракурс вокально-виконавського навчання студентів, на нашу думку, забезпечує взаємозв'язок *особистісно-орієнтаційного, аксіологічного, діяльнісно-креативного підходів.*

Особистісно-орієнтаційний підхід поширюється на проблеми актуалізації соціальної природи людини, способи й результати перебування особистості в соціокультурному просторі, систему її якостей і характеристик, необхідних для реалізації відносин до навколишнього світу й своїм природним і духовним потребам. Його автори (В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михайличенко [Є. Верещагін, В. Костомаров, Л. Коган, Є. Соколов, Н. Лейзеров [96], Б. Ліхачов, В. Тугарінов, Р. Тельчарова та ін.) підходять до визначення культури з погляду людської особистості, розуміючи під культурою ряд властивостей і якостей, які характеризують людину як універсального суб'єкта суспільно-історичного процесу [54, 78, 96, 163, 165].

Особистість вступає у взаємодію з культурою в трьох відносинах: вона засвоює культуру, будучи об'єктом культурного впливу; функціонує в культурному середовищі як носій і виразник культурних цінностей; створює культуру, будучи суб'єктом культурної творчості. *Особистісно-орієнтаційний* підхід розглядає людину приймачем культурної спадщини, її творцем. Культура створена людиною й існує для неї, її розвитку й самовираження. Особистість є епіцентром культури, її вища духовна цінність, її ціль і результат.

Індивідуальні особливості вчителя *особистісно-орієнтаційний* підхід пов'язує з характеристикою професійної придатності вчителя, яка розуміється як відповідність обраній професії, інтересам, схильностям, потребам, індивідуальним рисам характеру вчителя. У процесі діяльності відбуваються поступові зміни природних властивостей людини стосовно до вимог цієї діяльності й виявляються ті якості фахівця, які надалі складуть структуру його особистості. Так, у музично-педагогічній діяльності утворюється цілісна

структура особистості вчителя музичного мистецтва, де музичні здібності стають необхідним і обов'язковим компонентом.

Ряд дослідників (Е. Абдулін [1], Г. Меднікова [117], В. Орлов [135], Л. Рапацка [151], О. Рудницька [158] та ін.) розкривають зміст функціональних особистісних змін, які відбуваються під впливом естетичних, художніх і духовних шарів культур.

Аксіологічний підхід дозволяє визначити зміст музично-вокальної підготовки майбутніх учителів музики, основу якої становлять цінності музичної, художньої, естетичної культури (М. Волошина [40], Д. Леонт'єв [97], О. Олексюк [134], В. Орлов [135] та ін.). У навчальній діяльності аксіологічний підхід сприяє визначенню переваг певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки. В навчально-виховному процесі аксіологічний підхід дозволяє не підганяти особистість студента до досконалої моделі, а плавно та обережно здійснювати його індивідуальний розвиток. Застосування аксіологічного підходу дозволяє здійснювати навчання майбутніх учителів не авторитарними методами, а пошуками компромісу, сугестивний педагогічний вплив поступається місцем взаємодії, співробітництву, партнерству, орієнтаціям на реальну свободу особистості, яка розвивається, і діалог з нею.

Аксіологічний підхід пов'язаний із ціннісним трактуванням культури (Adorno T. [190], Л. Сисоєва [161], Л. Рапацкая [151] та ін), що дозволяє визначити її як сукупність досягнень суспільства у матеріальному й духовному розвитку. Музично-естетична культура, з позиції аксіологічного підходу, розуміється як система зберігання й передачі мистецького досвіду поколінь, що представляє єдність відтворення музично-духовної спадщини й створення нових музичних цінностей. Аксіологічний підхід передбачає, що:

- особистість засвоює культурні цінності, будучи об'єктом культурного впливу;
- функціонує в культурному середовищі як носій і виразник культурних цінностей;
- створює культурні цінності, розвиває й поглиблює культурні традиції.

Цінність – багатогранне культурне явище, що є результатом людської діяльності і що має сенс. Поняття цінності позначає такі властивості об'єктів, явищ, теорій, ідей, які служать еталоном якості й ідеалом належного відповідно до соціально-обумовлених пріоритетів розвитку культури особистості. Цінності визначають сенс життя людину, у тому числі й професійного становлення. Багато дослідників цього напрямку, розглядають художню культуру як частину її музичної культури (Н. Лейзеров [96], Л. Масол [112]. О. Рудницька [158] та ін.), уводить уяву про цінності – значеннєві універсалії, що дозволяють узагальнити можливі шляхи, за допомогою яких людина може зробити своє життя осмисленою. Він виділяє три групи цінностей: цінності творчості, цінності переживання й цінності відносин.

Діяльнісно-креативний підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Цей 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. Діяльнісно-творчий 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.

З позиції діяльнісного підходу культура розглядається як сукупність стійких форм і способів діяльності, що закріпилися в людській практиці й суспільній свідомості. Даний підхід до культури ґрунтується на її розумінні як специфічного способу й засобу людської діяльності, у процесі якої людські сили й здібності перетворюють у соціально значимі цінності [24; 39; 40; 67; 135].

При цьому культура розглядається в різних аспектах:

- як «позабіологічний спосіб діяльності людей» (Є. Маркарян) [24];

- як «усе, що творить суб'єкт, освоюючи світ об'єктів» (М. Каган) [77];
- як рівень розвитку людини – суб'єкта культурної діяльності (Л. Закс) [67];
- як творча діяльність людини (Л. Коган та ін.) [77];
- як реалізація сутнісних сил людини в будь-якому виді соціальної діяльності (Л. Коган) [77].

В аспекті діяльнісного підходу культура акумулює якісні характеристики діяльності людини та її результатів, узагальнює й перетворює діяльність поколінь людей по збереженню, відтворенні й творенню матеріальних і духовних її цінностей. Отже, культура як специфічний спосіб людської діяльності виступає механізмом спадкування й передачі досвіду одного покоління іншому. Музично-естетична культура – це культурологічна діяльність, процес і результати якої духовно збагачують суспільство цінностями мистецтва й зразками культури, що сприяє самостворенню людини як суб'єкта культурно-історичного процесу. Інтегративною ознакою культури виступає творчість, що поєднує різні види музичної, художньої й естетичної діяльності і її результати.

Творчість проявляє себе в створенні нових культурних цінностей, а також при розпредмечуванні їх по «культурних і особистісних змістах». Культура як творча діяльність, що зафіксована в цінностях історичної спадщини й «шляхом вторинного творчого синтезу» (Л. Виготський) відтворена в культурологічній діяльності її суб'єктів, ініціює внутрішнькультурний діалог [42]. Здійснення діалогу в культурі породжує вільна творча свідомість і динаміку творчих здібностей, властивих людині.

З позиції діялісно-креативного підходу культура розглядається як внутрішнє джерело психічної активності й загального розвитку особистості. Взаємодія людини й культури, на думку Л. Виготського, складається як відносини двосторонні: з одного боку, у процесі свого розвитку людина досягає цінності культури, вони «уростають» у його психіку, з іншого боку – відбувається «вростання» самої людини в культуру. Творчість проявляє себе в

створенні нових культурних цінностей, а також при розпредмечуванні їх по культурних і особистісних змістах. Культура як творчо-креативна діяльність, що зафіксована в цінностях історичної спадщини й шляхом вторинного творчого синтезу (Л. Виготський) відтворена в культурологічній діяльності її суб'єктів, ініціює внутрішньокультурний діалог. Здійснення діалогу в культурі породжує вільна творча свідомість і динаміку творчих здібностей, властивих людині [42].

Кожна з розглянутих концепцій культури має своє методологічне посилення в дослідженні психолого-педагогічних проблем формування основ музично-естетичної культури як складеної частини фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Так, особистісно-орієнтаційний підхід дозволяє виявити актуальні властивості особистості, що характеризують її як суб'єкта музично-естетичної культури. Завдяки аксіологічному підходу можна визначити зміст музично-естетичної підготовки майбутніх учителів музики, основу якої становлять цінності музичної, художньої, естетичної культури суспільства й особистості; діяльнісно-креативний – досліджувати сутність, засоби й способи творчої педагогічної діяльності, що забезпечує реалізацію цих цінностей.

Вагомий науковий потенціал у сфері формування музичної культури накопичено сучасною музичною педагогікою. Так, В. Ражнікову належить концепція динаміки художньої свідомості в музичному навчанні, що безумовно впливає на формування загальної музичної культури особистості. Він стверджує, що „...одиноцею змісту емоційно-особистісного музичного навчання є „образна проблема” (...для музичної педагогіки – „творча ситуація”)” [150, 13]. Як бачимо, музично-педагогічні методи формування творчої особистості здебільшого розглядаються в контексті розвитку відповідних здібностей. Принципи формування мовно-вокальної культури студентів педагогічного ВНЗ (від мовлення до співу, що є більш природним для специфіки роботи майбутнього вчителя музики, оскільки формування співацького діапазону впливає на голосовий розвиток учні. Вчена задекларувала коло завдань педагога-вокаліста, а саме: "... необхідним аспектом вокальної культури є розвиток артикуляції та ясність вокального мовлення.

Вокальна дикція має дві органічно поєднані сторони: технічну та художню. Спів несе два види інформації: семантичну (сміслову, текстову) та музично-естетичну” [134].

Науково-методичне обґрунтування системи музично-естетичної освіти спостерігаємо в дослідженнях педагогічної творчості О. Рудницької, яка виокремила важливі теоретико-методологічні основи музично-освітнього процесу, зокрема, формування художньо-музичної культури вчителя-музиканта в системі музично-педагогічної освіти, ввівши поняття “педагогічне музикознавство” для визначення основ музичної педагогіки вищої школи. Питання розвитку музичного сприйняття у формуванні музичної культури майбутнього вчителя авторка зосередила в царині дослідження творчого потенціалу особистості, зокрема, в ідеї індивідуалізації навчання та виховання майбутніх учителів, що має пряме відношення до означеної тут проблематики [158]. Вагомий внесок у розвиток музично-естетичних аспектів мистецької педагогіки здійснила своїми фундаментальними працями лідер даної наукової школи Г. Падалка [139-140].

Зупинимось також на дослідженнях, безпосередньо дотичних до поставлених нами завдань. Розвиток естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів засобами української музики вивчає в своїй роботі Л. Філоненко [172, 251-252] Вона науково обґрунтувала методичні засади розвитку естетичної культури майбутнього вчителя музики. У її роботі розроблено компонентну структуру музично-естетичної культури (критерії, показники даного феномену); розкрито можливості українського музичного мистецтва як засобу розвитку естетичної культури особистості; обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови, методику, форми та етапи розвитку естетичної культури студентів безпосередньо у процесі індивідуального музично-виконавського навчання, до царини якого саме й належать заняття з постановки голосу.

Наукове обґрунтування методики формування художньо-образного мислення школярів як важливої складової їх музичної культури викладено в

роботі Н. Витковскої. Вона всебічно розкрила особливості здійснення цього на уроках музики на базі українського фольклору. У її результатах показано процес педагогічної інтерпретації художньо-образного мислення; розроблено його компонентний склад; розкрито педагогічний потенціал фольклору, завдяки синкретично-цілісному сприйманню його образів. Вона обґрунтовано та експериментально перевіряє етапи формування художньо-образного мислення молодших школярів засобами фольклору на уроках музики. У роботі показано взаємопов'язаність та взаємодоповнюваність процесу формування художньо-образного та музично-образного мислення [39].

Взаємозбагачення культурних зв'язків різних народів світу висвітлено в дисертації з теорії та методики музичного навчання Вей Лімін, що дає змогу більш ефективно розвивати мистецтво співу, яке полягає у його здатності забезпечувати гармонію інтелектуального, емоційного розвитку особистості. У даному дослідженні зазначено, що щільні культурні зв'язки сприяють вдосконаленню усіх сутнісних сил особистості, її якостей та різноманітних здібностей, процесів мислення та творчої діяльності, зростанню внутрішнього потенціалу, що загалом, стимулювати прагнення до самовдосконалення [37, 38].

Вокальну культуру майбутнього вчителя музики Вей Лімін розглядає важливою передумовою якості його майбутньої викладацької діяльності та вищої мистецької освіти в цілому. В це поняття вона вкладає розуміння діяльнісного джерела існування фахівця, адже воно вимагає накопичення суми спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, поглибленого ознайомлення з методичними засадами та сучасними технологіями обраної спеціальності, формування важливих моральних і фахових якостей особистості майбутнього учителя музики, сукупність яких дає можливість творчо-активно працювати в обраній музично-педагогічній сфері [37, 38].

Основними принципами, покликаними вирішувати музично-педагогічні завдання вокального навчання Вей Лімін визначає: гармонійний розвиток музично-творчих здібностей студентів-вокалістів у процесі розвитку загальної

вокальної культури; всебічний розвиток індивідуальних якостей вокалістів, їх самостійності та творчої активності; виховання високих духовних художньо-естетичних потреб особистості студента; формування компетентності студентів в процесі співацької діяльності; виховання відповідального та свідомого ставлення до обраної професії [37, 38].

Аналіз виконавського та педагогічного досвіду, наукових праць, тематичної літератури й методичних розробок провідних педагогів-вокалістів дозволив висунути припущення про те, що ймовірними шляхами ефективного формування у студентів вокально-виконавської культури можливе за умови поетапного освоєння педагогічної технології тьюторського супроводу професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів та якщо навчальна робота утримуватиме у своєму змісті комплексне використання літературно-художніх і музичних асоціативно-образних засобів та прийомів, які активізують їх творчу діяльність.

Вокально-виконавська культура майбутнього вчителя музики є важливою передумовою якості його майбутньої викладацької діяльності та функціонування вищої мистецької освіти в цілому. У це поняття ми вкладаємо розуміння діяльнісного джерела існування фахівця, адже воно вимагає накопичення суми спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, поглибленого ознайомлення з методичними засадами і сучасними технологіями обраної спеціальності, формування важливих моральних і фахових якостей особистості майбутнього учителя музики, сукупність яких дає можливість творчо-активно працювати у обраній музично-педагогічній сфері. У цю дефініцію ми також вкладаємо поняття якісної підготовленості майбутнього фахівця різних рівнів кваліфікації в галузі вокального мистецтва до продуктивної діяльності. Адже вокальне мистецтво – це вид музичного виконавства, заснований на майстерності володіння співацьким голосом, який передбачає високий рівень вокально-виконавської культури.

1.2. Сутність та зміст вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики

Визначаючи роль вокально-виконавської культури у музично-педагогічній праці доцільно зазначити, що вокальна культура особистості – багатомірне, комплексне поняття, сукупність якостей внутрішньої музично-естетичної культури особистості у процесі музично-виконавської діяльності. Сутність музично-естетичного виховання культури як компонента фахової підготовки майбутнього вчителя музики полягає в перетворенні культури суспільства в культуру конкретної особистості. Розкрити специфіку вокально-виконавської культури особистості можливо, виділивши її основні складові. У своєму дослідженні ми зупинимося на тих аспектах музично-виконавської діяльності, які, на наш погляд, є базовими, системоутворючими й характеризують особистість вчителя як суб'єкта культуротворчої діяльності.

Фундаментальні дослідження в музичній педагогіці й психології [2, 13, 16, 21, 25, 40, 46, 67, 69, 82, 86, 135, 137, 140] дозволяють стверджувати, що специфіка вокально-виконавської культури визначається, насамперед, особливостями музики як мистецтва; особливостями музично-естетичного досвіду особистості в цілому й досвіду вокального сприйняття музики, що поєднує звучну матерію з індивідуальними особистісними характеристиками; особливостями всієї музично-естетичної діяльності вчителя. Основою формування вокально-виконавської культури є розвиток емоційної чуйності на музику, яка визначає якість усіх структурних складових означеного феномену.

Сутність вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики полягає в його здатності до творчого високопрофесійного втілення художньо-образного змісту музичного твору. Становлення особистості як творця, як художника (а це й обов'язково означає розвиток духовної культури) неможливо без розвитку фундаментальних здібностей – мистецтва чути, мистецтва бачити, мистецтва відчувати, мистецтва думати. Розвиток людської особистості взагалі

неможливо поза гармонією його «індивідуального космосу» – бачу, чую, почуваю, думаю, дію [148, 150, 151].

Досліджуючи здатність майбутнього вчителя музики до творчого високопрофесійного втілення художньо-образного змісту музичного твору, що є ознакою наявності музичної культури особистості, Л. Школяр¹ висловлює думку про те, що підставою для якісної оцінки наявності культури можуть і повинні виступати такі новітні утворення в духовному світі вчителя, які розвиваються завдяки перетворенню морально-естетичного змісту музики в його думках і почуттях. У структурі музичної культури особистості автор виділяє: музично-творчий розвиток, музичний досвід та музичну грамотність, яку Д. Кабалевський назвав «по суті музичною культурою» і яка, дійсно, є її стрижнем, її змістовним вираженням [76].

З цієї позиції музично-творчий розвиток особистості розглядається в цілісній системі вокально-музичної культури як здібність до творчості й саморозвитку. Творчість виступає показником розвиненості вчителя, вищим показником оволодіння особистістю музичним мистецтвом. Музична творчість проявляється як самопізнання, самовираження й самоствердження в їхній єдності. Потреба в самовираженні проявляється тоді, коли людина виражає своє відношення до морально-естетичних ідеалів, укладених у мистецтві; самопізнання проявляється тоді, коли особистість досліджує свій духовний світ через музику, а самоствердження – коли через музичне мистецтво він заявляє про себе, про багатство своєї чуттєвості, про свою творчу енергію.

Музичний досвід, на думку Л. Школяр¹, є найбільш яскравий, найперший пласт музичної культури. Він дозволяє розкрити музичні смаки та інтереси студента, його пристрасті, широту музичного й життєвого кругозору. Досвід сприйняття вокальної музики та її виконання свідчить про орієнтування (або

¹. Школяр Л.В. Изучение музыкальной культуры младших школьников //Теория и методика музыкального образования детей. /Л.В.Школяр, М.С.Красильникова и др. – М.: Академия, 1998. – С. 288-295.

про його відсутність) у цінностях музичної спадщини минулого (класики, музичного фольклору) і в сучасному навколишньому музичному житті. Критеріями наявності досвіду можуть виступати: рівень загальної поінформованості про музику, наявність інтересу, певних переваг, мотиви звернення студента до тих або інших творів вокального мистецтва.

Параметри музичної грамотності пов'язані з якостями сприйняття музичних творів. Це індивідуально-особистісна здатність сприймати музику як живе, образне мистецтво, породжене життям і нерозривно пов'язане з ним; особливе «почуття музики», що дозволяє сприймати її емоційно, відрізнити в ній гарне від поганого; уміння на слух визначити характер музики й відчувати внутрішній зв'язок між змістом музики й характером її виконання; а також здатність визначити на слух автора незнайомої музики, якщо вона характерна для даного автора .

Характеристика структурно-змістовного наповнення музичної культури, представлена Л. Школяр, дозволяє на наш погляд, розглядати дану особистісну якість як синкретичне утворення, у якому музичні й творчі здібності, знання, уміння, ціннісні орієнтування, інтереси й смаки взаємозалежні й взаємообумовлені, що відповідає природі естетичної свідомості особистості й практиці його музично-естетичної діяльності. Емпіричні дані, які приводить учений, говорять про те, що в міру дорослішання школярів і з розвитком музичної культури їх відношення до музики стає особистісно пофарбованим, усвідомленим і більш мотивованим.

Вчені А. Катінене й О. Радинова [] основою індивідуальної музичної культури людини виділяють музично-естетичну свідомість, яка формується в процесі музичного сприйняття, виконавства й творчості на основі знань, умінь і навичок. Музично-естетична свідомість – базовий компонент музичної культури, що представляє собою музичну діяльність, яка здійснюється у внутрішньому ідеальному плані. У структуру естетичної свідомості включаються такі елементи, як емоції, переживання й почуття, смак, оцінки й відносини, естетичний ідеал. Формування кожного з них вимагає включення й

активізації емоційних і інтелектуальних процесів у їх єдності й співвіднесеності. Авторами підкреслюється, що усвідомлювані структурні елементи естетичної свідомості формуються, опираючись на досвід і даність чуттєво-естетичних контактів з об'єктами й іншими суб'єктами [96; 120; 135; 137; 150, 151].

На підставі розглянутих теоретичних положень необхідно зробити висновок про те, що в процесі формування вокально-виконавської культури як важливого компонента фахової підготовки майбутнього вчителя музики емоційна чутливість на музику, що виникає в результаті її пізнання, та яка актуалізується як прояв ціннісного відношення до неї, може виступати її базисним компонентом. Більше того, на ранніх етапах формування вокально-виконавської культури та в силу її специфіки, емоційній чутливості належить провідна роль у цьому процесі.

Таким чином, можна констатувати, що фахова підготовка майбутніх учителів музики повинна характеризуватися такими якісними процесами, у яких народжується особистість фахівця, що володіє творчим типом мислення, розвиненою музично-естетичною культурою, високим професіоналізмом і духовними цінностями, що сприяють самореалізації й самовдосконалення в цій сфері діяльності.

Вокальне навчання студентів забезпечує визначена нами взаємодія **принципів (загально дидактичних: науковості, системності, цілісності, наочності, доступності, зв'язку теорії з практикою, особистісно-орієнтованого і кооперативного навчання, самоосвіти)** та музично-педагогічних **принципів вокальної підготовки**, а саме: *опори на національне спрямування вокального навчання* (його основна роль полягає в тому, що він спрямовує становлення духовності, ціннісних орієнтацій, етнопедагогічних пріоритетів, музично-естетичних ідеалів студентської молоді тощо); *культуровідповідності та вокально-культурологічної герменевтики* (передбачає таке змістовне наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається майбутніми учителями як культурна цінність і як надбання розвитку світової

культури; за допомогою *герменевтики* (від грец. *hermeneutike* – пояснюю, інтерпретую, мистецтво тлумачення) забезпечується тлумачення великої кількості вокальної музики з латинськими, італійськими, німецькими текстами та взагалі музичних термінів-понять і допомагає зрозуміти їх сутність, сприяє накопиченню та актуалізації понятійно-термінологічної бази фахових знань. (Цей принцип зумовлений вимогами: Болонської декларації, “потребою в радикальній модернізації національної системи вищої освіти”, досягнення більш високого рівня професійної майстерності; вільної комунікації в міжкультурному просторі тощо); *активно-художнього і емоційно-творчого самовираження* (обумовлений сучасними соціальними і європейськими вимогами до високого рівня комплексу теоретичних знань і виконавської майстерності майбутніх учителів музики, розкриття творчих граней особистості, емоційно-художньої презентативності вокального мистецтва); *інтегративності й художньо-ейдетичного змістового наповнення навчального матеріалу* (спрямований на інтегративне упорядкування і синтетичне сприймання навчального матеріалу з різних фахових дисциплін: теорії і історії музики, методики вокалу, художньої культури, виконавської майстерності тощо, що значно розширює інформаційну насиченість уроку і діапазон цілісного сприймання, наповнює його різнобічними способами розглядання, забезпечує активізацію процесу учіння і мимовільне запам’ятовування навчального матеріалу); *медіа-освіти* (від лат. *media* – засоби) враховує вимоги сучасного інформаційного суспільства, ознайомлюючи студентів через засоби масової інформації (радіо і теле-трансляцію), з музичними каналами, репертуаром і концертною діяльністю відомих співаків, оперними постановками тощо; мультимедійні технології вводять студентів у світ цікавого викладу інформації через спеціальні музичні програми, здійснюють презентативні послуги через програму PowerPoint, (в якій можна використовувати відео фрагменти, анімацію, звукові ефекти); дозволяють опанувати програму в режимі карооке для сольного та групового співу GalaKar, Vanbasco’s karaоке, яка також здійснює запис вокалу, може змінювати темп і

транспонувати мелодії пісень, відшукувати необхідні вокальні твори; знайомить з найбільш потужною програмою VocalJam з покращеною чистою звуку; використання програми KarMaker впливає на ефективність самоосвіти, оскільки за її допомогою можна самому записати декілька варіантів музичного супроводу до вокального твору і вибрати найкращий; довідниково-інформаційні мультимедійні програми: «Энциклопедия популярной музыки Кирилла и Мефодия», «Енциклопедия классической музыки», «Шедевры классической музыки» та ін. допомагають відшукати додаткові знання того чи іншого питання.

З метою визначення сутності та змісту вокально-виконавської культури у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики ми проаналізували освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ) випусника ВНЗ зі спеціальності «Музичне мистецтво» на предмет визначення виробничих функцій, типових задач діяльності та умінь і навичок, якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу зазначеної спеціальності.

В ОКХ, що аналізується, представлено 10 виробничих функцій за таким змістом: *професійна, музично-виконавська, виховна, музично-організаторська, музично-просвітницька, , соціокультурна, управлінська.*

Враховуючи поліфункціональність мистецтва, на основі визначених Ю. Боревим [24] загальномузичних функцій і функцій мистецької освіти Г. Падалки [140], нами були виокремлені наступні **функції вокальної культури**, а саме: *соціально-перетворююча* (як засіб відображення життєвих подій і духовне збагачення молоді через вокальне мистецтво); *мотиваційно-регулятивна* (впливає на професійне самовизначення і цілерегулювання навчальних дій), *пізнавально-евристична* (як засіб отримання комплексу фахових знань і реалізацію творчого потенціалу); *вокально-діяльнісна* (як вміння художньо-емоційно відтворювати образний зміст вокальних творів в умовах уроку музики і сцени); *науково-методична* (орієнтована не лише на теоретичну і практичну базу знань, а й методологічне та методичне

забезпечення учителя музики); *естетико-виховна* (формує духовно збагачену, гармонійно розвинену особистість, розвиває естетичний компонент у всіх її якостях і властивостях); *ціннісно-орієнтаційна* (стає результатом особистісно-фахового надбання вмінь оцінювати твори вокального мистецтва відповідно до загальносвітових ціннісних орієнтацій), *культурологічно-просвітницька* (виступає як засіб формування художньої культури особистості в процесі презентації вокальних творів); *комунікативно-інформативна* (вливає на толерантну навчальну комунікацію викладачів і студентів та забезпечує доступність і достатність викладання музично-теоретичного матеріалу у відповідності з програмними вимогами); *гедоністично-мобілізуюча* (сприяє мобілізації та стимуляції креативного потенціалу студентів, отримання насолоди в процесі спілкування з вокальним мистецтвом).

Більш детально зупинимось на основних функціях вокальної культури.

Соціально-перетворююча функція (як засіб відображення життєвих подій і духовне збагачення молоді через вокальне мистецтво) майбутнього фахівця в галузі музичного мистецтва націлена на формування в студентів ґрунтовних знань соціокультурної структури сучасного українського суспільства, функцій та завдань соціокультурних інститутів та установ, їх художньо-виховних та соціолізуючих можливостей. Змістом умінь, пов'язаних з цією функцією, є такі:

- 1) уміння розбиратися в специфіці та функції соціокультурних інститутів, виявляти та використовувати їх можливості з метою вирішення завдань музично-естетичного розвитку учнів (студентів);
- 2) уміння налагоджувати контакт з працівниками державних і недержавних закладів культури і мистецтв.

До типових задач *пізнавально-евристичної* функції (як засобу отримання комплексу фахових знань і реалізацію творчого потенціалу) належать:

- планування та проведення навчального процесу;
- оволодіння фундаментальними знаннями зі спеціальних музичних дисциплін; мати знання з тенденцій розвитку вокального музичного навчання і виховання;

- фундаментальні знання з музичної педагогіки та вокального виконавства.

- діагностування музичних здібностей вікових та індивідуальних особливостей учня або студента;

- підготовка учнів або студентів до академічних концертних виступів, іспитів, конкурсів.

Як один з елементів до складу пізнавально-евристичої функції входить і музично-організаторська, згідно якої студенти, які навчаються за спеціальністю «Музичне мистецтво» повинні мати такі вміння та навички:

- 1) складати навчальні програми освітніх установ;
- 2) спланувати урок, лекцію;
- 3) складати плани розбору та вивчення музичного твору;
- 4) використовувати знання зі спеціальних музичних дисциплін в навчальному процесі;
- 5) визначати музично-художній, технічний та естетичний рівень розвитку учня або студента;
- 6) прогнозувати результати музично-педагогічної діяльності;
- 7) використовувати методи психологічної діагностики в індивідуальному підході до студента, учня;
- 8) використовувати у навчальній практиці новітні вокально-педагогічні технології.

А також *уміння*, пов'язані з виробничою функцією, що складають:

1) уміння усвідомлювати еволюцію музичних жанрів, виразних засобів, музично-естетичних принципів, художніх оцінок, технічних ресурсів та вокально-педагогічних принципів;

2) уміння й навички викладання спеціальних дисциплін.

3) уміння усвідомлювати еволюцію музичних жанрів, виразних засобів, музично-естетичних принципів, художніх оцінок, технічних ресурсів та вокально-педагогічних принципів;

Вокально-діяльнісна функція (як вміння художньо-емоційно відтворювати образний зміст вокальних творів в умовах уроку музики і сцени) як провідна функція педагогічної діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва представлена найбільшою кількістю задач, а саме:

- оволодіння фундаментальними загальнокультурними знаннями з питань історії та теорії вокально-музичного мистецтва;
- оволодіння основами теорії та практики формування вокальної техніки;
- оволодіння основами теорії та практики формування вокальної майстерності;
- оволодіння вокальними засобами виконання авторських та інтерпретаторських задумів;
- оволодіння основами інтерпретації музичних творів у вокально-хоровому виконавстві.

У наслідок опанування цієї функції випускники вищого навчального закладу зі спеціальності «Музичне мистецтво» повинні оволодіти:

1) знаннями з фундаментальних гуманітарних, соціально-економічних та загально-культурних наук, знати кращі традиції вітчизняної, світової, вокально-хорової виконавської школи, досягнення педагогіки й методики в вокального та хорового мистецтва;

2) вокальною технікою;

3) навичками виконавства вокального твору;

4) комплексом вокально-хорової майстерності,

та мати такі *уміння*:

1) професійно виконувати функції вокаліста;

2) виразно виконувати вокальний твір.

До виховних задач студента-випускника – майбутнього педагога-музиканта відноситься:

- організація процесу самовиховання;

- організація процесу виховання особистості учня або студента,

що, в свою чергу, пов'язано з наступними *уміннями*:

- 1) умінням організувати процес самовиховання
- 2) вмінням виховувати громадянські якості, духовність та моральність учня або студента, прищеплювати повагу до національних традицій.

Культурологічно-просвітницька (виступає як засіб формування художньої культури особистості в процесі презентації вокальних творів) функція майбутнього вчителя музичного мистецтва базуються на таких задачах:

- знання технологій діагностики творчої особистості та вокальних здібностей підростаючого покоління;
- знання музичної педагогіки, психології та естетики;
- володіння комплексом комунікативних умінь;
- розповсюдження досягнень світової і національної музично-виконавської культури.
- усвідомлення концептуальних засад теорії культури, чітке розуміння мети та завдання сучасного культурного процесу;
- моделювання системи методів управління сучасними закладами освіти і культури;
- забезпечення стабільної роботи навчального та культурного освітніх закладів.

У результаті опанування цих функцій майбутні фахівці зможуть:

- 1) створювати і використовувати соціально-педагогічні й музично-педагогічні технології;
- 2) організовувати музично-виконавські колективи;
- 3) керувати музично-творчим колективом;
- 4) організувати процес гармонійного розвитку учасників самодіяльних колективів;
- 5) популяризувати твори спадщини світової і національної музично-виконавської культури, а також сучасні твори.

Ці завдання вирішуються шляхом формування у студентів таких *умінь*:

- 1) здійснювати керівництво творчою діяльністю закладів культури;

- 2) аналізувати стан навчально-виховного процесу у навчальних закладах різного рівня акредитації;
- 3) моделювати та планувати роботу навчальних закладів освіти та культури;
- 4) організовувати всі види діяльності працівників освітніх та культурних закладів;
- 5) формувати імідж навчального та культурно-освітнього закладів.

Науково-методична функція (орієнтована не лише на теоретичну і практичну базу знань, а й методологічне та методичне забезпечення учителя музики) випускників ВНЗ вищезазначеної спеціальності пов'язана в вирішенні таких задач:

- оволодіння основами методології наукової роботи;
- прогнозування наукової діяльності.
- використовувати методичні знання в процесі викладання вокально-хорових дисциплін;
- створювати індивідуальні методики розучування музичного твору.

До змісту вмінь в рамках цієї виробничої функції віднесено:

- 1) уміння вести наукову роботу, користуватися науковим апаратом, розвивати питання естетики музичної творчості;
- 2) уміння ефективно використовувати в науковій роботі новітні інформаційні технології у галузі мистецтва та музичної педагогіки;
- 3) уміння проектувати наукову діяльність.

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики випусника ВНЗ зі спеціальності «Музичне мистецтво» дозволяє зробити висновок про те, що зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики визначається наявністю не лише суто педагогічних знань (загальні педагогічні знання; педагогічний зміст навчання; зміст дисципліни, що буде викладатися; знання учнів, їх характеристик; загальні знання освітнього контексту; знання мети, кінцевих результатів навчання, їх філософські та історичні основи), але й наявністю знань культурологічного характеру (історія світової і вітчизняної культури,

історія культурологічних теорій, історія і теорія вокально-музикального мистецтва, музично-естетична культура, культура комунікації, тощо), які представлені в структурі вищезазначених виробничих функцій, що забезпечують ефективність професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики.

Згідно з програмами вищих навчальних закладів освіти фахова підготовка майбутніх учителів музики надається на заняттях зі спеціальних дисциплін – „Постановка голосу”, „Диригування”, „Хоровий клас”, „Фортепіано”, „Сольфеджіо”, „Концертмейстерський клас” тощо. Існує ціла низка методичних рекомендацій, доробок, праць в окремій галузі вищеназваних дисциплін. У свою чергу, процес і результат засвоєння систематизованих знань і вмінь, необхідних для здійснення музичної діяльності визначається як наявність у студента „музичної освіти”.

Зміст і методи викладання спеціальних дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики на всіх етапах навчання повинні спиратися на наріжні положення сучасних гуманітарних наук:

- *загальної психології* (про роль адекватного сприйняття музики для успішного здійснення різних видів і форм музичної діяльності, про важливість розвитку концентрації) [127; 146];

- *психології художньої творчості* (про пробудження естетичного відношення як основи розвитку загальних художніх здібностей – фундаментального фактора досягнення високих результатів у творчості) [63; 142];

- *музичної психології* (про необхідність виявлення структури задатків і можливості поповнення комплексу основних музичних здібностей, а саме: звуковисотного й інтонаційного слуху, музично-ритмічних орієнтувань; випереджальних звукових уявлень, пам'яті й уяви, м'язово-рухової координації) [169];

- *педагогіки* (про важливість орієнтації різних сторін музично-освітнього процесу на задоволення особистісних запитів студентів, адаптації методів

навчання до їхніх індивідуальних особливостей) [124];

– *педагогіки мистецтва* (про сучасні культурологічні й поліхудожні тенденції в різних видах і формах художньої освіти) [140];

– *музичної педагогіки* (про послідовний розвиток: 1) розуміння музики як особливого виду мистецтва, що виражає почуття й думки, щирі й сердечні прагнення людини; 2) випереджальних внутрішньо-слухових (звукових) уявлень музичної мови; 3) доцільного функціонування ігрового (м'язово-рухового) апарата музиканта) [137];

– *музикознавства* (про спрямованість розвитку музичного сприйняття й мислення студента на досягнення: 1) інтонації як звукового носія художнього (поетичного) змісту музики; 2) взаємодії (концентрації) музично-виразних засобів у процесі інтонування; 3) сутності явищ жанру й стилю в музиці) [86];

– *виконавського музикознавства* (про цілісність виконавської майстерності музиканта, в якому інтегровані образно-художні, музично-інтонаційні й інструментально-технічні аспекти) [8; 67; 109]

Аналіз психолого-педагогічної, культурологічної й музикознавчої літератури дозволяє нам зробити висновок про те, що фахова підготовка майбутніх учителів музики являє собою інтегральну систему навчання, яка базується на загальнопедагогічних і музично-дидактичних принципах, є процесом і результатом засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, необхідних фахівцю для здійснення своєї професійно-педагогічної діяльності.

Фахова підготовка майбутнього вчителя музики характеризується такими якісними процесами, у яких народжується особистість учителя, що володіє творчим типом мислення, розвиненим музично-естетичним смаком, високим професіоналізмом і духовними цінностями, що сприяють самореалізації й самовдосконаленню в сфері професійної діяльності й у цілому, дозволяють формувати вокально-виконавську культуру та готовність до здійснення духовного і ціннісного виховання підростаючого покоління.

Особистість педагога-музиканта в сучасній освіті – це особистість носія культури і її творця, спадкоємця й творця педагогічного досвіду. При цьому

позиція вчителя розглядається як система всіх інтелектуальних, вольових, емоційно-оцінних відносин до педагогічної діяльності. Основними складовими фахової підготовки майбутнього вчителя музики можна назвати: багаторівневий процес різнобарвної підготовки майбутнього вчителя музики; поступове ускладнення освітніх і розвиваючих завдань (рухових, слухових, емоційних, композиційних, логіко-аналітичних); постійне вдосконалювання й саморозвиток; збереження індивідуального підходу в підготовці фахівців; комбінація широкого культурного підходу й виконавської універсальності; високий рівень психолого-педагогічної й культурологічної підготовки; заглибленість у простір мистецької культури.

Вокально-хорова підготовка є однією з провідних у комплексі фахового навчання майбутнього вчителя музики. Адже вокальна підготовка (чи постановка голосу) – співацьке музичне виконання, мистецтво передавати засобами співочого голосу ідейно-образний зміст музичного твору, один з найдавніших видів музичного мистецтва. Спів може бути зі словами й без слів. За звичай спів супроводжується інструментальним акомпанементом, але може здійснюватися й без нього – а капела (більш професійний спів). Для професійного виконання музики голос повинен бути спеціально пристосований і розвинений.

Вокальне виконання музичних творів – прадавній вид музичного мистецтва такого періоду, коли зароджувалася людська мова. На зорі існування людського суспільства, тоді ж, коли людина навчилася застосовувати звукову мову як засіб для спілкування з іншими людьми, виникли й перші примітивні жанри вокальної музики, тісно пов'язані із самими формами існування первісних племен. Це були закличні пісні, мисливські або військові вигуки, що поєднували зусилля людей у спільній праці. Із цих певної низки цих вигуків виникли згодом трудові пісні.

Уже тоді музика – і саме співацький жанр – супроводжувала людину протягом усього її життя. Матері заколисували дітей колисковими піснями, пісня супроводжувала ігри дітей і розваги дорослих, та, нарешті, люди

оплакували втрату своїх близьких теж у піснях-голосіннях. З тих давніх часів людство пройшло величезний, багатовіковий шлях. Змінилося, розвилось й ускладнилося й музично-співацьке мистецтво, збагатившись новими виразними засобами. Але й багато найдавніших форм вокальної музики продовжують жити, зберігаючись, удосконалюючись у побуті й у мистецтві цивілізованих народів, і при цьому не як пережиток, а як природне вираження людських почуттів. До таких безсмертних форм вокальної музики відноситься, наприклад, колискова пісня, та й багато інших жанрів народно-пісенного мистецтва, джерела якого сягають у давню давнину.

Починаючи від найпростіших, примітивних форм найдавнішого мистецтва й закінчуючи більш складними творами сучасності, вокальна музика нерозривно пов'язана з мовою, зі словом, тому що мова й спів постійно взаємодіють між собою. Чим живішаю і виразнішою є мова людини, тим вона більш співуча, тим ясніше ми чуємо в ній підйоми й зниження голосу (так звані мовні інтонації), іноді настільки яскраві, що вухо ясно вловлює своєрідну «мелодію» мови, хоча звуки цієї мелодії не мають фіксованої висоти й не можуть бути тому точно записані на нотному стані. Чим менш виразна мова, чим вона монотонніше, чим одноманітніше її інтонації, тим менше в ній музичності. Як мова, так і спів відтворюються голосовим апаратом людини й сприймається людським слухом.

У вокальній педагогіці спів розуміють у широкому й вузькому змістах. У широкому змісті спів – „здатність голосу виражати музичні думки”, у вузькому – творча діяльність людини, у процесі якої відбувається передача художнього образу музичного твору з використанням вокальної техніки [67, 72].

Співацьку діяльність доцільно розрізняти за:

- *видами* – сольне (одноголосе), ансамблеве (на два голоси – дует, на три – тріо, на чотири – квартет і ін.) і хорове;
- *жанрами* – оперне, пов'язане із драматичною дією, з театральною виставою, що включає в себе всі види вокального мистецтва й камерне (концертне виконання арій, романсів, пісень головним чином соло або

невеликими ансамблями). У більш легкій музиці відповідно існують жанр оперети й естрадний жанр, що включає безліч стилів співу (у народній манері, говірком, співучо, у мікрофон тощо).

Існують три основні типи побудови вокальних мелодій і відповідно три манери співу:

- *співацький стиль*, де потрібно широкий, плавний, зв'язний спів – кантилена;
- *декламаційний стиль*, де спів відтворює побудову й інтонації мови – речитатив – рід вокальної музики, що наближається до природної мови при збереженні фіксованого музичного ладу й регулярної ритміки. Застосовується в опері, ораторії, кантаті. В XVII-XVIII ст. виникли так звані «сухий речитатив», у супроводі акордів клавесина й «акомпанований речитатив», з розвиненим оркестровим супроводом. Речитативні інтонації часто зустрічаються у піснях, оперних діях та інструментальній музиці);
- *колоратурний стиль*, де мелодія певною мірою повторює мовну інтонацію, що дозволяє насичити її багатьма прикрасами, пасажами, що виконуються на окремі голосні звуки або склади [11].

Спів без слів – вокаліз, музичний твір для співацького виконавства без слів (на певний голосний звук чи склад), різноманітна вправа для розвитку вокальної техніки фахівця. Відомі й вокалізи для концертного виконання.

У музичному енциклопедичному словнику поняття „спів” і „вокальне мистецтво” визначаються ідентично – як „виконання музики голосом, мистецтво передавати засобами співочого голосу ідейно-образний зміст музичного твору” [115, с. 41].

Вокальний словник І. Кочневої і А. Яковлевої дає наступне формулювання: спів або вокальне мистецтво – емоційно-образне розкриття змісту музики засобами співочого голосу. Різні національні школи співу характеризуються своїм стилем виконання, манерою звуковедення й

характером співочого звуку. Національна школа співу як історично сформований стилістичний напрямок виникає тоді, коли виникає національна композиторська школа, що висуває перед співаками певні художньо-виконавські вимоги. У національній манері співу знаходять висвітлення виконавські традиції, особливості мови, темперамент, характер і інші якості, типові для даної національності.

Аналіз літературних джерел – наукових, методичних, публіцистичних, мемуарних – показує, що видатні вчені, методисти й співаки, говорячи як про навчання співу, так і про самий спів, все-таки розділяють ці процеси на «технічний» і «творчий» (М. Маркесі, Дж. Лаурі-Вольпі, А. Аспелунд, А. Свешніков, З. Долуханова, Н. Андгуладзе, О. Образцова) [58; 65; 75; 167; 187]. Незалежно від назви праці, у кожному навчальному посібнику з методики навчання сольному співу чи постановки голосу, або мемуарній літературі, основне значення надається голосотворчій стороні питання – вокальній техніці (А. Аспелунд, В. Луканін, Л. Дмитрієв, А. Менабені [116], Д. Огороднов [132], В. Шереметьєв, Л. Венгрус, В. Юшманов, В. Морозов [125] та ін.) [58; 75; 119; 159]. Менш методично забезпечений інший бік складової мистецтва співу – виконавство. І хоча дисципліна, яка в різних навчальних закладах називається по-різному («постановкою голосу», «сольним співом», «вокалом»), займається не лише голосоутворенням, але й усім комплексом співацького процесу, – практичними рекомендаціями з постановки голосу у комплексі з формуванням виконавської (художньо-музичної) сторони фахового навчання.

Ми вважаємо, що важливим елементом процесу розвитку співацького голосу майбутніх учителів музики є вокально-виконавський аспект фахової підготовки. Аналізуючи літературні джерела з питань фахової підготовки педагога-музиканта [89; 116; 119; 135; 140; 158], пересвідчуємося, що професія викладача має багато спільних рис із професією актора. Зокрема це виявляється в тому, що представники цих професій здійснюють цілеспрямований вплив на емоції, свідомість, світогляд аудиторії, формують певні культурні та інтелектуальні цінності. Це зумовлює необхідність оволодіння майбутнім

фахівцем-вокалістом навичками сценічної майстерності, експресивно-виразними засобами передачі художньо-музичного образу вокального твору, інтерпретаційними навичками. З цього проводу В. Морозов [125] висловлював думку про те, що спів не можна розподіляти на технічну і виконавську частини, а розглядати його, як загальний процес – мистецтво співу. На необхідності єдності розвитку вокально-технічного та художньо-виконавського комплексу вокальних вмінь наголошує Д. Люш: «Художньо-виконавська майстерність – кінцева мета навчання співу, але вона може бути досягнутою лише на основі високої вокальної техніки»[103, 13]. Розкриваючи питання художнього виконання вокальних творів, І. Колодуб зазначає, що «емоції, настрої, виражені інтонаційно, є носіями змісту музики і завдяки їм світ ідей отримує образну форму».

Згідно з дослідженнями вчених (Л. Виготський, А. Леонт'єв та ін.), здібності, свідомість і особистість людини розвиваються тільки в певній діяльності [41; 42; 97]. Таким чином, музичні здібності й, як наслідок їх розвитку, вокально-виконавська культура, можуть бути досягнутими лише в музичній діяльності. Музична й вокально-виконавська діяльність є предметом дослідження як у психології, музикознавства, так і в педагогіці музичної освіти. Зокрема, відомі дослідження в сфері музичної психології та теорії виконавської діяльності: Л. Бочкар'єва [25], В. Крицький [89], Г. Ципіна [178], В. Петрушина [142] та ін..

Будь-яка наукова теорія вимагає з'ясування вихідних понять і термінів, розкриття на цій основі сутності досліджуваного явища, його специфічних і характерних рис. Для розкриття сутності поняття „вокально-виконавська культура” ми провели аналіз літератури у сфері філософії, культурології, педагогіки, музикознавства, що розкривають семантику поняття „вокально-виконавська культура”. У деяких працях це поняття наближено до майстерності в професійній діяльності вчителя. Оскільки об'єктом формування вокально-виконавської культури в нашому дослідженні виступають майбутні вчителі музики, вважаємо за доцільне надати стисло характеристику її змісту та

структури. А. Макаренко стверджував, що учні вибачать своїм учителям і суворість, і сухість, і навіть причепливість, але не вибачать поганого знання справи. “Я на досвіді переконався, що вирішує питання майстерність, заснована на вмінні, на кваліфікації” [107].

Термін «виконавська культура» розглядається в підручнику з теорії музичної освіти Е. Абдулліна, О. Ніколаєвої [2], де приведені її наступні показники, що характеризують:

- виражені інтереси, схильності, потреби саме до конкретного виду виконавської діяльності;
- володіння необхідними виконавськими знаннями, уміннями й навичками, що сприяють досягненню єдності інтонаційно-образного сприйняття, відтворення відповідно до характеру, стилю й жанром твору;
- відношення до виконавства як творчого процесу;
- уміння оцінити якість виконання музики на основі своїх уявлень про красу співочого, інструментального звучання, виконавської інтерпретації твору.

На наш погляд, перелік вищезгаданих показників може бути доповнений індивідуально-особистісними якостями з урахуванням специфіки й багатогранності вокально-виконавської діяльності. Зокрема, важливу роль в діяльності музиканта-вокаліста відіграє комплекс музично-пізнавальних процесів і музично-творчих здібностей, куди входять музичне сприйняття, художньо-образне мислення, уява.

З цього приводу видатний вокальний педагог, автор численних праць з вокальної методики Л. Дмитрієв визначає вокальну культуру як володіння безліччю співочих і професійних навичок та вміння підкорити їх творчому завданню. На його думку, навіть найяскравіші голоси вимагають вироблення професійних вокальних навичок. Він розглядає вокальну техніку „як результат утворення численних зв'язків у мовноруховому аналізаторі, що виникають для здійснення будь-якого виконавського завдання”. На думку вченого, саме звукові музичні образи повинні диктувати виконавцеві прийоми, технічні засоби для звукового втілення, тоді вся його техніка буде будуватися як вираження певних

музично-виконавських завдань. Однак, як підкреслює Л. Дмитрієв, процес підготовки майбутнього педагога-музиканта до вокально-виконавської діяльності не повинен зводитися тільки до формування вузькопрофесійних вокальних навичок. Основне завдання педагога-вокаліста у ВНЗ – розвивати в учня музикальність, артистизм, навчити розуміти музичну мову, розбудити творчу фантазію [58, 59].

Аналізуючи погляди музикантів-виконавців, учених і педагогів-дослідників, можна стверджувати, що процес вокально-виконавської творчості являє собою не тільки акт втілення композиторського задуму, але й створення власного вокально-виконавського трактування. Кожне виконання твору є унікальним творчим актом. Виконання може підвищувати естетичну цінність твору, поглиблювати його зміст, збагачувати його. З іншого боку, виконання може збіднити й спотворити істотні сторони змісту музичного твору. Так само як у людській мові ті самі слова можуть вимовлятися по-різному, так і в музичній мові одні й тіж самі нотні знаки можуть інтонуватися по-різному.

«Виконуючи твори композиторів, – говорить Г. Нейгауз, – музикант повинен добре уявляти собі творчий вигляд самого композитора, його ідейні й естетичні позиції, те суспільне середовище, яке поклало відбиток на його мистецтво». Г. Нейгауз виділяє, що в процесі «проникнення в музичне мистецтво надзвичайно велике значення набуває загальна культура виконавця, його ерудиція в галузі історії людського суспільства, його знання художньої літератури, поезії, живопису» [75]. Л. Баренбойм писав, що виконавець повинен мати цілий ряд якостей: творчу пристрасність, зосередженість, гнучку уяву, творче естрадне самопочуття, високий інтелектуальний рівень загального й спеціального, що пов'язано зі специфікою даного мистецтва, культури [75]. Усе перераховане найтіснішим чином переплітається між собою.

Необхідно відзначити великий внесок у розвиток вокально-виконавської культури провідних представників *української* вокальної школи, яка існувала на зламі ХІХ-ХХ століть (Л. Собінов, М. Тутковський, М. Донець, О. Лисенко-О. Коннар, М. Зотова, К. Конча, О. Філіппі-Мишуга, О. Муравйова). Українські

традиції професійного вокального мистецтва похідні від динамічних культурно-освітніх структур давньоруського церковного співу. Вплив духовних традицій на формування академічного вокального мистецтва визначається особливостями становлення співаків-солістів у царині високої культури церковного хорового співу. В еволюції вітчизняної церковно-вокальної традиції вирізняють динаміку трьох основних її чинників, а саме: живе звучання; запис живого звучання; опис у співацьких теоретичних додатках-абетках [49; 50].

У кожний історичний період професійного вокального навчання створювалися свої різновиди вже відомих співацьких посібників, відповідно до розвитку навчально-методичних потреб культової практики. Вивчення особливостей історичного співацького розвитку важливе завдання у відтворенні методик давньої співацької традиції з метою виявлення її самобутності.

Українські педагоги-вокалісти скрупульозно, по часточках збирали все те найкраще, що було винайдено в національному вокальному навчанні, та примножували те, що можна було успадкувати (М. Микиша, М. Донець-Тессейр, О. Муравйова та ін.). Вокальні педагоги уважно стежили за всіма методичними працями та дослідженнями, пов'язаними з розвитком співоного голосу. Таким чином зберігаються і передаються цінні традиції, збагачуючись і трансформуючись на протязі багатьох років. Кожний представник нового покоління вокальних педагогів, спираючись на міцний фундамент співацької педагогіки своїх учителів, надбудовував і удосконалював свою методичну систему, тим самим формував вокальну культуру нації [49; 50; 119].

Першорядне значення в українських вокальних методиках мало глибоке вивчення комплексної дії на голосовий апарат співака за допомогою поєднань вокальних фонем. Цей метод давав можливість візуально стежити за рухом губ, мови, за ступенем розкриття рота під час співу. Остання обставина методично важлива тому, що зміни в системі ротоглоточного каналу створюють імпеданс. Тому вивчення впливу артикуляторних устроїв різних вокальних фонем на діяльність голосових складок і дихальної системи вокаліста має велике методико-технологічного значення. Успішне вирішення цих питань істотно

впливає на використання різних голосних для усунення форсування звуку, посилення голосу, стабілізації інтонації, поліпшення розбірливості вокальної мови (З. Гайдай, Н. Захарченко, М. Литвиненко-Вольгемут, Л. Руденко, Д. Євтушенко, Р. Разумова та ін.) [49; 50; 119].

Аналіз музично-педагогічних підходів та методичних прийомів українських музикантів-вокалістів різних поколінь дає право говорити про спадкоємність та тісний зв'язок їхніх методик. Основними музично-педагогічними завданнями вокального навчання доцільно визначити:

- виховання високих духовних художньо-естетичних потреб особистості студента;
- всебічний музичний розвиток особистості, з конкретними вимогами виконавської співацької практики;
- знайомство з історичною обумовленістю української національної культури, виокремлення відчуття надзвичайної своєрідності музичних образів, їх масштабності й творчої національної самобутності;
- гармонійний розвиток музично-творчих здібностей студентів-вокалістів у процесі розвитку загальної музичної культури;
- художньо-осмислене виконання будь-якого вокального твору або навіть вправи;
- розвиток індивідуальних якостей вокалістів, їх виконавської самостійності та творчої активності;
- формування вокальної компетентності студентів у процесі фахової діяльності;
- природність співацького голосотворення як основи фахового володіння голосом;
- яскравий вияв власної співацької індивідуальності;
- виховання свідомого ставлення до обраної професії, постійне вдосконалення системи методів та прийомів співацького навчання, конкретизація методик;
- удосконалення фахового навчання протягом життя.

В українських вокальних методиках першорядне значення мало глибоке вивчення комплексної дії на голосовий апарат співака за допомогою поєднань вокальних фонем. Цей метод давав можливість візуально стежити за рухом губ, мови, за ступенем розкриття рота під час співу. Остання обставина методично важлива тому, що зміни в системі ротоглоточного каналу створюють імпеданс. Тому вивчення впливу артикуляторних устроїв різних вокальних фонем на діяльність голосових складок і дихальної системи вокаліста має велике методико-технологічного значення. Успішне вирішення цих питань істотно впливає на використання різних голосних для усунення форсування звуку, посилення голосу, стабілізації інтонації, поліпшення розбірливості вокальної мови [49; 40; 59; 70; 125; 167].

Історична цінність творчості митця, співака, багато в чому залежить від його здібності відображати дух народу, його моральні ідеали, етнічні уявлення особливості світосприйняття. Мистецтво співака більш ніж інші види музичного мистецтва, пов'язане з життям народу і є відгуком на його початкові потреби. У відмінності буття, переживань, та свідомості композиторів та виконавців ґрунтується національна самобутність їх творчості.

Знайомство з історичною обумовленістю української національної культури допомагає співакам відчутти надзвичайну своєрідність музичних образів, що у свою чергу дозволяє відтворити їхню масштабність, значимість. Надзвичайно гостро, емоційно відкрито передаються почуття душевного болю в українській народній пісні. Пісні та романси близькі до народних дум, мають ознаки емоційної виразності типової для цього жанру. Співставлення епічності з гострим драматизмом суттєво відрізняє українські думи від, наприклад, російських билин. У виконанні народних співаків це проявляється у нагнітанні напруги з виходом інтонації за межі звичних діатонічних інтервалів, у розпалі тембру, динаміки, що наближає спів до звучання експресивного мовлення, вигуків [50].

Вокальна школа характерна тим, що вона історично змінна, соціальна та національна. Процес історичної змінності вокальних шкіл завжди нерозривно

пов'язаний з всебічним музичним розвитком, з конкретними вимогами виконавської практики. Зміни в громадському житті певним чином впливають на зміни пануючого музично-естетичного світогляду, у зв'язку із чим змінюється й творчість композиторів, тобто стиль музики, її жанри. Тенденції нового, котрі виникають у ланці “композитор-співак”, змушують виконавців знаходити нові технічні та виконавські прийоми, котрі поступово закріплюючись у практиці, перетворюються в традиції і шляхом навчання передаються наступним поколінням співаків. Таким чином, виконавська вокальна школа завжди йде попереду педагогічної, а остання, в свою чергу, спираючись на досвід минулого і сучасного, формує вокальну культуру співаків для майбутньої продуктивної діяльності.

Для того щоб оволодіти вокально-виконавською культурою, стати творчим фахівцем, учителям необхідно опанувати закономірностями й механізмами педагогічного процесу. Це дозволить йому:

- педагогічно мислити й діяти, тобто самостійно аналізувати педагогічні явища, визначати, до якої категорії психолого-педагогічних понять воно відноситься виокремлювати їх на складові елементи;

- осмислювати кожну частину в зв'язку з цілим, знаходити в теорії навчання й виховання ідеї, висновки, принципи, адекватні логіці розглянутого явища;

- знаходити основне педагогічне завдання (проблему) і способи її оптимального вирішення.

Вокальне мистецтво – це вид музичного виконавства, заснований на майстерності володіння співацьким голосом, який передбачає високий рівень *вокально-виконавської культури*. Узагальнюючи та аналізуючи вищезазначене, вокально-виконавську культуру ми трактуємо як *здатність майбутнього вчителя музики до творчого високопрофесійного втілення художньо-образного змісту музичного твору шляхом ефективного використання комплексу науково-методичних та вокально-виконавських знань, умінь та навичок*. *Вокальна культура як художньо-естетична категорія розглядається нами в*

рамках музичної культури як феномена і невід'ємної складової світової художньої культури, що дозволяє виявити не лише загальні риси музичного мистецтва, специфіку народних традицій, але й визначити своєрідність кожної з них.

Вокально-виконавська культура ґрунтується на кращих унікальних традиціях національної виконавської майстерності, опанування якої дає змогу екстраполювати її на умови співацького навчання учнів і закладення в них основ вокальної культури. Учитель музики, який отримав у процесі ефективної музично-педагогічної підготовки особистісну систему цінностей, фахову вокально-виконавську культуру, готовий до здійснення духовного й ціннісно-значеннєвого виховання підростаючого покоління, відкриває нові шляхи для вдосконалювання сучасної освіти.

Висновки до першого розділу

Аналіз теоретико-методологічних та методичних особливостей вокально-виконавської культури студентів дозволив дійти таких висновків:

- вокально-виконавська культура майбутнього вчителя музики є важливою передумовою якості його викладацької діяльності та вищої мистецької освіти в цілому. У це поняття ми вкладаємо розуміння діяльнісного джерела існування фахівця, адже воно вимагає накопичення суми спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, поглибленого ознайомлення з методичними засадами і сучасними технологіями обраної спеціальності, формування важливих моральних і фахових якостей особистості майбутнього учителя музики, сукупність яких дає можливість творчо-активно працювати в обраній музично-педагогічній сфері. В цю дефініцію ми також вкладаємо поняття якісної підготовленості майбутнього фахівця різних рівнів кваліфікації в галузі вокального мистецтва;

- вокальне навчання майбутніх учителів музики є видом культурологічної діяльності, результати якої духовно збагачують суспільство цінностями співацького мистецтва й зразками вокальної культури, що сприяє самореалізації особистості як суб'єкта культурно-історичного процесу. Інтегративною ознакою вокально-виконавської культури виступає творчість, що поєднує різні види музичної, художньої й естетичної діяльності та її результати. Такий ракурс вокально-виконавського навчання студентів, на забезпечує взаємозв'язок *особистісно-орієнтаційного, аксіологічного, діяльнісно-креативного підходів. Особистісно-орієнтаційний* підхід поширюється на проблеми актуалізації соціальної природи людини, способи й результати перебування особистості в соціокультурному просторі, систему її якостей і характеристик, необхідних для реалізації відносин до навколишнього світу й своїм природним і духовним потребам. *Аксіологічний підхід* дозволяє визначити зміст музично-вокальної підготовки майбутніх учителів музики, основу якої становлять цінності музичної, художньої, естетичної культури. В навчальній діяльності аксіологічний підхід сприяє визначенню переваг певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки. Застосування аксіологічного підходу дозволяє здійснювати навчання майбутніх учителів не авторитарними методами, а пошуками компромісу, сугестивний педагогічний вплив поступається місцем взаємодії, співробітництву, партнерству, орієнтаціям на реальну свободу особистості, яка розвивається, і діалог з нею. *Діяльнісно-креативний підхід* ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Цей 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 в них умінь цілеспрямовано планувати, організувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності;

- сутність та зміст вокально-виконавської культури в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики проаналізований нами через освітньо-

кваліфікаційну характеристику випусника ВНЗ зі спеціальності «Музичне мистецтво» представлено виробничими функціями, а саме: *соціально-перетворююч, мотиваційно-регулятивна, пізнавально-евристична, вокально-діяльнісна, науково-методична, естетико-виховна, ціннісно-орієнтаційна, культурологічно-просвітницька, комунікативно-інформативна гедоністично-мобілізуюча;*

- аналіз музично-педагогічних підходів та методичних прийомів українських музикантів-вокалістів різних поколінь дає право говорити про спадкоємність та тісний зв'язок їхніх методик. Основними принципами, покликаними вирішувати музично-педагогічні завдання вокальної підготовки доцільно визначити: *опори на національне спрямування вокального навчання, культуровідповідності та вокально-культурологічної герменевтики, активно-художнього і емоційно-творчого самовираження, інтегративності й художньо-ейдетичного змістового наповнення навчального матеріалу, медіа-освіти;*

- вокальне мистецтво – це вид музичного виконавства, заснований на майстерності володіння співацьким голосом, який передбачає високий рівень *вокальної культури*. Узагальнюючи та аналізуючи вищезазначене, вокально-виконавську культуру ми трактуємо як здатність майбутнього вчителя музики до творчого високопрофесійного утілення художньо-образного змісту музичного твору шляхом ефективного використання комплексу вокально-виконавських знань, умінь та навичок. Вокальна культура як художньо-естетична категорія розглядається нами у рамках загальної музичної культури, що дозволяє виявити не лише загальні риси музичного мистецтва, специфіку народних традицій, але й визначити своєрідність кожної з них. Вокально-виконавська культура ґрунтується на кращих унікальних традиціях національної виконавської майстерності, опанування якої дає змогу переносити її на умови співацького навчання учнів і закладення в них основ вокальної культури.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [27; 28; 29].

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Структура вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики

Аналізуючи сутність поняття вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики нами було зазначено, що деякою мірою вона співвідноситься та є складовою загальної музичної культури. Так на думку Р. Тельчарової¹, Сутність музичної культури особистості не тотожня сумі придбаної музичної інформації, а виникає в самій людині й може бути визначена як сукупність якостей певної музичної діяльності й свідомості особистості, що розкривають міру освоєння нею музичної культури суспільства.

Ми вважаємо, що дані положення можна з повним правом віднести до вокально-виконавської культури, становлення якої обумовлено формуванням індивідуально-значимих якостей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методологічні передумови музичної освіти визначають музично-дидактичні принципи, відповідно до яких використовуються відомі, а також розробляються нові музично-педагогічні технології й методи навчання музичному виконавству (через текстовий матеріал, відео фрагменти, анімацію, звукові ефекти тощо).

¹ 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.

Загальноприйнятими в музичній педагогіці вважаються наступні принципи:

1. Принцип *єдності виховання-навчання-розвитку* цілісної особистості студента-музиканта.

2. Принцип *спільного творчого пошуку* педагога й студента в процесі вивчення й виконання музичних творів, оволодіння виконавською технікою.

3. Принцип *наступності* – необхідного зв'язку освоєння елементарних основ сприйняття, розуміння й виконання музичних творів, формування виконавської техніки з їхнім розвитком на наступних стадіях навчання.

4. Принцип *адаптації* змісту й методів навчального матеріалу й програмних вимог до особливостей і потребам особистості, здібностям і можливостям кожного студента.

5. Принцип *інтонаційно-семантичної орієнтації* сприйняття, аналізу й виконання музичних творів у процесі їх вивчення.

6. Принцип *інтегративного формування* музично-ритмічних, звуко-інтонаційних і рухово-ігрових вмінь і навичок.

7. Принцип *підвищення виконавського рівня* студентів шляхом збереження в їхньому репертуарі, повторення й періодичного відтворення раніше виконаних творів.

Е. Абдуллін виділяє наступні дидактичні принципи музичного навчання:

- принцип музичного виховання й освіти, музичного розвитку студентів;
- принцип наочності, який виступає як логічна основа побудови системи музичного навчання;

- принцип зв'язку музичного навчання з життям;

- принцип інтересу, захопленості, позитивного відношення до занять музики;

- принцип оптимізації процесу навчання, який характеризує діяльність викладача на занятті й звернений до процесу навчання з виявленням особливостей кожного студента, фіксацією їх музичних здібностей, спостереженням за засвоєнням програми тощо;

- принцип міцності й дієвості результатів музичного освіти по показниках (ступінь емоційного відношення, інтересу й любові до музики, міра засвоєння знань в естетичній оцінці, рівень сформованості виконавських навичок) [2].

Л. Школяр¹ указує на наступні принципи музичної педагогіки: цілісність, образність, асоціативність, інтонаційність, художність [].

Зокрема вокальне навчання студентів забезпечує взаємодія комплексу **принципів (загально дидактичних: науковості, системності, цілісності, наочності, доступності, зв'язку теорії з практикою, особистісно-орієнтованого і кооперативного навчання, самоосвіти)** та визначених нами музично-педагогічних **принципів вокальної підготовки**, а саме: *опори на національне спрямування вокального навчання* (яке забезпечує становлення духовності, етнопедагогічних пріоритетів, ціннісних орієнтацій студентської молоді тощо); *культуровідповідності та вокально-культурологічної герменевтики* (передбачає таке змістовне наповнення вокального навчання, в результаті якого мистецтво сприймається як надбання світової культури; за допомогою *герменевтики* (від грец. *hermeneutike* – пояснюю, інтерпретую, мистецтво тлумачення) забезпечується тлумачення великої кількості латинських, італійських, німецьких текстів вокальних творів та взагалі музичних термінів-понять і допомагає зрозуміти їх сутність, сприяє накопиченню та актуалізації понятійно-термінологічної бази фахових знань. (Цей принцип зумовлений вимогами: Болонської декларації, “потребою в радикальній модернізації національної системи вищої освіти” та вільної комунікації в міжкультурному просторі тощо); *активно-художнього і емоційно-творчого самовираження* (обумовлений сучасними соціальними і європейськими вимогами до: більш високого рівня професійної майстерності; розкриття творчих граней

¹. Школяр Л.В. Изучение музыкальной культуры младших школьников //Теория и методика музыкального образования детей. /Л.В. Школяр, М.С.Красильникова и др. – М.: Академия, 1998. – С. 288

особистості, емоційно-художньої презентативності вокального мистецтва); *інтегративності й художньо-ейдетичного змістового наповнення навчального матеріалу* (спрямований на інтегративне, художньо-образне упорядкування і синтетичне сприймання навчального матеріалу з різних фахових дисциплін: теорії і історії музики, методики вокалу, художньої культури, виконавської майстерності тощо, що значно розширює інформаційну насиченість уроку і діапазон його цілісного сприймання, наповнює різнобічними способами розглядання та активізує процес учіння і мимовільне запам'ятовування навчального матеріалу); *медіа-освіти* (від лат. media – засоби) враховує вимоги сучасного інформаційного суспільства, ознайомлюючи студентів з цікавими мультимедійними музичними програмами (оперними постановками, концертною діяльністю відомих співаків тощо; з найбільш потужною програмою VocalJam; KarMaker, яка впливає на мотивацію та інтерес до самоосвіти, оскільки за її допомогою можна самому записати декілька варіантів музичного супроводу до вокального твору і вибрати найкращий; програма GalaKar, Vanbasco's karaoke працює в режимі карооке для сольного та групового співу, здійснює запис вокалу, може змінювати темп і транспонувати мелодії, відшукувати необхідні вокальні твори для прослуховування; довідниково-інформаційні мультимедійні програми: «Енциклопедія популярної музики Кирилла и Мефодия», «Енциклопедія класической музики» та ін. допомагають отримати додаткові знання з того чи іншого питання; програма PowerPoint здійснює презентативні послуги (Вокальне навчання студентів забезпечує визначена нами взаємодія *принципів*, а саме: принцип опори на національне спрямування вокального навчання; принцип забезпечення культуровідповідності вокального навчання студентів; принцип спонукання майбутніх учителів до творчого самовираження у процесі вокально-виконавської діяльності.

Принцип опори на національне спрямування вокального навчання студентів відіграє основну роль тому, що він спрямовує становлення їх

духовності, ціннісних орієнтацій, етнопедагогічних пріоритетів, музично-естетичних ідеалів, тощо.

Принцип забезпечення культуровідповідності вокального навчання студентів передбачає таке змістовне наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається майбутніми учителями як культурна цінність та як надбання розвитку світової культури.

Сучасні соціальні вимоги до фахового навчання майбутніх учителів музики забезпечує *принцип спонукання майбутніх учителів до творчого самовираження* у процесі вокально-виконавської діяльності.

Різні комбінації вищезазначених принципів стають основою в розв'язанні проблеми формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики і конкретизуються в ряді статей, у яких виокремлені складові вокально-виконавської культури. Зокрема, на це вказують Л. Файзрахманова¹ й І. Рахімбаєва. На думку Л. Файзрахманової, концентрованим вираженням професійної культури вчителя музики є культура виконання музичних творів, у якій синтезуються історико-теоретичні знання, виконавські вміння й навички, проявляються художньо-естетичний смак, інтелектуальна й емоційна вихованість, реалізується креативний потенціал особистості [75].

І. Рахімбаєв вважає, що в модель професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики доцільно включити обов'язкові її складові: методологічну, інтелектуальну, комунікативну, виконавську культуру вчителя музики. При цьому автор вказує, що виконавська культура включає знання історії інструментального, хорового й вокального репертуару, інтонаційного ладу, стилю, форми, мелодико-гармонійної мови, метроритмічної структури, емоційно-художнього образу музичних творів, технічної майстерності, досвіду публічних виступів [75].

¹ Файзрахманова Л.Т. Формирование художественно-творческой функции будущего учителя музыки: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика». – Казань, 1990. – 17с.

Ґрунтуючись на запропонованих Л. Школяром¹ аспектах музично-виконавської культури, автор моделює структурні компоненти означеного феномену. Такими компонентами є: досвід вокально-виконавської діяльності, вокально-виконавська компетентність і комплекс музично-творчих здібностей виконавця. Отже, Л. Школяр визначає музично-виконавську культуру майбутнього вчителя музики як складне комплексне утворення, що включає в себе індивідуально-значимі професійно-педагогічні якості, що проявляються в процесі творчої вокально-виконавської діяльності.

Для визначення структурних компонентів вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва звернемося до досвіду вивчення виконавської діяльності в педагогіці музичної освіти. Як пише Л. Школяр, компоненти виконавської культури повинні бути узагальненими, змістовно виражати саме істотне в ньому, стати загальними стосовно окремого – спеціальним знанням, і визначати як стратегію роботи з формування виконавської майстерності, так і стратегію дослідницького пошуку з виявлення рівня її сформованості.

При тому, компоненти не можуть бути незалежними, а тільки взаємозалежними, тобто вони самі повинні виходити із загальної підстави, виражати певне середовище музичного мистецтва, музичної культури, вокально-виконавської майстерності. Підставою для цього можуть і повинні виступати ті процеси, які виникають у духовному світі студента, які розвиваються завдяки рефлексивним діям в його думках і почуттях. Загалом, морально-естетичний зміст музики дозволяє з'ясувати, наскільки музично-виконавська культура особистості пов'язана з усією величезною матеріальною й духовною культурою людства. Структурно-змістовні компоненти вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики також щільно пов'язані з

1. Школяр Л.В. Изучение музыкальной культуры младших школьников //Теория и методика музыкального образования детей. /Л.В. Школяр, М.С.Красильникова и др. – М.: Академия, 1998. – С. 288

розвитком таких його професійно-особистісних якостей як музикальність, креативність, артистизм, емпатія, рефлексія тощо.

Музикальність – якість особистості, що знаходить своє вираження в її схильності до спілкування з музикою, емоційної чуйності на неї, розвитку музичного слуху, пам'яті, мислення, музичних потреб, до успішності оволодіння різними видами музичної діяльності [2, 33]. Розумінню сутності й структури компонентів музикальності присвячені роботи; Б. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, А. Готсдінера, Д. Кірнарської, В. Медушевського, Б. Теплова, Ю. Цагареллі та ін.

На думку Б. Теплова основною ознакою музикальності є „переживання музики як вираження деякого змісту”. Виділяючи при цьому дві сторони музикальності – емоційну й слухову, він пише: „Чим більше людина чує у звуках, тим більше вона музична. Музичне переживання за самою суттю своєю – емоційне переживання, і інакше як емоційним шляхом не можна зрозуміти зміст музики. Здатність емоційно озиватися на музику повинна становити тому ніби центр музикальності, оскільки музикальність є комплексом здатностей (загальних, музично-естетичних, спеціальних), які своєрідно проявляються в різних видах музичної діяльності [169, 53]. [42].

Ю. Цагареллі в структурі музикальності виділяє музичну пам'ять.. Музична пам'ять являє собою здатність людини до запам'ятовування, збереження у свідомості й наступного відтворення музичного матеріалу. Для вчителя музичного мистецтва розвиток музичної пам'яті має велике значення, як для яскравого втілення художнього образу твору, що виконується, так і для ефективного розвитку особистості педагога, його ерудиції, мислення, які багато в чому залежать від кількості творів, збережених у пам'яті.

¹. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. /Ю.А. Цагарелли. – СПб.: Изд-во «Композитор* Санкт-Петербург», 2008. – 368 с.

Розглядаючи структуру музикальності вищезазначені вчені вважають за необхідне включити до її складу такі пізнавальні музичні здібності, як музичне мислення, музична уява. Рівень розвитку музикальності вчителя музики є показником його музично-виконавської культури, яка поряд з іншими видами його педагогічної діяльності, на нашу думку, найбільш яскраво проявляється у виконавстві, у тому числі й вокальному. Важливими показниками музикальності вчителя музики є його музичний смак. Наявність розвиненого музичного смаку у майбутнього вчителя музики є необхідною умовою процесу формування музичної культури школярів. Без розвитку музикальності не має сенсу прищеплювати вокально-виконавські навички. Правильно проспівані ноти добре поставленим голосом – ще не художнє втілення задуму композитора. Тільки коли виконавець у процесі творчості в своїй уяві зуміє створити яскраві образи, а потім втілити їх у звучанні голосу, тільки тоді він зможе справити враження на слухача. Розвиток музикальності майбутнього вчителя повинен передувати розвитку вокальної техніки, яку необхідно будувати на музичному матеріалі, доступному для розуміння учня. Розвиток музикальності майбутнього вчителя музики неможливий без розвитку його духовного світу, поза зв'язком з музикою, який здійснюється в процесі постійного збагачення музичного враження, музичного досвіду і, як наслідок, вираження його в музичному виконавстві як ефективному шляху пізнання музичного мистецтва.

Формування вокально-виконавської культури – це творчий процес, у ході якого розвивається така професійно-значима якість учителя музики як креативність. *Креативність* (від лат. creatio творення, створення) – творча, новаторська діяльність [52]. Провідна роль креативно-творчих моментів у здійсненні музично-виконавської діяльності розглядається в цілому ряді робіт з філософських і загальнопсихологічних і педагогічних позицій. Креативність – особлива якість особистості, що характеризується здатністю до творчого саморозвитку. Творчий саморозвиток особистості – особливий вид творчої діяльності суб'єкт-суб'єктної орієнтації, спрямований на інтенсифікацію й підвищення ефективності процесів „самості”, серед яких системотворчими є

самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, творча самореалізація й самовдосконалення особистості. Ця нова парадигма будується на наступних базових постулатах: 1) усвідомленні самоцінності кожної особистості, її унікальності; 2) невичерпності можливостей розвитку кожної особистості, у тому числі її творчого саморозвитку; 3) пріоритетності внутрішньої свободи – свободи для творчого саморозвитку стосовно до свободи зовнішньої; 4) розумінні природи творчого саморозвитку як інтегральної характеристики „самості”, системоутворючими компонентами якої є самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, самовдосконалення й творча самореалізація особистості. Евристика як наука розглядає творчий саморозвиток як самостійний вид творчості, що вбирає в себе культуру, досвід інших видів творчої діяльності особистості [146]

Е. Абдуллін і О. Ніколаєва, під час розгляду креативного характеру роботи вчителя музики, відводять особливе місце його виконавській діяльності. На думку вчених, креативність потрібна у випадках, „коли зміна психологічної обстановки під час уроку вимагає пошуку незапланованої нової музично-педагогічної інтерпретації музичного твору” [2, 191].

Необхідною умовою для оволодіння вокально-виконавською культурою є *артистизм* педагога. У загальному розумінні артистизм – це сукупність якостей, необхідних артистові для виконання ним професійної діяльності. Першорядну важливість у майстерності актора мають такі якості, як сценічне перевтілення, сценічна увага й сценічний рух [106, 151]. Адже вокальне мистецтво – це мистецтво акторського втілення й перевтілення, яке у своїх кращих проявах опирається на весь величезний досвід розвитку цього виду творчості. Педагогічний артистизм розглянутий О. Булатовою, артистизм педагога-музиканта розглянутий Л. Майковською [106] та ін.

Артистизм учителя музики полягає в здатності передавати емоційно-естетичну, душевну енергію учням через яскраве, творче за характером виконання. Важливе значення має „артистичний” стиль виконання музики, за допомогою якого „діти заражаються музикою, розвиваючи при цьому свою

емоційність, що здобуває рік у рік багато в чому завдяки прикладу вчителя усе більш естетичний характер” [2, 188]. Яскраво виражений артистизм учителя музичного мистецтва сприяє зміцненню інтересу дітей до музики й музичних занять [141, 14]. Основи артистизму закладаються в процесі навчання співу в індивідуальному класі з педагогом, але високий рівень досягається в умовах виконавської й педагогічної практики.

Артистизм музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики тісно пов'язаний педагогічним артистизмом. Сформованість умінь виразного, емоційного донесення до учнів змісту музичних творів із власним ілюструванням музичного тексту є важливим чинником забезпечення успішності проведення музично-педагогічної роботи серед учнівської молоді.

Здатність учителя музичного мистецтва до *емпатії* в процесі спілкування з музикою викликає пробудження й розвиток її в учнів. Учитель музичного мистецтва під час виконання музики може розкрити перед слухачами найтонші почуття й образи. Висока вокально-виконавська культура вчителя музичного мистецтва, на нашу думку, здатна викликати в дітях душевний відгук, „викликати бажання бути причетними до світу Добра й Краси” [2, 183]. Успішному розвитку емпатійності в студентів, майбутніх учителів музики, на думку Л. Надірової, сприяють наступні методи: асоціативний, рольового ототожнення з образом музичного твору; особистісного, суб'єктного «проживання» ним уроку музики [116]. У цьому процесі важливим є професійне мислення й самосвідомість – з'єднання художнього й наукового аспектів мислення, його музичної, психологічної й педагогічної сторін. Адже сутність педагогічного мислення полягає в проектуванні, здійсненні й аналізі музично-освітнього процесу [141, 13].

Спрямованість особистісної професійної позиції вчителі музики багато в чому залежить від рівня музичної й педагогічної підготовки, адекватної самооцінки, знань і вмінь. У розвитку фахового мислення вчителя музики необхідна спрямованість на аналіз власної педагогічної діяльності й розвиток професійної самосвідомості, в основі якого лежить *рефлексія* – здатність

відбивати, аналізувати, оцінювати процес і результати своєї музично-педагогічної діяльності [176].

Н. Баженова дає наступне визначення рефлексії вчителя музики, яке, на нашу думку, у достатній мірі відбиває значимість даної якості для формування його вокально-виконавської культури: „Рефлексія вчителя музики являє собою спрямованість свідомості особистості „на саму себе”, що відрізняється теоретичним мисленням, духовно-творчою наповненістю, єдністю емоційно-почуттєвого й логічного компонентів, об’єктивно-суб’єктивним характером, динамічністю, і створює основу для наповнення професійних дій ціннісним змістом, прагненням і здатністю до творчого пізнання й перетворення музично-педагогічної дійсності”. В особистісній професійній позиції вчителя музики проявляється його ставлення до музично-педагогічної діяльності, до дітей, до музичного мистецтва, до процесу викладання музики, що позначається у виборі навчальної програми, реалізації музично-педагогічних принципів, визначенні пріоритетних видів діяльності учнів.

Отже, до структурно-змістовних характеристик вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики ми відносимо:

- музикальність, що включає художнє втілення, чисте інтонування, художній смак, музичну пам’ять, музичне мислення, уяву, емоційність тощо;
- сукупність вокально-виконавських знань, умінь і навичок, що сприяють досягненню єдності інтонаційно-образного сприйняття, відтворення відповідно до характеру, стилю й жанру твору, що виконується;
- креативність – відношення до виконавства як до творчого процесу, як особливе вміння виконувати, інтерпретувати, переживати музику, наповнювати твір особистісним змістом;
- артистизм, що включає образне мислення, спостережливість, вміння володіти своїм тілом, мовну виразність;
- емпатійність – вміння своїм виконанням викликати співпереживання в слухача, володіння способами вираження емоцій через тембр голосу, динамічні відтінки твору, що адекватно виконується;

- рефлексію як професійне педагогічне мислення й самосвідомість, уміння оцінити якість власного виконання музики на основі власних уявлень про красу співочого звучання, виконавську інтерпретацію твору;

- особистісну професійну позицію – яскраво виражене й обґрунтоване відношення до інтегративності вокально-виконавської діяльності.

Таким чином, діяльність учителя музичного мистецтва в сфері вокального виконавства передбачає постійну роботу з розвитку таких професійно-особистісних якостей як музикальність, креативність, широта інтересів і знання різних музичних напрямків, готовність до контактів зі слухачами й уміння підтримувати їхню увагу, уміння емоційно притягати до себе людей, уміння зберігати емоційне самовладання в процесі вокально-виконавської діяльності, підвищене почуття відповідальності за свої дії в роботі з дитячими голосами, розуміння й визнання унікальності кожної людини. Здійснений аналіз дефініції «вокально-виконавська культура майбутніх учителів музики» дозволив до складу **компонентної структури** досліджуваного феномену віднести: *мотиваційно-регулятивний, когнітивно-комунікативний та творчо-діяльнісний* компоненти (Рис. 2.1)



Рис 2.1 Компонентна структура вокально-виконавська культура майбутніх учителів музики

Мотиваційно-регулятивний компонент виражає інтерес та захопленість студентів вокально-виконавською діяльністю, націленість на пізнання пісенних традицій та співацьке самовдосконалення. Він має забезпечувати цілісний характер вокальної підготовки студентів та відбивати рівень розвитку властивих майбутньому вчителів музики мотивів діяльності у вирішенні завдань з формування основ музично-естетичної культури в школярів, ступінь сформованості інтересу до діяльності з вирішенням комплексу психолого-педагогічних завдань. Реалізація змісту мотиваційно-регулятивного компонента обумовлює ціннісну спрямованість естетичних емоційно-почуттєвих реакцій студентів, здатність встановлювати художній діалог, переживати й співпереживати прекрасне в мистецтві, заражати естетичними емоціями дітей, емоційно відгукуватися на високомистецький зміст вокальних творів.

Мотиваційно-регулятивний компонент вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики передбачає забезпечення цілісного характеру естетичного виховання дітей, відбиває рівень розвитку властивих майбутньому вчителів музики основних мотивів діяльності у вирішенні завдання з формування основ музично-естетичної культури в школярів, ступінь сформованості інтересу до діяльності з вирішенням комплексу психолого-педагогічних завдань.

Змістом даного компонента є: наявність виражених інтересів, схильностей і потреб, мотивів звертання до вокального виду виконавської діяльності; уміння оцінювати якість виконання вокальної музики на основі власних музично-слухових уявлень про звучання даного конкретного музичного твору в певному характері, жанрі, стилі; наявність сформованого інтонаційно-слухового запасу, музичних вражень про жанрово-стильову різноманітність музичного мистецтва; здатність до музичного переживання, емоційної культури виконання.

Когнітивно-комунікативний компонент представлений сукупністю знань (загальнокультурних, психолого-педагогічних, методичних, спеціальних у сфері вокального мистецтва), необхідних майбутньому вчителів музики для оволодіння вокально-виконавською культурою, ефективного вирішення

завдань, що виникають у фаховій діяльності, вміння адекватно оцінити набутий виконавський досвід. Даний компонент обумовлює методологічну культуру педагога, що включає наукове осмислення проблем музично-естетичного виховання, науково-теоретичне обґрунтування музичного процесу, орієнтованого на раннє прилучення школярів до цінностей музично-вокальної культури. Когнітивно-комунікативний компонент дозволяє розкрити ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики засобами музично-педагогічної комунікації.

Когнітивно-комунікативний компонент вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики містить у собі: володіння необхідними вокально-виконавськими знаннями, вміннями й навичками, різними прийомами звуковедення, звукодобування, артикуляції; здатність до аналізу й самоаналізу вокально-виконавської діяльності, слухового контролю й самоконтролю за якістю звучання; володіння вокально-виконавським репертуаром; здатність до читання з аркуша, до ескізного розучування; музично-виконавські артистичні якості.

Здібності до комунікативної діяльності проявляються в тому, наскільки глибоко майбутній вчитель оволодіває прийомами та способами музично-педагогічної діяльності. З цієї позиції педагогічна техніка виступає як форма організації поведінки вчителя, що містить: вміння управляти собою й взаємодіяти з учнями в процесі вирішення педагогічних завдань. Для організації процесу ефективної педагогічної взаємодії необхідні дві групи вмінь: *перша група* – це володіння своїми рухами, мімікою, емоційним станом, технікою мовлення; *друга група* – це дидактичні, організаторські вміння, володіння технікою творчої взаємодії. Узгоджений процес застосування вищеназваних вмінь створює можливість для функціонування системи узгоджених та апробованих педагогічних дій, які забезпечують високий рівень інформаційно-комунікативної взаємодії.

Музично-педагогічна комунікація, яка є складовою даного компонента підпорядковується законам художньої логіки та спрямована на створення

атмосфери емоційного переживання вокального твору. Тому забезпечення ефективності комунікативних процесів у фаховому навчанні є метою формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики на засадах особистісно зорієнтованої педагогіки. З цієї позиції професійно значимою якістю вчителя музики є емпатійність, яка виражається в здатності до розуміння й співпереживання почуттів, думок, очікувань і прагнень партнера до спілкування, встановленні духовного контакту з людьми, щиросердність, володіння способами вираження емоцій через тембр голосу, вибір адекватної ситуації тону, інтонування, чітке дотримання пауз тощо.

Творчо-діяльнісний компонент виражає здатність до яскравого художньо-образного виконання вокальних творів на основі здобутого досвіду. Він включає сукупність умінь, що дозволяють майбутньому вчителю музики аналізувати різноманітні педагогічні ситуації спілкування дитини з мистецтвом, формулювати завдання й здійснювати їхнє рішення в майбутній фаховій діяльності, що сприяє розширенню досвіду здійснення даної діяльності. Цей компонент орієнтований на методичну компетентність майбутнього вчителя в побудові процесу залучення школярів до світу музично-естетичної культури.

Творчо-діяльнісний компонент вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики включає комплекс музично-творчих здібностей виконавця – містить у собі: музичну обдарованість; художньо-образне мислення, музичну уяву виконавця; здатність до індивідуальної творчої інтерпретації музичного твору. Творчий початок співака проявляється насамперед в інтерпретації музичного твору, що припускає усвідомлений або інтуїтивний вибір тих або інших виконавських засобів, необхідних для творчого втілення, що представляється ними музично-виконавського образу, продумування й втілення у виконавській діяльності багатоваріантності виконавських інтерпретацій, що розучуються.

У музичному мистецтві творчість наповнюється глибоко особистісним змістом і проявляється, як особливе вміння виконувати, інтерпретувати, переживати музику. „Творча діяльність – поняття складне, її визначають як вищий щабель

пізнання. Творчість проявляється у відборі й узагальненні тих або інших життєвих явищ, в індивідуально-неповторній формі їх сприйняття й пізнання” [11, с. 19]. Розробці питань педагогіки творчості надавалося велике значення в працях: Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна [8, 41, 97, 137]. Б. Асаф'єв ¹ писав „... кожен, хто хоч трохи відчув у будь-якій сфері мистецтва радість творчості, зможе сприймати й цінувати все гарне, що робиться в цій сфері, і з більшою інтенсивністю, ніж той, хто тільки пасивно сприймає. Музична творчість не проявляється тільки в створенні „складних музик”, вона є набагато образнішою, ніж здається”.

Перераховані взаємозалежні функціональні компоненти вокально-виконавської культури дозволяють спрямовувати майбутніх учителів музики до вирішення завдань з формування означеного феномена у своїй професійно-педагогічній діяльності. Вони існують у формі синкретичної проекції на загальнопедагогічний досвід майбутнього вчителя музики, що дозволяє судити про його педагогічну готовність як інтегративну властивість особистості, що не зводиться до властивостей окремих частин.

Отже, нами визначено компонентну структуру формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики, що розглядається як сукупність таких функціональних компонентів: мотиваційно-регулятивного, який означає вияв студентами стабільного інтересу до вокально-виконавської діяльності; комунікативно-креативного, що полягає у забезпеченні оптимального спілкування майбутнього вчителя музики з навчальною аудиторією в процесі вокально-хорової роботи; творчо-діяльнісного, який передбачає готовність майбутнього вчителя музики до виступу перед аудиторією учнів, збереження творчого самопочуття в умовах вокально-виконавської діяльності.

¹ Асаф'єв Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании /Б.В.Асаф'єв. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – С. 92 (144 с.).

2.2. Реалізація педагогічних умов формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики в навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ

Проведене нами дослідження, дозволило виявити сутність, зміст й структуру поняття «вокально-виконавська культура майбутнього вчителя музики», а також у рамках розробленої нами педагогічної моделі розкрити зміст, форми й методи формування вокально-виконавської культури у майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.

Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що вчитель музичного мистецтва як особистість і професіонал розвивається в ході навчання, виховання, виконавської й педагогічної діяльності. У процесі вокально-виконавської підготовки у ВНЗ майбутній учитель музики вивчає основи методики вокального мистецтва, озброюється практичними прийомами впливу на голосовий апарат для організації його правильного функціонування – вироблення співацького дихання, звукоутворення, артикуляції, дикції, відчуття високої позиції «форманти», тощо.

Виконуючи вокальні твори, вирішуючи художні завдання, студент повинен у той же час володіти вміннями, які сприяють активізації уваги й виробленню більш глибокого розуміння слухачами змісту вокального твору [62].

Формування вокально-виконавської культури студентів потребує певного функціонального забезпечення. Враховуючи поліфункціональність мистецтва, на основі визначених Ю Боровим загально-мистецьких функцій [24] і функцій мистецької освіти Г. Падалки [140], нами були виокремлені наступні **функції вокальної культури**, а саме: *соціально-перетворююча* (як засіб відображення життєвих подій і духовне збагачення молоді через вокальне мистецтво); *мотиваційно-регулятивна* (впливає на професійне самовизначення і цілерегулювання навчальних дій), *пізнавально-евристична* (як засіб отримання

комплексу фахових знань і реалізацію творчого потенціалу); *вокально-діяльнісна* (як вміння художньо-емоційно відтворювати образний зміст вокальних творів в умовах уроку музики і сцени); *науково-методична* (орієнтована не лише на теоретичну і практичну базу знань, а й методологічне та методичне забезпечення учителя музики); *естетико-виховна* (формує духовно збагачену, гармонійно розвинену особистість, розвиває естетичний компонент у всіх її якостях і властивостях); *ціннісно-орієнтаційна* (стає результатом особистісно-фахового надбання вмінь оцінювати твори вокального мистецтва відповідно до загальносвітових ціннісних орієнтацій), *культурологічно-просвітницька* (виступає як засіб формування художньої культури особистості в процесі презентації вокальних творів); *комунікативно-інформативна* (вливає на толерантну навчальну комунікацію викладачів і студентів та забезпечує доступність і достатність викладання музично-теоретичного матеріалу у відповідності з програмними вимогами); *гедоністично-мобілізуюча* (сприяє мобілізації та стимуляції креативного потенціалу студентів, отримання насолоди в процесі спілкування з вокальним мистецтвом).

Методичні основи вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики згідно результатів дослідження ґрунтуються на вивченні особливостей навчально-виховного процесу в його цілісних вимірах і включають визначення: принципів підходів до змістової і структурної організації означеного процесу, з'ясування психолого-педагогічних умов її ефективного здійснення, розробки методики формування вокально-виконавської культури студентів у навчальному процесі, забезпечення фахової компетентності майбутніх учителів, яка виражена повнотою і системністю становлення індивідуального фонду педагогічних і мистецьких знань. *Принципові підходи* до навчання студентів співацького мистецтва трактується в дослідженні як узагальнені теоретико-методологічні позиції та передбачають: *комплексність* використання різних мистецьких підходів до усвідомлення й засвоєння студентами специфіки художньої мови вокального мистецтва; *залежність* розвитку особистісних і

фахових якостей майбутнього вчителя музики від педагогічної спрямованості викладання вокальних дисциплін; *інтегрованість* у засвоєнні знань, умінь і навичок у сфері вокальної діяльності; *методичну послідовність* у набутті студентами вокальних умінь та навичок; *цілісність* вокальної підготовки та формування практичних умінь роботи з школярами.

На необхідність заздалегідь створювати умови для розвитку відповідних якостей зазначав Л. Виготський [41]. Поняття «умова» як «те, що уможливорює що-небудь інше, від чого залежить що-небудь інше, що визначає собою що-небудь інше» і як «положення, що лежать в основі чого-небудь, що визначають що-небудь» визначається в тлумачному словнику української мов. У філософії «умова» виражає відношення предмета до навколишніх його явищ, без яких він існувати не може. Умова становить те середовище, обставину в якій останнє виникає, існує й розвивається [173].

З цього приводу доцільно зазначити, що Т. Підкасітий розглядає фактор як рушійну силу процесу розвитку, а умову – як ту обставину, від якої залежить цей розвиток, обставину в якій відбувається розвиток того, хто вчиться [131]. Структура комплексу умов може розвиватися залежно від цілей і завдань, які стоять перед ВНЗ. При цьому дана структура повинна бути гнучкою, динамічною, відповідати стану системи в певний момент часу.

У науковій літературі є різні підходи до визначення педагогічних умов. На нашу думку, трактування педагогічних умов, яка дана В. Андрєєвим і Н. Боритко, для нашого дослідження є найбільш обґрунтованими. Так, В. Андрєєв вважає, що педагогічні умови є результатом, «...цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей». Н. Боритко під педагогічною умовою розуміє зовнішню обставину, що робить істотний вплив на протікання педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомого, сконструйованого педагогом, що припускає досягнення певного результату[9].

Процес формування вокально-виконавської культури у майбутніх учителів музики буде більш успішним і ефективним, якщо в навчально-

виховному процесі будуть створені й реалізовані необхідні саме для цього педагогічні умови. Тому формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики забезпечують визначені нами **психолого-педагогічні умови**, а саме: *створення комфортного вокально-навчального середовища для реалізації креативного потенціалу майбутніх учителів музики та формування толерантних взаємовідносин всіх суб'єктів навчальної діяльності; дидактичний супровід дисциплін вокально-виконавського циклу в процесі загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя музики; інтеграція аудиторної й позааудиторної навчальної, самостійної, концертно-практичної діяльності студентів; використання моніторингу як способу контролю динаміки формування вокально-виконавської культури.*

Усі розроблені педагогічні умови взаємообумовлені одна з одною. Однак, ми вважаємо, що основною для підвищення ефективності формування вокально-виконавської культури в майбутніх учителів музики є розробка й впровадження в навчально-виховний процес навчально-методичних комплексів дисципліни «Постановка голосу» і авторських курсів «Історія й педагогіка вокального виконавства», «Основи українського традиційного вокального виконавства», «Класичні традиції вокального виконавства».

Пропонуючи наступний навчальний комплекс ми виходимо з того, що розробка й впровадження в навчання майбутнього вчителя музики навчально-методичних комплексів даних дисциплін зможуть сприяти формуванню їх вокально-виконавської культури, тому що, на наш погляд, актуальність змісту навчального матеріалу сприяє реалізації висунутих цілей і формуванню в студентів не тільки теоретичних уявлень, але й оволодінню практичними навичками. Оскільки педагогічні умови формування вокально-виконавської культури в майбутніх учителів музики особливо не розглядалися в педагогічній літературі, а також аналіз педагогічних досліджень (О. Барвинська, Л. Козирєва, М. Сидорова) та вокально-педагогічної літератури (Л. Дмитрієв [59], А. Яковлева), а так само наш власний досвід дозволили припустити, що ефективність формування вокально-виконавської культури у майбутніх

учителів музики буде значно підвищена при дотриманні визначених нами педагогічних умов.

Перша педагогічна умова – *створення комфортного вокально-навчального середовища для реалізації креативного потенціалу майбутніх учителів музики та формування толерантних взаємовідносин всіх суб'єктів навчальної діяльності* є однією з базових умов організації навчального процесу в інститутах мистецтв педагогічних університетів. Адже створення комфортного вокально-навчального середовища забезпечує активне використання музичної комунікації, яка є важливою складовою фахової діяльності.

Найбільш рельєфно вокально-виконавська культура майбутнього вчителя музики проявляється в умінні знаходити спільну мову з учнями, досягати повного взаєморозуміння з ними в період проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі. Керівна позиція студента, який виступає в ролі вчителя в процесі взаємодії з учнями, щільно пов'язана з невинним творчим пошуком та націлена на діяльність у постійно змінному середовищі. Комунікативність учителя повинна передбачати гнучкість, мобільність, уміння встановлювати контакти з учнями, в чому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічні знання та ерудиція. Доцільно зазначити, що функціональна діяльність майбутнього вчителя музики, багато в чому, залежить від розвитку його індивідуально-типологічних особливостей, від правильної педагогічної взаємодії, а також від вибору найбільш доцільних методів впливу на учнів.

Традиційною формою навчання в класі постановки голосу є індивідуальні заняття, де відбувається творча взаємодія вчителя й студента з урахуванням здібностей і вокальних даних останніх. Процес оволодіння вокальними знаннями, вміннями та навичками відбувається в ході практичної діяльності, яку необхідно організувати так, щоб студенти постійно відчували наростання складності навальних завдань, випробовували позитивні емоції від переживання власного успіху в навчанні, були зайняті напруженою творчою

роботою. Студенти-музиканти повинні мати можливість розкрити й виявити свої здатності, свій особистісний потенціал, креативні здібності.

Заняття даного типу мають свою специфіку:

- здійснювати індивідуальний підхід до студентів під час складання навчальних програм;
- інтенсивно використовувати вправи для роботи над якістю співацького голосу;
- використовувати прийоми стимулювання образного мислення студента, його креативності;
- розвивати уміння та навички, що дозволяють підтримувати правильний режим голосового навантаження;
- проводити міні-бесіди з використанням наочного приладдя й спеціально розроблених схем.

Друга педагогічна умова – *дидактичний супровід дисциплін вокально-виконавського циклу в процесі загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя музики* – включає складання індивідуальних програм, репертуарних списків, практичних завдань, методичних рекомендацій для аудиторної й самостійної роботи студентів, матеріали діагностики якості вокально-виконавської підготовки, а також розробку й реалізацію навчально-методичних комплексів дисципліни «Постановка голосу», авторських спецкурсів «Історія й педагогіка вокального виконавства», «Основи українського традиційного вокального виконавства» і курсу на вибір «Класичні традиції вокального виконавства».

Для посилення ефективності впливу індивідуального вокального навчального репертуару на розвиток мотиваційно-регулятивного, когнітивно-комунікативного, творчо-діяльнісного компонентів вокально-виконавської культури студентів необхідно враховувати їх індивідуально-психологічних особливості. Розв'язанню цього завдання може сприяти тестування для виявлення типу темпераменту, емоційності, екстраверсії, інтроверсії, емпатійності, нейротизму майбутнього вчителя музики, тощо..

У процесі формуванні вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики необхідно ретельно підібрати і систематизувати навчальний репертуар, який повинен служити завданням художньо-естетичного виховання, формуванню музичного смаку, професійному оволодінню співацькими вміннями й навичками. Навчальний матеріал повинен бути спрямований на розвиток когнітивного, емоційно-почуттєвого, креативно-вольового аспектів вокально-виконавської культури.

Цю роботу необхідно скерувати на вироблення вмінь та навичок студентів застосовувати набутті теоретичні знання на практиці. В ході вивчення даних дисциплін, студентам необхідно опанувати такі поняття, як музикальність, артистизм, емпатія, рефлексія, креативність тощо. Необхідно також визначити, як їх сформованість зможе вплинути на майбутню педагогічну діяльність. Усе це в комплексі, на наш погляд, дозволить досягти зростання вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики.

Формування вокально-виконавської культури студента, майбутнього вчителя музики в класі постановки голосу не можна розглядати без розвитку його емоційно-почуттєвої сфери. Співацький голос – унікальний інструмент, за допомогою якого можна виразити різні відтінки емоційного стану людини. В ході навчання необхідно вказувати студенту на характер твору, пропонуючи йому під час виконання згадувати той або інший настрій, переживання, включати їх у творчий процес. Досягти цього можна й у співі вправ, які виконуються з певним емоційним фарбуванням. Почуття й емоції тісно взаємозалежні. Під час виконання вокального твору необхідно передавати емоційне переживання тексту, що вимагає від учня розвинутої чуттєвої уяви й артистизму.

Як уже було відзначено, удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики можливо не лише в класах вокально-виконавського циклу (сольний спів, вокальний ансамбль, хоровий клас), але й у процесі всебічного вивчення вокально-виконавської й педагогічної культури, знайомства із творчістю видатних виконавців.

У процесі реалізації другої педагогічної умови з формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики, а також й для розширення обсягу знань з історії й педагогіки вокально-виконавського мистецтва, теорії та методики співацького виконавства нами був розроблений ряд авторських лекційних курсів, у числі яких «Історія й педагогіка вокального виконавства», «Основи українського традиційного вокального виконавства», а також курс на вибір «Класичні традиції вокального виконавства».

Дані лекційні курси розроблялися з урахуванням наступних **функцій**:

1) мотиваційна функція (розвиток інтересу до досліджуваного об'єкта, пізнавальних потреб, переконання в теоретичній і практичній значимості досліджуваного);

2) організаційно-орієнтаційна функція (орієнтація в джерелах, літературі, поради з організації роботи);

3) професійно-виховна (виховання професійного покликання, професійної етики, розвиток спеціальних здібностей);

4) методологічна (зразки наукових методів пояснення, аналізу, інтерпретації, прогнозу);

5) оцінна;

6) розвиваюча (формування розумових умінь, почуттів, відносин, оцінок).

Зміст курсів визначений навчально-виховними завданнями, які стоять перед навчальними закладами фахової підготовки вчителя музики. Вони знайомлять майбутніх фахівців з розвитком вокального виконавства від початку до становлення професійної творчості, а також з вокально-педагогічними й виконавськими традиціями українського народу. Відповідно до державного освітнього стандарту вищої мистецької освіти були складені навчально-методичні комплекси з вищевказаних дисциплін на основі модульної технології навчання. Дані курси покликані формувати у студентів теоретичні й практичні навички, бути націленими на ефективність вокально-виконавської й педагогічної діяльності студентів й включати елементи, що дозволяють

кожному виявити себе незалежно від музично-виконавського досвіду, рівнів успішності, вокальних даних.

Третьою педагогічною умовою формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики є *інтеграція аудиторної й позааудиторної навчальної, самостійної, концертно-практичної діяльності студентів.*

Серед існуючих визначень організаційної форми навчання найбільш обґрунтованим вважається підхід, який виходячи з філософського розуміння форми як внутрішньої організації змісту, що охоплює систему стійких зв'язків предмета, визначає організаційну форму навчання як спеціальну конструкцію процесу навчання, характер якої обумовлений його змістом, методами, прийомами, засобами, видами діяльності учнів, що забезпечує інтегративні форми організації навчання.

Про інтеграцію форм навчання говорить також В. Андреев: «Форма організації навчання конструюється для реалізації окремої ланки або сукупності ланок процесу навчання. Форму організації навчання можна уявити як конструкцію ланки процесу навчання, в якій передбачається оптимальне розташування й взаємозв'язок компонентів навчання, їх дії й взаємодії, що забезпечують засвоєння студентами знань, вироблення вмінь і навичок, розвиток особистості» [9].

Як аудиторна, так і позааудиторна діяльність з формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики переслідує весь комплекс практичних, виховних, навчальних і розвиваючих цілей процесу навчання. Одним з головних шляхів підвищення ефективності позааудиторної роботи є її системність. Так, на нашу думку, до видів позааудиторної роботи можна віднести участь студентів – майбутніх учителів музики – в концертно-просвітницькій діяльності як у якості виконавців, так і у якості слухачів. Невід'ємною частиною позааудиторної роботи студентів є відвідування концертів і майстер-класів викладачів-вокалістів, які формують у майбутніх фахівців музичний смак, а також навички вокальної роботи з учнями.

Важливим заходом для формування вокально-виконавської культури є відвідування концертів майстрів вокального мистецтва, спектаклів оперного театру, прослуховування аудіо- і відеозаписів з наступним аналізом і написанням рецензій.

Велику роль у формуванні вокально-виконавської культури відіграє педагогічна практика студентів, як один з компонентів загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя музики.

Педагогічна практика, як вид практичної діяльності студента і як форма фахового навчання у ВНЗ дозволяє студентові, майбутньому вчителю музики здійснювати вокально-виконавську й педагогічну діяльність, в умовах, адекватних умовам самостійної діяльності, що забезпечує пізнання закономірностей і принципів музично-педагогічної діяльності, оволодіння способами її організації.

Так, основними видами педагогічної практики студентів інституту культури й мистецтв ЛНУ імені Тараса Шевченка, що навчаються за фахом «Учитель музичного мистецтва», де нами проводилось дослідження є:

- пасивна музично-педагогічна практика у загальноосвітніх школах, гімназіях та ліцеях;
- активна музично-педагогічна практика в загальноосвітніх школах, гімназіях та ліцеях (урочна та позаурочна робота).

Основна **мета** педагогічної практики – підготовка до майбутньої професійної діяльності, застосування й закріплення теоретичних і практичних знань, умінь і навичок, які були отримані в процесі навчання.

Педагогічна практика передбачає формування в студентів цілісної картини майбутньої професійної діяльності. Поряд із цим педагогічна практика сприяє розвитку особистісних і професійних якостей у ході спілкування й спільної діяльності тих, хто навчається з педагогами-музикантами. Також, на нашу думку, під час педагогічної практики створюються умови для формування вокально-виконавської культури майбутнього фахівця.

Одним з видів навчальних занять студентів є самостійна робота. Самостійна робота студентів – це форма організації їх навчальної діяльності, яка здійснюється під прямим або непрямим керівництвом викладача, у ході якої студенти переважно або повністю самостійно виконують різного виду завдання з метою розвитку знань, умінь, навичок і особистісних якостей.

Організація самостійної роботи студентів має три етапи:

1. Постановка перед студентами цілей, задач, завдань, вказівок й роз'яснення з виконання завдань;
2. Період самоорганізації студентів і їх безпосередня діяльність з виконання завдань, розв'язання завдань, поставлених викладачем;
3. Оцінка й підведення підсумків виконання самостійної роботи студентів.

Для того, щоб стимулювати студентів до самостійної роботи необхідно активізувати й інтенсифікувати їхню навчальну діяльність. Основні цілі самостійної роботи:

- систематизація й закріплення отриманих теоретичних знань і практичних умінь студентів;
- поглиблення й розширення теоретичних знань;
- формування вмінь використовувати нормативну, довідкову, спеціальну й додаткову літературу й періодичну пресу;
- розвиток пізнавальних здібностей і активності студентів: творчої ініціативи, самостійності, організованості й відповідальності;
- формування самостійності мислення, здібностей до саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації.
- розвиток дослідницьких умінь.

У навчальному процесі застосовуються аудиторна й позааудиторна самостійна робота. Аудиторна самостійна робота з дисципліни виконується під час навчального заняття під безпосереднім керівництвом викладача. Позааудиторна самостійна робота виконується за завданням викладача, але без його особистої участі.

Четвертою педагогічною умовою розвитку вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики – *використання моніторингу як способу контролю динаміки формування вокально-виконавської культури.*

В. Андреев розглядає педагогічний моніторинг як систему діагностики якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування й тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її мету, зміст, форми, методи, дидактичні технічні засоби, умови й результати навчання, виховання й саморозвиток особистості й колективу [9].

Пріоритетними проблемами педагогічного моніторингу, актуальність яких не викликає сумніву, є:

- 1) вивчення й оцінка цілей і змісту навчальних програм;
- 2) розробка та ефективне застосування державних освітніх стандартів;
- 3) оцінка якості підручників і навчальних посібників, дидактичних і технічних засобів, включаючи комп'ютерні технології навчання в цілісній єдності;
- 4) оцінка ефективності традиційних та інноваційних форм і методів навчання й виховання;
- 5) оцінка сучасних педагогічних технологій навчання й виховання;
- 6) створення діагностичної (психологічної, валеологічної, соціологічної, педагогічної) служб одержання наукової й об'єктивної інформації про якість розвитку й саморозвитку освітньої системи;
- 7) комплексна оцінка ефективності функціонування, розвитку й саморозвитку, особливо інноваційних освітніх систем (шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів і ВНЗ);
- 8) комплексна експертна оцінка ефективності зарубіжних освітніх систем, а також оцінки можливостей їх творчого перенесення в умови України.

Технологія використання педагогічного моніторингу включає наступні елементи: дослідно-пошуковий і конструктивно-організаційний.

Дослідно-пошуковий елемент включає теоретичне обґрунтування, практичну реалізацію й доказ педагогічної значимості й ефективності основних

моніторингових процедур. Конструктивно-організаційний елемент забезпечує реалізацію педагогічно значимих і ефективних моніторингових процедур в навчальній діяльності.

На нашу думку технологія моніторингу динаміки формування вокально-виконавської культури повинна включати:

- безперервне спостереження за діяльністю студентів, де моніторинг повинен визначати моменти переходу однієї її якості в іншу, коректувати, підтримати або послабити відповідні тенденції;
- науково обґрунтоване спостереження щодо оцінки сформованості вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики;
- діагностику, котра повинна носити прогностичну спрямованість, тому що отриману інформацію необхідно співвідносити на підставі заздалегідь розроблених компонентів і рівнів формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики;
- на основі результатів моніторингу повинна плануватися подальша педагогічна діяльність і ухвалюватися управлінські рішення.

До **основних етапів** побудови й реалізації педагогічного моніторингу в навчальному процесі, відповідно до моделі з формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики ми віднесли:

1. *Нормативно-установчий*, який передбачає визначення педагогічної проблеми, підготовку рішень, формування цілей і завдань, розробка пакету прикладних програм.
2. *Діагностичний етап*, спрямований на відбір інформації про стан і результати виховного процесу, яка отримана в наслідок застосування діагностичних методик, якісної й кількісної обробки отриманих результатів, педагогічний аналіз результатів діагностики, прийняття управлінських рішень.
3. *Підсумково-аналітичний*, що припускає визначення ефективності заходів щодо формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики, де виявляє й аналізує зміни, що відбуваються з становлення особистості студента.

На думку О. Абдулліної нові вимоги до якості освіти, зокрема, універсальності підготовки випускників вищих навчальних закладів, їхньої адаптації до соціальних умов, особистісної орієнтованості навчального процесу, його інформатизації, визначальній важливості освіти у забезпеченні сталого людського розвитку потребують скрупульозного моніторингового контролю. Адже якісна освіта розглядається сьогодні як один з індикаторів високої якості життя, як інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання [3, 17].

Педагогічний моніторинг складається з **наступних рівнів**:

- рівень теоретичної уяви, на якому зміст фіксується у вигляді узагальненої системної уяви про склад (елементи), структуру (зв'язки між елементами) і суспільні функції передачі підростаючим поколінням вокально-виконавського досвіду в його педагогічній інтерпретації й розкривається у вигляді навчального плану;

- рівень навчального предмета, де формується уява про певні частини змісту, які несуть специфічні функції навчально-виховного процесу. Специфікою цих функцій визначаються склад і структура змісту кожного навчального предмета, які розкриваються у вигляді навчальних програм. Вони є особливими для кожного навчального предмета, але співвідносяться із загальним теоретичним уявленням;

- рівень навчального матеріалу, на цьому рівні дані конкретні підлягаючі засвоєнню студентів фіксовані в підручниках, навчальних посібниках елементи складу змісту, що входять у курс навчання певного навчально-виховного процесу.

У процесі використання моніторингових досліджень у галузі мистецької освіти важливо розробити комплексну систему тестів, діагностичних завдань, відповідних методик різноманітного систематичного аналізу для спеціального застосування у підготовці майбутніх фахівців.

Це, безперечно, дасть можливість розробити та апробувати синтезовану систему визначення критеріїв та рівнів оцінювання підготовки, котра включає

алгоритми рівнів та їх диференціацію на якісні характеристики: засвоєння знань та сформованість умінь; розвиток професійного мислення; мотиви вивчення мистецьких дисциплін. Також це дозволить звести в певну систему рівень вимог, що висуваються до прояву загальної культури вчителя, виробити відповідні нормативи основ вокально-виконавської культури, котрими студенти повинні оволодіти за період навчання в університеті.

Визначення моніторингу як спеціальної системи тривалого спостереження, що дозволяє об'єктивно вимірювати якість освіти, оцінювати стан фахової підготовки майбутніх учителів та на підставі цього прогнозувати основні тенденції та динаміку її розвитку, щільно пов'язано з інформатизацією та комп'ютеризацією системи освіти. Адже об'єктом педагогічного моніторингу є результати навчально-виховного процесу та засоби, що використовуються для їх досягнення.

Моніторинг дозволяє визначити стан педагогічної освіти на певному етапі, раціональність педагогічних засобів та відповідності їх до поставленої мети, ефективність нових педагогічних технологій. Тривалість моніторингового спостереження дозволяє виявляти тенденції та зміни, тим самим педагогічний моніторинг представляє собою системну проланговану діагностику якості педагогічної освіти.

Моніторинг є інформаційною системою, котра постійно змінюється завдяки неперервності спостереження певного об'єкта управління навчально-виховним процесом за визначеними параметрами, факторами та критеріями, з метою прийняття оперативного рішення щодо подальшого його розвитку. Ефективне впровадження моніторингу в діяльність навчальних закладів дає можливість оперативно вносити корекцію в навчально-виховний процес, тим самим створюючи умови для оптимізації цієї діяльності. Моніторинг є важливим елементом системи інформаційного забезпечення освітнього процесу в ВНЗ, який визначає прийняття адекватних педагогічних рішень [90].

Однією з основних особливостей моніторингу є раціональне використання інноваційних засобів, котрі реалізують його функціональне призначення через

професійно-педагогічні технології. Такий підхід дозволяє розробити технологію фахової підготовки студентів, котра ґрунтується на взаємодії та взаємній обумовленості мети, змісту, форм та методів формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики у їх сукупності.

Визначені педагогічні умови мають забезпечити взаємозв'язок та послідовність проведення поетапної методики формування вокально-виконавської культури майбутніх фахівців на різних етапах багаторівневої музично-педагогічної освіти та віддзеркалювати зміст відповідних показників сформованості даного феномену та їх критеріїв.

Всі складові тісно взаємопов'язані і взаємообумовлені, є логічним динамічним продовженням процесу опанування вокально-виконавською культурою майбутніх учителів музики, що здійснюється в умовах інститутів мистецтв педагогічних університетів.

Розроблені на основі структурних компонентів критерії та показники сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики представлено в таблиці 2.1.

При розробці критеріїв і відповідних показників ми враховували три основні складові вокальної підготовки майбутніх учителів музики в загальній структурі їх фахової підготовки – це інтерес і мотивацію до занять вокальним мистецтвом, що виступають регулятором навчальних дій і поведінки суб'єктів освіти і що забезпечують мотиваційно-регулятивний компонент; цілеспрямоване опанування теорії і спеціальних знань, пов'язаних з вокальною діяльністю та опанування навичок навчальної комунікації, необхідних майбутньому вчителю музики для створення на уроках музики в просвітницькій діяльності толерантних стосунків і творчої атмосфери, що забезпечує когнітивно-комунікативний компонент та опанування спеціальних навичок вокально-виконавської діяльності (творчо-діяльнісний компонент).

Змістова наповненість розроблених нами критеріїв та показників дає можливість педагогічного діагностування вокальної вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики.

Таблиця 2.1

Структурні компоненти, критерії та показники сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики

КОМПОНЕНТИ	КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
МОТИВАЦІЙНО-РЕГУЛЯТИВНИЙ	Міра мотиваційної цілеспрямованості до формування вокально-виконавської культури.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Інтерес і захопленість вокально-виконавською діяльністю; 2) ступінь особистісної зацікавленості в пізнанні національних пісенних традицій; 3) потреба в самовдосконаленні вокально-виконавської культури.
КОГНІТИВНО-КОМУНІКАВНИЙ	Ступінь готовності майбутніх учителів музики до опанування вокально-виконавським комплексом	<ol style="list-style-type: none"> 1) Вміння накопичувати культурно-виконавську базу знань; 2) здатність синтезувати вокальний тезаурус та співочі уміння й навички у вокально-виконавську культуру майбутнього вчителя музики; 3) схильність до творчої навчально-комунікативної взаємодії в процесі вокального навчання.
ТВОРЧО-ДІЯЛЬНІСНИЙ	Міра здатності до фаховій самореалізації в процесі виконання вокальних творів у різних дієвих формах	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ступінь розвитку творчої уяви та вокально-виконавської інтерпретації відповідно до задуму автора; 2) Уміння використовувати артистизм у процесі відтворення художньо-образного змісту музичних творів і презентації своїх вокальних здобутків; 3) Здатність до творчої трансформації українського вокально-виконавського досвіду і вміння екстраполювати його в китайську педагогічні практику.

Таким чином, педагогічні умови, виявлені в процесі даного дослідження, реалізуються за допомогою педагогічної стратегії розвитку, яка, на нашу думку, зможе забезпечити формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики та розглядається як сукупність таких функціональних компонентів: мотиваційно-регулятивного, когнітивно-комунікативного, творчо-діяльнісного.

Висновки до другого розділу

Всебічний аналіз та структуризація вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики дозволили дійти таких **висновків**:

- трактуючи вокально-виконавську культуру майбутніх учителів музики як здатність студента до творчого високопрофесійного утілення художньо-образного змісту музичного твору шляхом ефективного використання комплексу вокально-виконавських знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективність технології навчально-виховного процесу, а також вбирають у себе особистісні передумови, що забезпечують його вмотивованість, цілеспрямованість, осмисленість, цілісність, ефективність та результативність, до складу компонентної структури досліджуваного феномену ми відносимо *мотиваційно-регулятивний, когнітивно-комунікативний та творчо-діяльнісний*.

- вокальне навчання студентів забезпечує визначена нами взаємодія музично-педагогічних **принципів вокальної підготовки**, а саме: *опори на національне спрямування вокального навчання* (яке забезпечує становлення духовності, етнопедагогічних пріоритетів, ціннісних орієнтацій студентської молоді тощо); *культуrowідповідності та вокально-культурологічної герменевтики* (передбачає таке змістовне наповнення вокального навчання, в

результаті якого мистецтво сприймається як надбання світової культури; за допомогою *герменевтики* забезпечується тлумачення великої кількості латинських, італійських, німецьких текстів вокальних творів та взагалі музичних термінів-понять і допомагає зрозуміти їх сутність, сприяє накопиченню та актуалізації понятійно-термінологічної бази фахових знань; *активно-художнього і емоційно-творчого самовираження* (обумовлений сучасними соціальними і європейськими вимогами до: більш високого рівня професійної майстерності; розкриття творчих граней особистості, емоційно-художньої презентативності вокального мистецтва); *інтегративності й художньо-ейдетичного змістового наповнення навчального матеріалу* (спрямований на інтегративне, художньо-образне упорядкування і синтетичне сприймання навчального матеріалу з різних фахових дисциплін; *медіа-освіти* – враховує вимоги сучасного інформаційного суспільства, ознайомлюючи студентів з цікавими мультимедійними музичними програмами (оперними постановками, концертною діяльністю відомих співаків тощо; з найбільш потужною програмою VocalJam; KarMaker; програмами: GalaKar, Vanbasco's караоке працює в режимі караоке для сольного та групового співу, довідниково-інформаційні мультимедійні програми: «Энциклопедия популярной музыки Кирилла и Мефодия», «Энциклопедия классической музыки» та ін.; програма PowerPoint здійснює презентативні послуги;

- формування вокально-виконавської культури студентів потребує функціонального забезпечення, тому нами були виокремлені наступні **функції вокальної культури**, а саме: *соціально-перетворююча* (як засіб відображення життєвих подій і духовне збагачення молоді через вокальне мистецтво); *мотиваційно-регулятивна* (впливає на професійне самовизначення і цілерегулювання навчальних дій), *пізнавально-евристична* (як засіб отримання комплексу фахових знань і реалізацію творчого потенціалу); *вокально-діяльнісна* (як вміння художньо-емоційно відтворювати образний зміст вокальних творів в умовах уроку музики і сцени); *науково-методична* (орієнтована не лише на теоретичну і практичну базу знань, а й методологічне

та методичне забезпечення учителя музики); *естетико-виховна* (формує духовно збагачену, гармонійно розвинену особистість, розвиває естетичний компонент у всіх її якостях і властивостях); *ціннісно-орієнтаційна* (стає результатом особистісно-фахового надбання вмінь оцінювати твори вокального мистецтва відповідно до загальносвітових ціннісних орієнтацій), *культурологічно-просвітницька* (виступає як засіб формування художньої культури особистості в процесі презентації вокальних творів); *комунікативно-інформативна* (вливає на толерантну навчальну комунікацію викладачів і студентів та забезпечує доступність і достатність викладання музично-теоретичного матеріалу у відповідності з програмними вимогами); *гедоністично-мобілізуєча* (сприяє мобілізації та стимуляції креативного потенціалу студентів, отримання насолоди в процесі спілкування з вокальним мистецтвом);

- методичні основи вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики згідно результатів дослідження ґрунтуються на вивченні особливостей навчально-виховного процесу в його цілісних вимірах і включають визначення: принципів підходів до змістової і структурної організації означеного процесу, з'ясування умов її ефективного здійснення, розробки методики формування вокально-виконавської культури студентів у навчальному процесі, забезпечення фахової компетентності майбутніх учителів, яка виражена повнотою і системністю становлення індивідуального фонду педагогічних і мистецьких знань. *Принципові підходи* до навчання студентів співацького мистецтва трактується в дослідженні як узагальнені теоретико-методологічні позиції і передбачають: *комплексність* використання різних мистецьких підходів до усвідомлення і засвоєння студентами специфіки художньої мови вокального мистецтва; *залежність* розвитку особистісних і фахових якостей майбутнього вчителя музики від педагогічної спрямованості викладання вокальних дисциплін; *інтегрованість* у засвоєнні знань, умінь і навичок у сфері вокальної діяльності; *методичну послідовність* у набутті студентами вокальних

умінь та навичок; *цілісність* вокальної підготовки та формування практичних умінь роботи з школярами;

- формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики забезпечують визначені нами педагогічні умови, а саме: *дидактичний супровід дисциплін вокально-виконавського циклу в процесі загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя музики; інтеграція аудиторної й позааудиторної навчальної, самостійної, концертно-практичної діяльності студентів; використання моніторингу як способу контролю динаміки формування вокально-виконавської культури.*

Перша педагогічна умова – *створення комфортного вокально-навчального середовища для реалізації креативного потенціалу майбутніх учителів музики та формування толерантних взаємовідносин всіх суб'єктів навчальної діяльності* є однією з базових умов організації навчального процесу в інститутах мистецтв педагогічних університетів. Адже створення комфортного вокально-навчального середовища забезпечує активне використання музичної комунікації, яка є важливою складовою фахової діяльності.

Друга педагогічна умова – *дидактичний супровід дисциплін вокально-виконавського циклу в процесі загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя музики* – включає складання індивідуальних програм, репертуарних списків, практичних завдань, методичних рекомендацій для аудиторної й самостійної роботи студентів, матеріали діагностики якості вокально-виконавської підготовки, а також розробку й реалізацію навчально-методичних комплексів фахових дисциплін.

Третьою педагогічною умовою формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики є *інтеграція аудиторної й позааудиторної навчальної, самостійної, концертно-практичної діяльності студентів*. Ця умова передбачає таку організацію навчання, що конструюється для реалізації окремої ланки або сукупності ланок процесу фахового навчання. При цьому форму організації навчання можна уявити як конструкцію ланки

процесу навчання, у якій передбачається оптимальне розташування й взаємозв'язок компонентів навчання, їх дії й взаємодії, що забезпечують засвоєння студентами знань, вироблення вмінь і навичок, а також всебічний розвиток особистості.

Четвертою педагогічною умовою розвитку вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики – *використання моніторингу як способу контролю динаміки формування вокально-виконавської культури*. Ця умова передбачає використання моніторингу як спеціальної системи тривалого спостереження, що дозволяє об'єктивно вимірювати якість освіти, оцінювати стан фахової підготовки майбутніх учителів та на підставі цього прогнозувати основні тенденції та динаміку її розвитку, яке щільно пов'язано з інформатизацією та комп'ютеризацією системи освіти. Адже об'єктом педагогічного моніторингу є результати навчально-виховного процесу та засоби, що використовуються для вимірювання вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики.

Основні наукові результати розділу опубліковані в наступних працях автора дисертації [31, 32, 34].

РОЗДІЛ ІІІ

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

3.1. Хід констатувального експерименту і аналіз його результатів

Сучасний етап модернізації як вищих так і загальноосвітніх закладів характеризується впровадженням в практику проєктивних методів і моделювання освітніх траєкторій як індивідуальних занять так і колективних. Для кращого структурування змісту експериментальної роботи, на основі теоретичного аналізу літератури і практики, розроблених нами компонентів даного феномену, критеріїв і показників сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики була розроблена експериментальна модель даного напрямку підготовки.

В основу моделювання вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики, яку забезпечує вокально-виконавський освітньо-культурний комплекс, в основу якого, перш за все, покладені дидактико-методичні складові: мета, завдання інтеграційно спрямований зміст і процес навчання, функції, принципи методи, форми організації, педагогічні умови, методичні підходи, прийоми, етапи ефектного вокального навчання (*високий, середній, низький*), структурні компоненти (*мотиваційно-регулятивний, когнітивно-комунікативний, творчо-діяльнісний*), критерії, показники, рівні сформованості, етапи (*інформаційно-адаптаційний; художньо-поглиблений; аналітико-творчий*) і кінцевий результат – сформованість вокально-виконавської культури майбутніх вчителів.

Модель формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики представлена на Рис. 3.1.

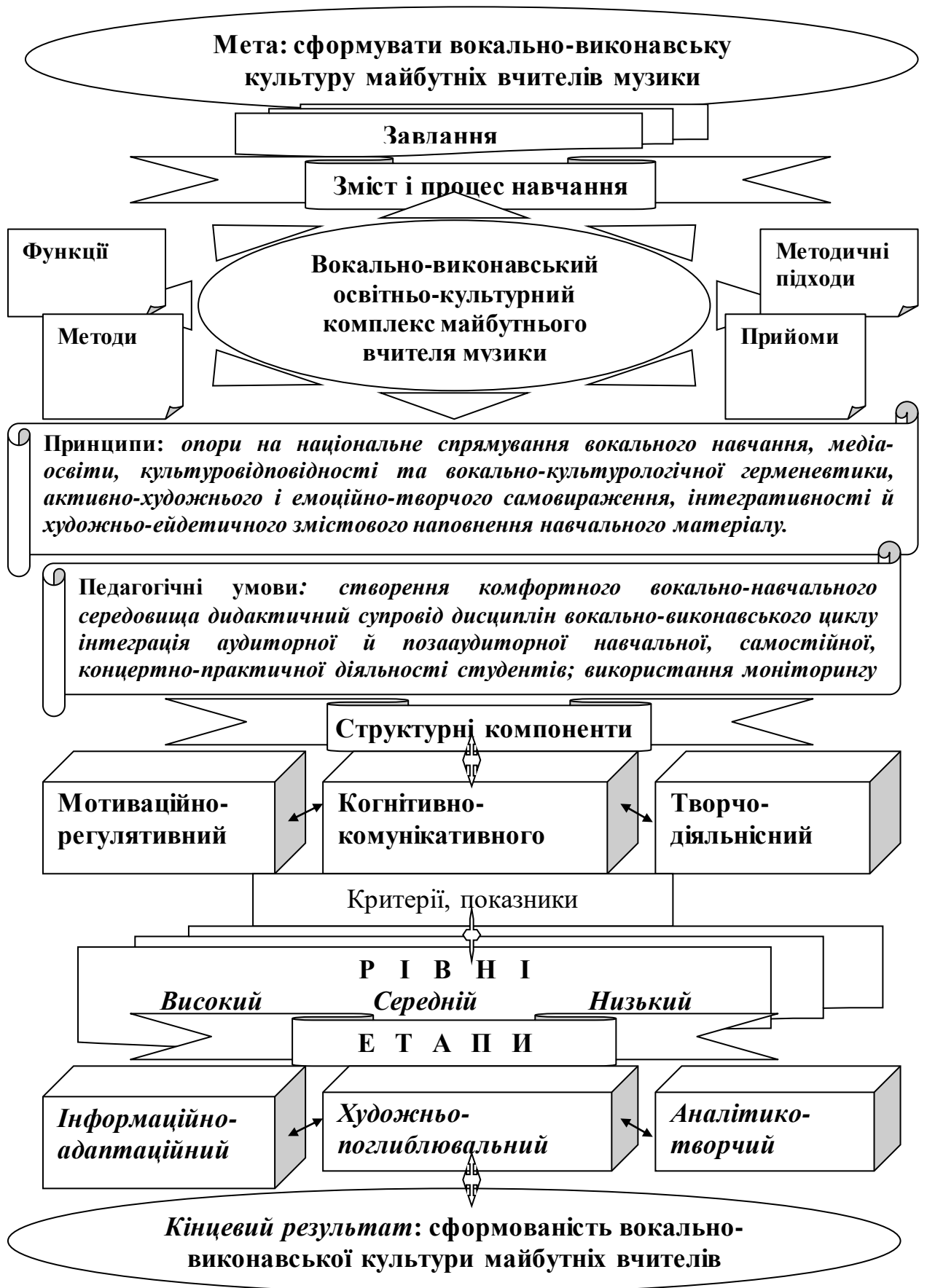


Рис. 3.1 Модель формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики.

Сучасна школа пред'являє особливо високі вимоги до підготовки фахівців, майбутніх учителів музики, які повинні повною мірою володіти необхідними навичками виконавської й педагогічної культури, бути здатними виконувати будь-які художні й виховні завдання на високому професійному рівні, володіти комп'ютерними та іншими інноваційними технологіями. Практика вокальної підготовки студентів заснована, загалом, на усній передачі знань, демонстрації на заняттях педагогами-вокалістами практичних виконавських навичок своїм учням. Ці навчальні взаємовідносини будується на індивідуальному підході й багато в чому залежить від професіоналізму і досвіду наставника, його вміння створювати сприятливу атмосферу на заняттях й установлювати творчий контакт зі студентами.

Тому **метою** цього підрозділу є опис організації й викладення результатів дослідно-експериментальної роботи з діагностики існуючого стану вокально-виконавської культури в майбутніх учителів музики, проведених автором на базі інституту культури й мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Констатувальний експеримент охопив **236** респондентів.

Для з'ясування існуючого стану вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики та простеження динаміки розвитку досліджуваного явища було розроблено програму дослідно-експериментальної роботи, яка будувалася відповідно до поетапного підходу і включала – *констатувальний, формувальний і контрольний* етапи експерименту та здійснювався з 2009 по 2012 рр.

Усі ці етапи були взаємозалежні й націлені на досягнення однієї мети – формуванню вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Кожний етап експерименту характеризувався своїми завданнями, методами, засобами їх розв'язань й

результатами. Програмою констатувального етапу було передбачено вирішення наступних завдань:

- на основі розроблених критеріїв та показників сформованості вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики (підроділ 2.2, таблиця 2.1) провести констатувальну діагностику та виявити існуючий стан сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики;

- на основі результатів проведеної констатувальної діагностики визначити ознаки високого, середнього та низького рівнів сформованості вокально-виконавської культури в студентів інститутів мистецтв, що формуються в процесі фахового навчання;

- дослідити зміни, що відбулися після впровадження авторської поетапної методики формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики;

- відстежити динаміку формування вокально-виконавської культури студентів на основі порівняння кількісних і якісних показників на контрольних етапах дослідження.

Згідно здійсненого аналізу вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики до складу компонентної структури досліджуваного феномену віднесено: *мотиваційно-регулятивний, когнітивно-комунікативний та творчо-діяльнісний*. Відповідно до змісту структурних компонентів нами були розроблені критерії оцінювання і показники сформованості вокально-виконавської культури майбутніх вчителів музики.

Для діагностування **I-го – мотиваційно-регулятивного компоненту** був розроблений *критерій*, що давав змогу визначити *міру мотиваційної цілеспрямованості до формування вокально-виконавської культури* та наступні *показники*: 1) інтерес і захопленість вокально-виконавською діяльністю; 2) ступінь особистісної зацікавленості в пізнанні національних пісенних традицій; 3) потреба в самовдосконаленні вокально-виконавської культури.

Мотиваційна регуляція, на цьому експериментальній роботі виступає як внутрішня психологічна установка, що активізує навчальну діяльність

студентів, допомагає приймати обґрунтовані рішення спрямовані на те, щоб задовольнити потребу в отриманні якісної вокально-виконавської підготовки в інституті мистецтв вищого музично-педагогічного навчального закладу, котра так необхідна для роботи з школярами в умовах загальноосвітньої школи. Як процес і цілеспрямована активність особистості, мотивація несе в собі емоційний та інтелектуальний елементи.

Для діагностування рівнів сформованості **II-го когнітивно-комунікативного компоненту** був розроблений *критерій*, що визначав *ступінь готовності майбутніх учителів музики до опанування вокально-виконавським комплексом і відповідні показники*: 1) вміння накопичувати культурно-виконавську базу знань; 2) здатність синтезувати вокальний тезаурус та співочі уміння й навички у вокально-виконавську культуру майбутнього вчителя музики; 3) схильність до творчої навчально-комунікативної взаємодії в процесі вокального навчання.

З позиції когнітивно-комунікативного компонента широка ерудованість у сфері національної і світової культури забезпечує майбутнім співакам підґрунтя для адекватного розуміння та естетичного сприймання вокально-мистецьких творів. На думку Г. Падалки, пізнання мистецтва передбачає вивільнення від стереотипів художнього сприймання, розкріпачення творчої енергії, що неможливо в межах превалювання наслідувальних підходів, несамостійності образного мислення, повної залежності студента від педагогічних вказівок, від думки викладача [140].

Для перевірки **III-го структурного творчо-діяльнісного компоненту** нами використовувався наступний *критерій – міра здатності до фахової самореалізації в процесі виконання вокальних творів у різних дієвих формах і відповідні показники*: 1) ступінь розвитку творчої уяви та вокально-виконавської інтерпретації відповідно до задуму автора; 2) уміння використовувати артистизм у процесі відтворення художньо-образного змісту музичних творів і презентації своїх вокальних здобутків; 3) здатність до творчої

трансформації українського національного вокально-виконавського досвіду і вміння екстраполювати його в педагогічну практику Китаю.

Для формування творчо-діяльнісного компонента пріоритетного значення набуває творчо спрямована індивідуальність майбутнього фахівця, різнобічно готова до виконавської творчості, яку ми розглядаємо як багаторівневу і багатофункціональну здатність особистості майбутнього вчителя опанувати спеціальні знання, навички, уміння необхідні для музично-педагогічної діяльності, а також уміння переносити їх на практичні дії, постійно удосконалювати їх відповідно до сучасних освітніх вимог даного напрямку та спрямовувати своє навчання у вищому закладу освіти на інтегрований кінцевий результат, тобто який визначає фахову готовність студента до практичної роботи.

На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи діагностика є дуже важливим засобом будь-якого педагогічного дослідження, адже допомагає з'ясувати: недорозвинені особистісні і фахові якості майбутнього учителя музики чи відсутність, не опанованість певних структурних складових якогось напрямку підготовки; і в той же час забезпечує розв'язання різнопланових освітніх проблем мистецької освіти шляхом фіксації, виміру й оцінки певного педагогічного явища, тим самим характеризуючи стан його сформованості. Термін «діагностика» походить від двох грецьких коренів «діа» і «гносис» і тлумачиться науковцями як «розпізнавальне пізнання».

З метою вивчення реального стану досліджуваної проблеми на практиці були визначені наступні *завдання* діагностичного етапу констатувального експерименту, а саме:

- узагальнити існуючий досвід формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін;
- вивчити досвід роботи вчителів музики;

- вивчити існуючі рівні сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики за компонентною структурою та всіма показниками;
- визначити співвідношення знань та вмінь студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв, які необхідні для ефективного формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики;
- розробити та перевірити ефективність методик визначення рівнів сформованості означеного феномена в процесі індивідуальних та групових фахових занять за визначеними критеріями.

Оскільки вокально-виконавська культура майбутнього вчителя музики є складним феноменом з багаторівневою структурою, передбачалося, що рівні її сформованості в студентів інститутів мистецтв, мають відображати кожен із структурних компонентів досліджуваного явища, а саме: *мотиваційно-регулятивний*, який виражає інтерес студентів до навчання та захопленість вокально-виконавською діяльністю, націленість на пізнання національних пісенних традицій та співацьке самовдосконалення; *когнітивно-комунікативний*, що містить необхідну базу знань, умінь та навичок у сфері оволодіння вокальною культурою, вміння адекватно оцінити набутий виконавський досвід; *творчо-діяльнисний*, який виражає здатність до яскравого художньо-образного виконання вокальних творів, уміння донести створений образ до шкільної аудиторії.

Для визначення реального стану сформованості вокальної культури майбутніх учителів музики було проведено педагогічне діагностування досліджуваного явища у межах навчального процесу вищих педагогічних закладів мистецької освіти.

Проведення психолого-педагогічної діагностики на основі визначених **критеріїв** і відповідних **показників** вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики (I – *міри мотиваційної цілеспрямованості до формування вокально-виконавської культури студентів*; II – *ступеня готовності майбутніх*

учителів музики до опанування вокально-виконавським комплексом знань, умінь та навичок: III – міри здатності до фахової самореалізації в процесі виконання вокальних творів у різних дієвих формах) – забезпечує визначення реального стану окресленої проблеми нашого дослідження.

Діагностувальний етап констатувального експерименту здійснювався на заняттях з постановки голосу та спецкурсах „Історія й педагогіка вокального виконавства”, „Класичні традиції вокального виконавства”, „Основи українського традиційного вокального виконавства”. На основі проведеного аналізу в процесі фахової підготовки була розроблена програма проведення експериментальної роботи, яка побудована на принципах науковості, взаємозв'язку теорії й практики, суб'єктності, співробітництва, інтеграції, креативності, посилення мотивації.

Перший етап – констатувального експерименту було спрямовано на виявлення показників *мотиваційно-регулятивного компоненту* вокально-виконавської культури студентів.

На даному етапі педагогічного діагностування використовувалися **методи**: *аналіз нормативних документів, а також реального досвіду викладачів вищих музично-педагогічних закладів з метою встановлення еталонних рівнів цієї дефініції, перспектив підвищення фахової майстерності та шляхів розв'язання проблеми дослідження; опитування, анкетування, тестування, “незакінчених речень” та методів: анкетування, дискусії, систематизації та узагальнення, тестування, обговорення, опитування, експертних оцінок, експрес-інтерв'ю, педагогічного експерименту, спостереження, стимуляції, створення ситуацій вибору, що сприяли формуванню уявлень еталонного співу, дані яких за необхідністю уточнювалися в процесі індивідуальних бесід зі студентами, що приймали участь у експерименті.*

Для визначення мотивів вокально-навчальної діяльності студентів, ступеня потреби вивчення національного та світового вокального мистецтва було застосовано методу «незакінчених речень» Д. Сакса [145] у відповідній

до нашої проблеми модифікації. Зазначимо, що дана методика відноситься до групи проєктивних методик дослідження особистості та ґрунтується на припущенні, що цілі відображають інтерес і певні мотиви поведінки і навчальних дій.

Так, студентам пропонувалася серія незакінчених речень, кожне з яких складалося з декількох слів. Фрази формулювалися таким чином, щоб стимулювати респондентів на щирі відповіді, що відносяться до властивостей особистості, зміст професійних потреб і інтересів та за допомогою яких можна вивчити (мотиви навчання в педагогічних закладах України; ступінь потреби вивчення національного та світового вокального мистецтва; міру сформованості установки на саморозвиток тощо).

Всім досліджуваним були роздані бланки з 6-ма незакінченими реченнями з тим, щоб вони їх закінчили за своїм розсудом:

1. Отримати освіту в Україні з метою –....
2. Вивчати вокальне мистецтво з метою –....
3. Професія вчителя музики – це....
4. Навчання на музично-педагогічному факультеті для мене – це...
5. Після закінчення Інститут мистецтв я маю намір –...
6. Своє майбутнє я уявляю –...

Отримана вербальна інформація дала змогу констатувати, що мотиви навчання студентів у педагогічних закладах України різняться за змістом: більшість студентів спонукало до навчання в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів бажання здобути музично-педагогічну освіту – 75% опитаних, з них саме бажання отримати вищу освіту в мистецькому навчальному закладі висловили 53% респондентів; частина опитаних респондентів відповіла, що навчається за порадою друзів, бажанням батьків та близьких – 25% студентів.

Визначення рівнів сформованості **мотиваційно-регулятивного компоненту** вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики ґрунтувалося на характеристиках досліджуваного феномена, що в нашій роботі

визначалися як здатність студентів до втілення художньо-образного змісту вокального твору шляхом використання сукупності вокально-хорових навичок, що характеризуються точною інтонацією під час передачі вокальної мелодії; правильною атакою звука (м'якою чи твердою відповідно до характеру виконуваного твору); правильним диханням з використанням нижньореберно-діафрагмального; кантиленою, артикуляцією; точністю передачі ритмічного рисунка, темпу, врахування під час виконання вказівок автора; вільним та природним звукоутворенням відповідно до узгодженої роботи голосового апарату; правильним фразуванням; емоційністю та музикальністю виконання; тембральним забарвленням звуку; відчуттям стилю виконуваного твору; художньо-виконавською культурою.

Для визначення ступеня сформованості показників мотиваційно-регулятивного компоненту вокальної культури студентів музично-педагогічних спеціалізацій на першому етапі констатувального експерименту було використано *методи*: усного та письмового опитування; бесіди, тестування, спостереження за навчальною та концертно-просвітницькою діяльністю студентів.

Спрямованість мотивів студентів на вокальне навчання, їх ставлення до вокального мистецтва та захопленість вокально-виконавською діяльністю перш за все, визначались у ході індивідуальних бесід та усного опитування студентів та їх педагогів.

Усне опитування студентів з метою виявлення їх мотивації до навчання, показало, що більшість респондентів під час навчання в Інституті мистецтв мають наміри отримати, перш за все, вокальну підготовку (65% респондентів); частина опитуваних орієнтується на інструментально-виконавське навчання (25%); певна кількість респондентів вважає, що навчання в університетах України є престижним і має наміри оволодіти українською чи російською мовами, при цьому мотивація навчальної діяльності менш спрямована на майбутню музично-педагогічну діяльність (10% опитаних).

Більшої точності діагностування щодо ставлення студентів до вокально-виконавської діяльності та спрямованості на майбутню музично-педагогічну діяльність (згідно вимірів першого мотиваційного критерію) забезпечило проведення широкого тестування майбутніх учителів музики за модифікованою відповідно до нашого дослідження методикою В. Петрушина¹.

Респондентам пропонувалися тести на виявлення ставлення до вокально-виконавської діяльності (Додаток А) та модифіковані тести на виявлення зацікавленості до музично-педагогічної діяльності (Додаток А.1)

Обробка результатів тестування здійснювалася за сумою отриманих балів, з яких 10-14 балів – низький рівень; 15-20 – середній; 21 – 30 – високий. Кожен бал виставлявся у випадку відповідності отриманої відповіді з тією, що визначалася ключем.

Результати проведеного тестування підтвердили попередні опитування студентів і дали змогу зафіксувати 47% респондентів з яскраво вираженим бажанням до вокального навчання. Так, більшість респондентів відмітили позитивно запитання: «Мені подобається процес концертного виконання музичних творів перед учнівською аудиторією». «На шкільних уроках під час проходження педагогічної практики мені подобається влаштовувати додаткові прослуховування музичних творів у власному виконанні» стверджувальну відповідь дали 38% опитаних. «Зазвичай я намагаюсь вивчати додатково музичні твори, окрім заданих викладачем», позитивно відповіли 30% респондентів.

Негативні відповіді («Ні») у більшості студентів були відмічені в наступних питаннях: «Я вважаю, що під час концертного виконання вокального твору немає необхідності емоційно викладатися», «Виконуючи вокальний твір, я зазвичай думаю про те, яке враження я складаю на слухачів», «У колі своїх

¹ Петрушин В.И. Музыкальная психология / Петрушин Валентин Иванович. – М. : Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 1999. – С. 270-274 (384 с.).

друзів я рідко говорю про свій концертний виступ», «Мені буває не цікаво на більшості індивідуальних занять», «Зазвичай я забуваю зауваження педагога щодо виконання музичного твору і згадую їх в останній момент».

Тестування за модифікованою методикою В. Петрушина було проведено також з метою визначення ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності (відповідно мотиваційно-регулятивного компоненту).

Для регуляції емоційного збудження в процесі співочої діяльності, у період виступів на заліках, іспитах, концертах, тощо ми рекомендуємо використовувати елементи дихальної гімнастики (Додаток Б).

Результати проведеного тестування, згідно опитування всіх реципієнтів, зафіксували, що вивчати вокальне мистецтво, більшість студентів мають наміри в контексті європейських традицій класичного вокального навчання (72%). З цього відсотка більшість майбутніх учителів музики висловили також бажання вивчати українські вокальні традиції та знайомитися з українським вокальним репертуаром (68%). При цьому студенти зазначали свої наміри щодо ознайомлення та вивчення різних національних вокальних шкіл та співвідношення їх із українським вокальним мистецтвом.

За результатами проведеного тестування було відмічено, що значна частина респондентів не надає належної уваги педагогічній діяльності (38%). Такі студенти дали негативні відповіді на наступні тестові питання: «Під час педпрактики в школі я сам люблю ілюструвати музичні твори учням, а не підключати технічні засоби», «Мені подобається демонструвати на педагогічній практиці школярам, як найкраще виконати той або інший вокально-хоровий твір», «Якщо на педпрактиці в школі потрібно замінити вчителя музики, я це роблю із задоволенням», «До своєї майбутньої професії вчителя музики я ставлюся із захватом», «Я відповідально ставлюся до будь-якого виду музично-педагогічної діяльності, особливо хвилююся під час публічних виступів перед дітьми», «Мені подобається переводити мої життєві враження в музичні образи доступні дітям і самому складати дитячі пісні» «У порівнянні з іншими я займаюся багато професійним самовдосконаленням»,

«Вивчаючи музичний твір, я намагаюся прочитати про нього музикознавчу літературу та особливо методичного характеру» та ін.

Ступінь вираження бажання студентів пізнавати закони вокально-виконавської культури та прагнення вивчати співацькі традиції різних народів визначалися за допомогою методів опосередкованого опитування та спостереження за навчальною діяльністю респондентів. Бесіди з викладачами з приводу пізнавальної активності студентів на заняттях, спостереження за респондентами під час занять з вокалу та концертних і екзаменаційних виступів забезпечили розподіл досліджуваних на три групи, що відповідали високому, середньому та низькому рівням вираження показників мотиваційно-регулятивного компоненту. Зміст даних рівнів був прийнятий за основу для узагальнення результатів діагностування всіх компонентів.

Високий рівень вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики передбачає: розвиненість мотивів до вокальної і музично-педагогічної діяльності, стабільний інтерес до глибокого вивчення національного та інших народів світу вокального мистецтва; саморозвитку і фахового зростання; наявність широкої мистецької ерудиції та тезаурусу, глибоких та систематизованих знань у галузі вокального мистецтва (знання анатомо-фізіологічних основ роботи голосового апарату співака, свідоме володіння вокальною технікою: навичками співацького дихання, звуковидобування, фразування); готовність студентів до пізнавально-пошукової діяльності задля поглиблення вокальної компетентності, творчого розкриття художнього образу з дотриманням стилевих особливостей художньо-виконавської інтерпретації вокальних творів та яскравої демонстрації його учнівській аудиторії.

Середній рівень сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики визначається: достатньо вираженими показниками мотиваційно-регулятивного компоненту. Нестійкий прояв особистісного інтересу до вокального навчання та музично-педагогічної діяльності спричинює недостатність накопичення знань вокального репертуару і володіння вокальною технікою, знань з особливостей вокальної роботи з учнями шкільного віку,

демонструють переважно репродуктивний рівень вокально-виконавської культури; вони не достатньо орієнтуються в стилевих та жанрових особливостях виконавської інтерпретації і потребують допомоги викладача у визначенні виражальних засобів створення художнього образу, підбору репертуару та основних напрямків його опрацювання.

Низький рівень сформованості вокально-виконавської культури студентів визначається: недостатньо спрямованими мотивами та поверховими інтересами до навчання вокальному мистецтву; ситуативним бажанням отримати вищу освіту, що не пов'язане із прагненням до професійного зростання. Студенти цього рівня мало орієнтуються в питаннях теорії та технології постановки голосу, мають мозаїчні музично-педагогічні знання, елементарні вокальні уміння та навички, що спричиняє невміння узагальнювати і на художньо-образному рівні демонструвати власну інтерпретацію вокального твору. Вони постійно потребують допомоги викладача в опрацюванні навчального матеріалу та в самоорганізації навчальної діяльності.

Мета цього етапу експерименту полягала в дослідній оцінці формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки. Аналіз експериментальних результатів здійснювався з допомогою контрольно-порівняльного методу, який був реалізований шляхом отримання реальних даних, з наданням якісних та кількісних характеристик. Отримані результати дозволили засвідчити, що даній проблемі в напрямку ні науково-методичної роботи ні в педагогічній практиці не було приділено достатньої уваги.

Вірогідність визначення наявного рівня сформованості вокально-виконавської культури студентів визначалася в тесті за наступними критеріями, загальноприйнятими в педагогічних дослідженнях [144, 145]:

- інформаційний, що означає визначення глибини й обсягу знань в області обраної проблеми;
- емоційний, що вимірює ступінь глибини емоційного переживання в художньо-естетичному процесі вокально-виконавської творчості;

- діяльнісно-практичний, що дозволяє констатувати наявність рівня сформованості вокально-виконавської майстерності, обумовленого в значній мірі освоєнням історико-теоретичних і художніх знань.

Тести складаються з п'яти розділів:

- 1) завдання з вибором правильної відповіді;
- 2) завдання з вибором шуканих правильних відповідей;
- 3) завдання з додаванням слова в готову відповідь;
- 4) завдання на упорядкованість відповідей;

5) завдання на вільне конструювання відповідей, що містять питання про відношення студентів до вокально-виконавської творчості.

Аналіз опитування, анкетування та письмових робіт показали, що студенти усвідомлюють недостатній рівень виховного компонента їх вокальної освіти й розуміють необхідність його підвищення. Багато студентів визнали наявність складності у вокально-виконавській роботі в період педагогічної практики. Складності виникли в умінні пояснити, яким повинне бути правильне звучання співочого голосу. Також виявилось, що найбільш важкими були питання, пов'язані із вживанням професійних вокальних термінів і понять, вироблених у процесі становлення й розвитку співочих традицій і вокального виконавства. Проведене опитування показало, що студентам недостатньо тільки практичних занять вокалом – їм необхідні теоретичні знання з історії й теорії вокального виконавства й педагогіки.

Особливе значення для нашого дослідження мало виявлення рівня знань з історії й теорії вокального виконавства. Із цією метою була розроблена анкета. Анкета містила питання, спрямовані на визначення знань і музичного кругозору в області класичного й традиційного вокально-виконавського мистецтва. Анкетне опитування дозволило виявити характер знань студентів про співочі традиції, вокальні школи й виконавців. Крім того, низка питань дозволила виявити знання про жанри традиційного пісенного фольклору.

У ході констатувального дослідження проводилося обстеження студентів з виявлення практичних навичок їх вокально-виконавської культури в процесі

навчання в класі постановки голосу та в умовах виконання концертної програми.

Атестація по класу постановки голосу проводилася в наступних напрямках: виконання концертної програми, самостійна робота, письмова робота й анкетування. У ході атестації виявлялося володіння студентами вокальними навичками (звукоутворення, подих, дикція, тощо), здатність втілення художніх (музикальність, артистизм, емоційність) і технічних (уміння читати з листа) завдань. Самостійна робота являла собою розбір незнайомого вокального твору (романсу, арії або пісень українських, російських і зарубіжних композиторів) протягом 20-30 хвилин і виконання його під акомпанемент концертмейстера.

Аналіз зрізу знань і вмінь з самостійної роботи виявив досить зацікавлене відношення до предмета з боку студентів. Виконання незнайомого твору, який був вивчений протягом 20-30 хвилин показало, що частина студентів досить грамотно впоралася з поставленими завданнями й продемонстрували вокальні навички відповідно до своєї музичної і вокальної підготовки. Однак, частина студентів не впоралася належною мірою із завданням і показала низький результат. Найбільш складним виявилось оволодіння технічною стороною твору. Показати вміння без попередньої підготовки, освоїти новий твір і більш упевнено прочитати його з аркуша змогли в основному студенти, які закінчили середні спеціальні музичні навчальні заклади.

Конкретно зупиняючись на результатах контрольного зрізу *мотиваційно-регулятивного компоненту* вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики можна зазначити, що *найбільші труднощі* в студентів-музикантів викликали питання з традиційного вокального виконавства. Не всі студенти четвертого курсу, тим більше другого і третього курсів змогли правильно назвати вокальні жанри в українській музиці, вони також лише певною мірою знають назви й авторів українських опер, мало знайомі із творчістю українських співаків, які стояли у джерел українського вокального виконавства, слабо аналізують усну народну творчість у слов'янській культурі.

Результати тестування засвідчили також відсутність глибоких та систематизованих знань у галузі вокального мистецтва (знання анатомо-фізіологічних основ роботи голосового апарату співака, свідоме володіння вокальною технікою: навичками співацького дихання, звуковидобування, фразування); натомість має місце фрагментарність спеціальних знань щодо функціонування і роботи голосового апарату, механізмів володіння вокальною технікою і засобами голосової виразності тощо. Внаслідок стихійності звуковідтворення ці шкідливе поводження з голосовим апаратом.

Готовність студентів до пізнавально-пошукової діяльності задля поглиблення вокальної компетентності та творчого розкриття художнього образу з дотриманням стилевих особливостей художньо-виконавської інтерпретації майже не проявляється.

Отже, отримані результати зрізу **мотиваційно-регулятивного компоненту** вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики роботи засвідчили перевагу низького та середнього рівня розвитку вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики.

Узагальнені якісні та кількісні результати щодо існуючих рівнів мотиваційно-регулятивного компоненту вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики першого етапу констатувального експерименту подано в таблиці 3.1.

Таким чином можна зазначити, що найкращий результат високого рівня сформованості **мотиваційно-регулятивного компоненту** вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в 1-й показника, що діагностує інтерес і захопленість вокально-виконавською діяльністю (31,8%), на другому знаходиться 3-й показник, що визначає потребу в самовдосконаленні вокально-виконавської культури (29,6%) і на третьому місці за високим рівнем (28,8%) – 2-й показник, за яким визначається – ступінь особистісної зацікавленості в пізнанні національних пісенних традицій.

Таблиця 3.1

Наявні рівні сформованості мотиваційно-регулятивного компоненту вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики за відповідними показників

Показники мотиваційно- регулятивного компоненту	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1. Інтерес і захопленість вокально-виконавською діяльністю	75	31,8	110	46,6	51	21,6
2. Ступінь особистісної зацікавленості в пізнанні національних пісенних традицій	68	28,8	98	41,5	70	29,7
3. Потреба в самовдосконаленні вокально-виконавської культури	70	29,6	98	41,5	68	28,9
Середні результати	71	30	102	43,2	63	26,6

Найбільший відсоток (46,6%) серед середніх рівнів вищезазначеного компоненту мають студенти за 1-м показником, 2-й а 3-й показники мають однаковий відсоток студентів (41,5%). На низькому рівні найкращі результати за 2-м компонентом (29,7%), далі йде 3-й компонент (28,9%) і найменший відсоток ми отримали за 1-м показникам '(21,6%).

Середні результати за рівнями даного компоненту мають такі відсотки: найбільший відсоток мають студенти середнього рівня (43,2%), на другому місті студенти високого рівня (30%) і найменший відсоток студентів ми

віднесли до низького рівня (26,6%). Отримані результати засвідчують незадовільний стан зацікавленості і мотивації майбутньою професією, що передбачає суттєвої симуляції даного напрямку роботи.

Для кращої візуалізації співвідношень рівнів сформованості показників **мотиваційно-регулятивного компоненту** вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики, отримані результати представлені в графічному зображенні на Рис. 3.2

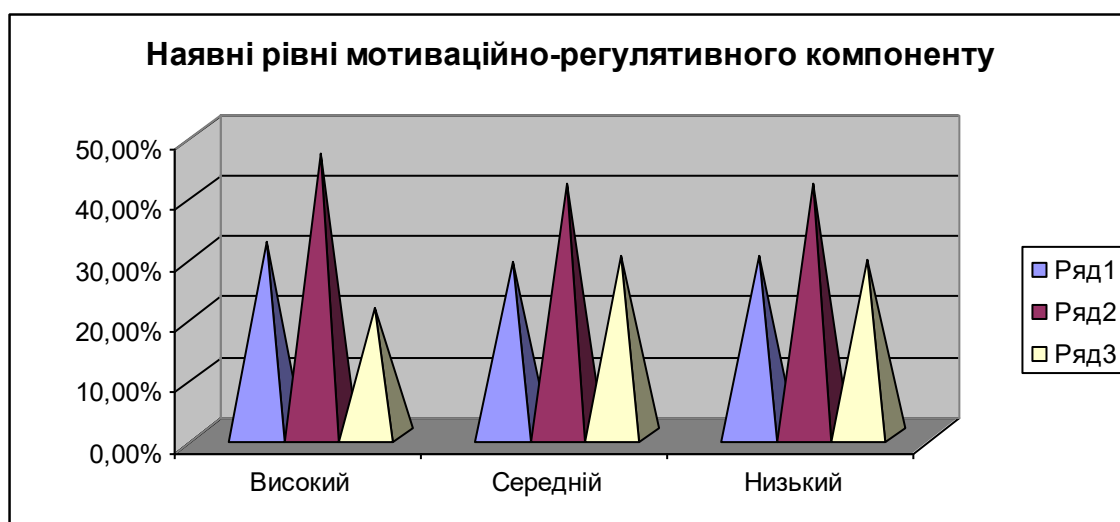


Рис. 3.2 Наявні рівні сформованості **мотиваційно-регулятивного компоненту** вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики за відповідними показників

Другий етап – передбачав опанування студентами вокальних умінь та навичок, актуалізацію вокальних знань; творче засвоєння навчально-методичного та вивчення виконавського досвіду видатних співаків України, орієнтував майбутніх учителів музики на вокальне самовдосконалення. Ці завдання вирішувалися **методами**: артикуляційної гімнастики, вокального тренінгу, спеціально розроблених творчих вокальних вправ, медіа-освіти. констатувального експерименту з визначення стану сформованості вокально-

виконавської культури майбутніх учителів музики було проведено на базі тих же інститутів мистецтв і охопив таку ж кількість респондентів (236 студентів).

На **другому етапі** констатувального експерименту вивчалися особливості прояву **когнітивно-оцінювального компоненту** вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики згідно показників та визначеного нами критерію (*ступеню сформованості фахових знань та вміння оперувати прийомами вокальної роботи*), зокрема знань, пов'язаних з ступенем вокально-теоретичної обізнаності фахівців даного напрямку підготовки:

- знання мистецьких та вокальних, зокрема, національних традицій, розуміння спільних рис та відмінностей різних вокальних шкіл;
- знання основ вокального мистецтва (будови голосового апарату, регістрів співацького голосу, механізмів звуковідтворення, співацького дихання, фразування) та методики вокального навчання школярів;
- наявність спеціальних знань з захворювань голосу та порушень у голосовій системі; охорони й гігієни голосового апарату та його захисних функцій;
- вміння накопичувати культурно-виконавську базу знань, володіти музично-теоретичними знаннями та вокально-теоретичним тезаурусом, вміти синтезувати їх у процесі навчальної комунікації;
- знання вокальних творів різних жанрів, стилів різних культур; знання творів шкільного репертуару;
- розуміння методів та засобів вокально-виконавського відтворення художнього образу музичного твору.

Для визначення рівня знань респондентів щодо вокальних традицій України та Китаю, було проведено експрес-опитування студентів, основу якого становили такі запитання:

- «Назвіть характерні риси української вокальної школи»;
- «Які особливості китайської вокальної музики?»
- «Чим зумовлено відмінності художньо-образного змісту вокальних творів китайських та українських композиторів?»

Поряд з контролем сформованості компонентів вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, здійснюваного педагогом, важливо, щоб і сам студент проводив самоаналіз своїх досягнень.

На основі розроблених критеріїв та показників досліджуваного феномена визначено рівні сформованості когнітивно-оцінювального компоненту вокально-виконавської культури студентів.

Відповідаючи на запитання, які були зафіксовані в опитувальниках більшість респондентів відмітили відмінності в темперації китайської та української музики.

Характерними рисами української вокальної школи студенти називали: тяжіння до широкого кантиленного співу, милозвучність, потребу в красивому співі, емоційність та глибину відтворення художньо-образного змісту музики, безпосередність емоційності переживання музичного образу виконавцем.

У китайській вокальній музиці студенти відмічали: символічність образного змісту, що пов'язано із китайською філософією сприйняття мистецтва і оточуючого світу взагалі; широке коло мелодійних інтонацій на основі пентатоніки. Студенти зазначали, що китайська вокальна музика здебільшого виконується сольо, без акомпанементу; але іноді спів супроводжується маленькими інструментальними ансамблями, що акомпанують співакам. Крім сольного співу, зустрічаються також такі форми вокального виконання як: дуети й більші склади вокальних ансамблів. У святкові дні спів часто поєднується з танцем, де всі учасники дії на чолі із солістом співають хором в унісон. Спів в музичному мистецтві Китаю не відноситься до традиційних, на відміну від театральних вистав, де характерною є багата інтонаційними фарбами рецитація – особлива мова китайських театралізованих дійств.

Такі відповіді часто ставали результатом спільних роздумів респондентів та колективних обговорень. В індивідуальному опитуванні китайські студенти часто зазнавали труднощів у визначенні відповідей, що пояснювалося

здебільшого недостатнім усвідомленням відмінностей вокальних національних шкіл, а також перешкоджав мовний бар'єр у спілкуванні.

Для уточнення цих висновків респондентам було запропоновано *звукову анкету*, до якої входили фрагменти окремих творів світової вокальної класики. Респонденти мали визначити, до якої національної школи належить музичний твір та висловити своє ставлення до нього, адже вибірковість ставлення до музики виявляє не лише знання опитуваних (когнітивний компонент), а й фіксує індивідуальні уподобання, захоплення респондентів, що є винятково важливим у дослідженні формування вокально-виконавської культури. Звучання кожного із фрагментів поданих вокальних творів не перевищувало 1-2 хвилин, тривалість виконання даного завдання обмежувалося часом до 25 хвилин.

До переліку звукової анкети було віднесено фрагменти таких вокальних творів: С. Рахманінов «Вокаліз»; М. Глінка «Попутна»; Чжен Дай Лінь «Жасмін»; Му Цзянь «Північна дівчина»; В. Косенко, сл. О. Блока «Колискова»; Тао Лон, сл. Фей Лінь «Молода пісня»; Дж. Верді Арія Герцога з опери «Ріголетто»; Українська народна пісня в обр. М. Лисенка «Ой, не світи, місяченьку»; Й.С. Бах-Ш. Гуно «Ave Maria»; П. Булахова «Не пробуджай wspomинаний»; Дж. Каччіні «Ave Maria»; А. Кос-Анатольський «Ой ти, дівчино, з горіха зерня...»; Ф. Шуберт «Серенада»; П. Чайковський «Весна»; Дж. Гершвін Колискова Клари з опери «Поргі та и Бесс»; М. Жербін, сл. Л. Українки «Останні квіти»; П. Масканьї «Серенада»; М. Лисенко Пісня Наталки з опери «Наталка Полтавка»; К. Стеценко «Плавай, плавай, лебедонько»; М. Глінка, сл. В. Забіли «Не щечечи, соловейку»; М. Глінка, сл. В. Забіли «Гуде вітер вельми в полі»; М. Лисенко «Ой, зійди, зійди, ясен місяцю»; П. Майборода, сл. А. Малишка «Ми підем, де трави похилі»; М. Кропивницький «Соловейко».

Проведення звукової анкети показало, що респонденти не достатньо орієнтуються у вокальній літературі, зазнавали труднощів не лише у визначенні назви твору та композитора, а й національної школи, якій належав музичний

твір. Згідно результатів анкетування, студенти були розподілені на три групи відносно високого рівня знань національних вокальних шкіл (16-25 вірних відповідей); середнього (5-15 вірних відповідей) та низького (1-5 вірних відповідей). У визначенні рівнів враховувалось не лише знання фактичного матеріалу, а й особисте ставлення респондентів до запропонованої для слухання музики. Однак, цей аспект оцінювання досить мало був вираженим, оскільки респонденти в більшості обмежувалися коментарем «подобається».

Знання основ вокального мистецтва перевірялися шляхом *опитування* респондентів щодо розуміння необхідних вокальних умінь та навичок. У більшості студенти називали необхідність формування вокального дихання, вміння співати «на опорі», вокального звукоутворення, дикції та артикуляції.

Як з'ясувалось, з методики вокального навчання учнів більшість студентів не достатньо засвоїли особливості вокального навчання хлопчиків та дівчаток, вікові характеристики голосу в мутаційний період, а отже це відповіді на це питання коливалися в межах низького та середнього рівнів прояву. Так, до низького рівня було віднесено 48% опитаних, до середнього – 52%. Високий рівень не було зафіксовано.

Серед *творчих завдань* другого етапу діагностування, респондентам було запропоновано скласти педагогічних репертуар з вокального навчання учнів різного віку.

Експеримент показав, що китайські студенти зазнавали значних труднощів у складанні вокального репертуару для учнів загальноосвітньої школи. Більшість респондентів не змогли пояснити педагогічну доцільність обраних творів, а також зазначали, що для виконання даного завдання необхідна попередня підготовка. Серед обраних творів найчастіше зустрічалися народні пісні (китайські народні пісні «Мелодія горлиці», «Квіти»; українські народні пісні «Галя по садочку ходила», «Тиша над річкою» та ін.), або навчальний репертуар хорового чи вокального класу.

Для виявлення ступеня розуміння майбутніми вчителями методів та засобів вокально-виконавського відтворення художнього образу музичного

твору, було запропоновано респондентам редагувати вокальний твір із усним коментарем можливих труднощів вокальної роботи та шляхів їх усунення.

Як виявилось, студенти не були готовими до виконання подібних завдань, до самостійного пояснення вокально-виконавської роботи та інтерпретації художнього образу мало знайомого їм вокального твору (З. Компанієць «Перший старт»; Г. Пономаренко «Тополя»; В. Сіненко «Колискова»; Д. Фостер «Per te» та ін.). Тому, за оцінками виконання даного завдання, більшість досліджуваних було віднесено до низького та середнього рівнів, відповідно 42% та 54%, і тільки 4% опитаних студентів виконали його за вимогами високого рівня.

Враховуючи специфічність змістової наповненості показників **когнітивно-комунікативного компоненту** були уточнені рівні сформованості даного компоненту: *Високий рівень* характеризував респондентів з глибокими знаннями в галузі вокального виконавства, які мали широку мистецьку ерудицію, добре розуміли значення вокальної техніки, анатомо-фізіологічних основ роботи голосового апарату співака. Студенти активно працювали задля поглиблення вокальної компетентності, розширення мистецького тезаурусу. Високий рівень сформованості вокальної культури студентів відобразив володіння вокальними вміннями та навичками співацького дихання, звуковидобування, фразування; вміння студентів створювати виконавську інтерпретацію вокального твору, творчо втілювати художній образ у власному виконанні з дотриманням стильових засад художньо-виконавського процесу та яскраво демонструвати його учнівській аудиторії. Намагатися досягти акмеологічний рівня виконання вокальних творів, приймати активну участь у концерній і просвітницькій діяльності. Ярко виражена спрямованість до самовдосконалення і самоосвіти.

Середній рівень властивий респондентам, які мали схильність до вокального навчання, природні здібності цих студентів забезпечували певний рівень володіння вокальною технікою. Однак, студенти цього рівня не достатньо орієнтувалися в питаннях вокального виконавства, стильових та

жанрових особливостях виконавської інтерпретації і потребували допомоги викладача у визначенні художнього напрямку музичного твору та виражальних засобів створення художнього образу. Такі респонденти потребують педагогічного керівництва у вокально-виконавській діяльності, допомоги викладача у визначенні репертуару та основних позицій його опрацювання. Мають бажання добре виконувати вокальні твори і приймати участь в концертній і просвітницькій діяльності, але ці наміри носять ситуативний характер. Спрямованість до самовдосконалення і самоосвіти виражається відносно пасивно.

Низький рівень охопив студентів, що мало орієнтуються в питаннях теорії та технології постановки голосу, мають мозаїчні знання щодо художніх напрямків мистецтва музики, що спричиняє хаотичність пояснення музичних образів, невміння узагальнювати художній матеріал, створювати власну інтерпретацію вокального твору. Студенти володіють лише елементарними вокальними вміннями та навичками, постійно потребують допомоги викладача в опрацюванні навчального матеріалу. Бажання добре виконувати вокальні твори і приймати участь в концертній і просвітницькій діяльності виражаються досить пасивно. Спрямованість до самовдосконалення і самоосвіти зовсім відсутня. Такі студенти потребують особливої уваги з боку викладача, допомоги в самоорганізації і проектуванні навчальної діяльності.

Для перевірки наявного рівня сформованості вокальних умінь та навичок у студентів було використано метод *експертних оцінок*, що поєднував опосередковане спостереження і опитування. Цей метод передбачав залучення до оцінки досліджуваного явища компетентних фахівців – викладачів вокалу та постановки голосу, що робили свої висновки на основі порівняльної оцінки навчальної діяльності студентів та кількісного аналізу балів, отриманих студентами на екзаменаційних виступах.

Як виявилось, середній бал студентів на екзаменаційних виступах коливався в межах 60-80 (за 100-бальною шкалою), що відповідало оцінці «добре». Такі оцінки було віднесено до середнього рівня сформованості

вокальних умінь та навичок. Відповідно, високому відповідали 81-100 балів, а низький не перевищував 60 балів.

За результатами екзаменаційних виступів, високий рівень сформованості вокальних умінь та навичок у студентів виявлено 20%; середній становив 48% респондентів; і низький – 32%. Ці данні увійшли до складу 2-го показника, що засвідчували – здатність синтезувати вокальний тезаурус та співочі уміння й навички у вокально-виконавську культуру майбутнього вчителя музики.

Узагальнені результати **когнітивно-комунікативного** компоненту констатувального експерименту подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Наявні рівні сформованості **когнітивно-комунікативного** компоненту вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики за відповідними показниками

Показники когнітивно-комунікативного компоненту	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	абс	%	абс	%	абс	%
1) Вміння накопичувати культурно-виконавську базу знань.	56	23,7	149	63,1	31	13,2
2) Здатність синтезувати вокальний тезаурус та співочі уміння й навички у вокально-виконавську культуру майбутнього вчителя музики.	-	-	143	60,6	93	39,4
3) Схильність до творчої навчально-комунікативної взаємодії в процесі вокального навчання.	40	16,9	128	54,2	68	28,9
Середні результати	32	13,6	140	59,3	64	27,1

Рівні показників когнітивно-комунікативного компонента мали наступні результати: у студентів домінував середній рівень сформованості по всім показникам даного компонента (1-й – 63,1%, 2-й – 60,6%, 3-й – 54,2%). Низький рівень за шкалою когнітивної поінформованості, схильності до творчої навчально-комунікативної взаємодії та ін. (зокрема показники – 2-й 39,4% і 3-й 28,9%) переважали над високим рівнем (1 й – 28,9%, 3-й – 16,9%). 2-й показник високого рівня – здатність синтезувати вокальний тезаурус та співочі уміння й навички у вокально-виконавську культуру майбутнього вчителя музики не був зовсім представлений у студентів. Отримані середні результати засвідчили переважання середнього і низького рівнів у студентів (відповідно 59,3% і 27,1%) і високого лише 13,6%.

Для кращої візуалізації співвідношень рівнів сформованості показників **мотиваційно-регулятивного компонента** вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики, отримані результати представлені в графічному зображенні на Рис. 3.3

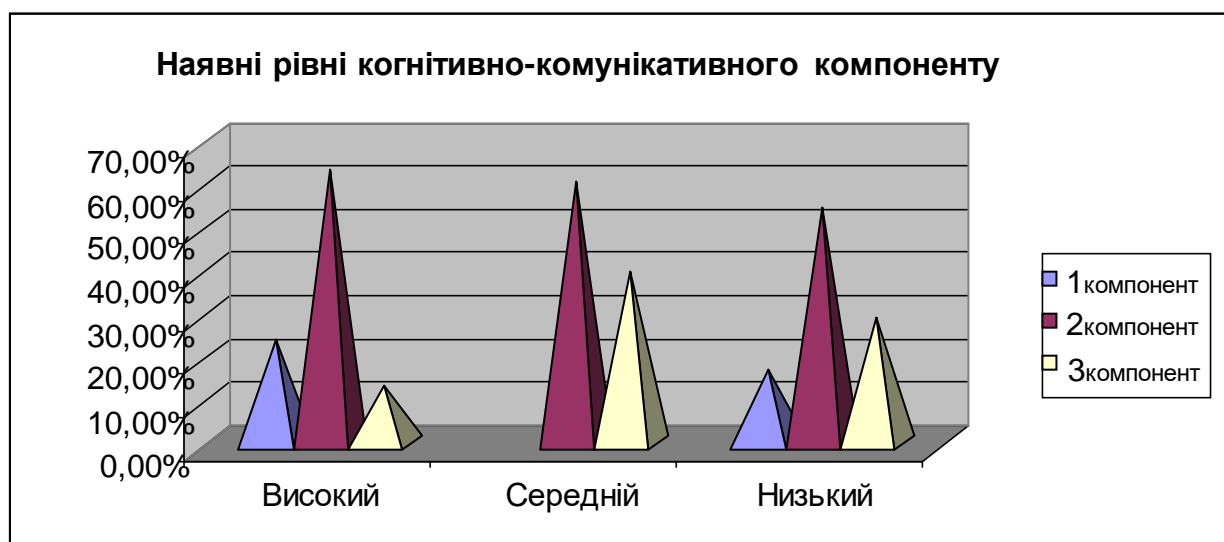


Рис. 3.3 Наявні рівні сформованості когнітивно-комунікативного компонента вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики за відповідними показниками.

Отримані відсоткові співвідношення дозволили засвідчити незадовільні результати наявних рівнів рівні сформованості **когнітивно-комунікативного компоненту** вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики, що викликає занепокоєння і потребує проведення запровадження експериментальної методики даного напрямку.

Третій етап – етап спрямовувався на розкриття **творчо-діяльнісного компоненту** вокально-виконавської культури студентів за показниками визначеного нами критерію (*міра здатності студентів до фахової самореалізації в процесі виконання вокальних творів у різних дієвих формах*). і передбачав стимуляцію творчого потенціалу та здібностей майбутніх учителів, розвиток умінь адекватно оцінювати свій власний вокально-виконавський досвід, визначати проблеми власного виконання вокальних творів та шляхи їх розв'язання, розвиток здатності до яскраво-образного відтворення художнього змісту вокальних творів та вміння донести створений образ до учнівської аудиторії. На цьому етапі використовувались **методи**: евристичного навчання (творчі завдання, творчої уяви, образної картини, фантазування), емпатійно-ейдетичний для стимуляції художньо-образного мислення, творчої активності та моделювання знань з вокально-виконавської культури; статистична обробка і порівняльний аналіз експериментальних даних та їх екстраполяція.

Для виявлення здатності студентів до створення виконавської інтерпретації вокального твору та ступеня вираженості умінь яскравого художнього виконання вокального твору перед учнівською аудиторією, було запропоновано *творчі завдання* – самостійний вибір вокального твору для вивчення з учнями під час проходження педагогічної практики, власне виконання даного музичного твору перед учнівською аудиторією, розучування його зі школярами та самоаналіз проведеної роботи.

Такі завдання виявилися досить цікавими для студентів, оскільки передбачали творчий підхід до їх виконання та наявність вільного часу для обдумування вокально-виконавської педагогічної роботи.

Слід зазначити, що студенти досить активно і творчо віднеслися до його виконання. Підібраний китайськими респондентами репертуар включав здебільшого китайські народні пісні («Пташка», «У темному лісі», «Жасмін», «Пурпуровий бамбук», «Мелодія горлиці», «Квіти», «Пейзаж в Усі», «Щаслива долина» та ін.). Це свідчило про знання респондентів своєї національної культури, зокрема фольклорних вокальних творів однак і про недостатню обізнаність із європейською, зокрема українською народною музикою.

Для максимального розкриття творчого потенціалу особистості під час підготовки фахівців даного профілю необхідно постійно вдосконалювати навчальний процес, приводячи його у відповідність із сучасними вимогами. Дана спеціальність вимагає від студентів повноцінного й серйозного сприйняття навчального матеріалу, великої самостійної роботи. Однак наші спостереження виявили, що робота педагога нерідко зосереджує на виробленні в учнів вузько-виконавських навичок на шкоду навчально-виховному змісту цих занять.

Особливе значення для нашого дослідження на констатуючому етапі, мало виявлення крім рівня сформованості структурних компонентів вокально-виконавської майстерності студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва емоційно-почуттєвих і креативно-вольових якостей особистості вчителя музичного мистецтва.

Для цього нами була використана тестова технологія, за допомогою якої ми оцінювали ефективність застосування розроблених педагогічних умов.

Тест – одна з форм контролю знань і вмінь. На початку ХХ століття були розроблені тести пам'яті, уваги, сприйняття (А. Біне). Пізніше з'являються тести (О. Стоуна, Б. Зекінгема, Є. Торндайка) з діагностики різних навчальних предметів. Одночасно з розробкою тестів виникла необхідність оцінки їх якості. Ч. Спірмен запропонував загальні основи використання кореляційного аналізу для стандартизації тестів [144, 145].

Діагностика когнітивного компонента проводилася за допомогою розроблених нами авторських тестів з вивчення індивідуальних досягнень

студентів. Тести, що містять питання в області вокально-виконавського мистецтва в цілому й традиційного українського зокрема, дозволили визначити рівень знань у студентів, а також виявити їх ціннісне відношення до вокального виконавства.

Вірогідність визначення рівня сформованості вокально-виконавської майстерності студентів визначалася в тесті за наступними критеріями, прийнятим у педагогічних дослідженнях:

- інформаційний, що означає визначення глибини й обсягу знань в області обраної проблеми;
- емоційний, що вимірює ступінь глибини емоційного переживання в художньо-естетичному процесі вокально-виконавської творчості;
- діялісно-практичний, що дозволяє констатувати наявність рівня сформованості вокально-виконавської майстерності, обумовленого в значній мірі освоєнням історико-теоретичних і художніх знань.

Тести складаються з п'яти розділів:

- 5) завдання з вибором правильної відповіді;
- 6) завдання з вибором шуканих правильних відповідей;
- 7) завдання з додаванням слова в готову відповідь;
- 8) завдання на упорядкованість відповідей;
- 9) завдання на вільне конструювання відповідей, що містять питання про відношення студентів до вокально-виконавської творчості.

Діагностуючий зріз показав, що найбільших труднощів у студентів викликали питання з традиційного вокального виконавства. Студенти четвертого курсу не змогли назвати вокальні жанри в українській музиці, не знають назви й авторів українських опер, незнайомі із творчістю українських співаків, які стояли у джерел українського вокального виконавства, не знають про існування усної народної творчості в слов'янській культурі.

Діагностика емоційно-почуттєвих і вокально-виконавських якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва ми проводили з використанням методики «емоційного інтелекту», запропонованої Н. Холлом [145].

Дана методика складається з 30 тверджень і містить 5 шкал:

- 1) емоційна поінформованість;
- 2) керування своїми емоціями;
- 3) самомотивація;
- 4) емпатія;
- 5) розпізнавання емоцій інших людей.

Рівні парціального емоційного інтелекту визначаються у відповідності зі знаком результатів: високий – 14 і більш балів, середній – від 8 до 13 і низький – від 7 і менш балів.

Інтегративний рівень визначається на основі п'яти шкал по наступних кількісних показниках: 70 і більш балів – високий, середній – при 40 – 69, низький – при 39 і менш балах.

Ми вибрали цей тест, тому що на нашу думку, він може найбільше повно виявити здібності, необхідні майбутньому вчителю музичного мистецтва розуміти відносини особистості, які репрезентують в емоціях і управляють власною емоційною сферою в процесі вокально-виконавської діяльності. Характеризуючи даний компонент вокально-виконавської культури, ми помітили, що значимими якостями особистості вчителя музичного мистецтва є: емоційна стійкість, яка може включати такі показники як емоційна поінформованість, уміння управляти своїми емоціями, уміння розпізнавати емоції (почуття) інших людей, емпатія – здатність до співпереживання іншій людині.

Самомотивація – необхідна емоційна якість для успішної музично-виконавської діяльності. Тому, в рамках емоційно-почуттєвої складової якості особистості майбутніх учителів музичного мистецтва ми вважали за необхідне, виявити рівень даних здібностей у студентів.

Шкали рівні сформованості «емоційного інтелекту в ЕГ і КГ

Шкала	ЕГ	Уровень	КГ	Уровень
Емоційна поінформованість	6,19	Низький	6,33	Низький
Керування своїми емоціями	0,46	Низький	1,15	Низький
Самомотивація	8,38	Середній	7,41	Середній
Емпатія	5,08	Низький	6,13	Низький
Розпізнавання емоцій інших людей	6,73	Низький	6,44	Низький

На підставі цих даних можна зробити висновок, що дані результати в першої й другої групах суттєво не різняться. Студенти як контрольної, так і експериментальної груп мають низький рівень по шкалах емоційної поінформованості, емпатії й розпізнавання емоцій інших людей. Виявлений дуже низький рівень керування своїми емоціями говорить про те, що дані студенти можуть зазнавати труднощів у вокально-виконавській діяльності.

Інтегративний рівень розвитку інтелекту визначається на основі підсумовування значення по всіх шкалах. У результаті обробки даних, ми одержали середні показники інтегративного рівня емоційного інтелекту в групах: ЕГ – 26,85 балів, КГ – 27,96 бала, що відповідає низькому рівню (Рис. 3.4.).

З метою перевірки вірогідності відсутності відмінностей у середніх значеннях нами був застосований t-критерій Стюдента. У результаті обчислень були отримані наступні дані при $t_{кр} = 1,66$ (при $p_{50,05}$), $t_{кр} = 2,662$ (при $p < 0,1$): $t_{емп} = 0,45$. Таким чином, можна зробити висновок, що на констатуючому етапі відмінності між середніми значеннями недостовірні. Виходить, на даному етапі дослідження немає істотних відмінностей між показниками в контрольній і експериментальній групах.

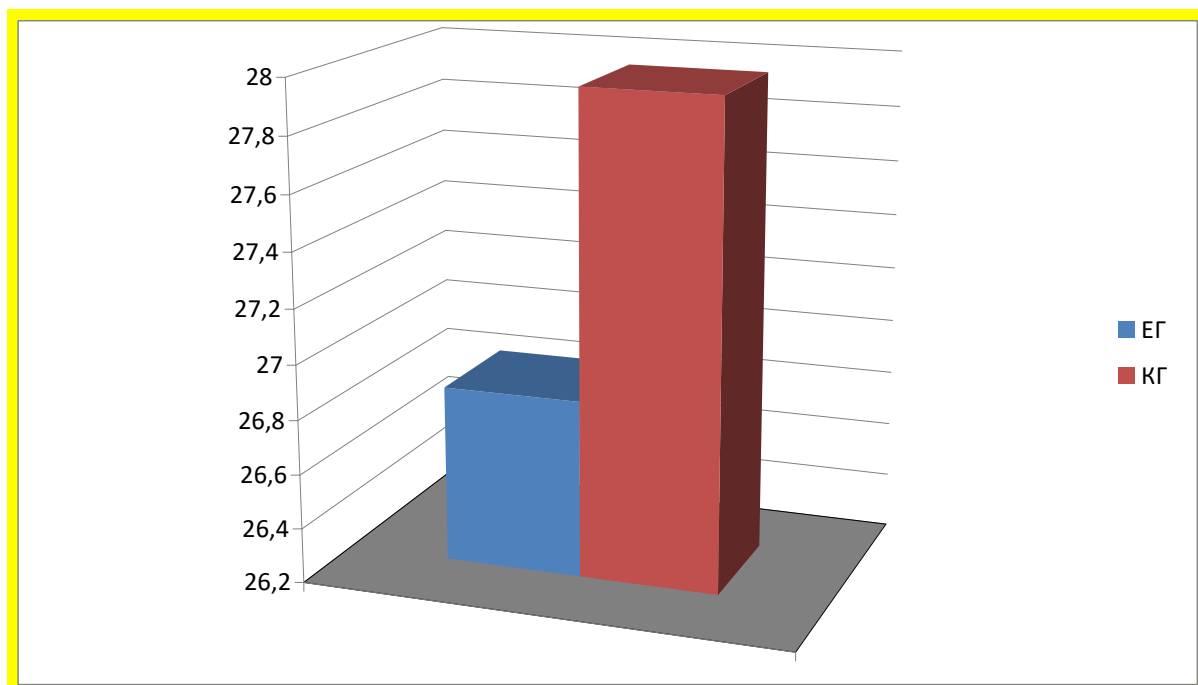


Рис. 3.4 Середні значення інтегративного рівня інтелекту в ЕГ і КГ

Для виявлення рівня сформованості творчо-діяльнісного компонента вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики ми використовували методику Е. Торренса в модифікації Е. Тунік. Цей тест, містить 50 тверджень і дозволяє визначити чотири особливості творчої й вольової особистості: допитливість (Д), уява (У), складність (С) і схильність до ризику (Р). При виборі даної методики ми опиралися на думку Е. Тунік, яка стверджує, що ці основні критеріальні прояви досліджуваних факторів тісно корелюють із творчими й вольовими проявами особистості [145].

Допитливість – схильність до придбання нових знань, знаттєлюбність. Суб'єкт із вираженою допитливістю найчастіше запитує всіх і про все, йому подобається вивчати обладнання механічних речей, він постійно шукає нові шляхи (способи) мислення, любить вивчати нові речі й ідеї, шукає різні можливості розв'язку завдань, вивчає книги, гри, карти, картини і т.д., щоб пізнати якнайбільше.

Уява – психічний процес, що полягає в створенні нових уявлень, думок і образів на основі наявних знань і досвіду. Суб'єкт із розвиненою уявою: придумує розповіді про місця, які він ніколи не бачив; представляє, як інші будуть вирішувати проблему, яку він вирішує сам; мріє про різні місця й речах; любить думати про явища, з якими він не зустрічався; бачить те, що зображене на картинах і малюнках незвичайно, не тому що інші; часто дивується із приводу різних ідей і подій.

Складність. Суб'єкт, орієнтований на пізнання складних явищ виявляє цікавість до складних речей і ідей; любить ставити перед собою важкі завдання; любить вивчати щось без сторонньої допомоги; проявляє наполегливість, волю, щоб досягти своєї мети; пропонує занадто складні шляхи вирішення проблеми, чому це видається необхідним; йому подобаються складні завдання.

Схильність до ризику. Проявляється в тому, що суб'єкт буде відстоювати свої ідеї, не звертаючи уваги на реакцію інших; ставить перед собою високі цілі, і буде намагатися їх здійснити; допускає для себе можливість помилок і провалів; любить вивчати нові речі або ідеї й не піддається чужій думці; не занадто стурбований, коли оточуючі (викладачі, батьки, однокурсники) виражають йому своє несхвалення; воліє мати шанс ризикнути, щоб довідатися, що із цього вийде.

В обох групах результати середніх значень по чотирьом факторам діагностики приблизно однакові, деякі показники в контрольній групі навіть небагато перевищують показники експериментальної групи.

Однак, якщо порівнювати із середньостатистичними показниками Е. Тунік, то ми бачимо, що всі фактори в експериментальній і контрольній групах нижче середньостатистичних показників [145].

На підставі отриманих результатів ми також бачимо, що такі фактори креативно-вольового компонента як «уява» і «складність» у контрольній і в експериментальній групах значно нижче середньостатистичних даних (ССД): допитливість – 17,8; уява – 17,2; складність 17,0; схильність до ризику – 17,0; сумарний показник – 69; у **КГ**: допитливість – 15,54; уява – 13,54; складність

16,0; схильність до ризику – 14,92; сумарний показник – 60; у ЕГ: допитливість – 17,42; уява – 15,67; складність 15,08; схильність до ризику – 16,67; сумарний показник – 64,84.

З метою перевірки вірогідності наявності відмінностей нами був застосований t-критерій Стюдента. У результаті обчислень були отримані наступні дані при $t_{кр} = 1,66$ (при $p < 0,05$), $t_{кр} = 2,662$ (при $p < 0,1$): $t_{емп} = 0,29$. Можна зробити висновок, що розрахована величина t-критерію менше, чим його критичне значення, виходить, на констатуючому етапі, немає статистично значимих відмінностей між середніми показниками контрольної й експериментальної груп).

Таким чином, ми виявили, що результати, які отримані по всіх трьох показникам показали недостатній рівень сформованості структурних компонентів вокально-виконавської культури в майбутніх учителів музики.

Це означає, що висунуте нами передбачення про необхідність цілеспрямованої спеціальної поетапної роботи зі студентами з формування в них вокально-виконавської майстерності вірна.

Аналіз навчних рівнів сформованості творчо-діяльнісного компонента засвідчив перевагу середнього і низьких рівнів, за всіма показниками (відповідно середній рівень: 1-й – 48,1%, 2-й – 50,8%, 3-й – 55%, і низький рівень а саме: такі показники творчо-діяльнісного компонента як: 1) ступінь розвитку творчої уяви та вокально-виконавської інтерпретації відповідно до задуму автора (34,7%), 2) уміння використовувати артистизм у процесі відтворення художньо-образного змісту музичних творів і презентації своїх вокальних здобутків (36%) та 3) здатність до творчої трансформації українського національного вокально-виконавського досвіду і вміння екстраполювати його в педагогічні практики Китаю (30,9%) були значно нижче середньостатистичних даних. Високий рівень був представлений ще нижчими результатами в студентів інститутів мистецтв: 1-й показник – 17,2%, 2-й – 13,2%, 3-й – 14,1%.

Незадовільний стан сформованості творчо-діяльнісного компоненту як і двох попередніх викликає суттєве занепокоєння і вимагає термінового

втручання в навчально-виховний процес вокальної підготовки майбутніх учителів музики інститутів мистецтв педагогічних університетів.

Узагальнені якісні та кількісні результати творчо-діяльнісного компонента констатувального експерименту подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Наявні рівні сформованості **творчо-діяльнісного компонента** вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики за відповідними показниками

Показники творчо-діяльнісного компоненту	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1) Ступінь розвитку творчої уяви та вокально-виконавської інтерпретації відповідно до задуму автора	44	17,2	113	48,1	82	34,7
2) Уміння використовувати артистизм у процесі відтворення художньо-образного змісту музичних творів і презентації своїх вокальних здобутків	31	13,2	120	50,8	85	36
3) Здатність до творчої трансформації українського національного вокально-виконавського досвіду і вміння екстраполювати його в педагогічні практики Китаю	33	14,1	130	55	73	30,9
Середні результати	36	15	121	51,2	80	33,8

Для кращої візуалізації отриманих даних творчо-діяльнісного компоненту вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики за відповідними показниками їх було представлено в графічному зображенні Рис. 3.5.

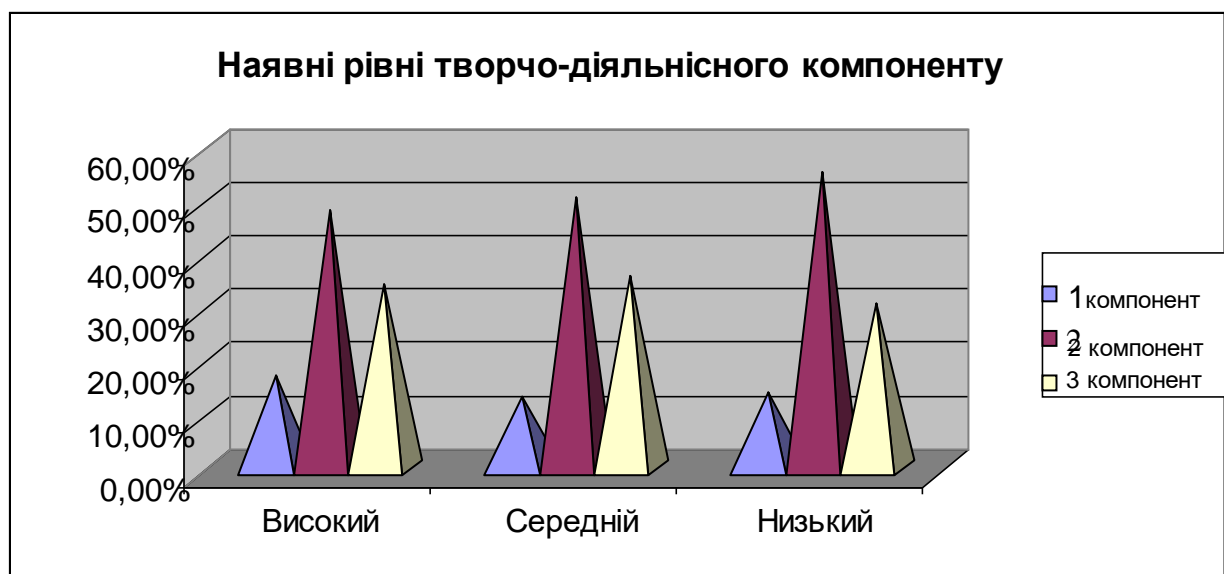


Рис. 3.5 Наявні рівні творчо-діяльнісного компоненту за всіма показниками

У нашому дослідженні ми розглядаємо вокально-виконавську культуру студентів як здатність до втілення художньо-образного змісту вокального твору шляхом використання сукупності вокально-хорових навичок, які характеризуються точною інтонацією під час передачі вокальної мелодії; точною атакою звука, м'якою чи твердою відповідно до характеру виконуваного твору; правильним диханням з використанням нижньореберно-діафрагмального; кантиленою, артикуляцією; точністю передачі ритмічного рисунка, темпу, врахування під час виконання вказівок автора; вільним та природним звукоутворенням відповідно до узгодженої роботи голосового апарату; правильним фразуванням; емоційністю та музикальністю виконання; тембральним забарвленням звуку; відчуттям стилю виконуваного твору; художньо-виконавською культурою.

Враховуючи те, що в музично-педагогічній освіті склалися давні традиційні способи й методи навчання в даний момент існує проблема якості підготовки фахівців, що вимагає розробки інноваційних систем, сучасних методик і технологій навчання, цілей, змісту, методів і форм організації навчального процесу з урахуванням сучасних завдань. Процес впровадження педагогічних інновацій вимагає від викладача ВНЗ вдосконалення рівня професійно-педагогічної культури загалом, та вокально-виконавської культури, зокрема, що підтверджує наше передбачення в запровадженні в навчальний процес експериментальної методики, що забезпечує ефективність формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики.

Для з'ясування навчних середніх показників вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики ми об'єднали три її структурні компоненти і представили їх в таблиці 3.4

Таблиця 3.4

Середні показники наявних рівнів сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики за всіма компонентами (у%)

Сумарні показники всіх компонентів	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
I. мотиваційно-регулятивний	71	30%	102	43,2%	63	26,6%
II. когнітивно-комунікативний	32	13,6%	140	59,3%	64	27,1%
III. творчо-діяльнісний	36	15%	121	51,2%	80	33,8%
Середні результати	46	19,5%	121	51,2%	69	29,3%

У результаті діагностування наявних рівнів сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики за всіма компонентами на констатувальному етапі дослідження середніх показників було виявлено: всього 19,5% – високого, 51,2% – середнього і 29,3% – низького. Це засвідчило також недостатню розробленість науково-методичної та вокально-виконавської практики вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Для кращої візуалізації отримані дані було представлено в графічному зображенні Рис 3.6.

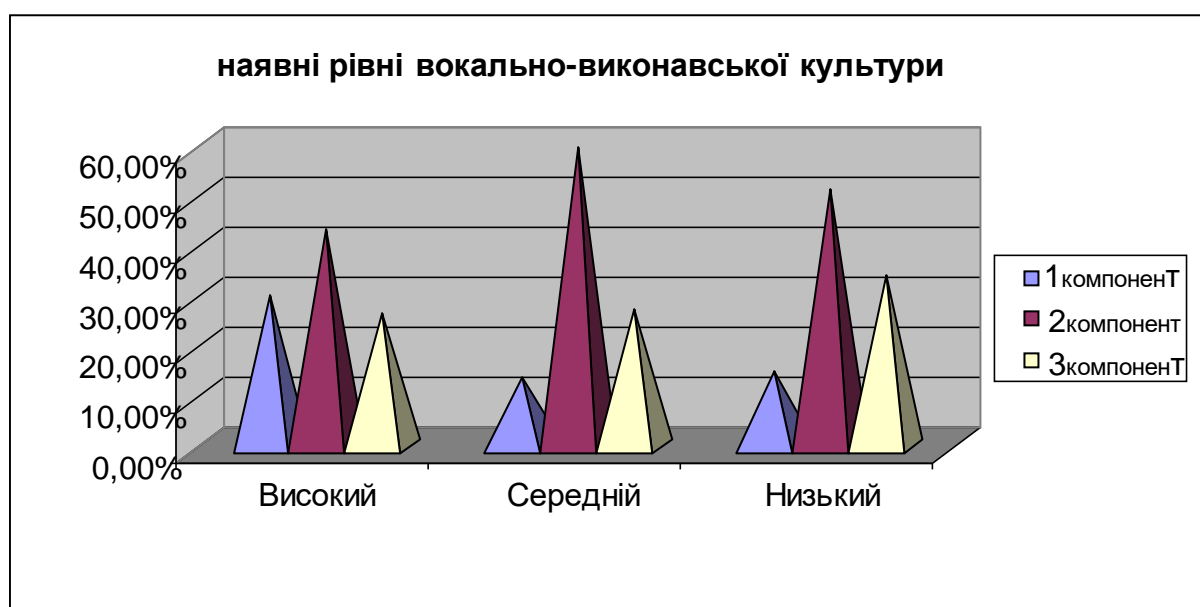


Рис. 3.6 Середні показники наявних рівнів сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики за всіма компонентами

Середні показники наявних рівнів вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики представлені на Рис 3.7

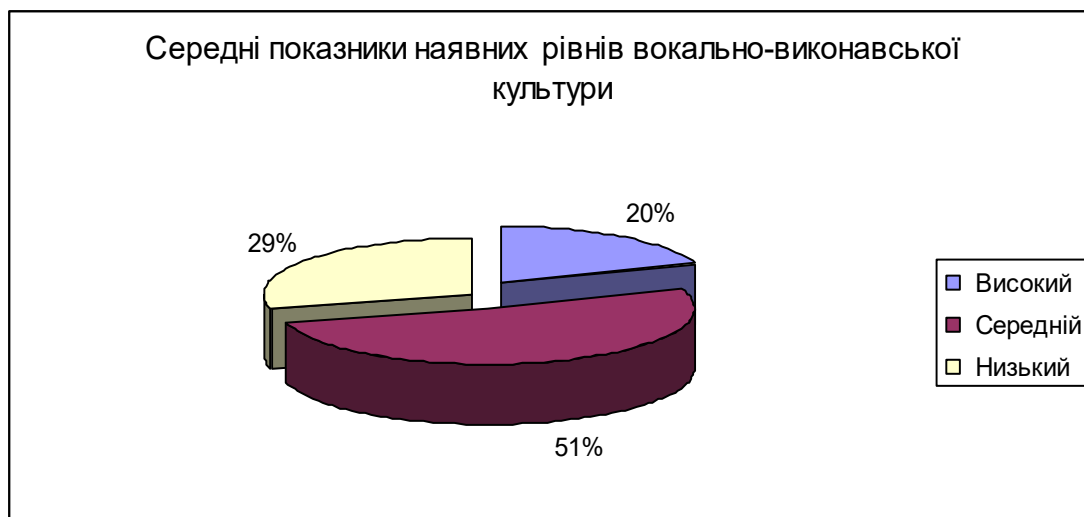


Рис. 3.7 Середні показники наявних рівнів сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики

Відсоткові результати констатувального діагностування засвідчили переважання низького (29,3%) та середнього рівня (51,2%) прояву показників вокально-виконавської культури майбутніх вчителів музики, що в сукупності складає 80,5% опитуваних від загальної суми респондентів. Всього 1/5 частина учасників діагностичної частини експерименту була віднесена до високого рівня сформованості показників важливої складової професійної майстерності майбутніх учителів музики. Отже констатувальний етап експерименту засвідчив, в основному низький та середній рівень розвитку вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики. Такий незадовільний стан отриманих результатів діагностування вимагає впровадження ефективних методів і поетапної методики, що забезпечує оптимізацію процесу формування їх вокально-виконавської культури.

3.2. Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи

Для організації формувального етапу експерименту було розроблено спеціальну методичку формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики та модель даного напрямку навчання, що ґрунтувалися на *особистісно-орієнтаційному, аксіологічному, діяльнісно-креативному підходах* та передбачали розвиток інтегративних **компонентів** вокально-виконавської культури (*мотиваційно-регулятивного, когнітивно-комунікативного, творчо-діяльнісного*) на основі використання відповідних **психолого-педагогічних умов**, а саме: *створення творчого дидактичного супроводу дисциплін вокально-виконавського циклу в процесі загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя музики; інтеграція аудиторної й позааудиторної навчальної, самостійної, концертно-практичної діяльності студентів; використання моніторингу як способу контролю динаміки формування вокально-виконавської культури.*

На формувальному етапі експерименту здійснювалось: розширення мотиваційної сфери майбутніх учителів музики, а саме: інтересу до співацьких традицій і вокально-виконавської діяльності, стимуляції цілеспрямованості в її досягненні та потреби у фаховому самовдосконаленні; розвивалось творче засвоєння навчально-методичного, вокально-виконавського досвіду студентів, актуалізація вокальних знань; стимуляція творчого потенціалу та здібностей майбутніх учителів музики, розвиток умінь творчо застосовувати фахові здобутки на практиці.

Методика формувального експерименту дисертаційного дослідження здійснювалась у **три етапи** (*перший – інформаційно-адаптаційний; другий – художньо-поглиблений; третій – аналітико-творчий*), які забезпечували реалізацію мети та експериментальних завдань відповідно до логіки формування в студентів вокально-виконавської культури в процесі фахового навчання.

I-й інформаційно-адаптаційний етап спрямовувався на формування мотиваційно-регулятивного компоненту вокально-виконавської культури, передбачав накопичення теоретичної бази знань і понятійно-термінологічного словника вокально-виконавської культури студентів. Враховуючи той факт, що майбутній учитель музики повинен мати знання не тільки з теорії і методики вокального виконавства, а й з методики роботи з розвитком і корекцією дитячих голосів, нами були запропоновані спеціальні розвиваючо-корекційні вправи (додаток 3).

На цьому етапі використовувалися наступні **методи**: бесіди, дискусії, інструктажу, метод конструювання понять, демонстрування, спостереження, наочної ілюстрації, обговорення, опитування, педагогічного експерименту, виконання творчих завдань, створення ситуацій вибору, що сприяли формуванню уявлень еталонного співу демонстрації.

II-й художньо-поглиблений етап передбачав опанування студентами вокальних умінь та навичок, вивчення виконавського досвіду видатних співаків України, орієнтував майбутніх учителів музики на вокальне самовдосконалення. На цьому етапі здійснювалось ознайомлення українських студентів з 1. Китайськими вокальними творами та китайських і наших студентів з найбільш яскравими фрагментами: 2. Вокально-симфонічних творів українських композиторів, 3. Вокально-симфонічних творів західноєвропейських композиторів, 4. Вокально-симфонічних творів російських композиторів-класиків, 5. Вокально-симфонічних творів сучасних композиторів, 6. Хорові обробки українських народних пісень дитячого хору:

1. Вокально-хорові твори китайських композиторів:

Не Ер “Китайський державний гімн”, сл. Тіан Хань;

Чинь Іон Чен “Я і моя Батьківщина”, сл. Чокан Лі;

Сянь Син Хай “В горах – Тай Хань”, сл. Гуй Тао Шен;

Му Цзянь “Північна дівчина”;

Хе І “Прапор Партії”;

Тао Лон “Молода пісня”, сл. Фей Лінь;
 Іань Хонь Нянь “Тіт – Валалаіка”;
 Мен Уен Дон “Пісня”, сл. Чжень Чже і ху Ин Це;
 Іан Цзя Жень “Неповний місяць”, сл. Цай Юй Уень;
 Шан Ши Туан “Молодіжна танцювальна музика”;
 Чжен Дай Лінь “Жасмін”;
 Шан Фан Лян і Чжан Шу Нань ”Йди на захід”;
 Цюй Сі Сянь “Маленька Капуста”.

2. Вокально-симфонічні твори українських композиторів:

П. Ніщинський ”Вечорниці”;
 Л. Ревуцький, „Хустина”, сл. Т. Шевченка, кантата-поема для солістів, мішаного хору та симфонічного оркестру;
 М. Лисенко, „Б’ють пороги”, сл. Т. Шевченка, кантата для солістів, мішаного хору та симфонічного оркестру.

3. Вокально-симфонічні твори західноєвропейських композиторів:

Й.С. Бах “Messa” B-Dur;
 А. Вівальді, „Magnificat”, ораторія для солістів, мішаного хору та камерного оркестру;
 Д. Верді „Requiem”, для солістів, мішаного хору та симфонічного оркестру;
 В. Моцарт “Messa” C-Dur;
 В. Моцарт „Requiem”, , для солістів, мішаного хору та симфонічного оркестру;
 Ф. Шуберт, „Stabat Mater”, ораторія для солістів, мішаного хору та симфонічного оркестру.

4. Вокально-симфонічні твори російських композиторів-класиків:

С. Рахманінов, „Весна”, сл. М. Некрасова, кантата для баритона соло, мішаного хору та симфонічного оркестру;
 С. Рахманінов, Три російські пісні, для хору та симфонічного оркестру;
 Г. Свірідов, „Курські пісні”, кантата для солістів, мішаного хору та симфонічного оркестру;

С. Танєєв, „Іоанн Дамаскін”, кантата для мішаного хору та симфонічного оркестру.

5. Вокально-симфонічні твори сучасних композиторів:

В. Зубицький, „Ярмарок”, сценічна кантата на фольклорні тексти для сопрано соло, мішаного хору та ансамблю народних інструментів;

А. Шнітке, „Requiem”, для солістів, мішаного хору, органу та інструментів;

К. Шимановський, „Stabat Mater”, ораторія для мішаного хору та симфонічного оркестру.

6. Хорові обробки українських народних пісень дитячого хору:

„Щедрик”, обр. М. Леонтовича;

„Із-за гори, кам'яної”, обр. М. Леонтовича;

„Ой, піду я лугом”, обр. М. Леонтовича;

„Зелена та ліщинонька”, обр. М. Леонтовича;

„Пряля”, обр. М. Леонтовича;

„Піють півні”, обр. М. Леонтовича;

„В гаю зелененькім”, обр. М. Колесси;

„Коло млина, коло броду”, обр. М. Лисенка;

„Ой, піду я до млина”, обр. М. Колесси;

”Ой, у полі криниченька”, обр. О. Ошиця;

“На вулиці скрипка грає”, обр. О. Кошиця.

Завдання цього етапу вирішувалися **методами:** стимуляції, артикуляційної гімнастики, вокального тренінгу, спеціально розроблених творчих вокальних вправ, рефлексивні, інтерактивні, *медіа-освіти*, яка сприяє активізації мотиваційно-регулятивного компоненту щодо підвищення самоосвіти даного напрямку підготовки, з метою ознайомлення з інноваційним забезпеченням сучасних напрямків вокального навчання (з ефективними методами корифеїв вокального мистецтва, основними положеннями особливостей навчання співу дітей тощо).

Аналітико-творчий етап спрямовувався на формування творчо-діяльнісного компоненту вокально-виконавської культури студентів, передбачав удосконалення їх вокально-виконавської майстерності; розвиток умінь адекватно оцінювати свій власний вокально-виконавський досвід, визначати проблеми власного виконання музики та шляхи їх розв'язання, розвиток здатності до яскраво-образного відтворення художнього змісту вокальних творів та вміння донести створений образ до учнівської аудиторії. На цьому етапі використовувались наступні **методи**: ілюстративні, евристичного навчання (творчої уяви, образної картини, фантазування) для стимуляції творчої активності та моделювання знань з вокально-виконавської культури; *метод емпатійно-ейдетичний*, за допомогою якого відбувається співпереживання і вживання в художній образ вокального твору; статистична обробка і порівняльний аналіз експериментальних даних та їх екстраполяція.

Методика формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики проходила в умовах педагогічної практики і передбачала формування професійної здатності студентів та розкриття вмінь донести створений вокальний образ до учнівської аудиторії, розвиток умінь працювати з дітьми над вокальним виконанням музичних творів, розуміння і свідоме використання знань з охорони дитячого голосу, рефлексивного аналізу власних виконавських та педагогічних дій, що вирішувалося інтерактивними методами, самостійного добору музичного матеріалу для показу учнівській аудиторії, самостійної підготовки та проведення уроків музики в школі з демонстрацією вокальних творів у власному виконанні, обговорення результатів проведених уроків, планування творчих завдань та їх оцінювання.

У процесі формувального експерименту впровадження першої педагогічної умови активно взаємодіяло з реалізацією другої педагогічної умови – *інтеграції* аудиторної й позааудиторної навчальної, самостійної, концертно-практичної діяльності студентів, спрямованої на формування їх вокально-виконавської культури.

Інтеграція (від лат. integration – відновлення, заповнення) – об’єднання яких-небудь елементів у ціле, взаємопроникнення тощо. Форми організації як аудиторної, так і позааудиторної роботи з формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва включають індивідуальні й групові види діяльності.

Індивідуальні форми роботи сприяють розвитку здібностей і особистісних якостей кожного окремого студента. Для вільного володіння співочим голосом необхідна ретельна самостійна підготовча робота, чому сприяє розучування творів, прослуховування записів майстрів вокального мистецтва, відвідування концертів, театрів, а також виступу перед глядачами. Розширенню кругозору сприяє вивчення літератури, написання рефератів, для чого необхідні додаткові консультації з викладачем.

Групові організаційні форми включають підготовку й участь студентів у тематичних концертах-лекторіях, виступи на концертах у дитячих будинках, у період педагогічної практики в школах, гімназіях, участі в конкурсах і фестивалях. Необхідно відзначити, що заліки й екзамени з вокально-виконавських дисциплін на старших курсах проводились у вигляді концертів перед публікою.

Правильна організація аудиторної й позааудиторної роботи, їх інтеграція приводила до позитивних результатів: студенти брали активну участь у концертно-виконавській діяльності, декілька чоловік стали лауреатами й дипломантами регіональних, всеукраїнських і міжнародних конкурсів, що, безумовно, позитивно позначиться на якості їх майбутньої професійної педагогічної діяльності.

Проведення моніторингу рівня розвитку вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики було спрямовано на виявлення відповідності навчального процесу, передбачуваному результату, кінцевій меті навчання. Мета моніторингу полягала в системній діагностиці якісних і кількісних характеристик ефективності розвитку вокально-виконавської культури

майбутнього вчителя музики. Технологія педагогічного моніторингу складалася із двох елементів: дослідно-пошукового й конструктивно-організаційного.

Перший елемент відображав теоретичне обґрунтування, практичну реалізацію, доказ педагогічної значимості й ефективності основних моніторингових процедур (педагогічні технології, кількісний і якісний аналіз змісту навчального матеріалу, основні фактори, що впливають на якість навчання). Даний елемент містив у собі етапи розвитку вокально-виконавської культури й технології основних завдань, відповідних до загальнонаукових вимог проведення дослідно-пошукової роботи.

Другий елемент моніторингу забезпечував реалізацію педагогічно значущих і ефективних моніторингових процедур в навчальній діяльності. При проведенні моніторингу ми умовно виділили три основні блоки – тестування, обробка й корекція.

Після впровадження педагогічних умов проводилася систематизація й обробка результатів дослідження, уточнювалися теоретичні й експериментальні висновки, підтверджувалася гіпотеза дисертаційного дослідження.

З метою здійснення експериментальної роботи з перевірки ефективності педагогічних умов, які спрямовані на формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики нами було організовано впровадження розробленої поетапної методики формування експерименту, який являв собою науково-методично організований процес ефективного опанування вокально-виконавською культурою майбутніх учителів музики, що навчаються в умовах інститутів мистецтв педагогічних університетів.

У формувальній частині експерименту брали участь 82 студенти, з яких у контрольній групі були задіяні 41 чоловік. Далі ця група буде позначатися в тексті як **КГ**. Ця група студентів забезпечувала планове традиційне навчання з вокальної підготовки. Для чистоти експерименту, до експериментальної групи (яка в тексті буде позначатися – **ЕГ**), нами були задіяні студенти також в кількості 41 людини.

Різниця між експериментальною й контрольною групами полягала в тому, що в КГ навчальна робота була націлена на звичайну стандартну програму, а в ЕГ – впроваджувалася авторська методика формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики й педагогічні умови її реалізації.

Атестація КГ і ЕГ по класу постановки голосу проводилася в наступних напрямках: виконання концертної програми, самостійна робота, письмова робота й анкетування. Нагадаємо, що в ході атестації виявлялося володіння студентами вокальними навичками (звукоутворення, подих, дикція, тощо), здатність втілення художніх (музикальність, артистизм, емоційність) і технічних (уміння читати з листа) завдань.

Самостійна робота являла собою розбір незнайомого вокального твору (романсу, арії або пісень українських, російських і зарубіжних композиторів), обдумування інтерпретації твору відповідно задуму композитора (або жанру, характеру тощо) протягом 20-30 хвилин і виконання його під акомпанемент концертмейстера або а капела.

Результати представлені в таблицях, де виділені цифри – максимальна кількість балів, що можуть отримати студенти за виконання концертної програми (таблиця 3.5), яка складається з творів відповідної складності різних вокальних жанрів; у таблиці 3.6 представлені отримані результати за самостійну підготовку до концертної програми майбутні вчителі музики ЕГ і таблиці 3.7 отримані результати за самостійну підготовку до концертної програми студенти КГ. Отримані студентами бали за самостійну підготовку концертної програми виставлялись комісією з кафедр постановки голосу і являли собою сумарний результат викладачів з вокалу.

Таблиця 3.5

Нормативи рівнів складності виконання концертної програми в процесі вокально-виконавської підготовки студентів

Нормативи виконання концертної програми						
Рівень складності	Кіл-ть студентів	Макс. кіл-ть балів	Втілення художніх задач	Втілення технічних задач	Володіння вокальними навичками	Середній бал
10	41	410	220	204	213	5,2
9	41	369	225	223	227	6,1
8	41	328	206	210	202	6,3
7	41	287	195	201	189	6,8
6	41	246	174	181	167	7,1
5	41	205	155	159	151	7,6

Таблиця 3.6

Рівень складності виконання концертної програми у процесі вокально-виконавської підготовки студентів ЕГ

Рівень складності	Кіл-ть студентів	Макс. кіл-ть балів	Втілення художніх задач	Втілення технічних задач	Володіння вокальними навичками	Середній бал
Самостійна робота виконання концертної програми ЕГ						
10	41	410	215	204	210	4,9
9	41	369	220	218	220	5,1
8	41	328	198	190	200	5,3
7	41	287	190	185	186	5,7
6	41	246	172	169	165	6,2
5	41	205	152	150	150	6,6

Таблиця 3.7

Рівень складності виконання концертної програми у процесі вокально-виконавської підготовки студентів КГ

Рівень складності	Кіл-ть студентів	Макс. кіл-ть балів	Втілення художніх задач	Втілення технічних задач	Володіння вокальними навичками	Середній бал
Самостійна робота виконання концертної програми ЕГ						
10	41	410	195	200	190	4,4
9	41	369	180	196	180	4,9
8	41	328	170	170	176	5,0
7	41	287	161	165	161	5,4
6	41	246	149	161	143	5,9
5	41	205	124	141	129	6,1

У результаті аналізу літератури з проблеми дослідження та проведення констатувального етапу експерименту нами також були виявлені високі виховні можливості мистецької освіти, які несуть у собі знання з історії та педагогіки вокального виконавства, з традиційного вокального виконавства. Зміст вищезазначених галузей знань з вокалу показав необхідність їх впровадження в навчально-виховний процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва представляється нам як процес, націлений на формування наявності в студентів професійно-значимих особистісних якостей, вокально-виконавських умінь і навичок і також спеціальних знань роботи з дитячими голосами та шкільним репертуаром.

У ході експериментальної роботи нами був намічений план реалізації педагогічних умов, які були описані в підрозділі 2.2. Відповідно до першої умови доцільно здійснювати дидактичний супровід, розробку й реалізацію навчально-методичних комплексів предметів вокально-виконавського циклу: «Клас постановки голосу», «Історія й педагогіка вокального виконавства», «Основи українського традиційного вокального виконавства», «Класичні

традиції вокального виконавства» в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Необхідність реалізації даної педагогічної умови призвела до використання нових технологій, що сприяють інтенсифікації пізнавальної активності студентів у даному питанні.

Цілеспрямована робота із впровадження систем забезпечення якості освіти ведеться в інституті культури й мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, навчально-виховний процес якого будується на основі модульно-рейтингової системи оцінки якості підготовки спеціалістів і бакалаврів з використанням модульної технології, адаптованої до специфіки підготовки педагогічних кадрів.

Модульна технологія виникла як альтернатива традиційній системі навчання за кордоном у 1960-ті роки. Розкриттю проблеми впровадження модульної технології на різних рівнях освіти в Україні й країнах Західної Європи, розгляду структури, змісту, розробці цілей модульного навчання присвячений цілий ряд досліджень.

Модульній технології навчання присвячена численна література, тому ми не ставимо своєю метою проведення докладного аналізу робіт з даного питання. Пропонуємо розглянути основні напрямки модульної технології навчання, які застосовуються в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка та інших педагогічних університетсах, на які ми спиралися в ході свого дослідження. Спочатку, вважаємо за необхідне, дати визначення «модульній технології».

Модульна технологія навчання означає, що навчальний курс ділиться на навчальні модулі. Навчальний модуль – це логічно зв'язаний і функціонально закінчений блок інформації навчального й учбово-методичного матеріалу, який освоюється студентами в ході різних видів навчальних занять і самостійної роботи.

Необхідно відзначити, що основною метою застосування модульно-рейтингової системи з використанням модульної технології навчання є

підвищення якості підготовки висококваліфікованих кадрів. Оцінка якості поточної роботи студентів виставляється в балах за підсумками внутрішньо-семестрових і проміжних атестацій і становить рейтинг успішності студентів. Об'єктивність оцінки знань, умінь і навичок студентів залежить від інтенсивності їх праці протягом усього навчального року.

Кожний навчальний модуль є основним джерелом навчальної інформації, розкриває певну актуальну наукову проблему й містить у собі одну або кілька тем досліджуваної дисципліни. У змісті навчального модуля входить певний обсяг навчального матеріалу, який включає теоретичні положення, практичні завдання, тести й методичні рекомендації для роботи з навчальним матеріалом, підготовки до семінарських і практичних завдань.

Вивчення навчального модуля завершується певною формою поточного контролю засвоєння навчального матеріалу й одержання модульно-рейтингової оцінки якості навчальної роботи студентів. Контрольні заходи можна проводити як після вивчення одного, так і після декількох модулів дисципліни.

Кожна дисципліна навчального плану оцінюється в 100 балів. Якщо дисципліна закінчується іспитом, то студент може одержати за поточну роботу в семестрі не більш 70 балів і не більш 30 балів – на іспиті. Якщо дисципліна закінчується заліком, то студент може одержати за поточну роботу в семестрі не більш 80 балів і не більш 20 балів – на заліку. Бали виставляються за результатами усних і письмових опитувань у ході аудиторних занять, на семінарах, колоквіумах, практичних і лабораторних заняттях, тестування, захисту рефератів і інших контрольних заходів. Допускається облік відвідуваності занять у балах, але не більш 10 балів на дисципліну в одному семестрі.

Загальні принципи модульно-рейтингової системи, які застосовуються в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, успішно проектуються на систему підготовки й атестації студентів інституту культури й мистецтв, що навчаються за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» за спеціальностями:

- «Музичне мистецтво» (спеціалізації – «Фортепіано», «Народні інструменти», «Оркестрові струнні інструменти», «Духові та ударні інструменти», «Музичне мистецтво естради та джазу»);
- «Музичне мистецтво*» (спеціалізація – «Художня культура», денна та заочна форми навчання), та отримують кваліфікації бакалавра музичного мистецтва, вчителя музичного мистецтва, магістра з музичного мистецтва, викладача по класу (окремого музичного інструмента).

Основи володіння вокальними навичками закладаються в класі постановки голосу, головною метою якого є розвиток вокально-виконавської майстерності студентів, виховання широко освітчених музикантів, які готові до практичної музично-виконавської й педагогічної діяльності в освітній установі.

Навчально-методичний комплекс дисципліни «Клас постановки голосу» ставить на меті наступні *завдання*:

- оволодіння професійно оформленим голосом, тобто в необхідній мірі рівним, округленим, гнучким, рухливим;
- оволодіння всіма видами вокальної техніки для виконання різних виконавських завдань;
- оволодіння методами й прийомами навчання сольному співу, розвиток музично-творчих здібностей студентів;
- оволодіння основними стилями світової музичної культури в процесі вивчення творів класики й сучасності;
- освоєння певного репертуару, необхідного для роботи вчителя-вокаліста в різних підрозділах системи музичної освіти;
- навчання вмінням і навичкам художнього виконання сольної вокальної програми в умовах публічного виступу;
- закріплення навичок самостійної роботи над музичними творами;
- формування вмінь аналізувати виконання, дати усний коментар до музичного твору.

Навчально-методичний комплекс містить методичні рекомендації викладачам і студентам, репертуарний список, план контрольних заходів.

Як уже було зазначено раніше, вдосконалювання вокально-виконавської культури можливо не тільки в класі сольного співу, але й у процесі всебічного вивчення вокально-виконавської й педагогічної культури, знайомства із творчістю видатних виконавців.

Для виховання вокально-виконавської й педагогічної культури майбутніх учителів музики, розширення обсягу знань з історії вокального мистецтва, теорії співочого виконавства нами був розроблений ряд авторських курсів, у числі яких «Історія й педагогіка вокального виконавства», «Основи українського традиційного вокального виконавства», «Класичні традиції вокального виконавства».

Зміст курсів визначений навчально-виховними завданнями, які стоять перед навчальними закладами професійної підготовки педагога-музиканта. Вони знайомлять майбутніх фахівців з розвитком вокального виконавства від джерел до становлення професійної творчості, а також з вокально-виконавськими й педагогічними традиціями українського народу.

Для одержання студентами теоретичних знань у галузі історії й педагогіки вокального мистецтва, необхідних у вокально-виконавській діяльності й педагогічній роботі розроблений учбово-методичний комплекс дисципліни «Історія й педагогіка вокального виконавства».

Головні завдання й мети даного курсу:

- простежити історичний шлях розвитку й становлення співочого виконавського мистецтва;
- ознайомити студентів з досягненнями різних вокальних шкіл;
- вивчити найбільш значущі методичні праці вокальних педагогів;
- узагальнити досягнення видатних співаків – яскравих представників світового вокального виконавства;
- ознайомити студентів із класичними традиціями в оперній і камерно-вокальній творчості;

- виховувати свідомий підхід до виконання вокально-технічних і художніх завдань;
- розвивати навички самостійної роботи над голосом і виконанням художніх творів.

У викладанні даного курсу ведеться опора на міжпредметні зв'язки й інтегровані знання з різних областей світової культури – історії, культурології, естетики, історії й теорії музичного мистецтва та ін.

До основних тем, які досліджуються на лекційних і практичних заняттях, ставляться питання з історії й теорії вокального виконавства, проблеми художньо-виконавської інтерпретації творів. Слухачі курсу вивчають методичні праці вокальних педагогів, роботи відомих дослідників в області вокалу, знайомляться із творчістю видатних співаків. На семінарах студенти виступають із індивідуальними темами, прослуховують записи різних співаків – представників світового оперного й камерного мистецтва.

На опанування курсу для студентів денної форми навчання спеціальності «Музичне мистецтво» навчальним планом відводиться 72 години, з них – 36 годин аудиторних, 36 годин – самостійних. Форма занять – групові, лекційні й практичні семінарські заняття. Форма контролю – залік, написання письмових практичних завдань і рефератів. Самостійна робота студентів складається з виконання домашніх завдань із використанням науково-методичної літератури, накопичення теоретичного матеріалу для підготовки до семінарів і виконання рефератів, прослуховування фоно-, аудіо- і грамзаписів, перегляду відеофільмів – оперних постановок, відвідування оперного театру, концертів класичної вокальної музики. Практичні завдання – написання рецензій на виконавські інтерпретації вокальних творів різних стилів і жанрів.

Зміст дисципліни розбитий на три модулі й включає: історичний аспект розвитку вокального виконавства, композиторської творчості й вокально-педагогічних традицій у культурі різних народів. Простежується процес становлення традицій європейських (італійської, французької, німецької), російської й української вокальних шкіл. Студенти вивчають основні поняття й

терміни класичного вокалу. Проводять класифікацію чоловічих (бас, баритон, тенор) і жіночих (сопрано, меццо-сопрано, контральто) співочих голосів, вивчають їх фізіологічні особливості й діапазон.

На лекціях позначаються основні тенденції розвитку вокальної культури тієї або іншої країни, розглядаються художньо-стильові напрямки, дослідження в області виразних засобів, характеризуються творчі досягнення оперних композиторів, вокальних педагогів, теоретиків вокального мистецтва, співаків. Докладно розглядаються вокальні жанри в класичній музиці і їх виконавці.

Вивчення курсу «Історія й педагогіка вокального виконавства» сприяє розвитку педагогічного мислення, умінню самостійно розбиратися в методичних питаннях. У студентів формується вміння розкриття художнього образу, з'являється можливість проводити аналіз вокальних творів, заснований на теоретичних знаннях і практичному досвіді в області вокально-виконавського мистецтва. По завершенню освоєння дисципліни студенти показують досить високий рівень володіння формами вокального виконавства, знають особливості й основні напрямки різних вокальних шкіл.

На основі вокально-виконавських традицій українського народу склалася програма й методичні рекомендації курсу лекцій «Основи українського традиційного вокального виконавства» для студентів інституту культури й мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, а потім був розроблений навчально-методичний комплекс даної дисципліни.

Викладання курсу здійснювалося в контексті взаємовпливу національної й світової культури в цілому. Виклад матеріалу орієнтований на історичний підхід, який превалує в даному курсі. Пропонується поділ матеріалу на три етапи: Стародавність, Середньовіччя, Новий час. Нерозривний зв'язок українського традиційного вокального виконавства з національною історією, міфологією, релігією, літературою визначив комплексний підхід до викладу матеріалу.

Зміст курсу визначається навчально-виховними завданнями, які стоять перед навчальними закладами щодо професійної підготовки педагога-

музиканта. Навчальна програма знайомить майбутніх фахівців з розвитком українського традиційного вокального виконавства від джерел до становлення професійної творчості, вокально-виконавськими й педагогічними традиціями українського народу.

Основні завдання й мета курсу:

- розвивати інтерес студентів до українського вокального мистецтва;
- ознайомити студентів з історією розвитку та становленням українського співочого виконавства, самобутніми вокально-педагогічними традиціями українського народу від джерел до формування сучасної творчості композиторів України в області вокальних жанрів;
- простежити шлях перетворення українських національних співочих традицій в оперній і камерно-вокальній творчості;
- узагальнити досягнення окремих видатних національних співаків і вокальних педагогів;
- розширити професійні знання студентів у питаннях художньої інтерпретації українських вокальних творів;
- виховувати свідомий підхід до точного виконання вокально-технічних і художніх завдань;
- розвивати навички самостійної роботи над голосом і виконанням художніх творів;
- прилучити до засобів медіа-освіти.

Цей курс сприяє духовно-моральному вихованню, формуванню культури міжнаціональних відносин, більш глибокому сприйманню українського вокально-виконавського мистецтва, допомагає повніше розкрити творчі здібності студентів, стимулює інтерес до самостійної роботи.

По завершенню освоєння дисципліни студенти повинні показати досить високий професійний рівень володіння формами українського традиційного вокального виконавства, знати особливості становлення й розвитку вокально-педагогічних традицій українського народу; вміти розбирати й проводити музичний аналіз прослуханих вокальних творів, бути обізнаними з основними

жанрами й виконавськими традиціями українських народних пісень; знати особливості української вокальної музики, знаходити необхідні вокально-технічні засоби в роботі над голосом і виконанням художніх творів (таблиця 3.7).

Таблиця 3.8

Тематичний план.

Розподіл начального часу за модулями і темами занять

№ П / П	Назва модулів і тем	Всього	Кількість годин					
			Аудиторна робота					
			аудиторних	лекції	практичні	лабораторні	Консультації	залік
Модуль 1.	1. Вступна бесіда. Мета й завдання курсу. Визначення поняття «традиційне вокальне виконавство».							
	2. Джерела формування вокальних традицій українського народу							
	3. Вплив релігії на формування вокально-педагогічних традицій українського народу							
	4. Українські народні наспіви Основні жанри й виконавські традиції українських народних пісень.							
	5. Календарно-обрядові цикли							

М о д у л ь 2 .	1. Розвиток українського вокального виконавства й освіти на межі XIX-X ст.							
	2. Українська опера. Відкриття театрів опери й балету в Україні.							
	3. Видатні українські співаки минулого і сьогодення.							
	4. Використання і трансформація традицій українського вокального виконавства в сучасному освітньо-виховному процесі.							
	5. Специфіка підготовки учителів музики до роботи дитячими з вокально-хоровими колективами							
	Всього							

На опанування курсу навчальним планом відводиться 40 годин, з них, 20 годин – лекційних, 12 годин – для самостійної роботи і 8 годин індивідуальних. Зміст курсу розбитий на два модулі, які презентовано в Таблиці 2.1, оцінку видів навчальної роботи в балах подано в Таблиці 2.2. Основні форми роботи: групові, лекційно-практичні заняття в класі з викладачем, самостійна робота студентів. Форма контролю: залік, написання письмових практичних завдань і рефератів.

Критерії оцінки: відвідування однієї лекції – 1 бал;

- виступ на семінарі – 8 балів, з яких: подача матеріалу – 2 бали,

- використання наочного матеріалу – 2 бали,
- використання спеціальної апаратури – 2 бали,
- використання додаткової літератури – 2 бали;
- написання реферату – 23 бали, з яких: розкриття теми – 8 балів,
- структура викладу – 8 балів,
- обсяг – 7 балів;
- самостійна робота – 3 бала

Перший навчальний модуль навчально-методичного комплексу дисципліни починається із загальнометодологічних лекцій і вступних тем, що розглядають загальні характеристики традиційного вокального виконавства в культурі різних народів і в українській музичній культурі. Тут проводиться систематизація, виявлення типологічних особливостей і закономірностей розвитку традиційного вокального виконавства, аналізуються основні джерела.

Докладно розглядаються перші вокальні жанри та їх виконавці – розповідачі казок, епічних музично-поетичних творів, визначається роль епосу в естетичному вихованні й формуванні вокально-виконавської культури українського народу. Вивчається богатирський епос прадавніх слов'ян, зміст і характер виконання епічних сказань, легенд, культові, ритуальні, календарні, обрядові, сімейні, трудові, ігрові наспіви й традиції їх виконання, українські народні наспіви, основні жанри й виконавські традиції українських народних пісень, календарно-обрядових дійств. Особлива увага приділяється педагогічному потенціалу і виховному значенню народних пісень.

У рамках модуля досліджується вплив релігії на формування вокально-виконавських і педагогічних традицій українського народу, зокрема форми використання вокального мистецтва в ритуальній обрядовості, поширення канонічних християнських вокально-поетичних жанрів у системі освітніх установ.

Другий навчальний модуль містить аспекти розвитку українського вокального виконавства й освіти на межі ХІХ – ХХ століть. Відзначається вплив творчості діячів української літератури (П. Гулака-Артемовського,

Є. Гребінки, Г. Квітка-Основ'яненки, І. Нечуй-Левицького, М. Вовчок, П. Мирного, М. Коцюбинського, І. Франка, О. Кобилянської, Б. Грінченка та ін.) на розвиток професійного вокального виконавства, визначну роль українських композиторів М. Лисенка, М. Аркаса, Б. Подгорецького, М. Колачевського, В. Сокальського, П. Сениці, І. Рачинського, К. Стеценка, Я. Степового, М. Леонтовича, Д. Січинського, Я. Лопатинського, С. Людкевича, О. Нижанківського в становленні вокально-виконавської й педагогічної культури українського народу. Досліджується втілення національно-пісенних традицій в українських операх: «Наталка Полтавка», «Запорожець за Дунаєм», «Енеїда», «Тарас Бульба».

Студенти знайомляться із творчістю перших українських професійних співачок: Соломії Крушельницької, О. Петрусенко, З. Гайдай, М. Литвиненко-Вольгемут і співаків: М. Менцинського, А. Мишуги, І. Паторжинського, Б. Гмирі та ін. Видатні українські співаки Іван Козловський, А. Солов'яненко, Д. Гнатюк, Б. Руденко, Є. Мірошніченко розглядаються як основні носії національної вокально-виконавської культури.

Далі особлива увага приділяється питанням застосування форм, жанрів і методів традиційного українського вокального виконавства в художній і педагогічній практиці. Відтворення вокальних форм із традиційних обрядів, прадавніх свят, казок, легенд і переказів розглядається як засіб естетичного виховання дітей. Використання народних пісень і вокальних творів українських композиторів є чинником збагачення репертуару уроків музики в школі, позакласної роботи, вокальної підготовки у вищих і середніх музичних і педагогічних освітніх установах України.

Навчально-методичний комплекс дисципліни «Основи українського традиційного вокального виконавства» припускає вивчення частини матеріалу в процесі самопідготовки студентів. Самостійна робота включає роботу з науково-методичною й додатковою літературою, накопичення теоретичного матеріалу для виконання письмових практичних завдань, прослуховування записів різних співаків – представників українського народного, оперного й

камерного мистецтва, відвідування концертів. Студенти виконують практичні творчі завдання з виявлення педагогічного аспекту вокальної спадщини українського народу, проводять дослідження в області вокально-педагогічних традицій та історії музичної освіти України, працюють над рефератами, роблять порівняльний аналіз, пишуть рецензії на сольні виступи українських співаків. По цих роботах прослідковується динаміка формування нових знань і вмінь, необхідних майбутньому вчителю-музикантові.

Навчально-методичний комплекс містить методичні рекомендації для викладачів: на лекціях педагогу необхідно приділити увагу основним тенденціям розвитку української вокальної культури, розглянути художньо-стильові напрямки, розповісти про дослідження в області виразних засобів, дати характеристику творчих рис вокальних педагогів, видатних українських співаків. Викладання теоретичного матеріалу необхідно супроводжувати демонстрацією аудіо- і відеозаписів, використанням інтерактивних технічних засобів.

Методичні рекомендації студентам включають прослуховування записів видатних українських співаків, вивчення особливостей української вокальної школи і її виконавських традицій. На семінарські заняття виносяться й монографічні теми. Для роботи над доповідями до семінарів, крім рекомендованої літератури, можна використовувати інформацію з Інтернету.

За результатами застосування модульної технології навчання можна зробити наступні висновки: у студентів формується цілісна уява про програму дисципліни; з'являється усвідомлена потреба самостійного досягнення навчальних цілей; зростає пізнавальна активність; формуються навички творчої роботи; систематичний контроль знань сприяє постійній роботі студентів протягом усього навчального курсу.

Впровадження модульно-рейтингової системи активізує роботу й студентів, і викладачів, що сприяє підвищенню якості музично-педагогічної освіти.

Отже, в процесі дослідно-експериментальної роботи на констатувальному етапі експерименту були встановлені рівні сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики та проведено експертне оцінювання результативності фахового навчання даного профілю. Також було проаналізовано його змістове наповнення та пізнавальна цінність.

Діагностичне дослідження дозволило проаналізувати й синтезувати відгуки студентів, їх рефлексивні висловлення щодо цінності й доступності запропонованих їм вокальних занять.

У результаті можна зробити наступний **висновок**, що дані курси сприяють формуванню теоретичних і практичних навичок і включають елементи, що дозволяють кожному студенту проявити себе незалежно від музично-виконавського досвіду, рівнів успішності, вокальних даних.

З метою визначення середніх показників компонентної структури (мотиваційно-регулятивного, когнітивно-комунікативного, творчодіяльнісного) вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики нами було проведена загально прийнята математична операція вимірювання середнього значення за формулою:

$$X = \frac{a+b+v}{n}$$

де “X” – середня рівнева величина;

“a” – значення першого мотиваційно-регулятивного компоненту;

“b” – значення другого когнітивно-комунікативного компоненту;

“v” – значення третього творчодіяльнісного компоненту;

“n” – кількість складових всіх структурних компонентів (3).

Динаміка середніх показників рівнів сформованості вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики (за всіма структурними компонентами) в експериментальній групі в порівнянні з контрольною групою представлена в порівняльній таблиці (таблиця 3.7).

Порівнюючи результати ЕГ і КГ можна зазначити, що експериментальна поетапна методика формування вокально-виконавської культури майбутніх

учителів музики допомогла учасникам експериментальної групи змінити якість виконання концертної програми і знань, навичок, умінь з вокального виконавства.

Отримані дані дали можливість підтвердити зміст виділених трьох рівнів освоєння студентами засобів вокально-виконавського мистецтва: високий, середній і низький.

Таблиця 3.9

Порівняння середніх показників рівнів сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики за всіма компонентами ЕГ і КГ (у%)

Сумарні показники всіх компонентів	Рівні								
	Високий			Середній			Низький		
	КГ	ЕГ	Різниця	КГ	ЕГ	Різниця	КГ	ЕГ	Різниця
I. мотиваційно-регулятивний	31	40	<9	39,3	47	<7,7	29,7	13	>16,7
II. когнітивно-комунікативний	15	34	<19	62,3	56	>6,3	22,7	10	>12,7
III. творчо-діяльнісний	15	35	<20	54,4	56	<1,6	30,6	9	>21,6
Середні результати	20,7	36,7	<16	52	51,6	<1	27,7	10,7	>17

Результати порівняльного аналізу ЕГ і КГ за всіма компонентами засвідчили динаміку зростання рівнів сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики. Різниця на користь студентів експериментальної групи становила: високий рівень збільшився на <16%, середній на <1% (такі результати обумовлюються переходом студентів низького рівня в середній); низький >17%. Особливі зміни спостерігались на високому рівні за рахунок показників когнітивно-комунікативного (<19%) і творчо-діяльнісного (<20%) компонентів.

Середні результати узагальнених рівнів сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики за всіма компонентами ЕГ представлено на Рис. 3.7



Рис. 3.8 Середні результати узагальнених рівнів сформованості вокально-виконавської культури у майбутніх учителів музики ЕГ за всіма компонентами.

Для кращої візуалізації порівняльні результати КГ і ЕГ представлено в графічному зображенні Рис 3.9 та Рис. 3.10.

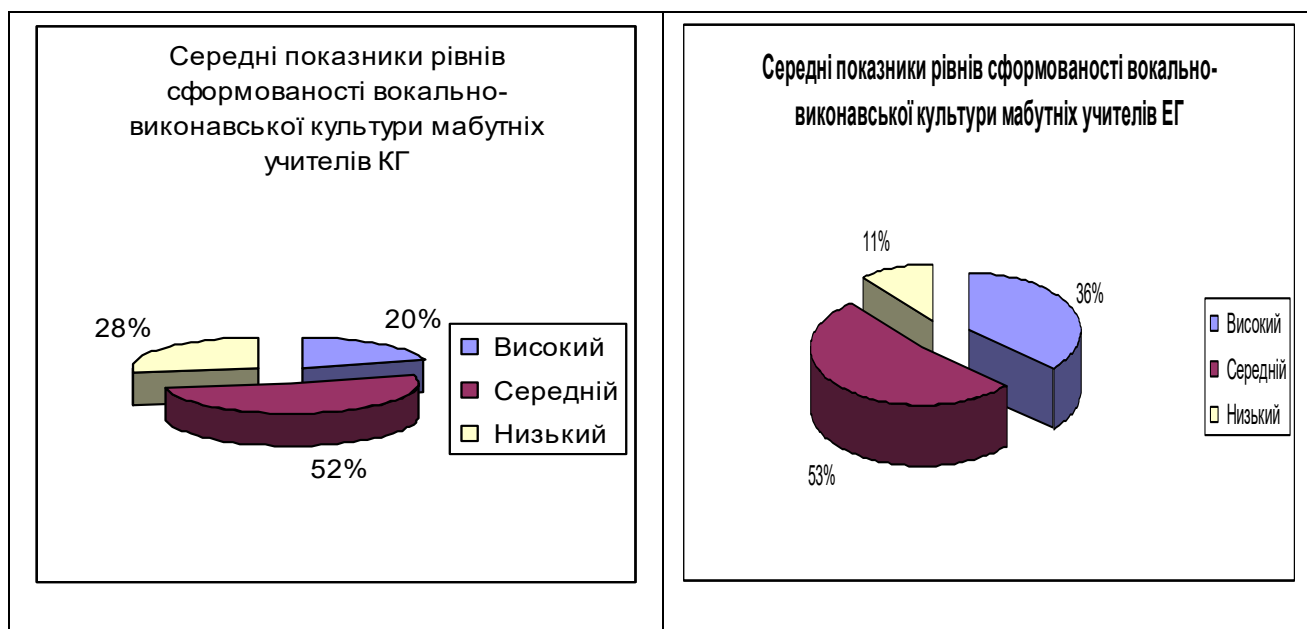


Рис. 3.9 Порівняльні результати середніх рівнів сформованості вокально-виконавської культури у майбутніх учителів музики КГ і ЕГ

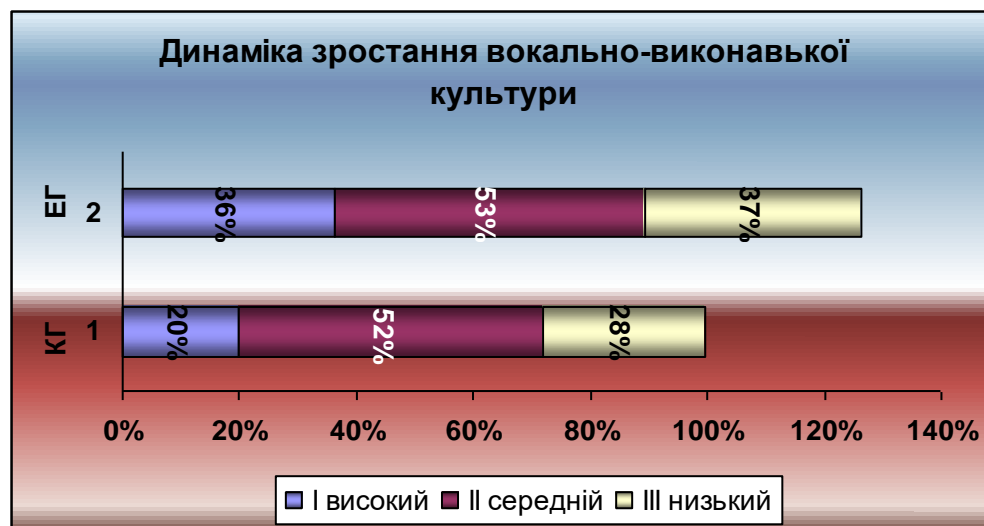


Рис. 3.10. Порівняльні результати середніх рівнів сформованості вокально-виконавської культури у майбутніх учителів музики КГ і ЕГ

Різниця між рівнями, що виникла після проведення формувального дослідження мала такі показники – високий збільшився на <16%, середній лишився майже незмінним – зменшився на >1%, низький рівень зменшився на

>17%. Це відбулось за рахунок якісного переходу обстежуваних на більш високі рівні. Найбільша динаміка середніх показників проявилась на початковому рівні, що засвідчило перспективність студентської молоді щодо бажання отримати якісну фахову підготовку. Збільшення на 16% студентів-музикантів самого високого рівня доводить, що в них можуть розвиватись креативні здібності і вони самостійно можуть виконувати вокально-виконавську діяльність.

Діагностуючий зріз показав, що найбільших труднощів у студентів викликали питання з традиційного вокального виконавства. Студенти четвертого курсу не змогли назвати вокальні жанри в українській музиці, не знають назви й авторів українських опер, незнайомі із творчістю українських співаків, які стояли у джерел українського вокального виконавства, не знають про існування усної народної творчості в слов'янській культурі.

Для перевірки статистичної значущості суттєвих змін у рівнях сформованості вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики за компонентною структурою застосуємо кутовий критерій Фішера φ^* . Для цього переведемо процентні співвідношення в долі одиниці, які, в свою чергу перетворимо в радіани за формулою кутового перетворення Фішера: $\varphi_1 = 2 \arcsin \sqrt{P_1}$, $\varphi_2 = 2 \arcsin \sqrt{P_2}$, де P_1 і P_2 – відповідні долі, що порівнюються.

Для обчислення спостережуваного значення критерію використовуємо формулу: $\varphi_{\text{дi}}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}}$, де n_1 і n_2 – обсяги досліджуваних виборок.

Отже, у результаті здійснення перевірки значущості отриманого критерію шляхом знаходження ймовірності отриманого емпіричного значення в t -розподілі Стюдента, можна зробити висновок, що показники контрольної та експериментальних груп зазнали суттєвих змін в прояві досліджуваних рівнів. Ймовірність з якою можна прийняти гіпотезу про наявність суттєвих змін в проявах рівнів сформованості вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики (за компонентною структурою) для низького рівня становить

0,9987 (99,87 %), для середнього – 0,8729 (87,29 %), для високого – 0,9388 (93,88 %). Тобто з ймовірністю близькою до 1 можна стверджувати, що доля студентів експериментальної групи, що мали низький рівень сформованості вокально-виконавської культури до експерименту, суттєво зменшилась, а доля студентів з високим рівнем суттєво зросла.

Результати формувального етапу дослідження дали змогу визначити динаміку ефективності однієї з важливих граней фахової підготовки майбутнього вчителя музики – формування вокально-виконавської культури в умовах вищих музично-педагогічних закладів і підтвердити оригінальність, ефективність та можливість запровадження даної методики в практику.

Дане дослідження можна віднести до пріоритетних напрямків інноваційної технології в умовах вищої музично-педагогічної освіти. Результати формувального експериментального дослідження дали змогу визначити динаміку росту однієї з важливих граней музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики – процесу формування його вокально-виконавської культури в умовах вищих музично-педагогічних закладів і підтвердити її практичну доцільність і своєчасність запропонованої поетапної методики, а методичні інновації дають можливість запровадження її в загальноосвітніх закладах України і Китаю.

Порівняльний аналіз, який отриман в експерименті даних з формування всіх структурних компонентів вокально-виконавської культури студентів підтвердив ефективність розроблених нами педагогічних умов.

Отримані дані можуть свідчити про те, що спрямований вплив, який здійснювався в ході реалізації вищезазначених педагогічних умов, сприяв розвитку у студентів експериментальної групи мотиваційно-регулятивного, когнітивно-комунікативного, творчо-діяльнісного компонентів вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики.

Також динаміка розвитку означеного феномена, крім комплексу розроблених педагогічних умов, викликана, на наш погляд, наступними факторами: тісною взаємодією викладачів і постійною підтримкою високого

рівня мотивації студентів, використанням різних методів навчання, забезпеченням інтеграції аудиторної й позааудиторної, самостійної, концертно-практичної діяльності студентів, тощо.

У процесі експерименту ми спостерігали зростаючу активність студентів, підвищення в них пізнавальної й концертно-виконавської активності, прагнення до саморозвитку. Отримані дані дозволяють стверджувати про ефективність моделі формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики й педагогічних умов її реалізації.

Результати формувального експериментального дослідження дали змогу визначити динаміку росту ефективності однієї з важливих граней музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики – формування вокально-виконавської культури в умовах вищих музично-педагогічних закладів і підтвердити оригінальність, ефективність та можливість запровадження даної методики у практику.

Дане дослідження можна віднести до пріоритетних напрямків інноваційної технології в умовах вищої музично-педагогічної освіти. Результати формувального експериментального дослідження дали змогу визначити динаміку росту однієї з важливих граней музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики – процесу формування його вокально-виконавської культури в умовах вищих музично-педагогічних закладів і підтвердити її практичну доцільність і своєчасність запропонованої поетапної методики, а методичні інновації дають можливість запровадження її в загальноосвітніх закладах України і Китаю.

Висновки до третього розділу

Проведена експериментальна робота довела, що формування вокально-виконавської культури студентів у процесі фахової підготовки має бути

ефективним, якщо в навчально-виховному процесі будуть створені й реалізовані необхідні для цього педагогічні умови, а саме:

- дидактичний супровід дисциплін вокально-виконавського циклу в процесі загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва;

- інтеграція аудиторної й позааудиторної навчальної, самостійної, концертно-практичної діяльності студентів, спрямованої на формування вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва;

- використання моніторингу як способу контролю динаміки формування вокально-виконавської майстерності.

У процесі реалізації першої педагогічної умови з формування вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, а так само й для розширення обсягу знань з історії й педагогіки вокально-виконавського мистецтва, теорії співочого виконавства нами був розроблений ряд авторських лекційних курсів, у числі яких «Історія й педагогіка вокального виконавства», «Основи українського традиційного вокального виконавства», а також курс на вибір «Класичні традиції вокального виконавства».

Аудиторна, позааудиторна та самостійна діяльність з формування вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва охоплювала весь комплекс практичних, виховних, навчальних і розвиваючих цілей процесу навчання.

Педагогічний моніторинг навчального процесу, відповідно до моделі з формування вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва складався з наступних рівнів:

- рівень теоретичної уяви, на якому зміст фіксується у вигляді узагальненої системної уяви про склад (елементи), структуру (зв'язки між елементами) і суспільні функції переданого підростаючим поколінням вокально-виконавського досвіду в його педагогічній інтерпретації й розкривається у вигляді навчального плану;

- рівень навчального предмета, на якому формується уява про певні частини змісту, які несуть специфічні функції навчально-виховного процесу. Специфікою цих функцій визначаються склад і структура змісту кожного навчального предмета, які розкриваються у вигляді навчальних програм. Вони є особливими для кожного навчального предмета, але співвідносяться із загальним теоретичним уявленням;

- рівень навчального матеріалу, на якому дані конкретні підлягаючі засвоєнню студентів фіксовані в підручниках, навчальних посібниках елементи складу змісту, що входять у курс навчання певного навчального процесу.

Відповідно до визначених педагогічних умов був здійснений дидактичний супровід, розробка й реалізація навчально-методичних комплексів предметів вокально-виконавського циклу: «Клас сольного співу», «Історія й педагогіка вокального виконавства», «Основи українського традиційного вокального виконавства», «Класичні традиції вокального виконавства» у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Вірогідність визначення рівня сформованості вокально-виконавської культури студентів визначалася в тесті за наступними критеріями, прийнятим у педагогічних дослідженнях:

- інформаційний, що означав визначення глибини й обсягу знань в області обраної проблеми;

- емоційний, що вимірював ступінь глибини емоційного переживання в художньо-естетичному процесі вокально-виконавської творчості;

- діяльнісно-практичний, що дозволяв констатувати наявність рівня сформованості вокально-виконавської майстерності, обумовленого в значній мірі освоєнням історико-теоретичних і художніх знань.

Таким чином, на констатуючому етапі експерименту ми виявили, що результати, які отримані по всіх трьом показникам показали недостатній рівень сформованості критеріальних компонентів вокально-виконавської майстерності в студентів майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз результатів на контрольному етапі експерименту показав, що якщо в контрольній групі низький рівень суттєво не змінився, то в експериментальній групі він зменшився майже вдвічі. Порівняння результатів високого рівня вокально-виконавської майстерності контрольної групи та експериментальної груп дозволяє зробити висновок про те, що більш високі показники вокально-виконавської майстерності в студентів експериментальної групи. Це вказує на те, що процес фахової підготовки відобразив ефективність запропонованих нами педагогічних умов формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Динаміка розвитку, крім комплексу розроблених педагогічних умов, викликана, на наш погляд, наступними факторами: тісною взаємодією викладачів і постійною підтримкою високого рівня мотивації студентів, використанням різних методів навчання, забезпеченням інтеграції аудиторної й позааудиторної, самостійної, концертно-практичної діяльності студентів.

Зіставлення результатів навчання в експериментальній і контрольній групах підтвердило гіпотезу нашого дослідження про те, що формування вокально-виконавської майстерності буде відбуватися більш ефективно за умов реалізації моделі формування вокально-виконавської майстерності, яка ґрунтується на принципах науковості, зв'язку теорії й практики, суб'єктності, співробітництва, інтеграції, креативності, посилення мотивації.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [25; 27; 29].

ВИСНОВКИ

Аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми та результати проведеного експериментального дослідження засвідчили реалізацію мети, підтвердили правомірність основних теоретико-методологічних положень, ефективність розв'язання дослідних завдань та динаміку результатів експериментального навчання з формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики, відповідно до яких нами були зроблені наступні **висновки**:

1. У результаті узагальнення літературних першоджерел було встановлено недостатню розробленість проблеми формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки, що підтвердило актуальність і новизну даної проблеми та нові пріоритети розвитку музично-педагогічної освіти, спрямовані на використання традиційних та інноваційних технологій вокального навчання та забезпечення значно вищого рівня формування вокально-виконавської культури студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів. Аналіз літератури дозволив також визначити теоретико-методологічне підґрунтя процесу формування даного феномену для реалізації забезпечення принципів культуровідповідності та опори на національно-культурні традиції вокального навчання в системі вищої музично-педагогічної освіти студентів.

2. На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження та узагальнення практики визначено: зміст, специфіку та авторське тлумачення поняття «вокально-виконавська культура майбутнього вчителя музики», яке ми трактуємо як *здатність майбутнього вчителя музики до творчого високопрофесійного втілення художньо-образного змісту музичного твору шляхом ефективного використання комплексу науково-методичних та вокально-виконавських знань, умінь та навичок. Вокальна культура як художньо-естетична категорія розглядається нами в рамках музичної культури як феномена і невід'ємної складової світової художньої культури, що*

дозволяє виявити не лише загальні риси музичного мистецтва, специфіку народних традицій, але й визначити своєрідність кожної з них. Вокально-виконавська культура ґрунтується на кращих традиціях національної виконавської майстерності, опанування якої дає змогу екстраполювати її в шкільні умови і закладати в учнів основи вокальної культури.

Систематизовано *педагогічні підходи* (особистісно-орієнтаційний, аксіологічний, діяльнісно-креативний) і взаємодію *принципів* вокального навчання студентів (принцип опори на національне спрямування вокального навчання; культуровідповідності та вокально-культурологічної герменевтики, активно-художнього і емоційно-творчого самовираження, інтегративності й художньо-ейдетичного змістового наповнення, медіа-освіти). Визначено, що формування вокально-виконавської культури студентів потребує взаємодії наступних *функцій*, а саме: соціально-перетворюючої, мотиваційно-регулятивної, пізнавально-евристичної, вокально-діяльнісної, науково-методичної, естетико-виховної, ціннісно-орієнтаційної, культурологічно-просвітницької, комунікативно-інформативної, гедоністично-мобілізуючої.

3. Розробка та теоретичне обґрунтування змісту структурних **компонентів** (*мотиваційно-регулятивного, когнітивно-комунікативного, творчо-діялісного*) дозволило визначити відповідні **критерії** (*міру мотиваційної цілеспрямованості до формування вокально-виконавської культури; ступінь готовності майбутніх учителів музики до опанування вокально-виконавським комплексом; міру здатності до фахової самореалізації в процесі виконання вокальних творів у різних дієвих формах*) та їх показники, а також виявити рівні та ознаки сформованості вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики (високий, середній та низький).

4. Для розв'язання поставлених завдань був обумовлений комплекс *теоретичних та емпіричних методів*: аналіз літератури з проблеми дослідження; *метод конструювання понять* – для розширення, диференціації та систематизації понятійно-категоріальної бази знань; аналіз нормативних документів та реального досвіду викладачів вищих музично-педагогічних

закладів; систематизації, узагальнення, анкетування, бесід, тестування, інструктажу, демонстрування, спостереження, наочної ілюстрації, обговорення, опитування, експертних оцінок, експрес-інтерв'ю, педагогічного експерименту; *науково-дослідні та творчо-пошукові*: експериментальні, рефлексивні, інтерактивного та евристичного навчання для стимуляції творчої активності студентів; *медіа-освіти*, з метою ознайомлення з інноваційним забезпеченням вокального навчання, активізації мотивації, підвищення самоосвіти; *метод емпатійно-ейдетичний* допомагав розвивати співпереживання і вживання в художній образ вокального твору; *методи математичної обробки результатів* (кількісний та якісний аналіз реального стану та динаміки отриманих експериментальних даних, їх екстраполяція).

5. Проведений констатувальний експеримент дозволив виявити наявні рівні вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в інститутах мистецтв педагогічних університетів України. Констатувальний експеримент охопив 236 респондентів. У результаті контрольного діагностування було виявлено: 19,5% високого, 51,2% середнього і 29,3% низького рівнів сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики. Це засвідчило, що даній проблемі в напрямку ні науково-методичної роботи ні в педагогічній практиці не було приділено достатньої науково-дослідної уваги і спрямувало нашу роботу на розробку експериментальної моделі та поетапної методики формування означеного феномена, яка проходила в *три етапи* (перший – інформаційно-адаптаційний; другий – художньо-поглиблений; третій – аналітико-творчий), які забезпечували реалізацію мети та експериментальних завдань відповідно до логіки формування в студентів вокально-виконавської культури в процесі фахового навчання, а також дозволили експериментально перевірити їх ефективність.

Результати порівняльного аналізу середніх показників контрольної (КГ) і експериментальної (ЕГ) груп представили динаміку ефективності й мали таку різницю: III-й – високий рівень мали 23% студентів КГ і на 37% піднялись студенти ЕГ, з різницею <14%; II-й – середній рівень КГ мали 28%, студентів, у

ЕГ – 40%, різниця <12%; I-й низький рівень КГ мали 49%, студентів, у ЕГ – 23%, різниця зменшилась на >26% студентів. Це відбулось за рахунок якісного переходу обстежуваних на більш високі рівні.

У результаті перевірки статистичної значущості суттєвих змін у рівнях сформованості вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики за компонентною структурою був застосований кутовий критерій Фішера φ^* . Та в результаті здійснення додаткової перевірки значущості отриманого критерію шляхом знаходження ймовірності отриманого емпіричного значення в t – розподілі Стюдента, можна зробити висновок, що ймовірність з якою можна прийняти гіпотезу про наявність суттєвих змін в проявах рівнів сформованості вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музики (за компонентною структурою) для високого – 0,9388 (93,88%), для середнього – 0,8729 (87,29 %), для низького рівня становить 0,9987 (99,87 %). Тобто з ймовірністю близькою до 1 можна стверджувати, що доля студентів експериментальної групи, що мали низький рівень сформованості вокально-виконавської культури до експерименту, суттєво зменшилась, а доля студентів з високим рівнем суттєво зросла.

Результати формувального експериментального дослідження дали змогу визначити динаміку росту ефективності однієї з важливих граней музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики – формування вокально-виконавської культури в умовах вищих музично-педагогічних закладів і підтвердити оригінальність, ефективність та можливість запровадження даної методики, а також підтвердити її практичну доцільність і своєчасність запропонованої поетапної методики та зазначити, що методичні інновації дають можливість запровадження її в загальноосвітніх закладах України і Китаю.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест на зацікавленість вокально-виконавською діяльністю

(авторська модифікація “Тесту на виявлення відношення до виконавської діяльності” В. Петрушина) [В. Петрушина “Музична психологія“ С. 370, 377].

Ключ

1. Музичне мистецтво – здебільшого виконавське, повинно вважатися головним.....Так
2. Моя любов до співу проявляється в потребі накопиченні знань з цього предмету, удосконаленні самоосвіти..... Так
3. По натурі я людина товариська і легко розуміюсь з дітьми і молоддю.....Так
4. Мені легко вдається організовувати дітей для спільної творчої роботи..... Так
5. Я колекціоную записи різних співаків і дитячих хорових колективів для порівняння їх між собою й пошуку найбільш вірного, на мій погляд, виконанняТак
6. Мені подобається працювати з дитячими голосами і вокально- хоровим колективом тому, що це творча робота і можна застосовувати передові методичні технології..... Так
7. Колективні заняття мені подобаються більше, ніж індивідуальні Так
8. Мені буває важко підібрати ключ для спілкування з незнайомими людьми..... Ні
9. Мої друзі вважають мене веселою й товариською людиною Так

10. Я легко переношу конфліктні ситуації в порівнянні з іншими Так
11. Я високо ціную мистецтво міміки й жести Так
12. У мене часто бувають зіпсовані відносини з іншими людьми через мою принциповістьНі
13. Я користаюся з будь-якої можливості, щоб виступити в будь-якому концертіТак
14. Часто без причини в мене може зіпсуватися настрій Ні
15. Виступу на концертах стомлюють мене Ні
16. Якщо я почуваю наближення конфліктної ситуації, я волію спокійно обговорити проблему й ніколи не зриваюся..... Так
17. Я багато читаю методичної й виконавської літератури про роботу з дитячими хоровими колективамиТак
18. Моя майбутня професія викликає в мене серйозну заклопотаність Ні
19. Займаючись із педагогом, я рідко пропоную свій власний варіант Трактуювання вокального твору.....Ні
20. Я охоче виконую доручення, пов'язані зі спілкуванням з іншими людьми.....Так
21. У моїй колекції багато книг провідомих співаків.....Так
22. Виконання вокальної роботи в присутності багатьох людей мене мало бентежить..... Так
23. Я шукаю будь-який привід для того щоб попрактикуватися з дитячим вокально-хором ансамблемТак
24. Мені подобається переводити авторський задум у вокальне виконання.....Так

25. Мені подобається працювати над елементами вокального звучання і художнім образом музичного твору.....Так
26. Я б хотів якнайчастіше виступати в концертах..... Так
27. Я виступаю в концертах тільки тому, що цього вимагає навчальна програмаНі
28. Я вважаю, що під час виконання вокального твору співаку не обов'язково викладатися..... Ні
29. На педпрактиці, у дитячому таборі я користуюся будь-якою Так
можливістю для організації вокально-хорового співу.....Так
30. Я хочу організувати свій дитячий вокально-хоровий колектив...Так

Додаток А.1

Тест на виявлення ставлення (інтерес) до музично-педагогічної діяльності

(модифікація “Тесту на відношення до педагогічної діяльності”

В. Петрушина) [В. Петрушина «Музична психологія» С. 372- 374]

Ключ

1. Психологія відносин людей дуже цікавить мене.....Так
2. Я рідко пропускаю заняття й страждаю від пропусків.....Так
3. Мені подобається демонструвати на педагогічній практиці школярам, як найкраще виконати той або інший вокально-хоровий твір.....Так
4. Мені подобається переводити мої життєві враження в музичні образи доступні дітям і самому складати дитячі пісні.....Так
5. У порівнянні з іншими я займаюся багато професійним самовдосконалення.....Так
6. Вивчаючи музичний твір, я намагаюся прочитати про нього музикознавчу літературу та особливо методичного характеру.....Так
7. Я пропускаю заняття за фахом частіше інших.....Ні
8. Мене мало цікавлять книги з методики викладання співу.....Ні
9. На заняття за фахом я приходжу непідготовленим частіше інших.....Ні
10. Я намагаюся виступати в семестрі, з добре вивченою програмою.....Ні
11. Крім наставлянь педагога я прагну знайти свої власні прийоми подолання виконавських труднощів.....Ні
12. Мені подобається обговорювати з товаришами прийоми й способи виконання різних музичних творів.....Так
13. Мені більше подобатися розучувати з дітьми вокальні твори

- чим самому виконувати музику на концертній площадці..... Так
14. Мені подобається працювати уривками, щоб потім приємно розслабитися.....Ні
15. Я пропускаю заняття з методики музичного виховання рідше інших.....Так
16. Мені подобається бути присутнім на заняттях інших педагогів і слухати їхні зауваження із приводу вокального виконання моїх товаришів.....Так
17. Виступаючи на сцені, я стурбований тим, яке враження справляю на слухачів.....Так
18. До своєї майбутньої професії учителі музики і керівника дитячого хору я ставлюся із захватомТак
19. Зі своїми друзями й близькими я мало говорю про свою майбутню професію..... Ні
20. З теоретичних дисциплін більш за всі мені подобається методика вокалу і музичного вихованняТак
21. Я купую книги по дитячій музичній педагогіці, вокалу частіше, ніж інші.....Так
22. Я розглядаю свою майбутню професію як щасливу можливість навчання дітей співочому мистецтву.....Так
23. Мої друзі цінують мої зауваження щодо якості виконання програмного матеріалу.....Так
24. У роботі над музичним твором мене більше подобається.....Так
краса художнього образу й переживання, пов'язані з музикою, чим ретельна
робота над окремими деталями..... Так

25. Мені подобається обговорювати із друзями особливості виконавського стилю відомих співаків..... Так
26. Я виступаю на сцені один раз у семестр, хотілося б більше..... Так
27. Я люблю виступати з дитячим колективом на шкільних заходах.....Так
28. Я відповідально ставлюся до будь-якого виду музично-педагогічної діяльності особливо хвилююся під час публічних виступам з дітьми..... Так
29. Під час педпрактики в школі я сам люблю ілюструвати музичні твори учням, а не підключати технічні засобиТак
30. Якщо на педпрактиці в школі потрібно замінити керівника дитячого вокально-хорового колективу, я це роблю із задоволенням.....Так

Додаток Б.**Дихальні вправи для забезпечення емоційної стабільності в процесі виконання вокально-виконавської діяльності**

Перед виконанням вправ для виявлення емоційних характеристик студентів у період педагогічної практики можна використовувати карту експертної оцінки емоційних характеристик викладача, яка розроблена Н.Фетіскіним і пов'язана з оцінкою мімічних, пантомімічних, вербальних і інших характеристик майбутнього вчителя музики під час проведення уроку [].

Дихальні вправи із застосуванням паузи:

- 1) без паузи: звичайний - вдих, видих;
- 2) пауза після вдиху: вдих, пауза (дві секунди), видих;
- 3) пауза після видиху: вдих, видих, пауза;
- 4) пауза після вдиху й видиху: вдих, пауза, видих, пауза;
- 5) короткий вдих, пауза, короткий видих;
- 6) вдих, пауза, короткий вдих, пауза, короткий вдих;
- 7) короткий вдих, пауза, короткий вдих, короткий вдих, пауза, короткий вдих.

Усунення небажаних емоційних станів:

чергувати (по чотири рази) подих через ніс і рот за наступною схемою:

- вдих носом – видих носом;
- вдих носом – видих ротом;
- вдих ротом – видих ротом;
- вдих ротом – видих носом.

Ці вправи ми рекомендуємо використовувати перед концертними виступами.

Додаток В**авторська модифікація тесту Т. Лірі [Тести і хрестом с 179]**

Мета : Методика призначена для виявлення стилю і структури психологічного типу, який можливий для творчої навчальної взаємодії.

Нами було вибрано два типи : **I. Авторитарний і II – Конвенційний (дружелюбний), що співробітничає.**

Інструкція : Прочитайте кожну із запропонованих характеристик і відзначте плюсом (+) ті, які Ви вважаєте потрібними. Якщо ж у Вас немає повної впевненості, знак (+) не ставте.

1. Інші думають про нього прихильно.
2. Справляє враження на оточуючих.
3. Уміє розпоряджатися, наказувати.
4. Уміє наполягти на своєму.
5. Суворий але справедливий.
6. Користується в інших повагою.
7. Має талант керівника.
8. Кохає відповідальність.
9. Любить давати поради.
- 10 Справляє враження значущості.
11. Керуючо-наказовий,
12. Владний.
13. Прагнучий до успіху.
14. Очікує замилювання від кожного.
15. Розпоряджається іншими.

16. Деспотичний.
17. Прагне до співробітництва, взаємодопомоги.
18. Прагне ужитися з іншими.
19. Користується в інших повагою.
20. Має талант керівника.
21. Любить відповідальність.
22. Впевнений у собі.
23. Завжди люб'язний в обходженні.
24. Дорожить думкою навколишніх.
25. Товариський.
26. Добросердий.
27. Легко піддається впливу друзів
28. Готовий довіритися кожному.
29. Прихильний до всіх не перебираючи
30. Усім симпатизує.
31. Прагне знайти прихильність кожного.
32. З усіма погоджується
33. Завжди приязний.
34. Любить усіх

Обробка результатів і їх інтерпретація

Після того, як випробуваний оцінив себе, підраховуються бали, по кожному із запропонованих типів. Кожен плюс (+) оцінюється в один бал таким

чином, максимальна оцінка рівня – 16 балів, але вона розділена на чотири ступені виразності взаємовідносини :

0 – 4 бали – низький ступінь; 5 – 8 балів – середній ступінь; 9 – 12 балів – високий ступінь; 13 – 16 балів – найвищій ступінь (екстремальний).

Типи міжособистісних відносин

I. Авторитарний.

0 – 8 балів : Впевнений в собі, завзятий, наполегливий, може бути гарним наставником і організатором, але не обов'язково лідер. Має властивості керівника.

9 – 12 балів : Домінантний, енергійний, успішний у справах, любить давати поради, вимагає до себе поваги, може бути нетерпимий до критики. Йому властива переоцінка власних можливостей.

13 -16 балів : Владний, диктаторський, деспотичний характер, усіх повчає, дидактичний стиль висловлень, не схильний ухвалювати поради інших, прагне до лідерства, командування іншими, сильна особистість.

II – Конвенційний (дружелюбний), що співробітничає.

0 – 8 балів : Схильний до співробітництва, кооперації, гнучкий і компромісний при вирішенні проблем і в конфліктних ситуаціях, прагне погоджуватись з думкою навколишніх, свідомо конформний, додержується умовностей, правил і принципів “гарного тону” у відносинах з людьми, ініціативний ентузіаст у досягненні цілей групи, прагне допомагати, почувати себе в центрі, заслужити увагу й любов, товариський, проявляє теплоту й дружелюбність у відносинах.

9 – 16 балів : Дружелюбний і люб'язний з усіма, орієнтований на прийняття й соціальне схвалення, прагне до цілей мікрогрупи, має розвинені механізми витиснення й пригнічення, емоційно лабільний (істероїдний тип характеру).

13 -16 балів : Відповідальний стосовно людей, делікатний, м'який, добрий, емоційне відношення до людей проявляє в симпатії, турботі, пещенні, уміє підібрати й заспокоїти навколишніх, безкорисливий і чуйний.

Додаток Г

Оцінювання емоційних реакцій

Емоційні реакції співаків ми оцінювали за загально прийнятими зовнішніми проявами м'язових реакцій : мимічних, голосових змін: інтонаційно-регістрових, елементарних вигуків, смислових акцентів, виразних рухів тулуба, рук, а також за темпом, довготривалістю і наступними поведінковими діями, що проявляються у ступні виконання навчальних завдань. *I рівень (низький) – сензитивний.* Незначні, короткочасні, маловиразні реакції, вимушена посмішка, слабкі рухові реакції і поведінкові дії – спокійної розгубленості, без ентузіазму, посередньо виконуються навчальні завдання. *II рівень (середній) – частково-реактивний.* Частково емоційно реагують на музичні повідомлення вчителя, не на всі навчальні завдання реагують активно і зразу точно намагаються їх виконати. *III рівень (високий) – реактивний.* Сила емоцій значної інтенсивності: діти активно голосно реагують на музику, внаслідок чого спостерігаються рухові тривалі мимічні зміни, з'являється веселий настрій, виразні рухи тіла. Діти охоче художньо творчо намагаються виконувати навчальні завдання, продовжують спілкування з музикою.

Додаток Ж

Тест на виявлення рівня володіння музично-педагогічним артистизмом майбутнього керівника дитячого вокально-хорового колективу

(тест розроблений на основі “Структури професійно важливих якостей музиканта” Ю. Цагареллі [18-29] і “Тесту на виявлення рівня сформованості волевих якостей особистості” Б. Смирнова та Б. Петрушина [Петрушин В.И. Музыкальная психология [С.366-369].

Методика обробки результатів:

(Оцінка результатів по кожній якості: 36-45 балів - високий рівень; 26-35 - середній; 15-25 - низький). Узагальнення результатів виробляється за схемою :

Структура важливих якостей керівника дитячого вокально-хорового колективу необхідних для володіння музично-педагогічним артистизмом	Необхідні уміння керівника дитячого вокально-хорового колективу для володіння музично-педагогічним артистизмом	Оцінки в балах
I. Цілеспрямованість	1. Уміння ставити конкретні цілі й завдання (в навчальних і презентативних формах роботи). 2. Уміння планомірно	

	здійснювати професійну діяльність. 3. Уміння підкорити себе досягненню поставленої мети.	
II. Наполегливість і завзятість	4. Уміння послідовно домагатися наміченої мети. 5. Уміння перемагати негативні настрої. 6. Уміння продовжувати навчальну і концертну діяльність, незважаючи на невдачі й інші складності.	
III Саморегуляція і творча ініціативність	7. Уміння володіти своїми почуттями. 8. Уміння керувати своїми педагогічними, організаційно-фаховими та діями. 9. Уміння проявляти творчу ініціативу й новаторські технології:	
IV. Музично-педагогічний артистизм	10. Уміння художньо-образно мислити і емоційно передавати зміст вокально-хорового твору на основі сценічного перевтілення. 11. Уміння, пов'язані з саморегуляцією емоцій	

	обумовлених змістом музичного твору. 12. Уміння зосереджувати сценічну увагу виконавців на художньо-образному виконанні твору.	
	Усього :	бал

За відповіді на кожне питання привласнюються наступні бали: 1 – так не буває; 2 – мабуть, невірно; 3 – може бути; 4 – напевно, так; 5 – упевнений, що так [Музична психологія с. 366-368, 370]”.

I.Цілеспрямованість

1. Уміння ставити ясні цілі й завдання:

а – маю ясну перспективну мету професійного вдосконалювання на 3-4 роки вперед;

б – разом з викладачем планую рівень професійних досягнень на майбутній рік; намічаю конкретні завдання на відповідні етапи підготовки;

в – ставлю чергові завдання на найближчі заняття, заліки, іспити;

2. Уміння планомірно здійснювати професійну діяльність:

а – виконую плани окремих домашніх завдань;

б – виконую плани виступів на заліках і на іспитах;

в – оцінюю проведені заняття, заліки й іспити; коректую намічені плани.

3. Уміння підкорити себе досягненню поставленої мети:

а – заради досягнення мети дотримуюсь строгого режиму;

б – цілі й завдання професійного росту є для мене потужним джерелом активності; в – я отримую величезне почуття задоволення від самого процесу музичних занять.

II. Наполегливість і завзятість

4. Уміння довгостроково домагатися наміченої мети:

а – я займаюся диригуванням і методикою музичного виховання регулярно й неухильно виконую необхідну кількість навчальних годин, відведених на заняття;

б – копітко й ретельно намагаюсь відпрацювати технічні прийоми;

в – завзято й послідовно намагаюсь переборювати недоліки своєї професійної майстерності.

5. Уміння перемогати негативні настрої:

а – при розвитку відчуття втоми я намагаюсь проявити терпіння й продовжую заняття, не знижуючи навчальної активності;

б – перебуваючи в поганому настрої, я можу перебороти його;

в – терпляче й довгостроково я можу повторювати одноманітні й нудні, але потрібні вправи по техніці диригування.

6. Уміння продовжувати навчальну діяльність, незважаючи на невдачі й інші складності:

а – концертно-виконавські й екзаменаційні невдачі не засмучують мене, а мобілізують на досягнення мети – удосконалити результат;

б – у випадку невдачі я схильний до збільшення тривалості своїх занять;

в – якщо я продиригував невдало на іспиті один твір, я не падаю духом і намагаюся добре виконати інші.

III. Саморегуляція і творча ініціативність

7. Уміння володіти своїми почуттями:

а – я можу легко підвищити свій емоційний тонус у стані апатії, розгубленості, тривоги й занепокоєння;

б – я можу легко знизити рівень свого емоційного порушення (при хвилюванні, болю, обурення, перебільшеному уявленні про відповідальність);

в – у випадку вдалого виконання хорового твору в класі або на іспиті не проявляю зайвої самовпевненості, безтурботності й переваги над іншими.

8. Уміння керувати своїми діями :

а – я зможу зберігати контроль над своїми виконавськими рухами навіть із появою почуття втоми, роздратування, невдоволення собою;

б – незважаючи на мої невдачі на заліках, я прагну продовжувати виступати привселюдно на рівні всіх своїх можливостей;

в – у конфліктних ситуаціях я можу легко утримати себе від неетичних учинків і дій (брутальних слів, сперечань і ін.).

9. Уміння проявляти творчу ініціативу й новаторські технології:

а – я можу швидко змінити характер свого виконання, орієнтуючись на склад виконавців, аудиторію, акустичні умови;

б – я схильний самостійно знаходити оригінальні трактування виконання хорових творів;

в – мені подобається шукати індивідуальні шляхи вдосконалювання своєї диригентсько-хорової підготовки.

IV. Музично-педагогічний артистизм

10. Уміння художньо-образно мислити і емоційно передавати зміст вокально-хорового твору на основі сценічного перевтілення.

а – я можу фантазувати і придумувати цікаві образи;

б – мені подобається перевтілюватись і відтворювати художні образи через твори вокально-хорового мистецтва;

в – я схильний підбирати декілька варіантів інтерпретації музичних творів;

11. Уміння, пов'язані з саморегуляцією емоцій обумовлених змістом музичного твору.

а – я можу керувати своїм емоційним станом відповідно до навчальної і презентативної ситуації;

б – зміст музичного твору є головним орієнтиром саморегуляції моїх емоцій;

в – я можу корегувати настрій виконавців відповідно характеру музичного твору;

12. Уміння зосереджувати сценічну увагу виконавців на художньо-образному виконанні твору.

а – мені вдається зосереджувати увагу виконавців на художньо-образному виконанні твору;

б – цікаві знахідки у розкритті художнього задуму вокально-хорових творів допомагають зібрати увагу виконавців;

в – творча атмосфера сценічного виступу стимулює виконавців до зосередженого, емоційно-образного виконання вокально-хорових творів.

Додаток 3.**Анкета-інтерв'ю**

(експертні оцінки викладачів вокальної кафедри, вчителів музики)

П.І.П. _____

Назва закладу _____

Посада _____

Освіта _____

Стаж роботи _____

Чи задовольняє Вас якість вокальної підготовки в Інституті мистецтв?

- що позитивного _____

- що негативного _____

Яким чином на Ваш погляд можна модернізувати вокальну підготовку? _____

Чим на Ваш погляд можна зацікавити шкільну молодь до роботи ввокальному класі (на уроках музики)? _____

Який основний мотив якісного опанування вищою вокальну підготовку? _____

Які на Ваш погляд найважливіші особистісні якості керівника дитячого вокально-хорового колективу? _____

Де і як краще всього використовувати дитячі вокально-хорові колективи? _____

Додаток З 1.

Анкета

(для студентів вищих музично-педагогічних закладів (факультетів))

Назва закладу _____

Курс _____

Назва хорового класу _____

П.І.П. _____

Вокальна підготовка до вступу у
ВУЗ? _____

Чи задовольняє Вас структура, форми і зміст вокальної підготовки?

Що подобається? _____

Що не подобається? _____

Ваші пропозиції щодо її покращення

Чи задовольняє Вас методичне забезпечення вокальної підготовки?

(Аргументуйте вашу відповідь)

Який з навчальних предметів вокального циклу Ви вважаєте головним, а який другорядним? (Аргументуйте вашу відповідь)

Який вид диригентсько-хорової діяльності Вам найбільше подобається
(виконувати вокальні твори, керувати дитячим вокально-хором, проводити уроки музики в школі)

На яких жанрах дитячої вокально-хорової музики краще всього виховувати:

- громадянські особистісні якості;
 - любов до Батьківщини;
 - духовні якості;
 - художню культуру
-

Які на Ваш погляд найважливіші особистісно фахові якості?

Який на Ваш погляд найвищий якісний рівень дитячого вокальнохорового колективу, чим він визначається?

Додаток 3.2

Анкета-тест для студентів

(на визначення самооцінки якісної вокальної підготовки)

П.І.П. _____

Назва закладу _____

Курс _____

Назва хорового класу _____

Вокальна підготовка до вступу у ВУЗ?

Чи можете Ви трансформувати самостійно теоретичні фахові знання у практичні дії? _____

Чи можете Ви самостійно осмислити і здійснити художню інтерпретацію вокального твору відповідно задуму авторів?

Чи можете Ви самостійно розробити методику розучування дитячого вокально-хорового твору відповідно контингенту учасників колективу?
(Підкреслити потрібну відповідь)

- самостійно;
- частково самостійно;
- за інструкцією викладача;

Які труднощі у вокально-хоровій підготовці найбільше заважають Вам під час розучування і виконання дитячих вокально-хорових творів, недосконалість: (Відповідь підкреслити)

- спеціальних знань з фізіології, постановки та розвитку дитячого голосу
- диригентської техніки;

- засобів художньої виразності;
- хорових знань;
- методичних знань;
- знань дитячої фізіології і психології;
- практичних навичок хормейстерської роботи;
- практичних навичок управління дитячим хоровим колективом
- творчих здібностей;
- інші труднощі _____

Додаток К

Розвивально-корекційні вправи

МУЗИЧНО-ОЗДОРОВЧИЙ ТА МУЗИЧНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ

(на весь навчальний рік за методикою доктора пед. наук, професора Л. Куненко). Цей навчально-методичний комплекс використовується вчителем музики за вибором в залежності від рівнів розвитку дитячого голосу

Рецептивне слухання музики

(Фрагменти по 3-5 хвилин звучання): В.А. Моцарт, скрипкова музика (з сонат, концертів за вибором вчителя); А. Вівальді, “Пори року” –“Літо”, “Зима”; А. Вівальді, концер фа мажор, частина II (Andante); З. Фібіх, “Поема”; Й. С. Бах, Бранденбурзький концерт № 6 сі бемоль мажор; Ф. Ф. Шопен, вальс № 3; Є. Гріг “Пісня Сольвейг”, з оркестрової сюїти “Пер Гюнт”; П. І. Чайковський “Пролісок”, з фортепіанного циклу “Пори року”; М. А. Римський–Корсаков, “Пісня індійського гостя” з опери “Садко”; К.Дебюсі: “Море”, “Місячне сяйво”; М. Глінка “Мелодичний вальс”; Р.Шуман “Мрії” (“Трєзы”).

Слухання музики для стимуляції мовної активності

(Фрагменти 3-5 хвилин звучання): В.А. Моцарт: “Турецький марш”, Симфонія № 3 ре мажор, Симфонія № 36 до мажор; П.І. Чайковський: “На трійці” з фортепіанного циклу “Пори року”; “Італійське капричю”; Ф. Шопен “Революційний етюд” до дієз мінор; М.І. Глінка увертюра до опери “Руслан і Людмила”; М.А. Римський–Корсаков: “Іспанське каприччю”; ”Шехерезада”, оркестрова сюїта 4 частина, “Свято в Багдаді”; Жд. Веді: “Триумфальний марш” з опери “Аїда”; “Ти прекрасна моя батьківщина”, з опери “Навуходоносер”; Ж. Бізе, “Інтермецо” з увертюри до опери ”Кармен”; Й. Штраус “На прекрасному голубуму Дунаї” (вальс).

Слухання музики для стимуляції розвитку образних уявлень, фантазії та творчих здібностей

(Фрагменти 3-7 хвилин звучання): П.І. Чайковський, “Пори року” (за вибором учителя); В. Косенко: “На узліссі”, “За метликом”, “Ранком у садочку”, “В похід”, “Дощик”, “Казка”; Е. Гріг: “Ранок”, “Пгашка”, “Пісня Сольвейг” з оркестрової сюїти “Пер Гюнт”; К. Сен–Санс “Карнавал тварин”: “Кури та півні”, “Лебідь”; Г. Тьон “Зозуля”; В. Косенко: “За метеликом”, “Дощик”; Ю. Щуровський “Баркарола”; М. П. Мусоргський сюїта “Картинки з виставки” (за вибором); М. А. Римський–Корсаков: фрагменти з опер–казок “Снігурочка”, “Казка про царя Салтана” (три дива), “Золотий півник”, “Коцій невмирущий” (за вибором).

Використання арт–терапевтичних методів для стимуляції і розвитку творчої уяви, художньо–образних уявлень, творчої активності

Музикомалювання (малювання під музику 15–20 хвилин): П. І. Чайковський: “Танок маленьких лебедів” з балету “Лебедине озеро”, “Баба – Яга”, “Пісня жайворонка; “Танок феї Драже” з балету “Лускунчик”; муз. О. Галахова цикл “Я малюю і співаю”: на сл. Г. Андрєєвої “У дворі”, на сл. О. Карганової “Намалюйте завитушки”, на сл. О. Карганової “Урок малювання”, на сл. А. Ламми “Я малюю і співаю”; муз. А. Журбіна, сл. М. Чайкіна з циклу “Художник”: “Лінощі”, “Годинник”, “Художник”; Н. Перцова, сл. В. Губарця “Малюнки на асфальті” муз. К. Волкова, сл. В. Введенського “Повітряна кулька”; муз. М. Колеса “Серед пастушків”; муз. М. Степаненка: “Веселка”, “Білочка”; муз. М. Римського–Корсакова “Перше диво” з опери “Казка про царя Салтана” ; Р. Паулс “Колискова”; муз. М. Ведмедеря, сл. В. Зінченка “Осінь намалюю”; О. Гречанінов “Осіння пісенька”; Е. Гріг “Весною”; муз. Б. Фільц, сл. О. Олеся “Дощик”; муз. А. Філіпенка, сл. Т. Волгіної “Зимонька”; “Осінь намалюю”, муз. Н. Перцовой, сл. М. Рильського; “Новорічна ялинка” муз. Є. Габрон, сл. С. Жупанина; “Мама і сонечко”, муз. і сл. В. Бабій; “Рушничок”; муз. А. Філіпенка, сл. Т. Шевченка; “Тече вода із–за гаю”, муз. Я. Степового, сл. Т. Шевченка; “Зоре моя вечірняя”, муз. А. Філіпенка, сл. Т. Шевченка.

Вправи для розвитку кінцівок: моторики мануальної (рук), ніг та техніки для інструментального виконавства.

„Пальчики і ручки”, муз. метріал: російська нар. мелодія „Ой, на горе – то”, обр. М. Раухвергера; „Де ж це наші ручки?”, муз. Т. Ломової сл. І. Плакиди, ”Веселі рученята”, муз. О. Тилічеєвої; „Долоня – кулак”, муз. укр нар. пісні „По дорозі жук, жук”, обр. В. Зентарського; ”Сонечко проснулось і сияє”, муз. укр. нар. пісні „Вийди, вийди сонечко”; „Квітка розпускається”, муз. М. Копка; „Метелик”, муз. В. Косенка „За метеликом”; „Вітер і вітерець”, муз. Л. Бетховена (”Ледлер”); „Млин”, муз. Т. Ломова”; „Прилетіла пташка”, муз. О. Тилічеєвої, сл. Ю. Островського; „Туп–туп веселенко”, укр нар. мелодія, обр. М. Різоля; ”Побігали–потупотіли”, муз. Л. Бетховена; „Чобітки”, російська нар. мелодія ”По улице мостовой”, обр. Т. Шутенка; „Плескаємо – тупаємо”, укр.нар. мелодія „Два півника”, обр. Я. Степового.

Ритмодекламація

Ігри – забави для опанування навичок чіткого звуконаслідування

Укр. нар. дит. пісні: ”Сорока-ворона”, “Кумо, кумо, що варила?”, “Квочка”, “Ой на горі жито”, “Галя по садочку ходила”, ”Веселі гуси “, “Тук, тук, чобіток”, ”Дибби–дибби”, “Господарство”, ”Гоп, скок”, “Бім–бом” , “Ходить сорока”, ”Ой, ну, люлі, коточок”, ”Мир миром”, “Іде, іде дід, дід”, “Танцювала риба з раком”, “Коляд, коляд, колядниця”, ”Коляда, коляда”, “Колядин–колядин”, “Сію, вію, посіваю”, ”Щедрик, ведрик”, “Я маленький хлопчик”,

“Вийди, вийди, сонечко”; “Скачалочка”, муз. А. Філіпенка, Т. Волгіної; “Новорічні побажання”, муз. В. Вірменина, сл. М. Сингаївського.

Вправи: “Хто як кричить?”, “Здібний папуга”, “Птахоферма”, “Весняний ліс повний звуків”, “Тепловоз”, “Прогулянка на автомобілі”, “У зоопарку” (музичний матеріал підбирає вчитель).

Укр. нар. дит. пісні: „Розлилися води”, „Я Коза-Дереза”, „Тук, тук, чобіток, подай, баба, молоток”, „Господарство”, обр. Я. Степового; „Зозуля”, чеська нар. дит. пісня, обр. Ф. Зрно; „Веснянка”, муз. Я. Степового, сл. Л. Глібова; „А я хлопець молодець, в мене коник-стрибунець”, муз. А. Філіпенка, сл. І. Кульскої; „Тепловоз”, муз. А. Філіпенка, сл. Т. Волгіної; „Савка та Гришка грали на дуду”, жартівлива білоруська нар. дит. пісня. переклад на українську О. Пархоменка.

Вправи для розвитку дихальної системи (носового дихання та його затримки)

„Пастушок подуй у дудочку”, „Чарівні кульки”, „Хто краще булькає?”, „Вітерець ганяє кульки”, “Поверни вертушку”, “Веселий флюгер”.

Вправи на формування вольно-артикуляційних навичок (гімнастика для: щік, нижньої щелепи, дихального апарату, губ, язика, м'якого піднебіння) /Зб. О. Комісаров “Початкове навчання співу на фонетичній основі української мови”: Навчальний посібник, – К.: ІСДО, 1995. – С. 100 – 103./.

Дитячі пісні для корекції та опанування чіткої вимови звуків та звукосполучень:

Р, гр, ср, сн:

укр. нар. дит. пісня „Сію, вію, посіваю”; „Зимонько–снігурочко”, муз. Я. Степового, сл. Л. Глібова; „Висне небо синє”, муз. Я. Степового, сл. Л. Щоголева.

Ж, ш, хм, шв, хм, дьмо, ться, нька:

Укр. дит. нар. пісня „Сніжинки”, обр. Я. Степового.

Ку, гу, чк, рч, нг, жц, стр:

укр. нар. дит. пісні: „Ходить квочка коло кілочка”, „Женчичок–бренчичок”; „Скачалочка”, муз. А. Філіпенка, сл. Т. Волгіної.

На тверде виспівування: г, д, к, ч, ш, щ, др, кр, гр, рч, чк:

укр. нар. дит. пісні: „Коляда, коляда”, „Щедрик, ведрик”, „Павочка ходить, пір'ячко ронить”, „Рак–неборак”, „Дрі-бу, дрі-бу, дрібушечки, наївшия петрушечки”; „Грицю, грицю, до роботи”.

Вправи на формування вольно-артикуляційних навичок: (гімнастика для: щік, нижньої щелепи, дихального апарату, губ, язика, м'якого піднебіння_/ Зб. О. В. Комісаров “Початкове навчання співу на фонетичній основі української мови”: Навчальний посібник, – К.: ІСДО, 1995. – С. 100 – 103.)/.

Слухання музики для стимуляції мовної активності

(Фрагменти 3-5 хвилин звучання): В.А. Моцарт: “Турецький марш”, Симфонія № 3 ре мажор, Симфонія № 36 до мажор; П. І. Чайковський: “Трійка” з фортепіанного циклу “Пори року”, “Італійське капричіо”; Ф. Шопен “Революційний етюд” до дієз мінор; М. І. Глінка увертюра до опери “Руслан і Людмила”; М. А. Римський–Корсаков: “Іспанське капричіо”; ”Шехерезада”, оркестрова сюїта 4 частина, “Свято в Багдаді”; Жд. Веді: “Триумфальний марш” з опери “Аїда”, “Ти прекрасна моя батьківщина”, з опери “Навуходоносер”; Ж. Бізе, “Інтермеццо” з увертюри до опери ”Кармен”; Й. Штраус “На прекрасному голубому Дунаї” (вальс).

Слухання музики для стимуляції розвитку образних уявлень, фантазії та творчих здібностей

(Фрагменти 3-7 хвилин звучання): П.І. Чайковський, “Пори року” (за вибором учителя); В. Косенко: “На узліссі”, “За метликом”, “Ранком у садочку”, “В похід”, “Дощик”, “Казка”; Е. Гріг, “Ранок”, “Пташка”, “Пісня Сольвейг” з оркестрової сюїти “Пер Гюнт”; К. Сен–Санс “Карнавал тварин”: “Кури та півні”, “Лебідь”; Г. Тьон “Зозуля”; В. Косенко “За метеликом”, “Дощик”; Ю. Щуровський “Баркарола”; М. П. Мусоргський сюїта “Картинки з виставки” (за вибором); М. А. Мусоргський: фрагменти з опер–казок “Снігурочка”, “Казка про царя Салтана” (три дива), “Золотий півник”, “Коцій невмирущий” (за вибором).

Вправи для розвитку дихальної системи (носового дихання та його затримки)

„Пастушок подує у дудочку”, „Чарівні кульки”, „Хто краще булькає ?”, „Вітерець ганяє кульки”, “Поверни вертушку”, “Веселий флюгер”.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин. 3-е изд., испр. и доп. – М.: «Издательство Гном», 2010. – 416 с.
2. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: учеб. для студентов высш. пед. учебн. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
4. Абрамова Г.С. Практическая психология / Галина Сергеевна Абрамова. – М.: Академия, 1997. – 365 с.
5. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження / А. Т. Авдієвський // Мистецтво у школі : зб. ст. – Вип. 1. – К. : СДПУ, 1996. – С. 80-83.
6. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. /Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
7. Алкон Е.М. Музыкальное мышление Востока и Запада /Е.М. Алкон. – Владивосток: Изд. Дальневосточного университета, 1999. – 169 с.
8. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания / Борис Герасимович Ананьев. – М. : АПН РСФСР, 1960. – С. 5-303.
9. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: в 2 кн. /Валентин Иванович Андреев. Кн. 2. – Казань, 1998. – 320с.
10. Андрущенко В.П. Мистецька освіта в системі формування педагога ХХІ століття / В.П. Андрущенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Вип. 1 (б). – К.: НПУ, 2004. – С. 3-5.

11. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник /Валентина Геніївна Антонюк. – К.: ЗАТ Віпол, 2007. – 173 с.
12. 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.
13. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя /Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
14. Аспелунд Д.С. Развитие певца и его голоса /Д.С. Аспелунд. – М.-Л.: Музгиз, 1952. – 191с.
15. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності /Юрий Львович Афанасьев. – Л: Світ, 1990. – 159 с.
16. Багадуров В. Очерки по истории вокальной методологии /Всеволод Алавердович Багадуров. – Ч. I: Вокальная педагогіка. – М.: Музгиз, 1932. – 137 с.
17. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалога-культурологічний підхід в освіті /Георгій Балл //Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. /за ред. Г.О. Балла. – К. Знання, 1998. – С. 101-118.
18. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. – Л.: Музыка, 1974. – 336 с.
19. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
20. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник /І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
21. Блинова М.П. Музыкальное творчество и закон о высшей нервной деятельности / Мария Павловна Блинова. – М. : Музыка, 1974. – 143 с.
22. Богуцький Ю.П. Культурогенез як філософсько-історичний феномен : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 17.00.01. "Теорія і історія культури" / Ю. П. Богуцький. – К., 2000. – 17 с.
23. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього

вчителя музики //Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 7-14.

24. Борев Ю.Б. Общение с искусством / Юрий Борисович Борев // Эстетика. – Ростов н/Д : “Феникс”, 2004. – С. 606-674.

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

26. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике /Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер Ком., 2000. – 527 с. – (Мастера психологии).

27. Ван Цзяньшу. Формування вокально-виконавських якостей майбутнього вчителя музики /Ван Цзяньшу //Вісник ЛНУ імені Т.Шевченка № 15 (226), Ч. 1, 2011. – С. 14-18.

28. Ван Цзяньшу. Вокальне виконавство як специфічна творча діяльність /Ван Цзяньшу //Вісник ЛНУ імені Т.Шевченка № 20 (231), 2011. – С. 215-219.

29. Ван Цзяньшу. Сутність і специфіка професійної культури майбутніх вокалістів. /Ван Цзяньшу //Наукові записки Вінницького держ. педуніверситету імені Михайла Коцюбинського. – Вип. 37, 2012. – С. 59-61.

30. Ван Цзяньшу. Взаємодія психологічних механізмів регулювання вокально-виконавської діяльності співака / Ван Цзяньшу //Вісник ЛНУ імені Т. Шевченка № 10 (245), травень 2012. – С. 70-76.

31. Ван Цзяньшу. Структура вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики / Ван Цзяньшу //Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. - № 10 (269) травень 2013. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – Частина I. – С. 140-145.

32. Ван Цзяньшу /Ван Цзяньшу //Педагогічні умови формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики //Современные аспекты культурного диалога: Россия-Украина. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. – Краснодар: ООО «Просвещение-Юг», 2013. – С. 42-46.

33. Ван Цзяньшу. Діагностичні методики формування вокально-виконавської культури студентів інститутів мистецтв. /Ван Цзяньшу //VI Всеукраїнська «Музична освіта України: Проблеми теорії, методики, практики» та III міжнародна «Творчість для народних інструментів композиторів України та зарубіжжя» – науково-практичні конференції Матеріали та тези 9-10 травня 2013 року м. Дрогобич. – Дрогобич: ПОСВІТ, 2013. – С. 97-100.

34. Ван Цзяньшу. Педагогічний моніторинг як одна з умов формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва /Ван Цзяньшу //Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності. – Луганськ: Янтар, 2012. – С. 166-170.

35. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика) /Л. М. Василенко. – К., 2003. – 21 с.

36. Введение в педагогическую деятельность: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. – М.: Академия, 2000. – 208 с.

37. Вей Лімін. Культурні традиції у підготовці китайських студентів до співацької діяльності /Вей Лімін //Національно-культурний простір України XXI ст.: стан і перспективи». – К.: НАКККіМ, 2010. – С. 339-344.

38. Вей Лімін. Музичне навчання майбутніх учителів музики на основі традицій Китаю та України /Вей Лімін //Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей (зб. матер. VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 154-155.

39. Витковская Н.С. Формирование эстетической культуры младших школьников. Из опыта /Н.С. Витковская, А.Б. Щербо, Д.Н. Джола [ред. Н.С. Витковская]. – Изд. 2-е. – К. : Радянська школа, 1985. – 184 с.

40. Волошина М.С. Профессиональная инкультурация в образовании: [монография] / Марина Сергеевна Волошина. – Новокузнецк : ИПК, 2001. – 114 с.
41. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Лев Семёнович Выготский. – М.: Просвещение, 1967. – 93 с.
42. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Лев Семёнович Выготский. – Избран. психол. труды [под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1996. – 512с.
43. Ву Го Лінг. Національна виконавська інтонація в камерно-вокальних творах французьких композиторів XIX сторіччя /Всеукраїнська асоціація молодих науковців. //Гуманітарні науки: історія, соціологія, політологія, психологія, мистецтвознавство. – 2002. – №2. – С. 143-152.
44. Ву Го Лінг. 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.
45. Вульф В.З. Основы педагогики: учеб. пособие: /Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: УРАО, 2000. – 614 с.
46. Гавриленко Л.М. Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання /Л.М. Гавриленко. – К., 2010. – 20 с.
47. Глинка М.И. Литературное наследие /Михаил Иванович Глинка [под ред. В. Богданова-Березовского]. — Л.: Музыка, 1953. – Т. 2: Письма и документы. – 1953. – 890 с., илл., портр.
48. Гмыря Б.А. Статьи, дневники, письма, воспоминания /сост. и прим. Б.А. Гмыри, А.В. Принц; вступ. ст. Е.Е. Нестеренко, пер. с укр. – М.: Музыка, 1988. – 235, [2] с.
49. Гнидь Б.П. Виконавські школи України. Кафедра сольного співу НМАУ

імені П.І.Чайковського (1971-2001): [посібник] /Богдан Пилипович Гнидь. – К.: НМАУ, 2002. – 95 с.

50. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва: [підруч. для вищ. муз. навч. закл] /Б.П. Гнидь; Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського. – К.: НМАУ, 1997. – 318, [1] с.

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

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

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

54. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість : Методологічно-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михайличенко. – К. : Знання України, 2002. – 580 с.

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

56. Гусейнова Л.В. Міжкультурний діалог як чинник формування виконавської культури майбутнього вчителя музики / Л.В. Гусейнова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – № 7 (218). – Луганськ, 2011. – С. 39-45.

57. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник/ Дичківська Ілона Миколаївна. – 2-ге вид., допоан. К.: Академвидав, 2012. – 352 с. – (Серія «Альма-матер»).

58. Дмитриев Л.Б. Вопросы вокальной педагогики: [сб. ст.] /под ред. Л.Б. Дмитриева. – М.: Музыка, 1976. – Вып. 5. – 1976. – 262 с.

59. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики: учеб. пособ. для муз. вузов

/Леонид Борисович Дмитриев. – М.: Музыка, 1968. – 675с.

60. Драйден Гордон. Революція в навчанні /Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – Львів: Вид-во «Літопис», 2005. – 541 с.

61. 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.

62. 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).

63. 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 с.

64. Ермолаев В. Руководство по фониатрии. /В.Г. Ермолаев, Н.Ф. Лебедева, В.П. Морозов. – Л.: Медицина, 1970. – 271 с.

65. Євтушенко Д.Г. Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста /Дометій Гурійович Євтушенко. – К.: Муз. Україна, 1979. – 91 с.

66. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.]. – К.: Либідь, 2005. – 463 с.

67. Закс Л.А. О культурологическом подходе к музыке /Л. А. Закс // Музыка – культура – человек : сб. научн. труд. – Свердловск, 1988. – С. 9-44.

68. Занюк С.С. Психологія мотивації?: [навч. посібник] / Сергій Степанович Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.

69. Зинькевич Е. Логика художественного процесса как историко-методологическая проблема /Е. Зинькевич //Музично-історичні концепції у минулому і сучасності. – Львів: Сполом, 1997. – С. 49-55.

70. Злобин К.В. Физиология пения в профилактике заболеваний голоса певцов /Константин Васильевич Злобин. – Л.: Медгиз, Ленингр. отд., 1958. – 136с.

71. Зязюн І.А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць [редкол. : І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступники голови) та ін.]. – Київ; Черкаси : Видавництво “Черкаський ЦНТЕГ”, 2008. – Вип. V. – С. 3-13.
72. Зязюн І.А. Теоретичні аспекти культури і культурного розвитку людини // Виховання естетичної культури школярів : навч. посібник / І.А. Зязюн, Н.Є. Миропольська, Л.О. Хлебникова та ін. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 3-16.
73. Іванов В.Ф. Навчання церковного співу в Україні у IX-XVII ст.: монографія. /В.Ф. Іванов. – К.: Муз. Україна, 1997. – С.34-56.
74. Инь Фалу. Наши замечательные музыкальные традиции / Инь Фалу // О китайской музыке: ст. кит. комп. и музыковедов. – М.: Музыка, 1958. – Вып.1. – С .18-31.
75. Исполнительские школы высших учебных заведений Украины. – К.: КГК имени П. Чайковского, 1990. – 180 с.
76. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? /Дмитрий Борисович Кабалевский. – М.: Советский композитор, 1982.– 214 с.
77. Каган М.С. Философия культуры / М.С Каган. – Санкт-Петербург. ТОО ТК. – Петрополис, 1996. – 416 с.
78. 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.
79. Калашник (Mei) Л.С. Давньокитайська міфологія як засіб родинного виховання: [наукова монографія]. /Любов Сергіївна Калашник. – Запоріжжя: Поліграф, 2004. – 259 с.
80. Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
81. Козир А.В. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін /А.В. Козир //Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К., 2007. – Вип. 4 (9), ч. I. – С.88-92.

82. Комарова А.І. Україна: духовність – культура – естетичний розвиток особистості (методологія, теорія і практика) /А.І. Комарова //Духовність і художньо-естетична культура: аналіт. розробки, пропозиції наук. і прак. працівників. /М-во культури та мистецтв України. НДІ «Проблеми людини». – К., 1999. – Т.14. – С. 15-48.

83. Комиссаров О.В. Фонетический метод в формировании вокально-артикуляционных навыков у учащихся младших классов (на материале школ УССР): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» /О.В. Комиссаров. – М., 1984. – 20 с.

84. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Людмила Кондрацька //Мистецтво та освіта. – 2003. – № 2. – С. 7-11.

85. Копнин П. Гегель и вопросы эстетики //Философия Гегеля и современность. /редкол.: Л.Н. Суворов и др. – М.: Мысль, 1973. – С. 321-396.

86. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О.Г. Костюк. – К. : Наукова думка, 1963. – 121 с.

87. Котляревский И.А. Музыкально-теоретические системы европейского искусствознания: методы изучения и классификации. /И.А. Котляревский – К.: Музична Україна, 1983. – 158 с.

88. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття /В.Г. Кремень. //Шлях освіти. – 2003. – С. 7-10.

89. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця /В. Крицький //Музичне виконавство. Наук. вісник НМАУ імені П.І. Чайковського. – К., 1999. – Вип. 3. – С. 110-122.

90. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах /Н.В. Кузьмина //Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузе: [сб. статей] /под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1970. – С.47-61.

91. Куненко Л.О. Значення культурних паралелей “Схід-Захід” в умовах міжкультурного навчання студентів-музикантів України і Китаю”/ Л.О. Куненко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія

14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. 13 (18). – С. 3-6.

92. Куненко Л.О. Інтеграція традицій вокально-виконавського навчання студентів України і Китаю // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету. – Зб. наук. праць звітної-наукової конференції викладачі університету за 2012 р. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – С. 47-51.

93. Куненко Л.О. Теоретико-методичні засади евристичного навчання в системі сучасної підготовки майбутніх вчителів музики / Л.О. Куненко // Вісник Луганського нац. унів. імені Т. Шевченка : педагогічні науки. – № 7 (218). – Луганск : ЛНУ, 2011. – Ч. II. – С. 85-90.

94. Куненко Л.О. Методичне забезпечення інноваційними технологіями педагогічної практики майбутніх учителів музики / Л.О. Куненко // Наукові записки : [збірник наукових статей] М-во освіти і науки України; укл. Л.Л. Макаренко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010.– Вип. LXXXIX (89). – С. 91-96.

95. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності /Зінаїда Наумівна Курлянд. – О., 1995. – 160с.

96. Лейзеров Н.Л. Эстетическая и художественная культура /Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. //Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя /сост. Г.С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – С. 5-61.

97. Леонтьев А.Н. Психология образа /Алексей Леонтьев //Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология). – 1979. – № 2. – С. 146-149.

98. 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.

99. Ливанова Т.Н. История западноевропейской музыки до 1789 г.: [учеб.

для исполн. Ф-тов муз. вузов: в 2-х т.]. /Тамара Николаевна Ливанова. – М.: Музыка, 1982. – Т. I. – 696 с.; Т. II. – 669 с.

100. Лобанова М. Музыкальный стиль и жанр: история и современность. /Марина Николаевна Лобанова. – М.: Сов. композитор, 1990. – 224с.

101. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. /В.С. Лутай. – К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. – 256 с.

102. Лю Цин. Периодизация высшего музыкально-педагогического образования в Китае [Электронный ресурс] / Лю Цин // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Ноябрь 2008, ART 1285. – СПб., 2008г. – URL: Режим доступа <http://www.emissia.org/offline/2008/1285.htm>

103. Люш Д.В. Развитие и сохранение певческого голоса. /Д.В. Люш. – К.: Музична Україна, 1988. – 138 с.

104. Ляшенко І. Музична україністика в світлі сучасної культурної політики: аспекти гуманізації та гуманітаризації національної освіти /І. Ляшенко //Українське музикознавство: наук.-метод. зб. /Нац. Муз. академія України імені П.І. Чайковського. – К., 1998. – Вип. 28: Музична україністика в контексті світової культури. – С. 3-8.

105. Лю Цяньцян. Приобщение иностранных студентов музыкально-педагогических факультетов к духовным ценностям славянского народа / Лю Цяньцян // Виховання і культура. Мат. міжн. наук.-практ. конфер. «Християнські цінності в освіті та вихованні»: До 190 – річчя Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – Серпень-Вересень №1-2 (11-12). – Одеса, 2007. – С. 122-123.

106. Майковская Л.С. Этнокультурная толерантность педагога-музыканта: сущность, содержание и методы формирования / Л.С. Майковская // Мат. науч.-практ. Конф. «Музыкальное образование: проблемы, поиски, решения» Жетысусского государственного университета имени И. Жансугурова. – Талдыкарган: ЖГУ им. И. Жансугурова. – 2005. – Т.1. – С. 209-214.

107. Макаренко А.С. Избранные произведения: в 3-х т. /редкол.: Н.Д. Ярмаченко (пред.) и др. – К.: Рад. шк., 1985. – Т.2. – 574 с.
108. Максимова С.В. Творчество: созидание или деструкция? /С.В. Максимова. – М.: Академический Проект, 2006. – 224 с.
109. Маруфенко О.В. Особливості вокальної підготовки в системі мистецько-педагогічної освіти / О.В. Маруфенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ, 2010. – С. 175-180.
110. Мартынов И. Очерки о зарубежной музыке первой половины XX века. /Иван Иванович Мартынов. – М.: Музыка, 1970. – 504 с.
111. Маслоу А. Мотивация и личность. /Абрахам Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с. – (Мастера психологии).
112. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти /Людмила Масол //Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2-5.
113. 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.
114. Медушевский В.В. Внемлите ангельскому пению. /Вячеслав Вячеславович Медушевский. – Минск, 2000. – 368 с.
115. Медушевский В.В. Онтологические основы интерпретации музыки /В.В. Медушевский //Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры: [сб. статей] /под общ. ред. В.В. Медушевского. – М., 1984. – Вып.129. – С. 5-11.
116. Менабени А.Г. Специфика индивидуальной вокальной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А.Г. Менабени. – М., 1972. – 20 с.
117. Меднікова Г.С. Адаптаційна функція мистецтва в умовах техногенної цивілізації /Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – Вип. 10 (23). – К.: НПУ, 2006. – С.

123-131.

118. Медникова Г.С. Культурологія: Навчальний посібник /За редакцією М. Заковича. – Друге видання. /Галина Сергіївна Меднікова. – Київ: Знання, 2006. – 567с.

119. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва: до 100-річчя з дня народження. /Михайло Венедиктович Микита /літ. виклад М. Головащенко. – К.: Музична Україна, 1985. – 80 с., іл., ноти.

120. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / [За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

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

122. Михайлов М.М. Музыка Китая. /М.М. Михайлов. – М.: Музыка, 1961, С. 15-30.

123. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності як особистісної якості майбутнього вчителя музики /Марина Анатоліївна Михаськова // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. – № 2. – Ніжин: НДПУ, 2004. – С.35-39.

124. Мойсеюк Неля. Педагогіка: навч. посібник. 5-е видання, допов. і перероблене. /Неля Євтихіївна Мойсеюк. – К.: ВАТ «КДНК», 2007. – 656с.

125. Морозов В.П. Резонансная теория голосообразования. Эволюционно-исторические основы и практическое значение. /В.П.Морозов. //Вокальное образование начала XXI века. – М.: Новый ключ, 2008. – 183 с.

126. Музыка XX века. 1880-1945: очерки: в 2-х ч. [ВНЦИ искусствознания, Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии] /редкол.: Б.М. Ярустовский и др. — М.: Музыка, 1976. Часть вторая. Книга четвертая. – 341, [1] с.

127. Немов Р.С. Психология: [учеб. пособие для высш. учеб. заведений] в 3-х кн. – Кн. 3. Психодиагностика: Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. /Роберт Семенович

Немов. – М.: Владос, 1998. – 630, [1] с.

128. Некрасов Ю.И. О психологических основах исполнительской интерпретации в процессе обучения в музыкальном вузе /Ю.И.)Некрасов, Е.Н. Маркова // Программированное обучение: респуб. межведомственный науч. сб. /Киев. инженерно-строительный ин-т. Вып.15. – К.: Вища школа, 1978. – С. 127-136.

129. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблеме эстетического воспитания: кн. для учителя. /Борис Михайлович Неменский. – 2-е изд., М.: Просвещение, 1987. – 253, [2] с.

130. Ничкало Н. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи /Нелля Ничкало //Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 6-26.

131. Новое педагогическое мышление [сб. статей]; /под ред. А.В. Петровського. – М.: Педагогика, 1989. – 278, [1] с.

132. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: метод. пособие. /Дмитрик Ерофеевич Огороднов. 3-е. изд. – К.: Музична Україна, 1989. – 163 с.

133. Оконь В. Основы проблемного обучения /В. Оконь [пер. с польск.]. – М. : «Просвещение». – 1968. – 208с.

134. Олексюк О.С. Проблеми українського менталітету в студентському музично-творчому колективі /О.М. Олексюк // Культура України: історія і сучасність. – Харків, 1992. – 292 с.

135. 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 с.

136. Осеннева М.С. Методика работы с детским музыкальным коллективом: учеб. пособие. /М.С. Осеннева, В.А. Самарин, Л.И. Уколова. – М.: Академия, 1999. – 224с.

137. Основы викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб. /за ред. О.П. Рудницької. – К.: АТЗТ “Експрес-об’ява”, 1998. – 183 с.

138. Основи психології: підручник для студ. вищ. навч. закл. /за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Романця. – К.: Либідь, 1995. – 631 с.
139. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти /Г.М. Падалка //Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. /редкол. О.П. Щолокова та ін.; Нац. пед. ун-т імені М. Драгоманова. – К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15-20.
140. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. /Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. — 272, [1] с.
141. 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.
142. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества : учебное пособие для вузов /Петрушин Валентин Иванович. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2008. – 490 с. – (Gaudeamus).
143. Пехота О.М. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів: навчально-методичний посібник /О.М. Пехота, С.В. Ратовська. – Миколаїв: Іліон, 2011. – 252 с.
144. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.
145. Психологические тесты /под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 2. – 248 с.
146. Психологія : підручник /Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук [за ред. Ю.Л. Трофімова]. – 4-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
147. Пясковский И.В. Логика музыкального мышления /Игорь Болеславович Пясковский. – К.: Муз. Украина, 1987. – 182 с.
148. Рагс Ю.Н. Проблемы развития системы музыкального образования /Юрий Николаевич Рагс. – М.: ГМПИ имени Гнесиных, 1987. – 176 с.
149. Радул В.В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: монографія /Валерій Вікторович Радул та ін. – К.: Імекс-ЛТД, 2009. – 352с.

150. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139 с.
151. Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего муз.-пед. образования: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» /Л.А. Рапацкая. – М., 1991. – 45 с.
152. Раппопорт С.Х. О вариативной множественности исполнительства /Семен Хаскевич Раппопорт [сборник ст. /ред. и сост. А.Д. Алексеев] //Музыкальное исполнительство. – М., 1972. – С. 39-52.
153. Реан А.А. Социальная педагогическая психология: учеб. пособие /А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб: Питер Ком, 1999. – 409 [4] с.
154. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера: книга для препод. высш. и средн. пед. учеб. заведений /Петр Евдокимович Решетников. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 301с.
155. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. /В.В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 235 с.
156. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /Карл Роджерс: пер.с англ. М.М. Исениной. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 479 с.
157. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 2002. – 720 с. – (Мастера психологии).
158. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. /О.П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
159. Саркисян А.О. О некоторых вопросах вокального искусства //Вопросы вокальной педагогики: статьи и очерки. /А.О. Саркисян. – М.: Госмузиздат, 1964. – Вып. 1. – С. 9-29.
160. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: учебное пособие. /В.А. Семиченко. — Полтава, 1989. – 86 с.
161. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346с.

162. Сластенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования /В.А. Сластенин //Межвузовский сб. научных трудов МГПИ /под ред. В.А. Сластенина. – М., 1987. – С. 11-26.

163. Соколов А.С. Синкретизм и парадоксы современной культуры /Александр Сергеевич Соколов //Музыкальная композиция XX века: диалектика творчества: исследование. – М.: Музыка, 1992. – С. 13-15.

164. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки : сборник статей /Арнольд Наумович Сохор. – Л. : Советский композитор, 1980. – 295 с.

165. Соціологія культури: навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти України [О.М. Семашко, В.М. Піча, О.І. Погорілий та ін.; /за ред. О.М. Семашко, В.М. Піча. – К.: Каравела, Л.: «Новий світ – 2000», 2002. – 333 с. – (Вища освіта України).

166. Станиславский К.С. Работа актера над собой. /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. – 472 с.

167. Стасько Г.Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» /Г.Є. Стасько. – К., 1995. – 24 с.

168. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. //Вибрані твори в 5-и т. /В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – Т.3. – 670 с.

169. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Избранные труды в 2-х томах. /Борис Михайлович Теплов; ред. Н.С. Лейтес. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – С. 42-222.

170. . У Ифан. Етнокультурный компонент в профессиональной подготовке учителей музыки в Китае и Украине / У Ифан // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К. : Вид-во НПУ, 2009. – Вип. 7(12). – С.122-128.

171. У Іфан. Професійна підготовка майбутніх учителів музики з Китаю та України в умовах полікультурного середовища / У Іфан // Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців. Мат. міжн. наук.-практичн. конфер. присвяченої 20-річчю Незалежності України. 25-26 жовтня 2011р., м. Львів. – Львів, 2011. – С. 251-252.

172. Філоненко Л.П. Українська музична культура як компонент професійної підготовки майбутнього вчителя музики: дис. на здобуття наук ступеню канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – теорія і історія педагогіки / Людомир Павлович Філоненко / АПН України. – К., 1994. – 167 л.

173. Философия. Учебн. пособ. для студ. вузов / [авторск. кол. под руководством д-ра фил. наук, проф. Ю.В. Осичнюка, д-ра социологии проф. В. С. Зубова]. – К. : Фирма “Фіта”, 1994. – 384 с.

174. Філософський енциклопедичний словник [голова редколегії В.І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

175. Художня культура України : навч. посіб. / [Масол Л.М., Ничкало С.А., Веселовська Г.І., Оніщенко О.І.] / [за заг. ред. Л.М. Масол. – К. : Вища шк., 2006. – 239 с.: іл.

176. Хуторской А.В. Современная дидактика : [учеб. пособие]. – 2-е изд. перераб. / Андрей Викторович Хуторской. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.

177. Цзінъ Нань. Особливості вокальної підготовки студентів з КНР в інститутах мистецтв України /Цзінъ Нань //Теоретичні та методологічні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці, 2009. – С. 191-192.

178. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по специальности «Муз. образование» /Геннадій Моисеевич Цыпин. – М.: Инрерпракс, 1994. – 373 с.

179. Чжан Цзюнь Китайская народная музыка в профессиональной подготовке студентов музыкальных факультетов: автореф. дис. на соиск.

ученой степени канд.пед.наук., 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (музыка) / Чжан Цзюнь. – М., 2008. – 22с.

180. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя /Олена Шевнюк //Мистецтво та освіта. – 2003. – №3 (29). – С. 2-6.

181. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю: навч. посіб. /С.В. Шип; ред. А. Кравченко. – Київ: Заповіт, 1998. – 367 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).

182. Щолокова О.П. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти в Україні / О.П. Щолокова // Вісник Глухівського державного педагогічного університету . – 2006, вип.8. – С. 20-23.

183. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя [монографія] /О.П. Щолокова; Укр. Держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К., 1996. – 172 с.

184. Щолокова О.П. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. /О.П. Щолокова, О.Л. Шевнюк, С.В. Шип, О.М. Семашко. – К.: Вища школа, 2004. – 175 с.

185. Энциклопедический музыкальной словарь /сост. Б.С. Штейнпресс и М.Ямпольский; отв. ред. Г.В. Келдыш. – М.: Сов. Энциклопедия, 1959. – 326 с.

186. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса /Рауль Юссон. – М.: Музыка, 1974. – 262 с.

187. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч.-метод. посіб. /Юрій Євгенович Юцевич. – К. ІЗМН, 1998. – 158 с.

188. Яворский Б. [сост., ред. и предисл. И.С. Рабинович: в 2-х т.] – Т.1. – М.: Музыка, 1964. – Т. I.: Воспоминания, статьи и письма. – 1964. – 670 с.

189. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия /Павел Максимович Якобсон. – М.: Искусство, 1964. – 86 с.

190. Adorno T. Philosophie der neuen Musik. – Frankfurt. – М., 1978. – 200 S.

191. Banks, J. A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practices. / J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.) // Handbook of research on multicultural education. – San Francisco: Jossey-Bass. – 2004. – 2nd ed., pp. 3-29.
192. Banks, J. A. Race, Culture, and Education: The Selected Works of James A. Banks. New York, NY: Routledge, 2006. – 252 p.
<http://www.scribd.com/doc/60589345/Banks-Race-Culture-and-Education>
193. Bolin N. Gefangenschaft und Freicheit /Aspetti musicali. – Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. – S. 161-174.
194. Carter T. Critical Forum /Music analysis. – March 1995. – P. 105-111.
195. Kalisch V. Side effects bei der Beschäftigung mit musica // Aspekti musicali. – Köln-Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. – 363-370 S.
196. Kluppelholz W. Cucina tipica /Aspekti musicali. – Köln-Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. – 331-339 S.
197. Schenker H. Neue musikalische Theorien und Fantasien. Der freie Satz. – Wien, 2002. – S.29-33.
198. Gay G. Multicultural Teacher Education//Multicultural Education in Western Societies. London- New York Sydney – Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1986. – P. 154-177.
199. Sleeter C.E. An analysis of multicultural research in the United States / C.E. Sleeter, C.A. Grant // Harvard Educational Review, 1987. – № 57(4), pp.. 421-445.
200. 董波. 在音乐教学中关注学生的个性发展/ 成才之路 2012年 第16期 第53页. Дон Бо. Развития личности студентов в музыкальном обучении / Дон Бо // Путь к успеху. – 2012. – №.16 – 53 с.
201. 冯友兰. 《中国哲学史》1961年编写 第518页. История китайской философии [Фен Юлань, Чжунго Чжесюэ ши]. – Пекин, 1961. – В 2-х т.,– Т.1. – С. 518.

202. [日]高萩保治. 音乐学科教学法概论 /人民音乐出版社/2006年 第75 – 78页. Гао Чубаожи. Введение в педагогику музыкальных дисциплин / Гао Чубаожи // Издатель: Народная музыка, 2006. – С. 75-78.

203. 蒲亨强. 《中国音乐的新视野》 南京师范大学出版社 2002.12. 第一版.224页. Пу Хэнцянь. Новый обзор китайской музыки / Пу Хэнцянь. – Наньцзин: Изд. Наньцзинского педагогического института, 2002. – 224 с.

204. 友斌. 21世纪高校音乐教育研究 长沙. – 2004年 322页.Чжу Юнбэй. Исследование музыкального образования в высших педагогических заведениях 21 века / Чжу Юнбэй. – Чаньша, 2004, – 322с.

205. 西方音乐的风格与流派/人民音乐出版社编辑部编---孙继南.
《中国近现代音乐教育史纪年1840-2000》-山东出版社2004年, 第669页. Сунь Цзинань. Летописи истории китайского музыкального образования и музыкального образования новой эпохи: 1840-2000 / Сунь Цзинань. – Шаньдун, 2004. – 669с.

206. 张贺香. 原谱钢琴伴奏在声乐教学中的重要性 / 艺术百家 2011年第6期 230-232页.Чжан Хещан. Значение аккомпанимента в вокале / Чжан Хещан // Искусство, 2011. – №.2. – С. 230-232.

207. 张厚粲. 论歌唱中的感觉/娟./黔南民族师范1998院学报. Чэнь Сяньнянь. Творческая личность и художественный темперамент // Исследование теории искусства. – Пекин, 1998. – № 3. – С. 67-81.