

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

**ЛІНЬ Є**

УДК 378.011.3-051:784(043.3)

**МЕТОДИКА ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ**

13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”

**ДИСЕРТАЦІЯ**

на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник  
кандидат педагогічних наук,  
Л.П. Степанова

**Київ – 2017**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ .....</b>	<b>12</b>
1.1. Сутність та зміст вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів .....	12
1.2. Специфіка та структура вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання .....	29
<b>Висновки до першого розділу.....</b>	<b>47</b>
<b>РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ .....</b>	<b>50</b>
2.1. Алгоритмічна характеристика блоків методичної моделі вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання .....	50
2.2. Принципи та педагогічні умови вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів .....	64
<b>Висновки до другого розділу .....</b>	<b>92</b>
<b>РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....</b>	<b>98</b>
3.1. Стан сформованості вокально-хорової підготовленості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів (констатувальний етап експериментальної роботи) .....	98
3.2. Поетапна методика формування вокально-хорової підготовленості майбутнього вчителя музики та результати формувального етапу експерименту .....	123

<b>Висновки до третього розділу .....</b>	<b>183</b>
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>189</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>197</b>
<b>ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>232</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Стрімкі інтеграційні процеси у світовому освітньому просторі 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 процесу обміну культурними надбаннями кожного соціуму стає закономірністю демократичних відносин міжнародного рівня, що дає можливість інтегрувати в єдиний культурно-освітній простір, обмінюватись цінними знаннями в різних галузях науки, освіти, мистецтва, техніки, стає додатковим соціально-економічним ресурсом та фактором нарощування духовного потенціалу суспільства, стратегічною основою розвитку високоосвіченої особистості майбутнього вчителя.

Основою суспільно-історичного розвитку кожної нації є відродження та оновлення її культурно-освітнього потенціалу. Багатовікова історія китайської культури береже національні джерела у своєму первинному вигляді, тому на сучасному етапі важливо, щоб молоде покоління стало не тільки продовжувачем відродження сталих традицій своєї прадавньої культури, а й активно створювало освітньо-інформаційний простір у нових історичних умовах. Центральною фігурою цього процесу виступає духовно розвинений, соціально активний вчитель. Державна освітня програма КНР враховує потребу в першокласних фахівцях, тому значна частина китайської молоді дістає освіту в багатьох країнах Європи, у тому числі й в Україні, переймаючи у певному об'ємі місцеві традиції з метою надалі інтегрувати свої знання й уміння, одержані в іншій країні, у систему китайської музично-педагогічної сфери. Доцільно зазначити, що вокальне музикування в Китаї має цікаві специфічні форми, відмінні від традицій інших цивілізацій, тому сьогодні надається велика увага різним співацьким формам роботи з

активізацією творчих видів діяльності. Досвід, що об'єднує музично-педагогічні досягнення різних культур, дає високі результати, які безпосередньо поєднуються в роботі фахівців, що повертаються після завершення навчання до себе на батьківщину.

Однією з основних тенденцій освітньої реформи Китаю є особлива увага до предметів гуманітарного циклу, здатних забезпечити формування духовних цінностей майбутнього вчителя музики у процесі творчої співпраці з учнями. З цієї позиції особливу актуальність набуває фахова навченість майбутніх учителів музики, загалом, та їх вокально-хорове навчання, зокрема. Тому вокально-хорове навчання майбутніх учителів музики вимагає особливої уваги і гранично серйозного відношення, як студентів, так і викладачів. Вокально-хорове навчання є однією з основних форм музичного виховання, починаючи від дошкільної освіти, шкільних музичних занять, закінчуючи професійною підготовкою фахівців. Гра на інструменті не завжди є доступною, а володіння голосом, спів у хорі вчитель може організувати без особливих організаційних витрат. Проте основною метою повинно стати не тільки навчання учнів співу, правильної інтонації, і як наслідок, — заучування творів. Естетична сторона процесу вокально-хорового навчання повинна бути завжди на першому плані, оскільки музичне навчання необхідно спрямовувати на досягнення певного художнього результату в своїй виконавській діяльності, що становить невелику частину культури свого народу.

Базисною основою дослідження є роботи науковців у сфері мистецької освіти (Е.Абдулін, Л.Масол, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.); методики вокально-хорового навчання (В.Антонюк, Б.Гнидь, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, П.Ковалик, А.Козир, Л.Куненко, І.Парфентьева, Т.Первушина, А.Саркісян, З.Софроній, Ю.Юцевич та ін.); специфіки співацької діяльності вчителя зі школярами

(Л.Василенко, Г.Голик, Ж.Дебела, В.Ємельянов, О.Комісаров, К.Матвєєва, А.Менабені, та ін.).

Актуальність даного дослідження визначена рядом суперечностей: між існуючою практикою мистецької підготовки майбутніх фахівців і невизначеністю готовності студентів факультетів мистецтв до роботи з вокально-хоровими колективами; між потребою збагачення міжкультурних зв'язків та обмеженим їх науковим обґрунтуванням; між недостатньою науково-теоретичною обґрунтованістю вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики й рівнем їх практичної підготовки до здійснення художньо-педагогічної діяльності з учнями.

На сучасному етапі багато студентів з Китаю отримують фахову освіту в системі української музично-педагогічної освіти. З метою підвищення рівнів вокально-хорового навчання студентів з КНР необхідно ретельно вивчити досвід української вокально-хорової школи, узагальнити обов'язкові канони традиційного народного й професійного мистецтва. Визначення суттєвих ознак української вокально-хорової педагогіки буде сприяти дослідженню методичних засад вокально-хорового навчання студентів-китайців у системі музично-педагогічної освіти України. Таким чином, актуальність даної проблеми, її недостатня теоретична і практична розробленість, знайдені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова і складає частину наукового напрямку «Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів музики». Тема дисертації затверджена вченою радою Національного педагогічного

університету імені М.Драгоманова (протокол № 4 від 28 листопада 2013 року).

*Об'єкт дослідження* - процес вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики.

*Предмет дослідження* – методичні основи вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі фахового навчання.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати стан розробки досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній науці та мистецтвознавстві;
2. Теоретично обґрунтувати сутність, зміст та специфіку вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики;
3. Дослідити принципові підходи та умови інтенсифікації вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики;
4. Розробити компонентну структуру вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання;
5. Визначити критерії, показники та рівні, вокально-хорової підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з учнями;
6. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити поетапну методику вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики до роботи зі шкільними вокально-хоровими колективами.

**Теоретико-методологічною основою дослідження** є концептуальні ідеї філософії та методології освіти (В.Андрущенко, В.Лутай, Н.Кузьміна та ін.), а також (Конфуцій, Мен-Цзи, Сюнь Цзи та ін.); психолого-педагогічні концепції теорії та практики розвитку здібностей (Л.Бочкарьов, Л.Виготський, В.Петрушин, В.Рахніков, Б.Теплов та ін.); дослідження

вокального мистецтва Китаю (Бай Юнь-шен, Бран Мен, Ван Юй Шен, Лю Лан, Лі Фан, Лю Лан, Фу Лей, Чень Лін-жуй, Чен Це Мін, Чжан Сяо Чжун та ін.), наукові праці з фахової підготовки майбутніх учителів музики (Е.Абдулін, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Танько, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.); науково-методичні розробки вокально-хорового навчання (В.Антонюк, А.Болгарський, Б.Гнидь, Н.Гребенюк, В.Ємельянов, Л.Дмитрієв, А.Козир, К.Матвеева, А.Менабені, А.Саркісян, З.Софроній, Ю.Юцевич та ін.).

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів: аналіз філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, досвід роботи викладачів з постановки голосу ВНЗ та вчителів музики; систематизація та узагальнення науково-теоретичних і дослідних даних; анкетування, бесіди, спостереження, обговорення, опитування; педагогічний експеримент; статистичні методи для вивчення динаміки вокального навчання майбутніх учителів музики.

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

- визначено феномен вокально-хорової підготовленості майбутніх учителя музики до роботи з учнями на праксеологічній основі, розроблено його компонентну структуру;
- запропоновано організаційно-методичну модель вокально-хорової підготовленості майбутніх учителя музики до роботи з школярами.

*Уточнено* зміст вокально-хорової підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з учнями, розроблено критерії, показники та рівні сформованості даного феномена відповідно до компонентної структури та специфічних особливостей досліджуваного утворення в музично-педагогічній діяльності.



*Набули подальшого розвитку засоби комплексної діагностики рівнів сформованості вокально-хорової підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з учнями.*

**Практичне значення** дослідження визначається його спрямованістю на вдосконалення підготовки майбутніх учителів музики в мистецьких вищих навчальних закладах. Теоретичні висновки та методичні рекомендації можуть бути використані для оновлення змісту навчальних дисциплін у ВНЗ України та КНР. Матеріали дослідження можуть становити підґрунтя для методичного забезпечення самостійної роботи студентів, створення методичних посібників, спрямованих на оптимізацію їх самоосвітньої діяльності. Виокремленні специфічні особливості підготовки китайських студентів до вокально-хорової діяльності з урахуванням їх національних, ментальних і культурних особливостей, які значно збагатилися досягненнями української вокально-хорової школи, що дозволяє інтегрувати результати дослідження в освітнє середовище Китаю.

**Апробація і впровадження результатів дисертації.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на *Міжнародних* науково-практичних конференціях: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2013, 2015); «ІХ мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2013); «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014); *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: «Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти» (Луганськ, 2013); «Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету» (Київ: НПУ, 2014); XI Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Взаємодія культур і збереження розмаїття форм культурного самовираження в умовах глобалізації» (Київ, 2014); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2016); IV Міжнародній науково-практичній конференції «Час мистецької освіти: традиції і новаторство» (Харків, 2016) та на

засіданнях кафедри теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2014-2016).

*Впровадження* результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/1292 від 22.12. 2016 р.), факультету музичної і хореографічної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (довідка № 3068/17 від 23.12. 2016 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 68-17-219/1 від 16.03. 2017 р.).

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

**Публікації.** Основні теоретичні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлені в 8 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 5 з яких представлено в провідних фахових виданнях з педагогіки й 1 стаття в зарубіжному науковому виданні.

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертація складається з вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (253 найменувань, з них 22 іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 189 сторінок, загальний обсяг роботи –

258 сторінок. Робота містить 15 таблиць, 7 рисунків, що разом з додатками становить 45 сторінок.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

#### 1.1. Сутність та зміст вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

Сучасні умови функціонування вищої школи художньої освіти повинні забезпечити такий процес фахової підготовки студентів, в якому майбутній вчитель музики постійно відчував би себе причетним до цілісного навколишнього світу, до загальнолюдських цінностей і потреб, був здатним забезпечити творче позитивне перетворення життєвого середовища, що дозволить гармонізувати міжособистісні відносини, спираючись при цьому на досягнення відомих педагогів минулого і сучасності.

Рівень фахової підготовки майбутніх учителів музики передбачає оволодіння спеціальними знаннями і навичками в певній галузі педагогіки, які складаються з передачі через покоління всієї сукупності досвіду і визначаються як процес професійного навчання. У зв'язку з цим, зростає роль формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до роботи з вокально-хоровими колективами школярів.

Вчені (Е.Абдулін, Л.Арчажникова, А.Козир, Л.Куненко, В.Орлов, О.Отіч, Г.Падалка, Г.Побережная, О.Ростовський, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) [1; 15; 85; 142; 144; 146; 151; 167; 221] визначають професійну підготовку майбутнього вчителя музики як структуровану сукупність педагогічних знань, умінь, а також засоби їх застосування в педагогічній діяльності певної галузі. Професійна підготовка має два аспекти: з одного боку, це інтелектуальний процес, з іншого - це наукові дослідження, які

вивчають певний вид діяльності, яка забезпечує відокремлення попереднього історичного досвіду.

Відповідно до загальних законів музичної освіти, які визначають педагогічні принципи, основні риси професійної підготовки тісно пов'язані з підставою вищих педагогічних закладів в конкретний період розвитку музичної культури; це характеризується як специфічна закономірність і як один з факторів еволюції системи музичної освіти. Музична освіта зародилося в країнах стародавнього світу (Стародавній Китай, Єгипет). У Стародавній Греції особливе значення надавалося музичній освіті молоді, створювалися спеціальні приватні школи гри на кіфарі. В епоху Відродження в Італії, а пізніше - у Франції з'являються консерваторії і музичні школи. Відбувається роз'єднання загального і спеціального музичної освіти.

Музичне мистецтво в Китаї здавна було тісно пов'язане з філософським вченням і релігійними уявленнями. Згідно давньої китайської філософії, музика – це дар Неба, вона заснована на законах гармонії всесвіту і має величезну силу впливу на людей. Звідси - складна символіка, що зв'язує кожен музичний звук, кожен ступінь звукоряду з певними уявленнями: кожна з 12 ступенів звукоряду «хуан-чжун» символізує один з 12 місяців, одну із 12 годин. Сходінки звукоряду висловлюють положення сонця і місяця на небі, життя природи, образи різних тварин і птахів. Кожному звукові відповідає певний колір, в свою чергу це має важливе символічне значення. Так, перший звук хуан-чжун (що означає «жовтий дзвін»), говорить про імператорську владу (жовтий колір в стародавньому Китаї - головний колір, колір імператора). Нарешті, шість непарних тонів звукоряду «хуан-чжун» втілюють пасивне жіноче начало - «інь» [243, 112].

Зародившись в глибокій старовині, музична система «люй» удосконалювалася і уточнювалася цілими поколіннями китайських музикантів і акустиків. Обчисленнями шкали «хуан-чжун» займалися астрологи, музиканти і священики. Питанням встановлення точного ладу

«хуан-чжун» віддавалося державне значення. Реформи в цій сфері проводилися шляхом урядових декретів. Боротьба за ці реформи втягувала в свою орбіту найбільших сановників, представників релігійних культів і філософських шкіл, що носило часом дуже гострий характер [245, 15].

Доречно зазначити, що вокальне мистецтво в китайській культурі має давню історію. Вважається, що найстародавніше (із країн Сходу) мистецтво професійного співу виникло саме в Китаї. Значною мірою це пов'язано зі створенням у VI столітті до н. е. «Книги пісень» «Шицзін». Згідно з конфуціанством, музика стала мікрокосмом, у якому відображається всесвіт. При цьому, пісні й мистецтву співу відводиться найважливіша роль. Конфуцій стверджував, що прекрасна музика сприяє істинному державному устрою [90, 159].

Вивчення особливостей підготовки студентів до роботи з вокально-хоровими колективами вимагає вивчення специфіки національної пісенної творчості. У зв'язку з цим слід підкреслити, що китайська народна пісня в своїх кращих зразках відрізняється задушевною співучістю, вона сповнена живого почуття. Історичне значення китайської народної пісні є великим, адже вона справила великий вплив на розвиток національної музики і літератури. Прикладом цього служать народні пісні, поширені в епохи Хань і Вей, вірші Танської і Сунської династій, музичні драми епохи Юань і ін. Всі вони були нерозривно пов'язані з народною піснею, яка служила для багатьох великих поетів і драматургів джерелом безсмертних творінь. На їхню творчість надавав особливий вплив духовний лад народних пісень, світ їх почуттів і думок.

Китайська народно-пісенна творчість зберегла велике різноманіття і відображає найрізноманітніші аспекти життя. Китайська народна пісня в своїх кращих зразках відрізняється задушевною співучістю, повнотою життєвих почуттів. Розвиваючись на основі пентатонічного ладу, китайські народні пісні мають досить широкий інтонаційний діапазон, що допускає рух

мелодії не лише по інтервалах секунди, терції, квартали але і більш широким інтервалів. Це значно розширює коло мелодійних інтонацій і збагачує засоби музичної виразності, тим самим надаючи чудову своєрідність органічній структурі китайського народного мелосу. Всі ці властивості поступово акумулювалися в музичному середовищі, одночасно формуючи духовну ауру Китаю, його художньо-естетичне обличчя, палітру стилістичних, жанрових і образно-тематичних уподобань в пісенному музикуванні, у всьому різноманітті вокальних жанрів.

Сучасне вокальне мистецтво Китаю за останні десятиліття акумулювало в собі одну важливу якість: всебічну спрямованість на європейські музичні орієнтири. Що стосується останніх, то важливо згадати про значну методичну роботу, яку провадять китайські педагоги, акумулюючи найкращі європейські мистецькі досягнення. Такий процес досить характерний для становлення і розвитку сучасної китайської вокальної педагогіки. До того ж, спів ставлення вокальних завдань та їх вирішення у китайській та європейській вокальній педагогіці дозволяє в широкому сенсі простежити основний культурний діалог ХХ століття, який характерний для сучасного Китаю - адаптацію найкращого у культурний парадигмі китайського мистецтва. На ґрунті побіжного аналізу основних проблем вокальної педагогіки доцільно провести паралелі між європейською та китайською вокальними школами.

Необхідно відмітити багатогранність завдань і складність процесу вокального навчання як у Європі, так і в Китаї, де запроваджено музичну освіту із подібною структурою (початкова, середня й вища школи). Численні педагоги України і Китаю наголошують на значній цінності початкового процесу навчання співу. Як стверджує Лю Юань Пін, «зі співаком-початківцем потрібно наполегливо працювати над звучанням, навчаючи його «вокальному почуттю», розуміти його труднощі, правильно показувати голосом «вокальні прийоми» або підбирати необхідні вправи, а для цього

педагог повинен добре володіти власним голосовим апаратом, тобто повинен у широкому контексті бути повноцінним професіоналом» [248, 35].

З цього приводу українські педагоги-вокалісти [14; 36; 53; 128; 185; 227] зазначають, що навіть обдарованим, цілеспрямованим початківцям із певною музичною підготовкою бракує елементарних уявлень про анатомію, про фізіологічний процес, який відбувається в організмі людини загалом і, зокрема, під час співу. На думку Л.Дмитрієва, «педагог часто на початковому етапі навчання стикається з повного відсутністю розуміння того, що таке культура вокального звуку, гігієна співацького голосу тощо. Отже, на цьому етапі вокального навчання педагог повинен прищепити учню основи співацького навчання, відкрити йому азбучні істини» [59, 65].

На початковому етапі співацького навчання необхідно вирішити цілу низку важливих завдань, а саме:

- ознайомити студентів із фізіологічними особливостями співацького процесу;
- засвоїти основні механізми співацької діяльності, особливо вокального дихання;
- постійно розвивати голос та вокальний слух майбутніх учителів музики;
- здійснювати напрацювання із постановки голосу (звукоутворення, артикуляційний апарат, дикція, робота резонаторів, чистота інтонації, тощо);
- відпрацьовувати рівність і технічну майстерність виконуваних вокальних творів;
- постійно виконувати сценічні завдання.

Важливим моментом вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики є відпрацювання вокальної мови, особливо це стосується студентів-іноземців. Адже вокальна мова - це сфера, яка вимагає якнайтоншого голосового інструменту для втілення музично-творчих завдань. Для співака цим інструментом є його голос, який повинен у результаті величезної роботи



стати пластичним і виразним. До того ж, професія співака-педагога - це копітка й виснажлива праця у духовній сфері, оскільки і співак, і педагог вокалу впливають на сенсорну сферу, тобто сферу сприйняття та відчуття. Робота педагога-співака проходить у прикордонних ділянках людського сприйняття: розуму й відчуття. Тут основне естетико-педагогічне завдання - навчити володінню інструментом-голосом, щоб під впливом його звучання у серцях слухачів, у їх пам'яті надовго залишався емоційний спогад, у душі - світлі почуття.

Не переривчасте, а рівне, красиве звучання голосу - основа художньої цінності співацької діяльності. Досягається ця рівність, «легатність» звуку шляхом вдосконалення стабільності й координованості процесів дихання й атаки звуку. Адже дихання - своєрідна педаль, яка пов'язує звуки разом, створюючи кантиленне звучання. Звідси кантилена - уміння плавно переходити від одного звука до іншого, без поштовхів, без перерви у диханні. Такий процес Сі Даофен порівнює з намистом, де намистини нанизані на нитку одна за одною, або із грою скрипаля, коли смичок плавно рухається струнами, народжуючи мелодію [249, 189]. Для початкової роботи над *legato* й кантиленою треба обирати нескладні справи і наспівні твори у спокійному темпі. Саме це наголошено як у китайських, так і в європейських вокальних методиках.

Китайські й українські педагоги [14; 22; 35; 36; 38; 53; 128; 185; 199; 227; 248; 249; 250; 251; 252] одноставно зазначають, вокаліст-педагог у роботі з учнями має вирішувати сценічні завдання і на підсумкових етапах, і в момент реалізації власних творчих задумів на сцені, і особливо, у процесі підготовки до першого сценічного виступу. Іноді можна почути на концерті виконавців, які співають гірше, ніж на репетиціях, демонструючи тим самим повну відсутність уявлення про культуру і манеру сценічної поведінки. Набуття навичок відповідної сценічної поведінки - результат роботи з оволодіння власним голосом, нервами, увагою. Адже це і є

професіоналізмом співака. Уміння «показати себе» — це не тільки естетична сторона проблеми, адже тіло виконавця, як і голос, - це його «інструменти». Стосовно таких завдань європейські педагоги кажуть: тіло - інструмент, актор - інструменталіст. На сцені кожний рух корпусу, рук, ніг, міміка обличчя - все сприймає глядач, створюючи імідж співака. Іноді виразно видно, як невдала міміка виконавця миттєво розриває ті ниточки виконавської уваги, які поєднують його і слухача, і це руйнує той образ, який створювався.

Недоліки, на які мало уваги звертають у житті, стають помітними при яскравому освітленні рампи, адже вони впадають в очі глядачам. Це зрозуміло: на сцені людське життя бачиться у вузькому просторі сценічної рамки. І це життя, яке ніби втиснуте у театральний портал, прискіпливо розглядають у бінокль, як мініатюру крізь лупу. При цьому уваги глядачів не уникнуть деталі, найменші подробиці. Якщо співак незграбний у житті, то з цим можна змиритися, але на сцені така риса стане для митця причиною майже повного фіаско.

Очевидно, яким би прекрасним не був голос співака, але його зовнішність, манери, сам вихід на сцену — усе сприяє або заважає успіху в сценічному виступі, не сприйняття слухачів. К.Станіславській зауважував: «На сцені актор нерідко глибоко і тонко відчуває, але при передачі свого переживання він до невпізнання спотворює його брутальним втіленням непідготовленим тілесним апаратом» [184, 143]. На думку К.Станіславського, такого актора можна порівняти з прекрасним музикантом, який змушений грати на зіпсованому музичному інструменті. Музикант намагається передати дивні звуки, а фальшиві струни деренчать, спотворюючи музичний твір, чим приносять артисту невимовні муки [184, 145].

Сучасна методика співацького навчання студентів факультетів мистецтв включає низку професійних вимог до співака-виконавця, які

прийняті у китайській вокальній методиці вищої школи, і які є суголосними із європейською вокальною школою, а саме:

- поза людини, яка співає на сцені, повинна бути зручною і природною. Співак повинен уміти добре і зручно стояти на двох ногах, що забезпечує стійкість тіла, рівномірний розподіл навантаження на всі м'язи і, відповідно, мобілізує нервову систему;

- плечі треба добре розпрямити на прямому хребті, що допомагає повноцінно вдихати повітря й використовувати грудний резонатор;

- голову не слід опускати чи задирати, співак повинен дивитися прямо перед собою, мати вільну, не затиснену шию - це забезпечує свободу гортані й глотки. Усе повинно сприяти повноцінному звучанню співацького голосу;

- обличчя співака повинно бути без гримас, підпорядковане загальному завданню – ідеї повноцінного відтворення художнього образу музичного твору. У процесі занять усмішка важлива як свідчення задоволення від справи: «як відчуття радості, що викликає усмішку і блиск в очах, так усмішка на обличчі примушує учня відчувати піднесення, радість творчості» [249, 189]. Невипадково колись італійські педагоги вимагали під час співу і перед ним усміхатися, робити «ласкаві очі». Ці дії, за законом рефлексу, викликають відповідний внутрішній стан, формують усвідовлену нервову готовність до виконання завдання, що сприяє внутрішній сценічній розкріпаченості;

- руки повинні бути вільними, не напруженими, не затисненими за спиною або на грудях, а опущеними з боків, що у будь-який момент дозволить здійснити вільний виразний жест.

Учений-педагог Н.Малишева у своїй роботі «Про спів» згадує, як К.Станіславський працював над постановкою тіла актора для сцени, як вимагав удосконалювати кожен сценічний рух. Для цього він активно використовував цілий ряд вправ, наприклад:

- потрібно притулитися спиною до косяка дверей, шафи, прагнути

розпрямити свій хребет уздовж косяка, розпрямити корпус, випрямитися, плечі опустити, завдяки цьому шия стане довшою і прямою, живіт втягнеться;

- для того, щоб дихальний апарат заняв зручне положення, а гортань розташувалася ніби на прямій осі - голова співака повинна стояти гордо;

- шия у процесі співу повинна випрямитися, щоб під час рухів щелепою не натискувати на гортань. Дуже корисно у співі уявляти собі, що на голові тримаєш глек з водою (виробляється баланс шиї і м'язів, які тримають голову)» [114, 36].

К.Станіславський також звертав увагу акторів на те, що у деяких співаків є звичка виходити на сцену із суворим, невдоволним виглядом на обличчі. Він радив їм всіляко прагнути уникати цього. «Ніщо не псує настрою так, як похмурий непривітний або зарозумілий вираз обличчя артиста, який вийшов до слухачів» [184, 367]. Для уникнення цього недоліку вчений рекомендував постійно відпрацьовувати артистичні етюди.

Важливим етапом співацької роботи є подолання хвилювання співаків перед сценічним виступом. Узагальнюючи поради педагогів-вокалістів, методистів, видатних співаків, слід виокремити наступні:

- при будь-якому публічному виступі ніколи не слід починати виступ негайно по виході на естраду, слід трохи постояти, щоб загальмувалася дія сторонніх подразників. При цьому корисно зробити два-три вдихання через ніс, відчувши напруження м'язів зіву, глотки (позіхання), а також пригадати про дихання; така пауза між виходом на сцену і початком творчого процесу допоможе і глядачам зосередити увагу для подальшого сприйняття творчості співака;

- потрібно напрацьовувати упевненість у своїх творчих силах (скерувати волю, спрямованість, самодисципліну);

- необхідно перед виступом та під час виступу концентрувати виконавську увагу на художній стороні виконуваного твору, технічних

засобах, які дадуть можливість співаку передати весь драматургічний вир виконуваного твору;

- слід систематично тренувати й удосконалювати вокальну й артистичну техніку.

Надзвичайно важливим є такий момент виконавської діяльності, від якого залежить результат вироблення рефлексів - основних механізмів діяльності нервової системи співака. Система і тренінг сприяють виробленню його фізичної витривалості. Досконалість системи співацьких занять дає результати творчі й фізичні, помітно зменшує кількість професійних захворювань, сприяє зростанню фахової майстерності. Несистематичне тренування веде до швидкої стомлюваності апарату, його недостатньої витривалості.

Подібними є характеристики вокальних перспектив у європейській та китайській вокальних методиках [14; 22; 36; 38; 59; 63; 114; 186; 203; 226; 227; 248; 249; 252]. Узагальнюючи ці напрацювання необхідно зазначити, що:

- при обговоренні необхідних для співака здібностей педагог має визначити перспективи розвитку співацького голосу учня;

- у процесі співацького навчання учень повинен не тільки поєднати в собі інтелектуальні переваги з виконавськими, але й його фізичний стан повинен бути настільки сильним, щоб співак міг подолати стомлення, яке чекає його у навчальному процесі;

- у процесі навчальної діяльності студент повинен проявити: справжню любов до музики, здатність точно схоплювати і відображати в пам'яті мелодії і гармонічні звороти, проявляти експансивність у поєднанні зі жвавим розумом і приємним, сильним і великим за діапазоном співацьким голосом.

Цінним для визначення теоретико-методичних основ даної проблеми є розгляд наукових підходів до вокально-хорової підготовки майбутніх

учителів музики у процесі фахового навчання, а саме: системний, особистісний, праксеологічний, професійно-педагогічний, творчий.

*Системний* підхід є вкрай важливим для з'ясування системної цілісності вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики (Е.Аббулін, О.Єременко, А.Козир, О.Отіч, Г.Падалка, З.Софроній, І.Топчієва, О.Щолокова та ін.) [1; 64; 85; 143; 146; 180; 193; 221].

Спираючись на визначення, що системний підхід є «методологічним знаряддям вивчення інтеграції, точніше інтегрованих об'єктів та інтегрованих залежностей і взаємодій» [18, 153], доцільно зазначити, що для формування вокально-хорової підготовленості майбутнього вчителя музики цей підхід є методологічним засобом, що передбачає таку стратегію дослідження, котра дозволяє створити модель, яка поєднує у структурі означеного феномена організаційно-методичні та психолого-педагогічні напрями.

На думку А.Козир, «системний підхід до мистецької діяльності забезпечує вирішення проблеми введення особистості у світ музично-творчого процесу й освоєння необхідної інформації через цілісне сприйняття художньо-музичного образу твору та його відтворення». У цій інтелектуальній діяльності вищого ґатунку відбувається внутрішня робота майбутнього вчителя над пізнанням всесвіту й усвідомленням себе у світі, що сприяє виробленню уміння налагоджувати стосунки з людьми, із навколишнім середовищем [85, 115].

Доцільно підкреслити, що за системного підходу вокально-хорова підготовка майбутнього вчителя музики розглядається як сукупність взаємопов'язаних елементів, які включають: мету навчальної діяльності, характеристики суб'єктів педагогічного процесу, зміст, форми і методи навчальної роботи, засоби навчання й виховання. На думку Г.Падалки, цей підхід до підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю знаходить відображення у взаємодії трьох компонентів: музично-естетичного,

педагогічного й виконавського.

*Особистісний* підхід полягає в тому, що при конструюванні й реалізації музично-педагогічного процесу орієнтуються на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності [132, 39]. Цей підхід вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу; передбачає створення у навчанні та вихованні відповідних умов для природного процесу саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості (В.Андрєєв, В.Андрущенко, Ю.Афанасьєв, М.Бердяєв, І.Бех, Н.Гребенюк, Н.Гузій, І.Зязюн, М.Каган, О.Лосєв, Б.Мастеров, О.Олексюк, В.Орлов, О.Пехота, С.Сисоєва та ін.) [10; 12; 26; 28; 53; 55; 74; 77; 122; 140; 141; 151; 174].

Впровадження особистісного підходу до процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики, на думку І.Топчієвої, забезпечує і відображає становлення особистісної змістовності студента, яка формується на основі взаємодії глибинного пізнання оточуючого світу та самого себе. У результаті мистецько-оцінювального процесу відбувається індивідуальний розвиток психолого-педагогічних властивостей студента, які забезпечуючи певний якісний рівень психічної діяльності, сприяють реалізації функцій саморозвитку особистості вчителя [193, 158]. Особистісний підхід спрямовано на реалізацію закладеного природою могутнього потенціалу, прагнення до особистісного зростання, розкриття здібностей, пробудженню власної самокорекції та саморегуляції майбутніх учителів, розвитку мотиваційної сфери, потреби в самоактуалізації. У контексті мистецької освіти цей підхід створює умови для повноцінного виявлення і розвитку особистісно-творчих здібностей студентів – майбутніх керівників дитячих хорових колективів. Таким чином, особистісний підхід спрямовує процес фахової підготовки майбутніх учителів музики не лише на навчання й виховання, а й на знаходження власного шляху, підтримку, розвиток особистісно-творчих потенцій студента, тощо.

Сутність особистісного підходу, на думку А.Козир, полягає у створенні перспектив планування суб'єктом цілеспрямованих способів дій, реалізації потенційних можливостей, безперервного розвитку професійної майстерності. Це дає підставу стверджувати, що чим успішніше відбувається розвиток значущих особистісних якостей, тим краще засвоюються професійні знання, й у результаті ефективніше відбувається злиття всіх складових фахової підготовки майбутнього вчителя музики [85, ].

Цілий ряд сучасних учених [4; 10; 28; 53; 64; 84; 136; 151; 166; 174] схиляється до думки, що особистісний підхід – це не просто облік індивідуальних особливостей вчителя у професійній діяльності, а насамперед, визначення шляхів становлення особистості професіонала у продуктивній діяльності. К.Абульханова-Славська стверджує, що цей підхід дозволяє розкрити особливі якості психічної діяльності особистості, вищий рівень здійснення регулювання її активності, що сприяє ініціюванню та реалізації власних стратегічних планів [4, 133].

З цієї позиції особистісний потенціал вчителя визначається через успішність реалізації у практичній діяльності. Це дещо звужує поняття «особистісний потенціал учителя», зводячи його до набору характеристик, якостей і здібностей, необхідних для успішного виконання професійної діяльності. Особистісна професійна позиція майбутнього вчителя музики виражає зацікавлене й обґрунтоване ставлення до музично-педагогічної діяльності, до навчально-виховного процесу. За визначенням Е.Абдулліна у «музично-педагогічній роботі, як у фокусі, акумулюється весь минулий досвід музичної та музично-педагогічної діяльності вчителя, його цілісний погляд на сучасний стан музичної освіти й своє місце в цьому важливому процесі, а також перспектива розвитку та вдосконалення своєї професійної діяльності» [1, 58].

Отже, особистісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів музики зорієнтований на створення умов для самовираження й саморозвитку



студента, урахування індивідуально-типологічних особливостей студента, рівнів його загальної та музичної ерудиції, професійного самовизначення, амбіційності перспективних спрямувань.

*Праксеологічний* підхід (І.Колеснікова, А.Марон, Є.Проворова, Є.Титова, В.Федотова та ін.) включає сукупність положень, практичне втілення яких спрямовує процес підготовки майбутніх учителів музики на удосконалення практичної діяльності з орієнтацією на максимальну доцільність. Даний підхід дозволяє не лише визначити норми вчинення діяльності, але і запропонувати рекомендації щодо оптимізації дій, виявлення доцільності, раціональності педагогічних дій та операцій з метою оптимізації методичної діяльності майбутнього вчителя музики. Цей підхід характеризується єдністю співвідношення фахових знань та практичної діяльності [87, 112].

На думку Є.Проворової, праксеологічний підхід до методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва означає осмислення її функціональності, результативності, визначення доцільності дій викладача, вияв тих прийомів, методів та операцій, що не задовольняють, з'ясування причин неефективності, вивчення можливостей, потенціалу та невикористаних резервів, вироблення пропозицій задля підвищення ефективності методичної підготовки [156, 278].

Доцільно підкреслити, що трансформація традиційного навчального процесу в праксеологічно орієнтований зводиться до переосмислення цілей методичної вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики (з механістичного отримання знань, вмінь і навичок до осмисленого оволодіння праксеологічними основами методичної діяльності з орієнтацією на її якість, ефективність, результативність). Визначення ролі та місця праксеологічного підходу в процесі вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики передбачає, що оволодіння музично-педагогічними знаннями перестане бути центральним завданням, оскільки предмет отримання знань стає

інструментом реалізації цілей, пов'язаних із забезпеченням розвитку учнів. Також суттєвим положенням сучасної вокально-хорової підготовки на засадах праксеологічного підходу є пошук праксеологічно спрямованих технологій, методів, прийомів, форм і засобів навчання майбутнього вчителя музики.

*Професійно-педагогічний* підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на відбір і організацію діяльності учнів, на активізацію і переведення його в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, що передбачає вироблення умінь обирати ціль, планувати діяльність, організувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати і оцінювати її результати.

Методологічна значущість розглянутого підходу визначається його методичною спрямованістю на продуктивну практичну діяльність, що й забезпечує професійно-педагогічний підхід. Він охоплює систему професійних знань, умінь, навичок, фахові здібності та професійно важливі якості особистості, що спрямовані на урахування специфіки професійної діяльності, формування позитивного ставлення майбутнього фахівця до професії, усвідомлення себе як фахівця-професіонала.

На думку А.Козир, єдність особистісного та професійно-педагогічного підходів визначається інтегративними та варіативними зв'язками, котрі існують у практичній діяльності вчителя. Це поєднання суттєво впливає на формування професійних умінь студентів ставити педагогічні завдання, аналізувати виховні ситуації, діагностувати музично-творчі здібності учнів. У відповідності до цих вимог доцільно моделювати навчально-виховний процес розробляючи педагогічні умови, а їх вирішення повинно органічно входити у лекційні курси та практичні заняття студентів [85, 127].

Зміст вокально-хорової підготовки студентів у контексті професійно-педагогічного підходу визначається професіограмою фахівця, що є моделлю кінцевого результату професійної освіти студента, яка віддзеркалює вимоги

до якості його теоретичних знань, практичних умінь і навичок і надає перелік основних кваліфікаційних характеристик майбутнього вчителя на рівні випускника ВНЗ.

З позиції професійно-педагогічного підходу якісний рівень професійної діяльності майбутнього вчителя музики зорієнтований на соціально значущий результат, на формування готовності майбутнього фахівця до реалізації соціальних обов'язків, самостійної практичної діяльності у сфері музично-педагогічного мистецтва. Професійно-педагогічний підхід до формування вокально-хорової підготовленості майбутнього вчителя музики постає як процес набуття практичних умінь та навичок самостійно-творчого регулювання власної поведінки, емоційних станів, мотиваційних утворень, когнітивно-пізнавальних процесів та ціннісних орієнтацій [85, 125].

*Творчий* підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. М.Каган зазначав, що «творчий метод диктує таланту й майстерності, що їм треба робити, куди йти, який життєвий матеріал відібрати, яким способом його перетворювати, до якої мети прямувати, в ім'я чого творити» [77, 69].

Сучасна школа потребує вчителя, володіючого не лише фаховою компетентністю і педагогічним мисленням, але, найголовніше, здібного творчо вирішувати складні педагогічні завдання, оперативно приймати рішення та знаходити оптимальні шляхи їхньої реалізації. Тому актуальною проблемою сьогодення постала необхідність творчого, озброєного новаторськими, нестандартними технологіями вчителя музики. Творчий підхід у висвітленні особливостей вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики розглядає освітньо-виховний процес як творчість.

Доцільно зазначити, що творчий підхід (Е.Абдуллін, В.Андрєєв, А.Дусавицький, В.Кан-Калик, Н.Кічук, А.Козир, З.Курлянд, Г.Падалка, Я.Пономарьов, В.Рибалка, О.Рудницька, С.Сисоєва, І.Топчієва, О.Щолокова та ін.) [1; 10; 61; 80; 82; 85; 98; 146; 155; 163; 170; 221] базується на

створенні студентом нового, оригінального. Стимулом до цього служить створення проблемної ситуації, яку не можна розв'язати традиційними способами. На думку С.Гончаренко, творчою є «така особистість, якій притаманна творча спрямованість, творчі здібності й яка створює шляхом застосування оригінальних способів діяльності об'єктивно (суб'єктивно) нові матеріальні (духовні) цінності, які відзначаються особистісною чи соціальною значущістю і прогресивністю» [51, 352].

Творчість, як як один із основних компонентів вокально-хорової підготовки майбутнього учителя музики має бути присутня на всіх етапах фахового становлення і отримати статус провідного елемента навчально-виховного процесу. Творчий підхід, у контексті нашого дослідження, допоможе розкрити специфіку розвитку творчої індивідуальності студента, його готовність до продуктивного здійснення художньо-педагогічної діяльності як творчого процесу.

Творчому підходу до вокально-хорової педагогічної діяльності студентів необхідно навчати ще у ВНЗ мистецької освіти, готуючи майбутніх учителів як до нестандартних ситуацій, так і до прийняття нестандартних рішень, яких вимагає нестандартний підхід, тобто педагогічна творчість [174, 211]. Адже творчий потенціал особистості формується на основі досвіду, професійних та психолого-педагогічних знань, висуванні нових творчих ідей, що дозволяє майбутньому учителю музики застосовувати новаторські форми та знаходити оригінальні рішення, удосконалюючи свою практичну діяльність.

Взаємодія вищезазначених підходів, а саме: системного, особистісного, практико-педагогічного, професійно-педагогічного, творчого забезпечує інтенсифікацію процесу вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання. Схематичне зображення методологічних підходів вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики на рис.1.1.

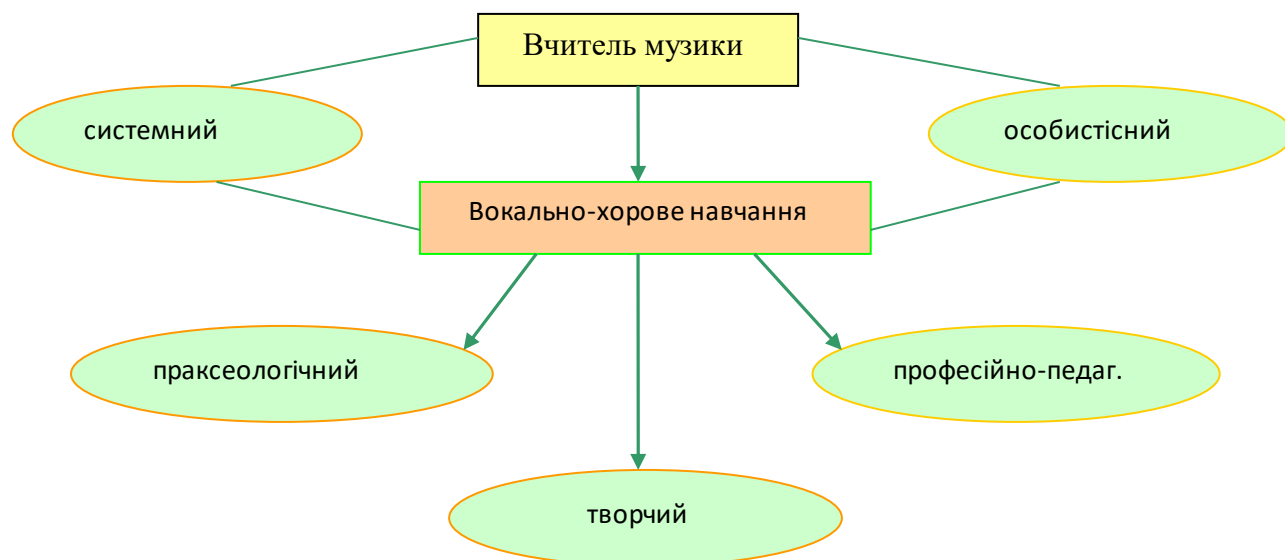


Рис. 1.1. Методологічні підходи вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики

Отже, вокально-хорове навчання майбутніх учителів музики охоплює в єдності психолого-педагогічні, музично-теоретичні, вокальні, диригентсько-хорові, інструментальні та методичні дисципліни. Майбутньому вчителю музики необхідно постійно та цілеспрямовано розвивати музикознавчі та виконавські здібності в щільній єдності з вокально-хоровою підготовкою.

## 1.2. Специфіка та структура вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання

Специфіка вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики до співацької роботи зі школярами полягає в її багатограності. Розкриваючи складність цієї підготовки, Б.Асаф'єв зазначив, що вчитель музики повинен бути «теоретиком і регентом, а також музичним істориком й музичним етнографом, виконавцем, котрий володіє інструментом, для того, щоб бути готовим спрямувати увагу в ту чи іншу сторону» [16, 65]. Адже вокально-

хорова підготовка студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів включає не лише вокальні та диригентсько-хорові дисципліни, а й гру на музичних інструментах, концертмейстерство, терію та історію музики, сольфеджування тощо.

Етапність підготовки майбутніх учителів музики до здійснення вокально-хорової діяльності з учнями включає:

- постановку та усвідомлення мети, головних ідей і змісту фахового навчання, що сприяє практичній підготовці студентів до здійснення продуктивної роботи;

- свідому трансформацію навчального (теоретичного й практичного) матеріалу;

- здійснення навчальних дій (виокремлюючи виконавство);

- оцінювання (розуміння матеріалу учнями і своїх власних дій);

- рефлексію (відтворення, осмислення, критичний аналіз власних дій;

- розуміння і осмислення новизни (мети, предмету навчання, самого себе).

У процесі підготовки майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами учнів проводиться ретельна робота по створенню виразного художньо-музичного образу. Процес цієї роботи здійснюється майбутнім учителем музики через моделювання художнього образу вокально-хорового твору, яке усвідомлюється нами як процес з'єднання музики, слова і ритмічних рухів. Для забезпечення ефективності вокально-хорової роботи нами виділені спеціальні завдання: вироблення у студентів навичок усвідомленого виконання вокально-хорових творів; розвиток вокальних, слухових навичок, необхідних для роботи з вокально-хоровим колективом, виховання смаку до кращих зразків співацької творчості різних стилів, жанрів, епох; активізація пізнавальної діяльності, асоціативного мислення, усвідомлення сутності музичної драматургії за допомогою різноманітних форм вокально-хорового виконавства і розвиток здатності до

власної виконавської діяльності; розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя музики в процесі роботи над вокально-хоровим твором; вміння гармонійно поєднувати вокальні та ритмопластичні навички; формування умінь аналізувати художній образ, визначення ролі музичного образу в створенні драматургії твору, втілення у мовних і пластичних імпровізаціях результатів спостереження за музичними явищами.

У зв'язку з цим слід зазначити, що останнім часом з'явилися дослідження, в яких аналізується природа якості фахової підготовки вчителів, з'ясовуються закономірності її розвитку і функціонування. Сучасні дослідження педагогічної освіти на Заході спрямовані на поєднання особистісного і діяльного підходів до фахового навчання майбутніх учителів. Так, дослідження німецького вченого В.Каліча присвячено обґрунтуванню особистісних позицій мистецької освіти [236, 363]. Вчений вважає, що особистісна теорія мистецької освіти розвивається переважно на підсвідомому рівні, і пов'язує це зі стрімкими суспільними змінами, в тому числі зміною ролі і функцій сучасного вчителя музики. На думку В.Каліча, складовою частиною професійної підготовки майбутнього вчителя музики є комплекс уявлень про себе як про педагога і професіонала, який розвивається в процесі збагачення набутого власного педагогічного досвіду.

Адже майбутнє суспільства залежить від тих, хто навчає дітей П.Сенж [242, 133]. Якостями, що визначають допуск до педагогічної професії є професійно-особистісні якості, широта інтересів, моральність, любов до дітей, бажання бути вчителем, а також комунікабельність, відповідальність, емоційна стійкість, чуйність до думок інших, неквапливість у прийнятті рішень, допитливість, старанність, стійкий моральний вигляд, релігійність тощо [242, 143].

Значний вплив на розробку проблеми професійної підготовки в європейському педагогічному просторі мають фундаментальні дослідження

вчених Стенфордського університету під керівництвом Л.Шульмана, в яких визначається:

- зміст навчання майбутнього вчителя музики, а саме: загальні педагогічні знання;
- педагогічний зміст навчання;
- зміст дисциплін, яка буде викладатися;
- знання учнів, їх характеристики; загальні знання освітнього контексту;
- знання мети, кінцевих результатів навчання, їх філософські, історичні, мистецтвознавчі, музично-педагогічні основи [234, 13].

У свою чергу вчені (Д. Макінтур, П. Херст, Р. Аліксандер і ін.) Акцентують увагу на новому рішенні фундаментальної проблеми взаємозв'язку теорії і практики у професійній підготовці вчителя. Вони розробили нову модель професійної підготовки вчителя, головною метою якої є розвиток особистісних якостей, які необхідно активно використовувати в практичній підготовці студентів педагогічних навчальних закладів.

Англійський педагог П. Херст в наукових розробках щодо змісту фахової підготовки майбутнього вчителя підкреслює різницю між теоретичними знаннями і знаннями, які організовуються для вирішення певних завдань практичної діяльності. Базуючись на висунутих положеннях, він обґрунтував таку схему перебудови педагогічного процесу, в результаті якої центральною ланкою професійної підготовки майбутнього вчителя стає практика. Саме це істотне становище слід використовувати в експериментальній роботі, де провідною ідеєю виступає інтеграція теоретичної і практичної підготовки майбутніх вчителів музики. Адже проблема якості професійної підготовки майбутніх вчителів в контексті сучасних підходів пов'язана з особистісною орієнтацією на педагогічну діяльність.



На думку С.Конвей, з метою подолання недоліків у системі освіти доцільно створювати прості класифікації, тобто структурований підхід до професіографії, який у дослідженнях педагогічної роботи вченими здійснюється в чотирьох основних напрямках, а саме:

- визначення вимог до вчителя, що виражається в офіційних кодексах педагогічних професій;
- удосконалення змісту та структури фахової підготовки вчителя;
- підготовка рекомендацій учителям-початківцям;
- вивчення потенційних можливостей учнів;
- визначення прогностичного розвитку учителів.

З позиції вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики важливо зпрогнозувати власний професійний розвиток на основі вивчення потенційних можливостей учнів та оволодіння необхідними методиками.

Для здійснення ефективної вокально-хорової роботи майбутнім учителям музики необхідно володіти вокально-хоровими методиками і особливо диханням, так як саме дихання є основою постановки голосу в усіх вокальних і хорових методиках. З питань теорії та методики співу існує велика кількість різноманітної методичної літератури (В.Антонюк, О.Апраксіна, Л.Арчажникова, В.Багадуров, Л.Василенко, В.Ємельянов, О.Єрмолаєв, Д.Люш, А.Менабені, М.Микиша, Д.Огороднов, Г.Струве, Г.Стулова, Ю.Юцевич та ін.) [14; 15; 21; 36; 63; 66; 112; 125; 128; 139; 186; 227]. Але вивчення цієї літератури не завжди впливає на ефективність практики вокально-хорового процесу. Практика співу користується головним чином усної передачі досвіду до учнів від педагогів, майстрів вокально-хорового мистецтва. Якогось єдиного, спільного для всіх методу роботи по вихованню співака і його голосу, подібного методу роботи К. Станіславського з акторами, ні вокальна практика, ні теорія та методика вокально-хорового виконавства поки не створили. При наявності у багатьох музикантів-виконавців таланту і величезного досвіду, не часто приходиться у

них теоретичне осмислення власної виконавської практики. Хоча існує дуже багато подібних робіт, жодна з них не претендує на роль всеосяжного дослідження теорії співочої діяльності.

Доречно зазначити, що ефективність вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики залежить від змістової спрямованості навчально-виховної діяльності й може підвищитися за умови розробки і впровадження в практику відповідної методики, що містить: мотиваційну спрямованість студентів інститутів мистецтв, на основі створення позитивної емоційної атмосфери вокально-хорового навчання у контексті діалогу; фахову компетентність майбутніх учителів, яка виражена повнотою і системністю становлення індивідуального фонду педагогічних і мистецьких знань, які забезпечують цілісність набуття вокально-хорових знань, умінь та навичок; широке використання національного практичного досвіду в процесі спільної творчої навчальної діяльності викладача і студентів, у ході якої реалізуються музично-вокальні інтереси кожної особистості.

Структура вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання вбирає:

- *мотиваційно-адаптаційний* компонент, що забезпечує позитивне ставлення студентів до вокально-хорової діяльності, як основи художньо-музичної роботи серед школярів;
- *когнітивно-оцінний* компонент, що містить ерудованість майбутніх учителів музики у сфері вокально-хорового мистецтва, сформованість критично-оцінної позиції в осягненні музичних творів;
- *діяльнісно-вольовий* компонент, що передбачає здатність до керівництва художньо-творчою діяльністю учнів, ефективним управлінням процесом творчої взаємодії керівника хорового колективу з виконавцями;
- *творчо-регулятивний* компонент, що сприяє виявленню активності й самостійності, виконавської волі, готовності до самореалізації у вокально-хоровій роботі.

**Мотиваційно-адаптаційний** компонент забезпечуючи позитивне ставлення студентів до вокально-хорової діяльності, інтегрує їх мотиви, спрямовує адаптацію саме в педагогічну діяльність, дозволяє активізувати прагнення студентів до оволодіння знаннями, вміннями та навичками вокально-хорової діяльності. Цей компонент передбачає наявність особистісно-значущих мотивів щодо досягнення досконалості у виконавсько-хоровій діяльності, активізує відповідальність за виконання організаційних та творчих завдань, почуття обов'язку перед членами хорового колективу за цілий комплекс рішень керівника. У процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі мистецької освіти відбувається особистісно-професійне становлення сучасного музиканта-педагога, що значною мірою залежить від рівня професійної підготовки та його готовності до вокально-хорової роботи з дитячими колективами.

Мотиваційна складова цього компонента передбачає глибокий стабільний інтерес майбутніх учителів музики до вокально-хорової діяльності, до хорового мистецтва, любов до дітей, прагнення до впровадження мистецьких цінностей в середовище підростаючого покоління. Особливе значення у цій складовій надається наявності зацікавленого ставлення майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами як основи музично-виховної роботи серед школярів.

Незважаючи на різницю поглядів різних дослідників з цієї проблеми, більшість з них сходяться на тому, що термін «мотив» – це складне інтегральне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків і є для них основою [75, 344].

На думку низки дослідників (А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн) [119; 166; 168], існує потреба в удосконаленні практичної підготовки у майбутніх учителів, однак не кожен вид діяльності, яку організовує педагог, мотивує студентів до реалізації власних можливостей. Мотиви пов'язують між собою потребу в навчанні та мету, адже саме мотивація відображає

рівень усвідомленості та нагальності потреби, а мотив завдяки власній усвідомленості, перетворюється на мотив-ціль. Так, мотиви професійної підготовки майбутніх учителів виходять із потреби у ній, набувають усвідомленого характеру та перетворюються на мотиви-цілі, які визначають напрям активності суб'єкта навчання, являють собою те майбутнє, яке особистості потрібно перетворити на реальність життєвого шляху засобами своєї активності [119, 186].

Необхідно відмітити, що адаптаційний період у процесі навчання є завжди складним, а особливо складним він є для іноземних студентів, що навчаються в іншій країні. Адже, процеси становлення рис характеру та якостей творчої особистості в китайській молоді, яка отримує освіту в умовах інонаціональної (української) культури, значно ускладнюються необхідністю соціальної та культурної адаптації

Доцільно підкреслити, що адаптація студентів-іноземців у мистецьких ВНЗ є більш складною, ніж для тих, хто здобуває, наприклад, технічну освіту. Останнім знайомство з інонаціональною культурою залишається правом вибору. Для митців ж інтеграція в чужу для них культуру є необхідною умовою професійного росту. Таким чином, студенти-китайці проходять досить складну соціокультурну адаптацію. Необхідно враховувати й такі її сторони, як мовний бар'єр, комунікативні процеси, „культурний шок” тощо.

Потрапляння в інонаціональне середовище є ніби розворотом на 180 градусів для формування творчої особистості студента-китайця, адже китайська й українська культури дуже відрізняються, так само, як відрізняються їхня релігія, соціальний уклад життя, освіта, побутовий рівень, урешті-решт, менталітет. У таких умовах гармонійне становлення творчої особистості вимагає певних комплексних інновацій у навчальному процесі, адже саме навчання, у цьому випадку, є основною причиною потрапляння студента в інонаціональну культуру. Звісно, в основі роботи з іноземними

студентами має залишатися такий методичний підхід, що опирається на ідею «діалогу культур». Лише знайшовши в процесі навчання точки пересічення з тим, що є для студента-китайця рідним, а не чужим, можна досягти продуктивності та якісних результатів.

Таким чином, мотиваційно-адаптаційний компонент готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи виконує адаптаційно-орієнтувальну функцію, сутність якої полягає у формуванні позитивної установки на педагогічну діяльність, спрямованості студента на вдосконалення механізмів навчальної та професійної діяльності. Отже, сформованість цього компонента забезпечує процес вмотивованості в набутті якісної вокально-хорової підготовки, розвиток позитивних мотивів майбутнього вчителя музики, які й будуть орієнтирами для його подальшої успішної вокально-хорової роботи.

**Когнітивно-оцінний** компонент включаючи широку ерудицію майбутніх учителів музики у сфері вокально-хорового мистецтва, має забезпечити теоретичне підґрунтя для успішного оволодіння студентами знаннями та первинними вміннями і навичками, необхідними для здійснення оцінної діяльності в їхній майбутній професійно-педагогічній роботі. Цей компонент передбачає знання технології творчого спілкування, технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Майбутній вчитель музики повинен мати знання щодо різновидів інноваційних роботи з дитячим хоровим колективом, знати технології продуктивного розв'язання творчо-інтерпретаційних ситуацій.

Цей компонент включає в себе уявлення студентів про майбутню професійну діяльність, оцінку вчителями музики власних музично-педагогічних можливостей. З цієї позиції уявлення доцільно розглядати як образи предметів, сцен і подій, що виникають на основі їх пригадування або ж активізації продуктивної уяви. Чим яскравіше і ширше уявлення майбутнього педагога, щодо його майбутньої роботи, тим краще він

орієнтується в задачах діяльності, більш правильно приймає і виконує рішення, спрямовані на досягнення мети. Уявлення є своєрідною внутрішньою моделлю очікуваних умов професійної діяльності, що служать свого роду орієнтирами, які допомагають розділити знання, одержувані в університеті, на «застосовні» і «непридатні» в майбутньому, що впливає на вироблення професійних якостей, навичок, на ставлення студентів до всього навчального процесу. Оцінка своїх педагогічних можливостей - це здатність і вміння педагога оцінити свої сили, можливості, вміння, якості; прагнення співвіднести їх із зовнішніми умовами, вимогами навколишнього середовища; вміння самостійно ставити перед собою ту чи іншу мету. Все це має величезне значення в формуванні особистості майбутнього вчителя музики.

Доцільно зазначити, що самооцінка, в залежності від своєї форми (адекватна, завищена, занижена), може стимулювати або пригнічувати активність людини, в тому числі - професійну. На етапі професійної підготовки майбутнього вчителя музики самооцінка впливає на загальну успішність навчання, динаміку оволодіння професійною майстерністю, стабільність навчальної діяльності, а також успішність адаптації в навчальній групі. На початковому етапі підготовки студентів самооцінка зазвичай недостатньо адекватна, знижена її стійкість. Тут це відіграє позитивну роль, тому що дозволяє з меншими для особистості витратами змінити звичне уявлення про себе. Але коригування самооцінки ускладнюється тим, що для існуючої системи професійної підготовки майбутнього вчителя музики характерно поділ теоретичного і практичного етапів навчання. Цілеспрямований етап професійної підготовки майбутнього вчителя є найбільш сприятливим для цілеспрямованого формування самооцінки.

Для успішного здійснення особистісно-орієнтованого педагогічної взаємодії дуже важливо, щоб навчальна самооцінка відповідала професійної, а загальна самооцінка була адекватною. У зв'язку з цим бажано з самого

початку активно вводити в навчальний процес елементи вокально-хорової діяльності, послідовно ускладнюючи і супроводжуючи їх чіткими, об'єктивними еталонами успішності. Важливо також надати можливість порівняння результатів своєї діяльності з результатами інших. Робота з навчальним хоровим колективом повинна бути науково організованою, давати досить чітке уявлення про професійні завдання і стимулювати впевненість в собі.

Когнітивність включає в себе знання психологічних основ ефективного управління хоровим колективом, знання психологічних закономірностей міжособистісного спілкування у хоровому колективі, знання причин виникнення конфліктів та творчих суперечок у хористів, знання основних засобів ідентифікації кожної особистості у колективі. Оцінна складова даного компонента представлена готовністю та здатністю студентів до критичного осмислення власних творчих та педагогічних дій, їх спроможністю до мистецької рефлексії, до самоконтролю за процесом прийняття власних рішень, до самопізнання.

До змісту когнітивно-оцінного компонента ми відносимо професійну компетентність та фахову обізнаність. Базовою складовою цього компонента вважаємо професійну компетентність особистості, яка закладає ядро фахової ерудованості, дає змогу майбутньому вчителю музики здійснити задумане, творчо реалізувати свої знання на практиці при роботі з дитячими хоровими колективами. Професійна компетентність, що стосується педагогічної діяльності, досліджується багатьма вченими в Україні та за її межами (А.Алексюк, В.Безпалько, Т.Браже, Ю.Гагін, О.Єременко, Л.Захаров, С.Занюк, А.Козир, І.Колеснікова, Н.Кузьміна, Г.Ларіонова, А.Маркова, О.Орлов, Г.Падалка, та ін.) [5; 27; 47; 64; 70; 85; 96; 97; 115; 116; 141; 145; 146]. У визначенні сутності професійної компетентності ці автори звертають увагу не лише на наявність в ній інтеграції інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, музикознавчих знань, умінь та навичок для успішної

фахової діяльності, професійного оволодіння алгоритмом вирішення відповідних практичних і теоретичних завдань, але й на стилі взаємодії з учнями, загальній особистісній культурі, здатності до розвитку власного творчого потенціалу (В.Андрєєв, Т.Браже, О.Гройсман, М.Забрудський, Н.Кічук, О.Олексюк, Я.Пономарьов, М.Розов, С.Сисоєва та ін.) [10; 54; 82; 140; 155; 174].

Під професійною компетентністю майбутнього вчителя музичного мистецтва ми розуміємо якісну характеристику фахівця, що вміє користуватися своїми знаннями, уміннями і навичками та може діяти конструктивно в змінних соціальних умовах, тобто володіє оперативним та мобільним знанням. До складу професійної компетентності ми відносимо психологічні якості, професійні здібності, знання, вміння та навички. Аналіз численних робіт з цього питання (А.Алексюк, О.Гройсман, Н.Кічук, А.Маркова, В.Сластьонін, Г.Сухобська та ін.) [5; 54; 82; 115; 116; 177] дав змогу нам виокремити професійні якості особистості студента, які допоможуть йому професійно зростати під час музично-виконавської підготовки до роботи з вокально-хоровими колективами. Професійні якості несуть у собі любов до хорової музики, інтерес до роботи з дитячими хоровими колективами, потребу в самореалізації шляхом професійної діяльності, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, самостійність, активність.

Одним з важливих структурних елементів когнітивно-оцінного компонента є загальнопедагогічні та спеціальні знання (щодо методики роботи з дитячими хоровими колективами). Загальнопедагогічні знання включають у себе: філософські знання про процес навчання та виховання, знання передового педагогічного досвіду, мету і завдання педагогічної діяльності, технологію педагогічної праці, знання об'єкта та способів навчально-виховної діяльності, вимоги до здійснення педагогічного самоаналізу, завдання і способи педагогічного спілкування, прийоми



взаємодії з дітьми, знання психологічних особливостей розвитку дітей шкільного віку.

До спеціальних знань ми відносимо: знання змісту дисциплін диригентсько-хорового циклу, вікових особливостей вокального розвитку дітей шкільного віку, особливостей організації позитивного соціально-психологічного клімату в хоровому колективі; системо-утворювальні знання про основи взаємодії суб'єктів навчально-виховної діяльності у хоровому колективі з різними віковими групами (молодший, середній і старший шкільний вік), знання методики планування та організації навчально-виховного процесу у хоровому колективі. Не викликає сумніву той факт, що знання є необхідними, але їх недостатньо для розвитку фахової ерудованості майбутнього вчителя музики.

До умінь розвитку фахової ерудованості ми відносимо уміння проектувати і втілювати творчі ідеї (досвід видатних хормейстерів, оцінка результатів концертних виступів, організація, планування і здійснення вокально-хорової діяльності). Для успішного хорового розвитку дітей необхідна сформованість музично-педагогічних умінь до здійснення продуктивної концертної діяльності (конструктивних, організаторських, комунікативних, діагностичних, проєктивних). Уміння містять у собі компоненти, які виконуються автоматично та називаються навичками. Навичка – це автоматизована складова уміння, що реалізується на рівні безсвідомого контролю [176, 26]. Розвиток і вдосконалення творчої фахової діяльності відбувається через трансформацію окремих компонентів умінь (дій та операцій) у навички.

Отже, когнітивно-оцінний компонент виконує пізнавально-перетворювальну функцію, що передбачає розширення системи знань, удосконалення професійних умінь і навичок та сприяє формуванню професійно-педагогічного мислення майбутнього вчителя музики.

**Діяльнісно-вольовий** компонент передбачає здатність до керівництва художньо-творчою діяльністю студентів, ефективним управлінням процесом творчої взаємодії керівника з виконавцями хорового колективу. Цей компонент визначає уміння встановлювати міжособистісні зв'язки у колективі та уміння давати творчу оцінку всім членам хорового колективу. Він активізує самоконтроль, самообілізацію, уміння управляти діями співаків, характеризується ступенем творчої самостійності, спрямованістю на саморозвиток, що відображається в уміннях самостійно здобувати знання в музично-виконавській діяльності, самостійно оперувати знаннями, уміннями і навичками, в створенні власних творів на основі трансформації та інтерпретації знань, умінь і навичок.

Діяльнісно-вольовий компонент поєднує активність, відповідальність, самостійність, наполегливість, підприємливість, ініціативність, цілеспрямованість, енергійність. Він ставить на меті формування готовності до управління вокально-творчою діяльністю школярів, їх поведінкою, а також збереження власної творчої впевненості в процесі прилюдної вокально-хорової діяльності. Це представлено системою творчої педагогічної взаємодії з вокально-хоровим колективом та ефективним керівництвом цим процесом.

Вольова складова даного компонента – це: адекватна самооцінка, уміння контролювати результати своєї творчої діяльності, здійснювати емоційно-вольову регуляцію своєї поведінки; професійна відповідальність; здатність організувати всіх членів хорового колективу; зростання у професійно-творчій сфері; розуміння своєї ролі в хоровому колективі.

Діяльнісна складова вищезазначеного компонента включає в себе комплекс умінь щодо будування стратегії власної професійно-творчої діяльності:

- уміння успішно налаштовувати контакт зі всіма членами хорового колективу;

- уміння організовувати та проводити інноваційні форми творчого спілкування;
- уміння продуктивно вирішувати складні художньо-творчі завдання та вміло діяти у нестандартних ситуаціях;
- уміння активної реалізації основних функцій учасника творчого процесу.

Діяльнісно-вольовий компонент готовності майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровим колективом виявляється у вмінні будувати стратегію власної професійної діяльності, що проявляється у сформованих уміннях:

- успішно налаштовувати міжособистісні контакти у колективі (процес налаштування контакту зі школярами відбувається з уживанням форм ввічливого спілкування, без фамільярності, грубих висловів у спілкуванні, з доречною мімікою (відповідає змісту творчого спілкування));
- вислуховувати дитину уважно та не перебиваючи;
- організовувати та впроваджувати інноваційні форми творчого спілкування (презентації, обговорення складних для розуміння дітей творів, відеоперегляд кращих зразків хорової музики у виконанні відомих хорових колективів (дорослих і дитячих), організаційні збори батьків, творчі бесіди та дискусії, участь у різноманітних хорових фестивалях та конкурсах, творчі зустрічі з іншими дитячими вокально-хоровими колективами тощо).

Майбутні вчителі музики повинні бути на високому рівні готовності до творчого спілкування, зорієнтовані на творче використання фахових знань щодо продуктивного розв'язання складних професійних ситуацій міжсуб'єктного характеру, конструктивного проектування власних комунікаційних дій при роботі з вокально-хоровими колективами. Вони мають володіти алгоритмами вирішення творчих ситуацій у репетиційній роботі, що дозволяє прогнозувати та запобігати помилок у процесі творчої діяльності.

Діяльнісно-вольовий компонент охоплює також організацію творчої взаємодії між учнями та вчителем. Під час творчої взаємодії майбутні вчителі музики мають вільно володіти виконавськими навичками (вокальними диригентсько-хоровими, інструментальними), відповідними високому рівню готовності до творчого спілкування лексично-професійним тезаурусом (відсутність помилок, жаргонізмів, слов-паразитів тощо). У процесі викладу професійної інформації майбутні вчителі музики повинні вказувати логічність та послідовність, здатність обґрунтовувати власні думки та заперечення у разі їх виникнення.

**Творчо-регулятивний** компонент сприяє виявленню активності й самостійності, виконавської волі, готовності до самореалізації у вокально-хоровій роботі. Він характеризує здатність майбутнього вчителя музики до досягнення інтерпретаційної свободи у хоровій творчості через вільне володіння механізмами трансформації художньо-технічних та мануально-рухових умінь та навичок.

До цього компонента ми відносимо саморегуляцію та професійну рефлексію. Велика кількість науковців пов'язують феномен самореалізації з такими категоріями, як свобода (Л.Коган, В.Муляр та ін.), самодіяльність (Н.Михайлов, С.Рубінштейн та ін.), воля (Л.Кулик, З.Софроній та ін.), саморегуляція та рефлексія (А.Белошицький, Ю.Лисюк, І.Парфентьева, В.Розов та ін.). Ми погоджуємося, що творча самореалізація студента можлива лише тоді, коли в нього сформована здатність до цілеспрямованих вольових зусиль, тобто саморегулятивних процесів. Саморегуляція включає як вольові зусилля майбутнього вчителя музики, пов'язані з постановкою мети, початком самостійних професійних дій, так і виконавчі, коли треба контролювати, послабляти чи посилювати власні дії [165, 38].

Саморегуляція неможлива без рефлексії, яка визначається науковцями як вміння виокремлювати, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії. Узагальнюючи дані наукових розвідок, під рефлексією

майбутнього вчителя музики ми розуміємо розгляд, міркування, осмислення, самоаналіз своєї професійно-творчої діяльності в системі відношень з дітьми у хоровому колективі. Рефлексія допомагає йому сформулювати отримані на певному етапі результати, визначити цілі подальшої роботи з хоровим колективом та скоригувати шлях професійного становлення та самореалізації.

Творчо-регулятивний компонент структури підготовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи містить педагогічну творчість та професійну мобільність. Відомо, що педагогічна діяльність майбутнього вчителя музики є однією з творчих галузей, оскільки, незважаючи на наявність нормативних, алгоритмічних та режимних процесів, охоплює велику кількість нестандартних, непередбачених та проблемних ситуацій, розв'язання яких вимагає постійного прояву творчих можливостей та професійної мобільності. Творчість, за визначенням С.Сисоєвої, – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей [174, 71], а творча особистість — це цілісна людська індивідуальність, яка виявляє розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, що забезпечують їй здатність породжувати якісно нові матеріали, технології та духовні цінності, що тією чи іншою мірою змінюють на краще життя людини.

У межах нашого дослідження педагогічну творчість ми визначаємо як особистісно зорієнтовану взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу, зумовлену специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямовану на формування творчої особистості школяра та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики.

Творчий характер педагогічної діяльності студента-музиканта у процесі роботи з вокально-хоровим колективом зумовлює здатність до педагогічного мислення, яка сприяє активному перетворенню педагогічної інформації. Ефективність професійної самореалізації педагога залежить від

здатностей використовувати наявну в педагогічній ситуації інформацію різними способами й у швидкому темпі. Розвинене педагогічне мислення, що забезпечує глибоке значеннєве розуміння педагогічної інформації, переломлює знання й способи діяльності через призму власного індивідуального професійно-педагогічного досвіду й допомагає знаходити особистісний зміст професійної діяльності [177, 355].

Творчо-регулятивний компонент підготовленості майбутнього вчителя музики до роботи з вокально-хоровими колективами містить професійну мобільність, актуальність якої зумовлюється низкою чинників: роботою з дітьми різного шкільного віку, здійснення навчально-виховного процесу в різновікових хорових групах, розв'язання нестандартних творчих завдань, що викликане необхідністю врахування музичних потреб та смаків школярів.

У науковій педагогічній літературі О.Дементьєва визначає поняття “професійна мобільність” як інтегративну якість особистості, що дає їй змогу бути соціально активною, конкурентоздатною, професійно компетентною, здатною до саморозвитку і модернізації власної діяльності та зміни видів діяльності [56].

Творчо-регулятивний компонент готовності майбутнього вчителя музики до роботи з вокально-хоровими колективами виконує інтегративну функцію імпульсу, сутність якої полягає у розкритті та розвитку творчого потенціалу особистості студента в його професійно-творчій діяльності та дозволяє підготувати його до вокально-хорової роботи з учнями в умовах загальноосвітньої школи.

Отже, вокально-хорову підготовку майбутніх учителів музики охоплює взаємодія наступних компонентів (мотиваційно-адаптаційного, когнітивно-оцінного, діяльнісно-вольового, творчо-регулятивного), що у взаємозв'язку забезпечують позитивне ставлення студентів до вокально-хорової діяльності; містять ерудованість майбутніх учителів музики у сфері вокально-хорового мистецтва; передбачають здатність до керівництва художньо-творчою

діяльністю учнів, ефективно управління процесом творчої взаємодії керівника хорового колективу з виконавцями; сприяють виявленню активності й самостійності, виконавської волі, готовності студентів до самореалізації у вокально-хоровій роботі.

### **Висновки до першого розділу**

Здійснений теоретико-методологічний аналіз вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики дозволив зробити такі висновки:

- виокремлено особливості китайської народно-пісенної творчості та особливості вокального навчання у Китаї;

- на основі вивчення особливостей підготовки студентів до роботи з вокально-хоровими колективами визначено, що здійснювати цю роботу необхідно у взаємодії з вивченням специфіки національної пісенної творчості;

- проаналізований сучасний стан вокального навчання студентів у Китаї;

- акцентована увага на початковому етапі співацького навчання студентів, а саме на: ознайомленні майбутніх учителів музики із фізіологічними особливостями співацького процесу; засвоєнні основних механізмів співацької діяльності, особливо вокального дихання; постійному розвитку голосу та вокального слуху студентів; здійсненні напрацювань із постановки голосу (звукоутворення, артикуляційний апарат, дикція, робота резонаторів, чистота інтонації, тощо); відпрацюванні рівності та технічної майстерності виконуваних вокальних творів; постійному виконанні сценічних завдань;

- виокремлені основні професійні вимоги до студента-співака, сформовано ряд правил вокального навчання майбутніх учителів музики;

- визначенні наукові підходи до вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання, а саме: системний, особистісний, праксеологічний, професійно-педагогічний, творчий. *Системний* підхід є вкрай важливим для з'ясування системної цілісності вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики. *Особистісний* підхід важливий при конструюванні й реалізації музично-педагогічного процесу орієнтованому на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу; передбачає створення у навчанні та вихованні відповідних умов для природного процесу саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості. *Праксеологічний* підхід включає сукупність положень, практичне втілення яких спрямовує процес підготовки майбутніх учителів музики на удосконалення практичної діяльності з орієнтацією на максимальну доцільність. Даний підхід дозволяє не лише визначити норми вчинення діяльності, але і запропонувати рекомендації щодо оптимізації дій, виявлення доцільності, раціональності педагогічних дій та операцій з метою оптимізації методичної діяльності майбутнього вчителя музики. *Професійно-педагогічний* підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на відбір і організацію діяльності учнів, на активізацію і переведення його в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, що передбачає вироблення умінь обирати ціль, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати і оцінювати її результати. *Творчий* підхід базується на створенні студентом нового, оригінального. Стимулом до цього служить створення проблемної ситуації, яку не можна розв'язати традиційними способами;

- визначено етапність підготовки майбутніх учителів музики до здійснення вокально-хорової діяльності з учнями, що включає: постановку та усвідомлення мети, головних ідей і змісту фахового навчання, що сприяє



практичній підготовці студентів до здійснення продуктивної роботи; свідому трансформацію навчального (теоретичного й практичного) матеріалу; здійснення навчальних дій (виокремлюючи виконавство); оцінювання (розуміння матеріалу учнями і своїх власних дій); рефлексію (відтворення, осмислення, критичний аналіз власних дій; розуміння і осмислення новизни (мети, предмету навчання, самого себе);

- розроблено структуру вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання, що вбирає: *мотиваційно-адаптаційний* компонент, що забезпечує позитивне ставлення студентів до вокально-хорової діяльності, як основи художньо-музичної роботи серед школярів; *когнітивно-оцінний* компонент, що містить ерудованість майбутніх учителів музики у сфері вокально-хорового мистецтва, сформованість критично-оцінної позиції в осягненні музичних творів; *діяльнісно-вольовий* компонент, що передбачає здатність до керівництва художньо-творчою діяльністю учнів, ефективним управлінням процесом творчої взаємодії керівника хорового колективу з виконавцями; *творчо-регулятивний* компонент, що сприяє виявленню активності й самостійності, виконавської волі, готовності до самореалізації у вокально-хоровій роботі.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [100; 101; 102; 106].

## РОЗДІЛ II

### МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

#### **2.1. Алгоритмічна характеристика блоків методичної моделі вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання**

Теоретико-методологічне дослідження проблеми готовності майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами свідчить про необхідність кардинально нового підходу до розробки методики її формування, який полягає у забезпеченні взаємозв'язку теорії та практики фахової підготовки китайських студентів в Україні.

Узагальнюючи методичний доробок з проблеми дослідження, можемо констатувати, що вивчення теоретичних засад не завжди впливає на практику вокально-хорового процесу. Адже практика хорового співу здебільшого передбачає передачу досвіду учням безпосередньо від педагогів, майстрів вокально-хорового мистецтва. Це і пояснює підвищений інтерес китайських студентів до навчання в інститутах мистецтв України, і їх прагнення долучитись до вивчення практичного досвіду та унікальних українських традицій багатоголосного співу, що мають глибинні корені й міжнародне визнання.

Проблемі фахової вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах присвячені наукові дослідження В.Антонюк, А.Болгарського, А.Козир, Л.Куненко, П.Ніколаєнко, Т.Смирнової, І.Топчієвої [14; 84; 85; 193], які наголошують на необхідності вивчення студентами особливостей національної пісенної творчості, набуття спеціальних знань, умінь і навичок, осягнення методичного досвіду й

здатності адаптувати його до умов іншої національної системи освіти. На часткове вирішення цих завдань спрямовані методичні розробки в галузі вокально-хорового навчання (В.Багадуров, А.Болгарський, К.Матвєєва, М.Микиша, Є.Проворова, З.Софроній та ін.) [21; 125; 128; 156; 180; 181], вокального виконавства (В.Антонюк, Л.Дмитрієв, В.Ємельянов, В.Живов, А.Менабені, М.Микиша, Д.Огороднов, Г.Струве та ін) [14; 59; 63; 67; 125; 128; 139], практичний досвід відомих українських композиторів-класиків (В.Верховинець, К.Стеценко, М.Леонтович та ін.), педагогів-хормейстерів (О.Анісімов, Г.Голик, П.Ковалик, О.Поляков, К.Птиця, В.Сафонова, Г.Стулова, П.Чесноков та ін.) [13; 52; 58; 154; 186], дослідників у сфері роботи з дитячими навчальними хоровими колективами (І.Алієв, Л.Арчажникова, І.Горська, Т.Естріна, Н.Соболева, І.Топчієва та ін) [15; 185; 193; 224].

Останнім часом з'явилися наукові роботи китайських учених (Бай Шаожун, Ван Лей, Ван Цзяншу, Вей Лімін, Лінь Хай, Ма Сюй, Сі Даофен, Чжао Веньфан, Ха Ту, Цзінь Нань та ін.) [22; 35; 38; 108; 199; 203; 249], спрямовані на вивчення досвіду українських традицій багатоголосного співу та вокально-хорового навчання студентів в Україні. Серед яких проблеми, пов'язані з формуванням самоконтролю творчої інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання (Бай Шаожун), методикою вокально-хорового навчання студентів Китаю з використанням українських співацьких традицій (Чжао Веньфан), підготовкою іноземних студентів у ВНЗ України до керівництва хоровими колективами (Ма Сюй), тощо. Аналіз змісту наукових робіт свідчить про висвітлення окремих питань вокально-хорової підготовки китайських студентів. Натомість, досі у практиці вокально-хорового навчання України не існує єдиної вивіреної й усталеної методики підготовки студентів до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами.

У процесі розробки методичної моделі ефективною вокально-хоровою підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання необхідно розробити основні її складові. Доречно зазначити, що в педагогіці модель розуміють як відображення, образ реального об'єкту, відношень, предметів з певної галузі знання, які мають певну схожість з ним у будь-яких відносинах і які можуть бути його заміником, представником, репрезентацією у більш простій наочній матеріальній структурі. На думку С.Гончаренка, моделювання є одним із «методів пізнання і перетворення світу, який дістав особливо широке поширення з розвитком науки, обумовив створення нових типів моделей, які розвивають нові функції самого методу. Модель – це система, дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему» [51, 290].

Моделювання у мистецькій освіті є важливою складовою діяльності майбутнього вчителя музики, як один із основних методів пізнання. Моделювання є універсальною формою пізнання у процесі дослідження явищ, які вивчаються, адже модель – це аналог дослідницького об'єкту в мистецькій освіті. На думку Г.Падалки, в основі моделювання лежить прообраз театраль-но-сценічної діяльності. Педагогічна імпровізація й експеримент є необхідними елементами професії педагога, які використовуються в підготовці вчителя в моно-художньому музичному просторі [146, 20].

У методичній моделі вокально-хоровою підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання поряд з визначенням мети, основних завдань, наукових підходів, компонентної структури досліджуваного явища, принципів та педагогічних умов пропонується розглядати як взаємозалежність та системний зв'язок визначених блоків у системі навчальної діяльності студентів, в єдності яких створюються умови для формування означеного феномена як універсального. Проведений аналіз вокально-хоровою підготовки майбутніх учителів музики слугує підґрунтям

для розробки методичної моделі, яка базується на системі взаємопов'язаних модульно-рейтингових блоків, а саме:

- 1) пізнавально-спрямовуючого;
- 2) компетентнісно-оцінювального;
- 3) усвідомлено-прогностичного.

*Пізнавально-спрямовуючий блок* охоплює визначення передумов формування вокально-хорової підготовленості майбутніх учителів музики до практичної діяльності з учнями у період навчання на I-II курсах бакалавратури. Він спрямований на діагностику вивчення реального стану формування означеного феномена. Домінуючими професійними художньо-педагогічними ознаками цього блоку є складові фахової підготовки студентів, а саме:

- визначення показників професійної придатності майбутніх учителів музики до вокально-хорової діяльності з учнями;
- підбор адекватних вимогам фаху методик вокально-хорового навчання;
- кількісна і якісна обробка отриманих результатів і на їхній основі вироблення педагогічного діагнозу.

Пізнавально-спрямовуючий блок охоплюючи навчальний етап на I-II курсах студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів дозволяє вирівняти довузівську підготовку майбутніх учителів музики у курсі психолого-педагогічних та фахових дисциплін та визначити їх готовність до вокально-хорової діяльності з учнями.

*Компетентнісно-оцінювальний блок* навчальної діяльності майбутніх учителів музики спрямований на формування ключових компетенцій означеного феномена на базі існуючих організаційно-методичних моделей. Він концентрує в собі рівень фахових знань, умінь та навичок та співвідносить їх до вимог процесу професійного навчання й виховання, формування власних позицій у фаховій діяльності. Цей блок має охопити

етап підготовки бакалаврів за вимогами стандартів вищої музично-педагогічної освіти (III-IV курси) до практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. Компетентнісно-оцінний блок розкриває специфіку організаційно-методичної системи навчання студентів за розробленою методикою. Домінуючим рівнем диспозиції цього блоку є система ціннісних орієнтацій у процесі професійної діяльності та встановлення пріоритетів художньо-творчої роботи з учнями. На цьому етапі відбувається стабілізація проявів професійної мотивації в навчальній діяльності та у процесі проходження педагогічної практики; диференціація професійних інтересів студентів; усунення можливих причин, що гальмують розвиток індивідуального й групового рейтингу майбутніх учителів музики. Компетентнісно-оцінний блок має охопити професійне спрямування майбутнього вчителя музики (інтегрований курс «Методика музичного виховання учнів») на етапі підготовки та закінчення бакалаврату та досягнення диференційованого навчання в магістратурі за фаховим науково-методичним й виконавським спрямуванням.

*Усвідомлено-прогностичний блок* має бути спрямований на розвиток досягнутого у подальшій практичній діяльності. На практичному рівні професійна рефлексія проявляється в усвідомленні та оцінних судженнях щодо власних спроб та можливостей керівництва учнівськими вокально-хоровими колективами, заміщення негативного досвіду спілкування на позитивний й реалізації його у подальшій практичній діяльності. Цей блок створює базисну основу для продуктивної діяльності, тому що суттєву роль у вирішенні завдань, які вимагають логічного мислення, відіграє профільне навчання у магістратурі.

Усвідомлено-прогностичний етап має за мету: прогнозування подальших тенденцій розвитку обстежуваного об'єкту; застосування методів і засобів, що дозволяють інтенсифікувати подальший розвиток педагогічного процесу; формування стійкої системи професійних знань, умінь та навичок.

На цьому етапі магістр у процесі практичної діяльності не просто стихійно напрацьовує ефективні прийоми роботи. На думку О.Єременко, на цьому етапі магістрант будує власну «систему засобів, яка відповідає його індивідуальним можливостям та особистісним якостям. Ця система достатньо гнучка, варіативна, дає можливість враховувати всі аспекти діяльності та конкретні педагогічні ситуації» [64, 101]. Усвідомлено-прогностичний етап охоплює виконанням наукової роботи магістрантом та концертної програми з фаху, що є результатом його навчання і слугує проекцією на майбутнє.

З позиції основних наукових теоретико-методологічних положень, згідно структурних компонентів формування готовності майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами, якими визначено *мотиваційно-адаптаційний, когнітивно-оцінний, діяльнісно-вольовий та творчо-регулятивний*, були розроблені критерії та показники досліджуваного явища.

Критерієм сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента визначено міру особистісної вмотивованості в набутті якісної вокально-хорової підготовки. Даний критерій передбачає наявність у китайських студентів стійкої професійної спрямованості на удосконалення власної вокально-хорової підготовки, усвідомлення важливості і перспективи розвитку даного фаху для себе в освітніх умовах Китаю.

Важливого значення набуває наявність стійкого інтересу до роботи з вокально-хоровими колективами, адже «інтерес – це синтетичний психічний процес, якому характерна спрямованість до певного предмету (явища) і до діяльності, як умови оволодіння предметом (пізнанням явища)» [231, 13]. Як зазначає В.Яконюк, характерною особливістю професійного інтересу є здатність «спонукати творче відношення особистості до певної діяльності», та «розширювати її фаховий світогляд» [231, 15]. Більшість психологів переконані, що відношення до праці, як і мети пов'язане головним чином з

творчими процесами, тому «професійний інтерес як соціально-психологічна категорія – це таке відношення до певної діяльності, яке обумовлює стійку потребу у даному виді діяльності», і є «...важливим аспектом спрямованості особистості» [231, 23].

Визначальним фактором мотиваційно-адаптаційного компоненту є наявність у майбутнього вчителя музики особистісної готовності до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, яка характеризується як психологічними, так і фаховими аспектами. Питаннями психологічної готовності до виконання музичної діяльності займались музичні психологи Л.Бочкар'єв, С.Єрмолаєв, Т.Мар'ютіна. Так, Л.Бочкар'єв виокремлює ряд мотивів, спрямованих на формування психологічної готовності майбутніх учителів музики до роботи з дитячими хоровими колективами перед публікою. У цьому зв'язку, для нашого дослідження актуальності набувають:

- мотиви, пов'язані із відношенням студентів до виконуваних вокально-хорових творів (китайських, українських, західно-європейських);
- мотиви, зумовлені ставленням студентів до учнів-виконавців та слухацької аудиторії;
- мотиви, пов'язані із відношенням до диригентсько-хорової діяльності (мотиви професійного самовдосконалення) [33, 220].

Формування особистісної готовності до роботи з дитячими вокально-хоровими колективами, З.Софроній пов'язує із стадіями формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики, наявністю зовнішньої педагогічної установки з боку педагогів та вироблення у студентів внутрішньої установки [180, 273].

Розуміючи вокально-хорову підготовку майбутніх учителів музики як творчу суспільно-значиму діяльність, доцільно розглянути сукупність таких мотивів, які сприяють формуванню готовності студентів до даного виду фахової діяльності. За класифікацією С.Занюка, можемо виокремити мотиви,



які найбільше сприяють усвідомленню потреби фахового самовдосконалення. До них належать:

- процесуально-змістові мотиви, які передбачають спонукання до активності змістом і процесом самої діяльності, тобто до активності спонукає сам процес або зміст роботи з вокально-хоровим колективом, а не зовнішні чинники (особистість приваблює діяльність сама собою) [70, 14];

- мотиви самоствердження (прагнення утвердити себе в соціумі), пов'язані з почуттям власної гідності. Особистість прагне здобути певний статус у суспільстві, поваги та високої оцінки своєї діяльності. Іноді даний мотив називають мотивацією престижу [70, 12]. Такий мотив є зовнішнім і спонукає людину інтенсивно працювати і розвиватися;

- мотиви саморозвитку, пов'язані із прагненням особистості до повної реалізації своїх здібностей, впевненості у собі, здатності відчувати свою компетентність [70, 15]. Коли вдається актуалізувати у людини мотиви саморозвитку, то це збільшує силу її мотивації;

- мотиви досягнення ототожнюють із прагненням особистості досягти високих результатів і майстерності у діяльності. Успіхи у будь-якій справі залежать не лише від здібностей, навичок, знань, а й від мотивації досягнення, тобто від прагнення досягти високих результатів діяльності [70, 16], рівень якої визначають такими факторами: значущістю досягнення успіху; надією на успіх; суб'єктивно оцінюваною ймовірністю досягнення успіху; суб'єктивними еталонами досягнення [70, 17];

- просоціальні або суспільно значущі мотиви, пов'язані з усвідомленням суспільного значення діяльності, з почуттям обов'язку, відповідальності перед групою або суспільством. Особистість не лише вважає себе членом певної соціальної групи, але й переймається її проблемами, інтересами, цілями. Відповідальні люди є активнішими, частіше і сумлінніше виконують професійні обов'язки, вважають, що від їхньої праці і зусиль залежить успішність спільної справа [70, 17].

Актуалізуючи дані мотиви у процесі навчання вокально-хоровій діяльності, у китайських студентів виробляється так-званий «імунітет» до труднощів, пов'язаних з новими умовами навчання у ВНЗ України, зростає бажання інтенсифікувати й оптимізувати процес диригентсько-хорової підготовки, з'являється усвідомлення необхідності освоєння нових знань, умінь і навичок, набуття нового досвіду й перенесення його у практику вітчизняної музично-педагогічної освіти.

У цьому зв'язку, можемо виокремити міру особистісної вмотивованості в набутті якісної вокально-хорової підготовки як критерій мотиваційно-адаптаційного компонента, показниками якої є:

- прояв інтересу до української системи вокально-хорового навчання;
- наявність особистісної готовності до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами;
- прагнення фахового самовдосконалення.

За когнітивно-оцінним компонентом, що містить широку ерудицію майбутніх учителів музики у сфері вокально-хорового мистецтва, сформованість критично-оцінної позиції в осягненні музичних творів, нами визначено *міру теоретичної обізнаності та фахової ерудованості у сфері вокально-хорового мистецтва*. У структурі сформованості готовності до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами важливого значення набувають теоретичні знання студентів щодо вокально-хорових традицій України і Китаю, засвоєння ефективних методів роботи з вокально-хоровими колективами, ґрунтовність фахових знань з циклів музично-теоретичних, психолого-педагогічних та музично-виконавських дисциплін й уміння застосовувати їх у практиці роботи з навчальними хорами у відповідності до вікових особливостей та вокальних можливостей учнів.

Загальноприйнято, що успішність вокально-хорової роботи залежить від репертуару хорового колективу. Отож, уміння добирати художньо-ціннісні твори у відповідності до вікових та виконавських можливостей

хорового колективу є важливим фактором у роботі з дітьми. У цьому зв'язку, накопичення репертуарного тезаурусу українських та зарубіжних вокально-хорових музичних творів для дітей китайськими студентами набуває першочергового значення.

Змістова характеристика міри теоретичної обізнаності та фахової ерудованості у сфері вокально-хорового мистецтва, як критерію когнітивно-оцінного компоненту, дає підстави визначити основні показники:

- рівень систематизованості знань щодо методики роботи з навчальними вокально-хоровими колективами;
- здатність до критично-оцінного осягнення хорових творів;
- володіння репертуарним тезаурусом дитячих хорових творів.

Процес роботи з вокально-хоровим колективом, якщо він раціонально організований, представляє собою не механічне повторення розучуваного матеріалу (якого-небудь епізоду, куплету, тощо), а наполегливу, методичну шліфовку його, поступове і неухильне поліпшення якості хорового виконання, подолання численних труднощів (художніх, технічних), що виникають по ходу роботи. Зрозуміло, щоб здійснювати керівництво вокально-хоровим колективом, студент повинен на належному рівні володіти виконавськими навичками, технікою диригування, грою на музичному інструменті. Сутність техніки диригування полягає у тому, що крім вираження ідейно-естетичного змісту музики, виявлення творчих намірів диригента, вона є засобом управління колективом, засобом вольового впливу на виконавців.

Як зазначає В.Живов, «диригент повинен вміти конкретизувати свої задуми у зовнішніх діях, повинен заставити співати так, як він – керівник, чує музику. Він повинен вміти не тільки ясно і яскраво проявляти свої виконавські наміри, але й добиватися їх реалізації у процесі копіткої репетиційної роботи» [67, 26].

Відповідно кожен вид музично-виконавської діяльності вимагає регулярного систематичного вправління, ефективність якого залежить від сформованості виконавської волі керівника хору. Як зазначав Г.Нейгауз: «майстерність у вивченні твору характеризується своєю цілеспрямованістю і здібністю не витратити марно часу. І чим більше беруть участь у цьому процесі воля і увага, тим ефективнішим буде результат» [135, 13]. Іншими словами, воля у діяльності вчителя музики визначає і обумовлює не тільки регулярність творчої роботи, її обсяги та масштаби, а й якість практичної роботи, її змістовність і продуктивність. Підтвердженням цьому є переконання Л.Гінзбурга: «Людей, які добре відчують музику, багато; немало також і таких, які здатні створити цікавий, яскравий виконавський план даного твору. Але одна справа – створити такий план, інша – втілити його в реальне звучання... Між тим, який сенс від найталановитішого плану, якщо у артиста не вистачає необхідної для його реалізації виконавської волі» [58, 265].

Воля керівника хору виражається в тому, наскільки він здатен свідомо справлятися з труднощами і перешкодами на шляху до досягнення мети, наскільки вміє керувати своєю поведінкою, підпорядкувати свою активність певним завданням, впливати на колектив виконавців, підкоряючи їх дії власному художньому задуму. Тільки прояви вчителем музики цілеспрямованості, рішучості, сміливості, наполегливості у досягненні художньої виконавської мети здатні забезпечити ефективне управління вокально-хоровим виконавським колективом. Тому, критерієм вимірювання діяльнісно-вольового компоненту вважаємо міру сформованості умінь керівництва вокально-хоровими колективами за наступними показниками:

- вільне володіння виконавськими навичками (вокальними, диригентсько-хоровими, інструментальними);
- ступінь сформованості комунікативних умінь у роботі з хоровим колективом;

- здатність підкоряти колектив виконавців власній художньо-творчій волі.

Здійснення музично-виконавської діяльності неможливе без самовладання, обумовленого умінням володіти собою в різних ситуаціях, контролювати свої виконавські дії, здійснювати саморегуляцію. Водночас, за переконанням О.Анісімова, «...мистецтво хорового співу цілковито залежить від творчої ініціативи, особливого ставлення хормейстера-диригента до хорової справи, від систематичної праці, педагогічних, організаторських, вольових якостей і талановитості музиканта-інтерпретатора» [13, 11]. Але хоровий диригент є не тільки інтерпретатором музики, але і режисером словесного тексту, шукачем позапоетичних образів, взаємозв'язку їх із життям.

Як зазначає Г.Голик, «особливе завдання диригента-інтерпретатора полягає у найбільш повному розкритті багатозначності і глибини художніх образів хорового твору та їх доповнення своїм розумінням» [52, 44]. Інтерпретація завжди є продуктом співтворчості диригента, виконавців і слухачів. Тому співаки хорових колективів є артистами, митцями хору, учасниками спільної творчої діяльності, де режисером-постановником інтерпретаційної версії виконання є хоровий диригент.

Створення оригінальної й високохудожньої інтерпретації твору диригентом залежить як від глибини розуміння ним оточуючого життя й внутрішнього світу людей, так і від уміння передавати ці почуття і бачення світу через музику, через конкретні поетичні і композиторські художні образи твору. Необхідність саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності спонукає майбутніх учителів музики до необхідності творчого самовираження у процесі роботи з вокально-хоровими колективами.

Отже, критерієм сформованості творчо-регулятивного компонента нами визначено ступінь прояву творчої активності студентів у роботі з вокально-хоровими колективами, показниками якої є:

- здатність до саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності;
- прояв творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації хорових творів;
- спроможність до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової роботи.

Система оцінювання підготовленості студентів до роботи з вокально-хоровими колективами представлена розробленими компонентами, критеріями та показниками у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Критеріально-показникова система оцінювання підготовленості студентів до вокально-хорової роботи**

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
<i>мотиваційно-адаптаційний</i>	<i>міра особистісної вмотивованості в набутті якісної вокально-хорової підготовки</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- прояв інтересу до української системи вокально-хорового навчання;</li> <li>- наявність особистісної готовності до роботи з дитячими вокально-хоровими колективами;</li> <li>- прагнення фахового самовдосконалення.</li> </ul>
<i>когнітивно-оцінний</i>	<i>ступінь теоретичної обізнаності та фахової ерудованості у сфері вокально-хорового мистецтва</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- рівень систематизованості знань щодо методики вокально-хорової роботи з дитячими колективами;</li> <li>- здатність до критично-оцінного осягнення вокально-хорових творів;</li> <li>- володіння репертуарним тезаурусом вокально-хорових творів</li> </ul>

<b>діяльнісно-вольовий</b>	<i>міра сформованості умінь керівництва навчальними вокально-хоровими колективами</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вільне володіння виконавськими навичками (вокальними, диригентсько-хоровими, інструментальними);</li> <li>- ступінь сформованості комунікативних умінь у роботі з хоровим колективом;</li> <li>- здатність підкоряти колектив виконавців власній художньо-творчій волі засобом артистичного впливу</li> </ul>
<b>творчо-регулятивний</b>	<i>ступінь прояву творчої активності студентів у роботі з навчальними вокально-хоровими колективами</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність до саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності;</li> <li>- прояв творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації вокально-хорових творів;</li> <li>- спроможність до творчої саморелізації у процесі вокально-хорової роботи.</li> </ul>

Таким чином, розроблені критерії вокально-хорової підготовленості майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання в умовах педагогічних університетів, а саме: міра особистісної вмотивованості в набутті якісної вокально-хорової підготовки (мотиваційно-адаптаційний компонент); ступінь теоретичної обізнаності та фахової ерудованості у сфері вокально-хорового мистецтва (когнітивно-оцінний компонент); міра сформованості умінь керівництва навчальними вокально-хоровими колективами (діяльнісно-вольовий компонент); ступінь прояву творчої активності студентів у роботі з вокально-хоровими колективами (творчо-регулятивний компонент) та їх показники забезпечують оцінювальну базу для проведення діагностичного дослідження.

## 2.2. Принципи та педагогічні умови вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

Основними вимогами до фахової діяльності майбутніх учителів музики, що витікають із закономірностей є принципи (від лат. – «principium» першооснова), на які необхідно спиратися і якими треба керуватися. Принципи навчання – це вихідні положення, які визначаються цілями та завданнями навчання. Оскільки дидактичні принципи взаємопов'язані, взаємозалежні і взаємозумовлені, можна стверджувати, що вони утворюють певну систему вихідних вимог, які забезпечують необхідну ефективність навчальної діяльності [98, 109].

Послідовність принципів в історії педагогіки була різною. Вона була виведена із загальної концепції природовідповідності навчання (Я.Коменський), культуровідповідності (А.Дістервег), формального і неформального підходу до освіти, логіки процесу діалектичного пізнання.

Узагальнюючи думки науковців щодо поняття «принцип», Л.Кондрашова зазначає, що існує деяка різнобічність визначення цього феномена. З однієї позиції принцип розглядається як науковий закон, що має стратегію керівництва навчально-виховним процесом, а з іншої, він є результатом визначення закономірностей педагогічної діяльності [89, 7].

Для вчителя музики найдоцільнішою є послідовність принципів, яка відповідає логіці його діяльності по підготовці до навчального процесу, а саме: визначення нагальних завдань навчального заняття; засобів мотивації навчальної музично-пізнавальної діяльності учнів; змісту навчального матеріалу; методів, форм, засобів, педагогічних умов, здійснення контролю.

Основними принципами вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання нами визначено:



- принцип активності та ініціативності, що передбачає творче самовираження особистості у практичній діяльності;
- принцип проектування професійної діяльності на праксеологічних засадах;
- принцип опори на фаховий мистецький досвід у досягненні поставленої мети.

*Принцип активності та ініціативності, що передбачає творче самовираження особистості у практичній діяльності спрямовує на підготовку свідомих та активних учителів музики. Закономірні положення цього принципу полягають у тому, що: «справжню сутність людської освіти складають глибоко і самостійно осмислені знання, набуті шляхом інтенсивного напруження власної розумової діяльності; свідоме засвоєння знань учнями залежить від ряду умов і факторів: мотивів навчання, рівня і характеру пізнавальної активності учнів, організації навчально-пізнавального процесу і управління пізнавальною діяльністю учнів, застосованих учителем методів і засобів навчання тощо» [132, 235].*

Доречно підкреслити, що активність притаманна всіх формам діяльності особистості: пізнавальній, орієнтаційній, перетворюючій, комунікативній, оцінній тощо. На думку А.Дістервега, особливу увагу необхідно приділяти розвитку розумової активності учнів й їх свідомому навчанню. Адже від ставлення школярів до навчання, у великій мірі, залежить інтенсивність та міцність їх знань [57, 71]. З цього приводу доцільно зазначити, що у структурі активності провідними є наступні елементи:

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

Реалізація принципу активності та ініціативності, що передбачає творче самовираження особистості у практичній діяльності допомагає визначити умови максимального прояву особистісного потенціалу, творчої самореалізації майбутнього вчителя музики у фаховій підготовці. Як зазначив В.Орлов, в освітній концепції процес реалізації можливостей вчителів мистецьких дисциплін ґрунтується на механізмах рефлексивної самоорганізації особистості й характеризується «духовною наповненістю, єдністю емоційно-чуттєвого і логічного компонентів, об'єктивно-суб'єктивним характером, динамічністю» [338, 169].

Принцип активності та ініціативності, що передбачає творче самовираження особистості у практичній діяльності: сприяє активізації власної творчої ініціативи для участі в організації самостійної навчальної та концертної діяльності для набуття нових компетенцій з вокально-хорового мистецтва, забезпечення їх засвоєння з подальшим самостійним використанням у практичній діяльності.

*Принцип проектування професійної діяльності на праксеологічних засадах* виражається у забезпеченні цілеспрямованості навчального процесу, формуванні чітких уявлень щодо мети особистісного розвитку кожного студента. Особливого значення цей принцип набуває у реалізації технологічних підходів, спрямованих на досягнення «ефекту випередження» у мистецькому навчанні. Цей принцип дозволяє оптимізувати педагогічні дії вчителя музики, при цьому дозволяє виділити цінності особистості, більш виважено приймати рішення, що є запорукою продуктивності праці, надійності, підвищення якості мистецької освіти, її результативності. Виокремлення праксеологічних цінностей педагогічної дії у вокально-хоровій підготовці майбутніх учителів музики дозволяє стимулювати особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів музики, що досягається шляхом вирішення професійно-праксеологічно зорієнтованих

завдань міждисциплінарного творчого характеру, які необхідно розв'язувати у процесі фахового навчання.

Ефективне проектування навчально-виховної роботи полягає в доборі таких способів організації діяльності студентів, які найповніше реалізують зміст мистецької освіти шляхом творчої взаємодії. Цей принцип вимагає від вчителя вмінь переорієнтувати мету й зміст освіти на конкретні педагогічні завдання враховуючи потреби та інтереси студентів, а також власний освітянський та мистецький досвід. Принцип проектування професійної діяльності на праксеологічних засадах дозволяє вчителю визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, виважити вибір різновидів діяльності, підпорядкований визначеним завданням. Завдяки запровадженню цього принципу суттєво поліпшується індивідуальна робота з майбутніми вчителями музики з метою розвитку їх творчих здібностей, підбираються форми, методи та засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні, стимулюється активність студентів, уміння проектувати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх.

Принцип проектування професійної діяльності на праксеологічних засадах виражає зорієнтованість навчального процесу на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних новацій. Важливу роль відіграє означений принцип у подоланні таких недоліків існуючого процесу навчання, як невизначеність, абстрагованість кінцевих завдань професійної підготовки, необґрунтованість завдань проміжних її етапів, нез'ясованість термінів виконання наміченої мети в мистецько-естетичному й методико-педагогічному аспектах.

*Принцип опори на фаховий мистецький досвід у досягненні поставленої мети* є важливим для формування вокально-хорової підготовленості майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання. Цей принцип базується на провідних концепціях прогресивного досвіду, на ознайомленні з

оригінальними педагогічними прийомами, що можуть бути модифікованими у практичній діяльності майбутнього вчителя музики.

Реалізація принципу опори на фаховий мистецький досвід у досягненні поставленої мети дозволяє оптимізувати навчальний процес і більш ефективно підготувати майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності з учнями. За той самий час опори на фаховий мистецький досвід у досягненні поставленої мети дозволяє вирішувати ширше коло взаємопов'язаних завдань, чим підвищує результативність навчального процесу. Ефективне використання принципу опори на фаховий мистецький досвід у досягненні поставленої мети сприяє підвищенню ролі і значення цілепокладання в навчальному процесі, що передбачає його більшу цілеспрямованість.

На думку О.Рудницької, цілеспрямоване вивчення передового досвіду, на якому базується особистісно-фаховий досвід майбутнього вчителя музики, потребує розмежування передового та новаторського досвіду, що є принципово важливим для використання у практичній діяльності. Адже деякі навчально-виховні засоби розроблені талановитими вчителями, не можуть бути «використанні в умовах сьогодення через їх новаторський характер, що випереджає час, та невідповідність існуючому стану масової практики. У цьому випадку педагогічний досвід класифікується як новаторський, а не передовий» [170, 232]. Реалізація цього важливого принципу сприяє підвищенню компетентності майбутніх учителів музики, кращому засвоєнню ними шедеврів світової хорової літератури (класична музика, сучасні твори, а також створення педагогічних ситуацій підтримки інтуїтивних рішень студентів щодо опанування хорових творів та їх власного творчого трактування).

Педагогічні умови формування вокально-хорової підготовленості майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання є тими шляхами, які

дозволяють поліпшити впровадження розробленої методики у педагогічно-експериментальний процес.

З цього приводу доцільно зазначити, що поняття «умови» тлумачаться як: філософська категорія, що виражає ставлення предмета до довколишніх явищ, без яких він існувати не може. Умови також розглядаються як: «правила, встановлені в якій-небудь галузі життя, діяльності; причина, обставина, від якої що-небудь залежить; вимоги, на які слід спиратись; ймовірна залежність від тих чи тих обставин або фактів; обстановка, у якій що-небудь відбувається; необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [198, 632].

У психолого-педагогічних дослідженнях «умови» трактуються як: «сукупність змінних зовнішніх і внутрішніх причин, що позначаються на психічному розвитку людини, прискорюючи або гальмуючи його, впливаючи на динаміку та результат такого розвитку» (Р.Немов) [136, 271]; обставини, що зумовлюють формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем (В.Сластьонін) [177, 26]; чинники, які впливають на процес досягнення мети та є результатом відбору, конструювання і застосування елементів змісту, форм, засобів, технологій, методів та прийомів навчання і виховання, що сприяють ефективному вирішенню поставлених завдань (А.Алексюк) [5, 227].

Розробка «педагогічних умов» пов'язана з необхідністю вирішення різноманітних суто педагогічних проблем і в узагальненому трактуванні може бути визначене як: сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності [97, 56]. В.Андрєєв наголошує на необхідності урахування у з'ясуванні змісту і сутності цього явища єдності суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності та явища, а також їх обов'язкову усвідомленість [10, 112].

Отже, здійснюючи узагальнення наявних позицій вчених, педагогічні умови визначаємо як зовнішні і внутрішні обставини, чинники, сукупність

заходів, що сприяють успішному перебігу певного явища, реалізація яких має на меті забезпечення успішного організаційно-педагогічного, психолого-педагогічного, дидактичного супроводу процесів формування вокально-хорової підготовленості студентів у процесі фахової діяльності. Нами визначено, що вокально-хорова підготовленість майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання залежить від дотримання наступних педагогічних умов, а саме:

- спонукання викладачами до мотивації майбутніх учителів музики для набуття якісної вокально-хорової підготовки, яка орієнтує на успішну роботу з учнями;
- здатність до самооцінки професійного розвитку студентів у процесі музично-виконавської підготовки;
- заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору вокально-хорового репертуару для самостійного вивчення;
- засвоєння новичок організації творчої педагогічної взаємодії з вокально-хоровим колективами;
- забезпечення майбутніх учителів музики достатніми знаннями щодо художньо-сміслової інтерпретації вокально-хорових творів.

Педагогічна умова *спонукання викладачами до мотивації майбутніх учителів музики для набуття якісної вокально-хорової підготовки, яка орієнтує на успішну роботу з учнями* є вкрай важливою для налаштування студентів на продуктивну діяльність. Свідоме розуміння майбутніми вчителями музики значення і ролі мотивації в опануванні фаховими якостями є показником поглиблених знань та мотиваційного забезпечення навчання студентів. Вчені і практики Б.Ананьєв, В.Андрєєв, Н.Бібік, В.Безпалько, В.Бондаревський, О.Бурліна, П.Гальперін, С.Елканов, О.Киричук, О.Леонтєєв, Н.Морозова, С.Рубінштейн, В.Семиченко, П.Симонов, Є.Стронг, Х.Хекхаузен, О.Чебикін, Г.Щукіна та ін. [10; 27; 44; 62; 81; 99; 168; 172; 212], роблять висновки про те, що ефективність процесу опанування певним видом

діяльності залежить від ступеня зацікавленості суб'єкта навчання, оскільки саме пізнавальний інтерес є тим особистісним утворенням, яке певним чином корелює (взаємопов'язує і взаємодіє) з провідними потребами індивіда в кожному віковому періоді, активізує всі психічні процеси людини, спонукає до: постійного пошуку (змін, ускладнення цілей діяльності тощо), виділення актуальних аспектів, здійснює випробовування нових способів діяльності, привносить до них творчий елемент, емоційно забарвлюючи.

За сприятливих творчо-пошукових умов пізнавальний інтерес стає засобом живого, захоплюючого навчання людини, найсильнішим її мотивом, активно взаємодіє з системою ціннісних орієнтацій переростає в стійку рису характеру, впливає на інтелектуальні здібності, збагачує пізнавальний досвід, почуття та ін. Цим пояснюється активна увага педагогічної науки і практики до створення особистісно орієнтованої моделі освіти, яка б забезпечувала потенціал активізації внутрішніх сил і можливостей осіб різного віку, що навчаються, шляхом розвитку їх інтересів і потреб.

Аналіз вищезазначених педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що мотивація особистості виступає носієм зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних ресурсів професійної діяльності, в перспективі забезпечуючи її якісну реалізацію і самовдосконалення. Подолання стану тривожності, нерішучості, відчуття неможливості досягнення цілей, поява нових пізнавальних мотивів, узагальнення професійно важливих умінь, навичок є показником того, що учень стає суб'єктом навчальної діяльності і виявляє пізнавальну мотивацію.

На думку Н.Кузьміної, мотивація «являє собою внутрішню психологічну активність, що організовує та планує діяльність і поведінку, в основі яких лежить необхідність задоволення потреби. У процесі мотивації потреба дістає одну зі своїх суттєвих властивостей – предметність... Набуття потребою свого предмета, її опредметнювання і зумовлює перетворення потреби на певний мотив діяльності» [96, 29].

Проблему спонування до фахової мотивації майбутніх учителів музики вивчали О.Абдулліна, Т.Білоусова, Є.Бондаревська, О.Гармаш, Н.Гребенюк, Т.Іванова, Н.Кічук, А.Козир, О.Рудницька, В.Шадриков, В.Шульгіна, Н.Чепелєва, О.Щолокова та ін. [2; 53; 82; 85; 216; 221]; розробляли нові концепції зосередженого практичного навчання в умовах вищих навчальних закладів А.Алексюк, В.Беспалько, І.Бех, В.Євдокимов, В.Журавльов, О.Киричук, І.Прокопенко, Г.Щербакова, К.Щербина, В.Яконюк та ін. [5; 27; 28; 81; 220; 231].

Доцільно зазначити, що мотивація – це система мотивів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [116 141]. З цієї позиції хорова діяльність для майбутніх учителів музики повинна набути особистісного фахового сенсу, який поєднує розум, почуття і волю та виявляється в спрямуванні творчої пізнавальної активності на творче самовизначення і професійне самоствердження.

Активне ставлення до мети, завдань і процесу хорової діяльності загалом визначає успіхи студента-музиканта у вивченні вокально-хорових дисциплін. Висока позитивна мотивація може компенсувати недостатньо високий рівень розвитку фахових здібностей або прогалин у необхідних компетенціях майбутнього вчителя музики. Це означає, що жодний високий рівень диригентсько-хорових здібностей студента не може компенсувати низьку його мотивацію до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами та безпосередньо сприяти успішній навчально-професійній діяльності.

Тому важливою проблемою у навчанні майбутнього вчителя музики є завдання формування саме фахових мотивів у диригентсько-хоровій діяльності. Тоді керівництво хоровим колективом викликає позитивні переживання, бажання працювати. Для забезпечення мотивації вокально-хорової діяльності студентів необхідно:



- формувати і підтримувати прагнення студентів виявити і ствердити себе через диригентську діяльність. Із цією метою застосовують ознайомлення з особливостями здійснення диригентсько-хорової діяльності, її суспільно-виховною значимістю, формування ціннісних орієнтацій, що пов'язані з диригентсько-хоровою діяльністю, забезпечення умов для самопізнання, самовиховання, стимулювання прагнення до самовдосконалення;

- допомагати мінімізувати тривожність, невпевненість щодо диригентсько-хорової діяльності, приділяти увагу розвитку виконавських якостей, здібностей до саморегуляції;

- створювати ситуації успіху в навчанні.

Щоб музично-виконавська підготовка була повноцінною, потрібно внутрішньо відмовитися від очікування лише винагороди за неї у вигляді позитивних оцінок. Для того, щоб диригентсько-хорова діяльність студентів була на досить високому рівні, необхідно, щоб вона стала внутрішнім сенсом самої особистості майбутнього вчителя музики. Якщо навчання перетворюється в творчість, то це особливо сприятливо впливає на емоційну сферу студента, загострює його пам'ять, увагу, викликає почуття радості і задоволення, сприяє підвищенню інтересу до диригентсько-хорової діяльності.

Отже, необхідне особистісне залучення студента в процес музично-виконавської підготовки. Лише за такої умови навчання змінює і настанови, і поведінку студента, і його особистість загалом. Для забезпечення фахової мотивації студентів необхідними є такі дії:

- насичення змісту вокально-хорового навчання інформацією, яка має значення для особистісного зростання студента як професіонала;

- нарощування змістовності, складності й новизни навчального матеріалу;

- надання студентам необхідної свободи для виявлення своїх виконавських можливостей;
- систематична діагностика реально діючих мотивів виконавської діяльності студентів;
- стимулювання самоосвіти студентів, підтримування пізнавального інтересу до всього, що пов'язане з диригентсько-хоровою діяльністю.

Висока мотивація фахової діяльності майбутніх учителів передбачає:

- емоційне захоплення вокально-хоровою музикою;
- прагнення до спілкування з різними жанрами хорового мистецтва;
- прагнення до творчих досягнень у вокально-хоровій діяльності;
- почуття відповідальності, впевненості у своїх можливостях на заняттях з музично-виконавської підготовки;
- прагнення до самовдосконалення у майбутній професійній діяльності.

Педагогічна умова *здатність до самооцінки професійного розвитку студентів у процесі музично-виконавської підготовки* є необхідною у практичній діяльності, адже аналіз власної діяльності як процесу осмислення педагогічного досвіду є найважливішим і своєрідним інструментом подолання існуючих в роботі труднощів, стимулом самовдосконалення. Тому розвиток здатності вчителя музики до самооцінки є основною умовою для визначення кращих аспектів своєї професійної діяльності.

Формування у майбутнього вчителя музики готовності до виявлення реально існуючих труднощів можливо за наявності спеціально організованої в цьому напрямку роботи викладачів у процесі музично-виконавської підготовки. Процесуальність самооцінки спирається на логічний прийом пізнання, який включає в себе розкладання ситуації на елементи, поєднання їх в єдине ціле, визначення причин і бачення перспектив їх розвитку. Аналіз власної виконавської діяльності вибудовується з позиції критичного ставлення майбутнього вчителя музики до професійної діяльності. Такий підхід вимагає наявності у майбутнього вчителя музики розвиненості

аналітичних та асоціативних здібностей, самостійності, логіки. Процес усвідомлення майбутнім учителем музики самого себе як професіонала базується на самопізнанні і здійснюються шляхом самоконтролю, самодіагностики, осмислення труднощів та рефлексії. Саме ці складові виділяються як основні елементи, що сприяють розвитку здатності студента до самооцінки.

З вищевикладених позицій розвиток здатності до самооцінки виконавської діяльності можна розглядати як складний багатофакторний аналітичний процес вивчення майбутнім вчителем педагогічного досвіду наставників, заснованого на самоконтролі, самодіагностиці, усвідомленні труднощів та оцінюванні подальших перспектив самовдосконалення. Значення самооцінки у вокально-хоровій діяльності підвищується також у зв'язку з тим, що в даний час актуальності набуває ідея вибору змісту і форм музично-виконавської підготовки до роботи з вокально-хоровими колективами.

У той же час цілеспрямований розвиток здатності до самоаналізу неможливий без організаційно-педагогічного забезпечення. Тому формування у майбутнього вчителя музики готовності до виявлення реально існуючих труднощів можливо за наявності спеціально організованої в цьому напрямку навчальної роботи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (К.Абульханова-Славська, А.Белкін, Дж.Брунер, Ю.Конаржевский, Л.Кондрацька, С.Кульневич, І.Парфеньєва та ін.) [4; 25; 89; 147] дозволяє розглядати самооцінку в рамках базових визначень рефлексії, аналізу і синтезу як методів вивчення результатів діяльності шляхом встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Процесуальність самооцінки спирається на логічний прийом пізнання, який включає в себе розкладання ситуації на елементи, поєднання їх в єдине ціле, визначення причин і бачення перспектив їх розвитку. По суті, аналіз власної діяльності вибудовується з позиції критичного ставлення майбутнього

вчителя музики до навчально-фахової діяльності. Такий підхід вимагає наявності у студента розвиненості аналітичних та асоціативних здібностей, самостійності, логіки.

Розкриття сутнісної характеристики самооцінки, представлені як переосмислення майбутнім учителем музики змісту диригентсько-хорової діяльності дозволяє визначити методологічні аспекти психологічних, технологічних та особистісних процесів. Досить типовими для психологічної складової самооцінки є властивості мислення, що висвічуються в ході аналізу власної діяльності. Даний процес дозволяє студенту бачити складну динаміку професійного розвитку, більше того впливати на кінцеві результати.

Розвиток здатності майбутнього учителя музики до самооцінки базується на формуванні вмінь проводити аналіз власної діяльності і вироблення потреби в ньому. Тому самооцінка має глибоку психологічну основу, яка пов'язана з появою індивідуальної рефлексивної свідомості. А це, у свою чергу, веде до формування таких особистісних характеристик як самоствердження, самовизначення, самовираження, самореалізація у диригентсько-хоровій практиці. Такий підхід сприяє становленню майбутніх педагогів як суб'єктів своєї активності.

У той же час самооцінка є засобом успішної взаємодії та взаєморозуміння у хоровому колективі. У зв'язку з цим акцент переноситься на способи і прийоми проведення аналізу, в якому особливе місце відводиться усвідомленості засобів і методів вимірювань кінцевих результатів. Позначення чітких позицій професійних ускладнень дозволяють перейти до пошуку шляхів їх усунення. Опорою для усвідомлення протиріч, визначення проблем і причин служить знання механізму самооцінки і вміння адекватно його використовувати в аналізі власної творчої діяльності.

Процес усвідомлення майбутнім учителем музики самого себе як професіонала базується на самопізнанні і здійснюються шляхом самоконтролю, самодіагностики і осмислення труднощів. Саме ці складові

ми виділяємо як компоненти, що сприяють розвитку здатності студента до самооцінки. Самоконтроль розглядається з точки зору початкової стадії аналізу. Це пов'язано з тим, що контроль допомагає встановлювати невідповідність між нормативно заданими параметрами і фактичним станом. У зв'язку з цим самоконтроль здійснюється шляхом порівняння ідеальної моделі диригентсько-хорової діяльності і власних дій, що дозволяє майбутньому педагогу визначати суперечності.

Самоаналіз сприяє виявленню майбутнім учителем музики причин професійних ускладнень за допомогою отримання систематичної оперативної інформації і встановлення педагогічного діагнозу. Даний процес забезпечується самодіагностикою, за допомогою якого студент, з одного боку, сам вибудовує інформаційні потоки, визначає коло фахових проблем і виділяє головні, з іншого - орієнтується на внутрішній розвиток, бачення своїх сильних і слабких сторін, усвідомлення існуючих протиріч і проблем, прогнозування подальшого самовдосконалення.

З вищевикладених позицій розвиток здатності до самооцінки професійної діяльності можна розглядати як складний багатофакторний аналітичний процес вивчення майбутнім учителем музики свого фахового досвіду, заснованого на самоконтролі, самодіагностиці, усвідомленні труднощів та оцінюванні подальших перспектив самовдосконалення.

Ступінь освоєння основ аналізу власної діяльності залежить від активної професійної позиції майбутнього учителя музики. Для її розвитку у музично-виконавській підготовці необхідно використовувати інноваційні форми, які забезпечують розкріпачення, професійне самоствердження і самовираження майбутнього фахівця. Важливість цього твердження полягає в тому, що в ході активної музично-виконавської підготовки майбутнього учителя музики формуються такі якості, як самостійність, логіка міркування, аналітичне та асоціативне мислення, які необхідні для розвитку здатності до самооцінки.

Всебічний фаховий розвиток студента, формування його відносин до вдосконалення професійної діяльності відбувається в ході спілкування і музично-педагогічної практики з навчальними вокально-хоровими колективами, які забезпечують прояви рефлексивної свідомості. Це пов'язано з тим, що природа самооцінки заснована на відображенні освітньої діяльності, завдяки чому можна розглядати педагога-музиканта як суб'єкта, що усвідомлює свої дії, і як об'єкта, що здійснює професійну діяльність.

Розвиток здатності майбутнього вчителя музики до самооцінки забезпечується єдиним навчальним простором, якому притаманні продуманий механізм взаємодії з викладачем, налагоджена система інформаційних потоків, варіативність форм і змісту музично-виконавської підготовки. Критична позиція майбутнього вчителя музики по відношенню до власної вокально-хорової діяльності знаходиться в залежності від його самоосвіти в поєднанні зі змістом музично-виконавської підготовки.

Педагогічна умова *заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору вокально-хорового репертуару для самостійного вивчення* сприяє активізації самостійної роботи студента. Оскільки хорова діяльність є колективною за природою, то усвідомлення навчального матеріалу (вокально-хорового репертуару) через ініціативний шлях і світогляд кожного майбутнього вчителя музики є цілком виправданим. Навчальні ситуації, їх цілі, диригентські завдання мають формулюватися з позиції конкретної особистості чи співацької групи. Вибір хорового твору необхідно здійснювати, спираючись на життєвий і вокальний досвід студентів. З емоційної точки зору такий репертуар наближується до того, що становить надзвичайну особистісну цінність.

Вокально-хоровий репертуар і самостійна діяльність студента щодо його засвоєння перетворюються на засіб професійного розвитку і самовираження особистості. Активне ставлення студентів до вивчення хорового репертуару характеризується опрацюванням художньої інформації

на основі своїх поглядів, інтересів і життєвих цінностей. Будь-які цінності повинні усвідомитися особистістю як її власні до того, як її спонукати до якої-небудь дії [53, 161]. Усі ці вимоги відповідають педагогічній умові заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору вокально-хорового репертуару для його самостійного вивчення. Шляхом ретельного відбору творів можна виховувати у студентів об'єктивно-критичне ставлення до їх художнього змісту, вміння відрізнити талановиті твори від незмістовних і примітивних.

Неабиякі можливості у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики має академічний репертуар, оскільки він поєднує у собі змістову насиченість сюжету та емоційну компоненту втілення художнього образу, що відповідає інтелектуально-емоційній єдності естетичних потреб, і, таким чином, сприяє їх гармонійному формуванню. Академічний репертуар – порівняно з народним та естрадним – є більш складним як для розуміння, так і для художнього втілення. Тому вимагає від виконавців більшого обсягу знань, провокує потяг до збагачення загального музичного тезаурусу, набуття слухацького досвіду, прагнення до формування нових умінь, пов'язаних з оволодінням репертуаром та взагалі майбутньою професією.

Розвиток самостійного підходу до опанування вокально-хоровим репертуаром є профілюючим чинником у становленні особистості сучасного вчителя музики, формуванні його фахових якостей. Вирішення цієї проблеми є необхідним у ході музично-виконавської підготовки та в системі диригентсько-хорової підготовки, і саме остання галузь є гарантом набуття наймовірніше широкого спектра фахових умінь майбутнього вчителя музики.

Проблема заохочення та запровадження ініціативного шляху відбору хорового репертуару для самостійного вивчення студентів у системі вокально-хорової підготовки стає вельми актуальною в умовах професійної підготовки майбутніх вчителів музики нової генерації. Головною творчою лабораторією в системі хорової підготовки студентів є клас хорового

диригування, оскільки тут домінує індивідуальна робота викладача зі студентом та створюються відповідні умови для спрямування викладачем потреби та вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, формується її відповідний механізм та накопичується операційний досвід. Ефективність роботи в цьому напрямку проявляється у сформованості вмінь студентів здійснювати аналіз хорових творів невеликих за обсягом із супроводом або творів дитячого шкільного репертуару, адекватно проводити відбір прийомів диригентської техніки для їхнього мануального втілення, систематизувати методи проведення хорового практикуму, що проявляється в оволодінні репетиційними жестами та навичками хормейстерської риторики, вербальними та невербальними засобами спілкування з хоровим колективом.

Залучення студента до інтерпретації складного матеріалу в творах великої форми розвиває художній світогляд майбутнього вчителя музики. Йде формування вмінь використання техніки хорового диригування в усій різноманітності її мануального втілення для розкриття художнього образу великої форми та створення власної диригентсько-виконавської інтерпретації; слідування принципу креативної варіативності при роботі над трактуванням великих форм. Чим вищий рівень самостійної музично-виконавської підготовки і чим більше елементів творчості в структурі цієї діяльності, тим вищі її результати й тим ефективніше й динамічніше проходить процес навчання загалом.

Таким чином, самостійне вивчення вокально-хорового репертуару майбутніми вчителями музики спрямоване на здобуття нових знань, вироблення й закріплення професійних умінь і навичок диригентської діяльності, що здійснюється під опосередкованим керівництвом і ретельним контролем викладача з хорового диригування. Необхідно надати студенту весь перелік необхідної літератури для цілеспрямованого використання в роботі досягнень сучасного музикознавства, особливо аналітичної



методології. Заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору вокально-хорового репертуару для його самостійного вивчення майбутнім вчителем музики розглядається нами як вид навчання, що поєднує риси самостійної роботи, дослідницької й творчої навчальної діяльності.

З метою вдосконалення та оптимізації самостійної роботи необхідно створити певні психолого-педагогічні умови, шляхом використання спеціальної поетапної методики організації самостійної діяльності в роботі над хоровими творами, що дозволить досягти високого рівня процесу здобуття нових знань, формування виконавських умінь і навичок майбутніх учителів музики.

Педагогічна умова *засвоєння навичок організації творчої педагогічної взаємодії з вокально-хоровим колективом* є необхідною умовою роботи керівника творчого колективу. Наукові дослідження в галузі музичної педагогіки і досвід роботи передових педагогів, а також історичний досвід свідчать, що хорове виховання впливає не лише на емоційно-естетичний розвиток особистості людини, але й на розумовий. Достатньо вказати на те, що виховання слуху й голосу позначається на формуванні мови. А мова, як відомо, є матеріальною основою мислення.

Діяльність майбутнього вчителя музики неможлива без навичок творчої взаємодії з вокально-хоровим колективом та знань особливостей роботи з хором. Вокально-хорова діяльність, як і будь-яке явище, постає як цілісна система з доцільною організацією всіх її структурних компонентів. Осмислення сутності структурних компонентів діяльності, їхнього взаємозв'язку та взаємозалежності лежить в основі методичної оснащеності вчителя-професіонала, забезпечуючи усвідомлену реалізацію виконуваної діяльності.

Психологічна впевненість майбутнього фахівця зростає перед початком практичної діяльності за умови, якщо він засвоїв: мету й завдання майбутньої роботи, принципи її організації, зміст майбутньої професійної діяльності,

форми організації творчої діяльності, можливу послідовність (варіанти) її виконання, методи навчання й виховання, літературу науково-методичного характеру в цій галузі.

Репетиції з хоровим колективом потрібно проводити інтенсивно, емоційно, енергійно, але не метушливо, чітко реагуючи на реакцію хору. Майбутній вчитель, працюючи з вокально-хоровим колективом, зобов'язаний завжди пам'ятати, що у роботі недопустима грубість, дратівливість, невтриманість. Поряд з вимогливістю до колективу студенту потрібно вміти налаштовувати ненапружену репетиційну роботу хорового колективу. Один з принципів статусу керівника хору – «Старший серед рівних». При цьому у діяльності хору повинна домінувати аксіома - і диригент і артисти хору роблять одну справу, всі зацікавлені зробити його добре. Здійснення вокально-хорової діяльності пов'язано з послідовною реалізацією логічно зв'язаних між собою етапів вокально-хорової діяльності: етап самостійної підготовки вчителя музики до роботи з навчальним хором і етап безпосередньої взаємодії вчителя з хором.

Важливе значення для підготовки майбутнього вчителя музики до творчої педагогічної взаємодії з вокально-хоровим колективом є практика. Вона націлена на формування готовності студента до самостійної хормейстерської діяльності і припускає вирішення низки важливих завдань в підготовці вчителя музики:

- поглиблення й закріплення отриманих при музично-виконавській підготовці знань, умінь і навичок, їх реалізації на практиці;
- стимулювання інтересу до самостійного пошуку найефективніших методів і прийомів роботи з хоровим колективом;
- розвиток загальнопедагогічних умінь - конструктивних, організаторських, комунікативних, дослідницьких тощо;

- розвиток і закріплення в студентів бажання працювати з хоровими колективами, прагнення вдосконалювати свої спеціальні знання, уміння і навички в галузі вокально-хорової роботи;
- формування необхідних для керівника хорового колективу особистих якостей: волі, ініціативи, тактовності, відчуття міри, дисциплінованість, витримка тощо;
- розширення репертуарного багату для мішаного й різних однорідних хорових колективів.

Виділяються інноваційні елементи творчої педагогічної взаємодії: загальний та професійний, провідними принципами якої виступає підготовка до творчості, спрямованість на самостійність на основі цілісно-комплексного підходу до роботи з вокально-хоровим колективом. Важливе місце у цьому процесі належить творчій активності, волі, організаторським здібностям, умінням встановити психологічний і творчий контакт з учасниками хорового колективу.

Ефективність засвоєння навичок творчої педагогічної взаємодії залежить від багатьох факторів. Зокрема, з одного боку, це розуміння майбутнім учителем завдань музично-естетичного виховання, рівень фахової підготовленості спеціаліста, його педагогічні здібності, уміння та навички, з другого - ставлення самих учнів до вокально-хорових занять, завданням яких є формування дитячого співацького голосу, оскільки спів - це основний засіб активного прилучення їх до світу музичного мистецтва. Серед особистісних якостей майбутнього вчителя музики необхідно виділити лідерство, комунікабельність, диригентський магнетизм, волю, артистичну енергетику, емоційність, інтелект, морально-етичні ідеали, щирість, доброзичливість, відчуття справедливості тощо.

Педагогічна умова забезпечення майбутніх учителів музики достатніми знаннями щодо самостійної художньо-сислової інтерпретації хорових творів є важливою особливістю роботи керівників вокально-хорових

колективів. Адже інтерпретація – це дослідницька діяльність, пов'язана з тлумаченням змістової, смислової сторони хорового твору на різних його структурних рівнях. Смісловий зміст досліджуваного хорового твору в інтерпретації виявляється через відповідний контекст на фоні сукупностей вищого порядку.

Наукове осмислення художньо-смислової інтерпретації є одним з пріоритетних напрямків сучасної музичної педагогіки. Поява ряду робіт вітчизняних та зарубіжних учених, що охоплюють різні аспекти проблеми (зокрема, культурологічний, методологічний, соціально-культурний, філософсько-естетичний), свідчить про становлення загальної теорії художньо-смислової інтерпретації, з розгалуженою системою понять та сформованим термінологічним апаратом. Натомість, теоретичне осмислення явища диригентської інтерпретації, яка є специфічним різновидом загальної музичної інтерпретації, відбувається із помітним відставанням. Теорія художньо-смислової інтерпретації визначає чотири складові, що узгоджуються між собою — предмет інтерпретації; процес інтерпретації та результат даного процесу. Сам процес інтерпретації має декілька етапів:

- формування первісного уявлення про твір;
- встановлення зовнішнього, внутрішнього та цілісного смислу твору;
- створення його образу.

Художньо-смислова інтерпретація – це творче розкриття змісту мистецького твору, ступінь його розуміння, особливості його усвідомлення. Основним завданням художньо-смислової інтерпретації є максимально-адекватне розуміння задуму автора, зіставлення його зі смисловим ядром, представленим у творі, тобто необхідно виявити приховані автором нюанси.

Для якісної художньо-смислової інтерпретації вокально-хорових творів майбутній учитель музики, повинен працювати над своїм музичним розвитком, виховувати вокально-хорові виконавські навички, повинен розвивати творчу уяву, творче мислення, творче сприйняття хорового

мистецтва. З цією метою йому необхідно постійно збагачувати свій слуховий досвід шляхом прослуховування як інструментальних, так і вокально-хорових творів з наступним їх обговоренням. Зрозуміло, усе це вимагає від майбутнього учителя музики відповідної музично-виконавської підготовки. Крім того, він має відвідувати концерти, оперні вистави, слухати музику, внутрішньо переживати її, осмислювати.

Однією з обов'язкових умов забезпечення майбутніх учителів музики необхідними й достатніми знаннями щодо самостійної художньо-сміслової інтерпретації вокально-хорових творів є процес активної взаємодії студентів з мистецтвом на засадах самостійного з ним спілкування у ході вирішення художньо-творчих завдань різного характеру. Самостійність студентів у здобутті, відборі, переробці музичної інформації, її осмислення й критичне ставлення до неї передбачає оволодіння специфічними знаннями, вміннями та навичками вокально-хорової діяльності. Усвідомлений інтерес до цієї діяльності й упевненість у її необхідності дають змогу студентам чітко бачити мету навчання й необхідний зміст роботи для досягнення результатів. Це має спонукати майбутніх учителів музики організовувати власну самоосвіту, по-новому підходити до розв'язання творчих завдань.

Засвоєння сучасних та класичних хорових творів, їхня інтерпретація, виконання, набуття знань стосовно закономірностей втілення художнього образу, підвищення у навчанні ваги творчих завдань (використання проблемних завдань, рольових дидактичних ігор, створення проблемних ситуацій тощо) сприяють розвитку фантазії, уяви майбутніх учителів музики як основи художньо-сміслової інтерпретації хорових творів. Це, в свою чергу, формує емоційно-мотиваційну сферу, спонукає до задоволення власних художньо-естетичних потреб, активізує подальшу самостійну роботу в галузі диригентсько-хорової діяльності.

- У майбутнього вчителя музики повинні бути сформовані;
- навички й уміння внутрішньої інтонації партитури;

- виконавського та вокально-хорового аналізу творів;
- використання основних художньо-технічних засобів;
- гнучкого варіювання прийомів управління хоровим звучанням;
- знаходження нових, нестандартних, ефективних художніх засобів вирішення виконавських завдань.

Художньо-сміслова інтерпретація невіддільна від процесу виконавського втілення нотного тексту, завдяки їй увиразнюється не лише художній потенціал виконуваного твору, а й розкриваються виконавські можливості хорового колективу. У ній набувають вираження і втілення естетичні принципи виконавця, його індивідуальні виконавські особливості. На цьому, власне, ґрунтується варіативність інтерпретаційних версій одного й того ж хорового твору.

Для поглиблення вищеназваних знань, розвитку й удосконалення навичок і вмінь майбутньому учителю музики необхідно постійно розвивати й удосконалювати музично-слухові уявлення; збагачувати свій слуховий досвід, розвивати вокально-хорове мислення, здатність глибоко проникати в музичний задум твору й утілювати його в конкретному хоровому звучанні; володіючи основними прийомами диригентської техніки, уміти самостійно знаходити їх, застосовувати, творчо варіювати та вдосконалювати; знати основи диригентсько-хорової методики з урахуванням специфіки викладання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Важливою є розробка поняття виконавської концепції твору, художньої цілісності твору та засобів створення такої цілісності. На основі мобільних ресурсів музичного тексту, його варіативного потенціалу можливе створення інтерпретаційної версії твору, виконавської концепції. Аналіз роботи з варіативним потенціалом музичного твору (динамікою, темпом, артикуляцією, фразуванням, агогікою, образною сферою) є важливою складовою індивідуального виконавського стилю хормейстера.

Окрім загально-професійних якостей майбутнього вчителя музики (в т.ч. вміння передати задум композитора, створити цілісний музичний твір тощо), його творчий метод включає професійні якості, обумовлені специфікою хорового мистецтва. Це, зокрема, володіння вокально-хоровою технікою та хоровою технологією, що передбачає знання базисної системи елементів хорової звучності, вміння працювати в натуральному та темперованому строї, вміння відчувати хоровий звук та хорову фактуру, здатність передати власні відчуття на емпіричному, вербальному та мануальному рівнях.

Специфіка процесу художньо-сислової інтерпретації хорового твору закладається у становленні художньої концепції твору, а також трактовці хору його виражальних можливостей. У структурі процесу інтерпретації виокремлюються три стадії — самостійна, репетиційна та концертна. Самостійна стадія передбачає створення індивідуальної виконавської концепції твору. Дана стадія пов'язана із внутрішньою активністю майбутнього вчителя музики. Змістом самостійної роботи диригента є смислетворення — перехід первинного тексту хорового твору в цілісний твір, що звучить в уяві диригента.

Репетиційна стадія передбачає роботу над найважливішими елементами хорової звучності — ансамблем, строем, унісоном партій і хору, динамікою, дикцією тощо з метою розкриття виражальних можливостей хору; втілення індивідуальної концепції виконуваного твору. В ході репетиційної роботи відбувається корекція нового образу твору відповідно до умов певного хорового колективу. Концертна стадія процесу художньо-сислової інтерпретації передбачає втілення концепції твору в умовах конкретного концертного виконання хорового твору.

У поширеній практиці шкільної освіти інтерпретаційна діяльність зазвичай пімняється аналізом, виявленням авторського задуму, деяких структурних особливостей твору, а особистісний аспект його сприйняття

залишається осторонь, тоді як мистецький твір завжди повинен залишати особистості можливість доповнити його, провокуючи тим самим співтворчість.

Художньо-сміслова інтерпретація базується на високому рівні сформованості вокально-хорових умінь майбутнього вчителя музики. Уміння цікаво, впевнено, у відповідності до композиторського задуму розкрити у виконанні ідейно-художній зміст твору, надати звучанню чіткої форми, певну образно-емоційну виразність все це і є художньо-смісловою інтерпретацією.

Процес забезпечення майбутніх учителів музики необхідними й достатніми знаннями щодо художньо-сміслової інтерпретації хорових творів ставить перед викладачем цілий ряд важких, конкретних завдань, успішне розв'язання яких в кожному окремому випадку потребує великого досвіду, глибокого аналізу і гнучкого підходу до кожного студента. Чітке визначення характеру виконавських можливостей є одним з найважливіших завдань у процесі виховання майбутнього вчителя музики. Важливим завданням є за допомогою засобів музичної виразності у повній мірі розкриття творчого задуму композитора, вірна інтерпретація хорового твору, що виконується, показ власного розуміння цього твору, тобто створення нового, оригінального, але в межах стилю композитора. Саме тому, розкриття творчого задуму композитора, є важливою складовою художньо-сміслової інтерпретації хорового твору.

Для успішного розкриття творчого задуму композитора необхідно розуміти зміст твору, вміти його оцінити (технічні, інтонаційні, ансамблеві, емоційні труднощі), сприйняти. Для цього потрібна певна підготовка, що дає можливість розібратися в хоровому творі. Розкриття творчого задуму композитора включає в себе наступні компоненти: знання відомостей про композитора, епоху у яку він творив та особливості його стилю; знання та уміння формувати вокально-хоровий звук відповідно стилістиці твору;



уміння розкривати художній образ твору, що виконується; здатність співпереживати. Співпереживання – це здатність по-своєму відчувати думки і настрої, які композитор вклав у той чи інший твір. Співпереживання допомагає відкрити не тільки перед виконавцем, але й перед слухачем художню цінність даного твору. Розкриття творчого задуму композитора є важливим етапом, який завершує процес вивчення твору. Хоровий твір спочатку існує у вигляді партитури, а свого реального звучання набуває під час виконання його колективом.

Виконавський план пов'язаний із становленням художнього образу та інтерпретацією твору. Тут практично втілюються його стилістичні особливості та мистецька цінність. Чим більш глибокий і багатий твір, тим складніше розкрити й донести до слухача його образ. Найперше завдання виконавця полягає в тому, щоб надати звучанню особливої характерності, індивідуальності і, таким чином, зробити виконання цікавим, яскравим, надати йому впливової сили. Не до кінця продумана та відчута виконавцем інтерпретація, якою б індивідуальною вона не була, ніколи не замінить авторську ідею виконавською. В активних пошуках внутрішнього змісту, у намаганнях проникнути у сутність кожної фрази поступово накреслюється виконавське бачення й тлумачення музики. Це дає виконавцю право на своє конкретне відчуття та вирішення художніх образів. На диригента покладається обов'язок вірно розшифрувати приховані в нотах думки та почуття композитора, разом зі своїм виконавським колективом надати мертвим знакам натхнення та трепетної схвильованості життя, зображеним у хоровому творі.

Пізнання змісту музики стає вирішальною умовою виконавської майстерності. А щоб збагнути все, що автор втілив у даній музиці, потрібно багато вслуховуватися в неї. Почути і відчувати музику є тим, що ми називаємо диригентською інтерпретацією хору. Постійний процес вслуховування у музику сприяє відточенню виконавської майстерності. Часто буває так, що

план, який здається на дану пору досконалим, згодом не задовольняє диригента. Доводиться змінювати свої наміри, щодо виконання окремих фрагментів, або й цілого твору. Отже, тільки в результаті напружених пошуків керівник повинен прийти на першу репетицію до колективу з ясною ідейно-художньою програмою, яка б дозволила йому добиватися від виконавців того, що було завчасно їм продумано, відчуте та запрограмовано. Необхідно так вивчити партитуру, щоб будь-яка виконавська деталь була поміченою диригентом і досконало, відпрацьована хоровим колективом. Адже пропущена дрібниця може збіднити зміст, залишити його без суттєвих образних відтінків; щоб знати, якими виконавськими засобами відтворити думку автора, диригент повинен добре розібратися, якими музичними засобами втілена дана думка у творі.

Отже, розроблені нами педагогічні умови (спонукання викладачами до мотивації майбутніх учителів музики для набуття якісної вокально-хорової підготовки, яка орієнтує на успішну роботу з учнями; здатність до самооцінки професійного розвитку студентів у процесі музично-виконавської підготовки; заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору вокально-хорового репертуару для самостійного вивчення; засвоєння новичок організації творчої педагогічної взаємодії з вокально-хоровим колективами; забезпечення майбутніх учителів музики достатніми знаннями щодо художньо-сислової інтерпретації вокально-хорових творів) забезпечують успішність вокально-хорового навчання, а також середовище, у якому відбувається цей педагогічний процес. Адже, педагогічні умови не є причинами педагогічних явищ, вони лише здатні посилювати чи послаблювати дію причин, від яких залежить перебіг педагогічного явища, функціонування педагогічної системи.

Методична модель вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання зображена на рис. 2.1.

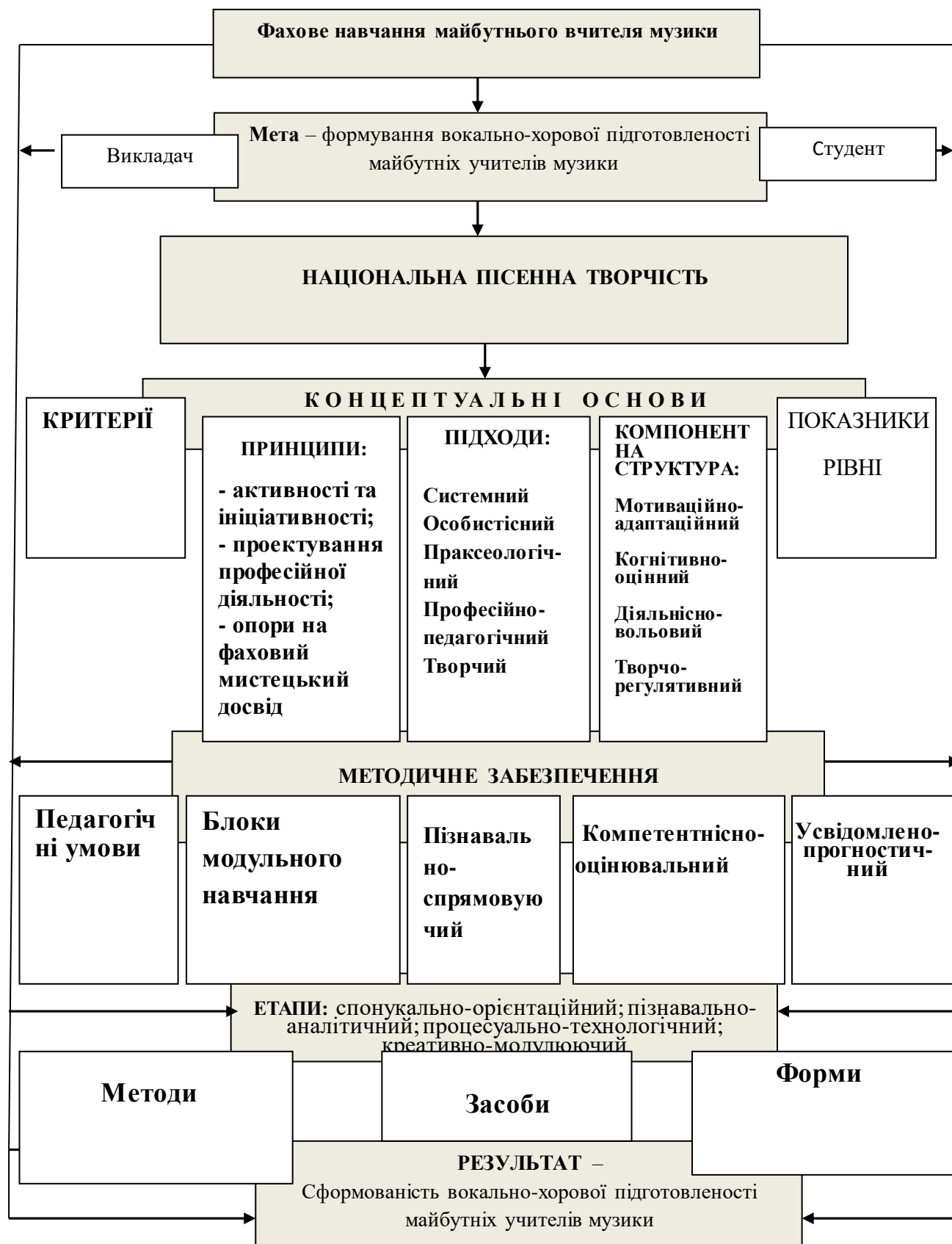


Рис. 2.1 Методична модель вокальн-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання

## Висновки до другого розділу

Теоретико-методичний аналіз дослідження вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики дозволив дійти таких висновків:

- розробка проблеми готовності майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами свідчить про необхідність кардинально нового підходу до методики її формування, який полягає у забезпеченні взаємозв'язку теорії та практики фахової підготовки китайських студентів в Україні;

- методична модель вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання поряд з визначенням мети, основних завдань, наукових підходів, компонентної структури досліджуваного явища, принципів та педагогічних умов охоплює взаємозалежність та системний зв'язок модульно-рейтингових блоків, в єдності яких створюються умови для формування означеного феномена як універсального;

- система взаємопов'язаних модульно-рейтингових блоків включає: пізнавально-спрямовуючий; компетентнісно-оцінювальний; усвідомлено-прогностичний.

*Пізнавально-спрямовуючий блок* охоплює визначення передумов формування вокально-хорової підготовленості майбутніх учителів музики до практичної діяльності з учнями у період навчання на I-II курсах бакалавратури. Він спрямований на діагностику вивчення реального стану формування означеного феномена. Домінуючими професійними художньо-педагогічними ознаками цього блоку є складові фахової підготовки студентів.

*Компетентнісно-оцінювальний блок* навчальної діяльності майбутніх учителів музики спрямований на формування ключових компетенцій означеного феномена на базі існуючих організаційно-методичних моделей.

Він концентрує в собі рівень фахових знань, умінь та навичок та співвідносить їх до вимог процесу професійного навчання й виховання, формування власних позицій у фаховій діяльності. Цей блок має охопити етап підготовки бакалаврів за вимогами стандартів вищої музично-педагогічної освіти (III-IV курси) до практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

*Усвідомлено-прогностичний блок* має бути спрямований на розвиток досягнутого у подальшій практичній діяльності. На практичному рівні професійна рефлексія проявляється в усвідомленні та оцінних судженнях щодо власних спроб та можливостей керівництва учнівськими вокально-хоровими колективами, заміщення негативного досвіду спілкування на позитивний й реалізації його у подальшій практичній діяльності. Цей блок створює базисну основу для продуктивної діяльності, тому що суттєву роль у вирішенні завдань, які вимагають логічного мислення, відіграє профільне навчання у магістратурі;

- згідно структурних компонентів формування готовності майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами, якими визначено *мотиваційно-адаптаційний, когнітивно-оцінний, діяльнісно-вольовий та творчо-регулятивний*, були розроблені *критерії та показники* досліджуваного явища.

Критерієм сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента визначено *міру особистісної вмотивованості в набутті якісної вокально-хорової підготовки*. Даний критерій передбачає наявність у студентів стійкої професійної спрямованості на удосконалення власної вокально-хорової підготовки, усвідомлення важливості і перспективи розвитку даного фаху (показники: *прояв інтересу до української системи вокально-хорового навчання; наявність особистісної готовності до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами; прагнення фахового самовдосконалення*).

За когнітивно-оцінним компонентом, що містить широку ерудицію майбутніх учителів музики у сфері вокально-хорового мистецтва, сформованість критично-оцінної позиції в осягненні музичних творів, критерієм нами визначено *міру теоретичної обізнаності та фахової ерудованості у сфері вокально-хорового мистецтва*. Дана змістова критерію когнітивно-оцінного компонента, дає підстави визначити основні показники: *рівень систематизованості знань щодо методики роботи з навчальними вокально-хоровими колективами; здатність до критично-оцінного осягнення хорових творів; володіння репертуарним тезаурусом дитячих хорових творів.*

Критерієм вимірювання діяльнісно-вольового компонента вважаємо *міру сформованості умінь керівництва вокально-хоровими колективами* за наступними показниками: *вільне володіння виконавськими навичками (вокальними, диригентсько-хоровими, інструментальними); ступінь сформованості комунікативних умінь у роботі з хором; здатність підкоряти колектив виконавців власній художньо-творчій волі.*

Критерієм сформованості творчо-регулятивного компонента нами визначено *ступінь прояву творчої активності студентів у роботі з вокально-хоровими колективами*, показниками якої є: *здатність до саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності; прояв творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації хорових творів; спроможність до творчої саморелізації у процесі вокально-хорової роботи;*

Основними принципами вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання нами визначено: принцип активності та ініціативності, що передбачає творче самовираження особистості у практичній діяльності; принцип проектування професійної діяльності на праксеологічних засадах; принцип опори на фаховий мистецький досвід у досягненні поставленої мети.

*Принцип активності та ініціативності, що передбачає творче самовираження особистості у практичній діяльності* спрямовує на підготовку свідомих та активних вчителів музики. Реалізація принципу активності та ініціативності, що передбачає творче самовираження особистості у практичній діяльності допомагає визначити умови максимального прояву особистісного потенціалу, творчої самореалізації майбутнього вчителя музики у фаховій підготовці.

*Принцип проектування професійної діяльності на прагматичних засадах* виражається у забезпеченні цілеспрямованості навчального процесу, формуванні чітких уявлень щодо мети особистісного розвитку кожного студента. Особливого значення цей принцип набуває у реалізації технологічних підходів, спрямованих на досягнення «ефекту випередження» у мистецькому навчанні.

*Принцип опори на фаховий мистецький досвід у досягненні поставленої мети* є важливим для формування вокально-хорової підготовленості майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання. Цей принцип базується на провідних концепціях прогресивного досвіду, на ознайомленні з оригінальними педагогічними прийомами, що можуть бути модифікованими у практичній діяльності майбутнього вчителя музики;

- визначено, що вокально-хорова підготовленість майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання залежить від дотримання наступних педагогічних умов, а саме: спонукання викладачами до мотивації майбутніх учителів музики для набуття якісної вокально-хорової підготовки, яка орієнтує на успішну роботу з учнями; здатність до самооцінки професійного розвитку студентів у процесі музично-виконавської підготовки; заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору вокально-хорового репертуару для самостійного вивчення; засвоєння новичок організації творчої педагогічної взаємодії з вокально-хоровим колективами;

забезпечення майбутніх учителів музики достатніми знаннями щодо художньо-сміслової інтерпретації вокально-хорових творів.

Педагогічна умова *спонукання викладачами до мотивації майбутніх учителів музики для набуття якісної вокально-хорової підготовки, яка орієнтує на успішну роботу з учнями* є вкрай важливою для налаштування студентів на продуктивну діяльність. Свідоме розуміння майбутніми вчителями музики значення і ролі мотивації в опануванні фаховими якостями є показником поглиблених знань та мотиваційного забезпечення навчання студентів.

Педагогічна умова *здатність до самооцінки професійного розвитку студентів у процесі музично-виконавської підготовки* є необхідною у практичній діяльності, адже аналіз власної діяльності як процесу осмислення педагогічного досвіду є найважливішим і своєрідним інструментом подолання існуючих в роботі труднощів, стимулом самовдосконалення.

Педагогічна умова *заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору вокально-хорового репертуару для самостійного вивчення* сприяє активізації самостійної роботи студента. Оскільки хорова діяльність є колективною за природою, то усвідомлення навчального матеріалу (вокально-хорового репертуару) через ініціативний шлях і світогляд кожного майбутнього вчителя музики є цілком виправданим. Навчальні ситуації, їх цілі, диригентські завдання мають формулюватися з позиції конкретної особистості чи співацької групи. Вибір хорового твору необхідно здійснювати, спираючись на життєвий і вокальний досвід студентів. З емоційної точки зору такий репертуар наближується до того, що становить надзвичайну особистісну цінність.

Педагогічна умова *засвоєння навичок організації творчої педагогічної взаємодії з вокально-хоровим колективом* є необхідною умовою роботи керівника творчого колективу. Наукові дослідження в галузі музичної педагогіки і досвід роботи передових педагогів, а також історичний досвід



свідчать, що хорове виховання впливає не лише на емоційно-естетичний розвиток особистості людини, але й на розумовий.

Педагогічна умова *забезпечення майбутніх учителів музики достатніми знаннями щодо самостійної художньо-сміслової інтерпретації хорових творів* є важливою особливістю роботи керівників вокально-хорових колективів. Адже інтерпретація – це дослідницька діяльність, пов'язана з тлумаченням змістової, смислової сторони хорового твору на різних його структурних рівнях. Смісловий зміст досліджуваного хорового твору в інтерпретації виявляється через відповідний контекст на фоні сукупностей вищого порядку.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [101; 102; 104; 105; 107].

## РОЗДІЛ III

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

#### **3.1. Стан сформованості вокально-хорової підготовленості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів (констатувальний етап експериментальної роботи)**

Проведене теоретико-методологічне дослідження проблеми готовності майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами свідчить про необхідність нового підходу до розробки поетапної методики її формування. Практика хорового співу здебільшого передбачає передачу досвіду учням безпосередньо від педагогів, майстрів вокально-хорового мистецтва. Це і пояснює підвищений інтерес китайських студентів до навчання в інститутах мистецтв України, і їх прагнення долучитись до вивчення практичного досвіду та унікальних українських традицій багатоголосного співу, що мають глибинні корені й міжнародне визнання.

Експериментальне дослідження здійснювалось зі студентами Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Державного вищого навчального закладу «Донбаський національний університет імені Тараса Шевченка», Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського загальною кількістю 286 осіб, тривало протягом 2013-2016 н.р., охоплювало кілька етапів: констатувальний, формувальний, контрольний. У ході дослідно-експериментальної роботи була розроблена методика проведення констатувального експерименту.

Експериментальна програма дослідження на констатувальному етапі мала на *меті* визначити реальний стан готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами й передбачала виконання наступних завдань:

1) здійснити аналіз навчальної документації (навчально-методичних комплексів і навчальних програм, індивідуальних планів і робочих програм студентів з індивідуальних та групових дисциплін, кваліфікаційних вимог до проходження педагогічної практики та фахової підготовки вчителів музично-педагогічного напрямку, модульних, залікових та екзаменаційних відомостей);

2) обґрунтувати критерії та показники досліджуваного феномена;

3) розробити діагностичну методiku дослідження готовності студентів до вокально-хорової роботи з учнями;

4) визначити рівні сформованості підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами.

Для вирішення поставлених завдань нами була розроблена методика констатувального експерименту, яка включала низку методів емпіричного дослідження: спеціальні та довготривалі спостереження за змістом та ходом навчально-виховного процесу; аналіз, контроль й об'єктивність оцінки способів навчання; тестування; виконання творчих завдань; тестів діяльності; бесіди та інтерв'ювання, які проводились серед студентів, викладачів фахових дисциплін та методистів педагогічної практики; експертні судження та оцінки фахівців даного профілю, методи кількісної та якісної обробки результатів.

Результати аналізу навчальної документації вказують на те, що навчально-методичні комплекси і програми дисциплін музично-теоретичного циклу («Сольфеджіо», «Гармонія», «Поліфонія») спрямовані на вирішення вузьких завдань: розвиток музично-слухових уявлень, визначення інтервалів та акордів на слух, формування умінь читання з аркуша, розв'язання

теоретичних гармонічних задач, тощо. Зміст даних дисциплін й методика їх викладання здебільшого не створюють умови для інтенсифікації вокально-хорової підготовки студентів: жодна з них не містить завдань щодо визначення специфіки інтонування тих чи інших інтервалів, акордів; майже відсутні завдання: гармонізації одноголосних дитячих пісень, недостатньо уваги приділяється опануванню хорового сольфеджіо. На нашу думку, основою музичного матеріалу могли б слугувати не абстраговані вправи для сольфеджування відомих теоретиків (О.Андреева, Д.Блюм, М.Ладухін, та інші), а народні та авторські пісні для дітей зі шкільного репертуару, що значно б оптимізувало теоретичну вокально-хорову підготовку студентів.

Вивчення змісту навчальних програм групових дисциплін, які забезпечують методичну та хормейстерську підготовку студентів («Теорія та методика музичного навчання», «Хорознавство», «Хоровий клас», «Практикум роботи з хором», «Хорове аранжування»), педагогічні бесіди та довготривалі спостереження за ходом проведення деяких занять, переконують у тому, що викладачі здебільшого озброюють студентів готовими знаннями, формалізованими уміннями і навичками, які відповідають ідеальним умовам музично-педагогічної діяльності в школі. Методика викладання зазначених дисциплін не передбачає введення завдань проблемного навчання, з якими зазвичай зустрічаються майбутні вчителі музики у роботі з реальними шкільними вокально-хоровими колективами.

Виявлено певні недоліки у плануванні індивідуальних робочих програм студентів із дисциплін інструментально-виконавської підготовки («Основний музичний інструмент», «Додатковий музичний інструмент», «Концертмейстерський клас»), які характеризуються відсутністю цілеспрямованої системи формування професійно-ціннісних творчих виконавських умінь і навичок: підбору різних видів акомпанементу, вміння адаптувати інструментальний супровід, тощо.

Аналіз робочих програм з індивідуальних дисциплін («Постановка голосу», «Диригування») свідчить про те, що у доборі навчального репертуару викладачі орієнтуються переважно на вивчення складних творів, які забезпечують розвиток вокальної та диригентської техніки студентів. Дослідження документації виявило, що у процесі вокально-хорової підготовки недостатньо уваги приділяється накопиченню дитячого шкільного репертуару.

З метою підтвердження чи спростування результатів аналізу навчальної документації, нами було проведене усне інтерв'ювання вчителів музики базових ЗНЗ та викладачів-методистів навчальної педагогічної практики. Переважна більшість опитаних експертів визнали, що студенти недостатньо готові до роботи з дитячими вокально-хоровими колективами, й висловили побажання і зауваження: «необхідно більше уваги приділяти урізноманітненню методики роботи над розучуванням хорової пісні», «потрібно більше надавати значення розвитку практичних навичок роботи з дитячим хором», «доцільно працювати над вдосконаленням якості інструментального супроводу», «варто давати студентам більшої свободи щодо творчої самореалізації у процесі вокально-хорової роботи з хором колективом» та інше.

Виявлені недоліки у плануванні змісту спеціальних фахових дисциплін свідчать про наявність суперечностей між реальним станом вокально-хорової підготовки студентів, який демонструється на практиці, та очікуваннями сучасного суспільства стосовно ролі майбутніх учителів музики - керівників дитячих хорових колективів, яка полягає у духовному відродженні нації, вирішенні гострих культурологічних та інших нагальних питань сьогодення.

З метою виявлення рівнів готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, наступне завдання констатувального експерименту полягало у розробці й обґрунтуванні

критеріально-показникової системи оцінювання досліджуваного педагогічного явища.

На основі розробленої критеріально-показникової системи оцінювання досліджуваного феномена, було розроблено поетапну діагностичну методичку визначення готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, яка містила комплекс діагностичних зрізів, що включали наступні методи експериментального дослідження: педагогічні спостереження, тести, тести-опитувальники, тести-діяльності, творчі завдання, написання есе-анотацій, математичні методи обробки отриманих даних, тощо.

З метою діагностики стану сформованості мотиваційно-адаптаційного компоненту, зокрема прояву інтересу студентів до української системи вокально-хорового навчання, нами був розроблений тест (Додаток А). Результати відповідей на перше запитання: «Чим приваблює Вас професія вчителя музики?», свідчать про те, що лише 26% опитаних вбачають можливість працювати з вокально-хоровими колективами і 38% вбачають у ній важливість для суспільства. Турбує той факт, що студенти, які обрали для себе професію вчителя музики, яка перш за все передбачає здійснення вокально-хорової роботи, все ж таки у майбутньому бачать себе сольними виконавцями (46%), учасниками професійних колективів (32%), і тільки 22% респондентів хочуть стати керівниками вокально-хорових колективів. На даному етапі дослідження можемо це пояснити тим, що серед опитаних лише 42% до вступу у ВНЗ України (питання № 8), співали у хорі й 14% мали можливість працювати з хоровими колективами, решта – 44%, ніколи не співали і не працювали з хором.

Відповіді студентів на третє питання тесту свідчать про те, що вибір країни (України) для удосконалення власної професійної підготовки у більшості респондентів був не достатньо свідомим, оскільки 38% зробили його за порадою друзів і батьків, 46% керувались фінансовими факторами, і

лише 16% - обумовили свій вибір високим розвитком музично-педагогічної освіти в Україні. Тому на питання «Чим приваблює Вас система вокально-хорової підготовки в Україні?», більше третини респондентів не змогли дати відповідь (42%), 36% - пояснили наявністю потужної вокально-хорової школи, 22% - розробленістю методичних засад вокально-хорового навчання.

Позитивною тенденцією у прояві інтересу до системи вокально-хорової підготовки стали відповіді на питання № 5 і 6. Зокрема, прийнятним є те, що 52% студентів, які навчаються в Україні задоволені системою навчання, 56% проявляють інтерес до вивчення традицій українського хорового мистецтва й хочуть вивчати твори українських композиторів. Лише 10 % респондентів погоджуються вивчати український репертуар, тільки тому, що цього вимагає навчальний план, і 34% студентів готові це робити, бо в них не має іншого вибору.

Аналіз обробки результатів тестування дає підстави стверджувати, що у досліджуваних студентів виявлено загалом низький рівень сформованості інтересу до української системи вокально-хорового навчання (36%). Середній рівень у процесі тестування продемонструвало 38%, високий – 26% респондентів.

З метою визначення наявності особистісної готовності студентів до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, на основі методики В.Петрушина [149], була розроблена авторська модифікація тесту (Додаток Б). Студентам були запропоновані 30 тверджень, на які вони повинні були дати однозначні відповіді «так» або «ні». Якщо твердження досліджуваних збігались із відповідями ключа, тоді зараховувався бал. Обробка даних тестування дала можливість розподілити студентів за трьома рівнями. Низький рівень продемонстрували 38% опитаних, які відрізнялися яскраво вираженим небажанням працювати з хором. Відповіді засвідчили, що більшість з них мало цікавляться хоровим мистецтвом, не здатні організувати людей, соромляться уваги до себе, не вміють самостійно

розбирати хорові партитури, виконують вокально-хорову діяльність з примусу. Студентів середнього рівня значно більше – 44%. Вони вирізняються бажанням якомога частіше виступати з хором, займатись роботою з вокально-хоровими колективами, водночас їм властива невпевненість у власних силах, яка проявляється безпричинною зміною настрою, невмінням уникати конфліктних ситуацій, тощо. Тільки 18% продемонстрували високий ступінь готовності до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами. Для них властиво проявляти ініціативність у процесі навчання: пропонувати свої трактовки хорових творів, самостійно ознайомлюватися з великою кількістю партитур, частіше за інших практикуватися у роботі з хором, готовність підмінити керівника хору.

Діагностика прагнення фахового самовдосконалення здійснювалась на основі розробленого тесту-опитувальника (Додаток В), який містив десять незакінчених стверджувальних суджень, до яких пропонувалося вибрати одну з трьох варіантів відповідей. Варіанти, які співпадали із відповідями ключа літері А, у сумі склали показник високого рівня (12%). Більша кількість відповідей, які відповідали літері В характеризувала студентів із середнім рівнем прагнення до фахового самовдосконалення (43%). Респонденти, у яких налічувалось більше тверджень із літерою С склали низький рівень (45%). Інтерпретація результатів тестування вказує на те, що третина студентів не відчувають потребу фахового самовдосконалення, оскільки не усвідомлюють своїх недоліків, не розуміють, якими якостями потрібно володіти для удосконалення своєї підготовки, не здатні долати труднощі у даному процесі.

Зведення результатів першого етапу констатувального експерименту за трьома показниками уможливило визначення рівнів сформованості мотиваційно-адаптаційного компоненту готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, що зафіксовано в таблиці 3.1.



Таблиця 3.1

## Рівні сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента

Рівні	<i>Міра особистісної вмотивованості в набутті якісної вокально-хорової підготовки</i>						<i>Мотиваційно- адаптаційний компонент</i>	
	Прояв інтересу до української системи вокально- хорового навчання		Наявність особистісної готовності до роботи з навчальними вокально- хоровими колективами		Прагнення фахового самовдоско- налення			
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
<b>Високий</b>	74	26	51	18	34	12	<b>51</b>	<b>18</b>
<b>Середній</b>	109	38	126	44	123	43	<b>120</b>	<b>42</b>
<b>Низький</b>	103	36	109	38	129	45	<b>115</b>	<b>40</b>

Щодо якісних характеристик рівнів сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента, необхідно зазначити, що студенти високого рівня (18%) відрізняються готовністю до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, підвищеним інтересом до опанування якісною системою вокально-хорової підготовки, прагненням долати труднощі, пов'язані із систематичним удосконаленням власної фахової діяльності. Респондентам середнього рівня (42%) притаманні прояв ситуативного інтересу до навчання в іншій країні, відсутність внутрішньої психологічної готовності до роботи з вокально-хоровими колективами, недостатня самоорганізація вдосконалення власної фахової діяльності. Досліджуваним із низьким рівнем (40%) сформованості мотиваційно-адаптаційного компоненту властиві відсутність інтересу до української системи вокально-хорового навчання, відверте небажання здійснювати вокально-хорову діяльність, неусвідомлення рівня власної фахової підготовки й необхідності її самовдосконалення.

Наступний етап констатувального експерименту мав на меті визначити рівні сформованості когнітивно-оцінного компоненту засобом діагностування показників міри теоретичної обізнаності та фахової ерудованості у сфері вокально-хорового мистецтва, зокрема, встановити рівні систематизованості знань щодо методики вокально-хорової роботи з дитячими колективами, здатність студентів до критично-оцінного осягнення хорових творів, володіння репертуарним тезаурусом дитячих хорових творів.

Діагностика рівнів систематизованості знань щодо методики роботи з навчальними вокально-хоровими колективами здійснювалась на основі розробленого нами тесту (Додаток Д). Питання тесту спрямовані на виявлення тезаурусу студентів з історії хорового мистецтва, хорознавства, методики роботи з хором, хорового диригування. У результаті тестування було встановлено, що більшість досліджуваних характеризує низький (45%) і середній (41%) рівні сформованості знань. Значна частина таких студентів не можуть пояснити сутність основних вокально-хорових понять, не знають основних вимог щодо виконавських вимог до навчальних вокально-хорових колективів, не усвідомлюють закономірностей вокально-хорової роботи. Тільки 14% опитаних респондентів продемонстрували високий рівень систематизованості знань щодо методики вокально-хорової роботи з навчальними колективами.

З метою визначення сформованості у студентів здатності до критично-оцінного осягнення хорових творів, досліджуваним було запропоновано виконання творчого завдання. Методика його виконання полягала у наступному: кожному студентові пропонувалося здійснити оцінно-критичний аналіз хорового твору (його нотного тексту), за відповідно розробленим планом-проспектом:

- Загальний аналіз твору (зміст, ідея, сюжет твору);
- Стилістичні і жанрові особливості твору;

- Музично-естетичні, виховні і духовні цінності твору для виконавців і слухачів;
- Музично-теоретичний аналіз твору (форма, ладотональний план);
- Вокально-хоровий аналіз (тип і вид хору, вокально-хорові труднощі);
- Виконавський аналіз (темп, динаміка, агогіка, кульмінація, схеми диригування, штрихи, театралізація концертного виконання).

Виконуючи творче завдання, студентам необхідно було побіжно ознайомитись із літературним і нотним текстом, визначити, для якого навчального колективу доцільно його використати, який розвивальний і виховний потенціал містить даний твір. Саме такі операції критично-оцінної діяльності необхідні керівнику навчального вокально-хорового колективу у підборі репертуару хору.

Інтерпретація результатів виконання творчого завдання дала можливість визначити, що значна частина досліджуваних – 36%, не орієнтуються у тому, чим повинен керуватись вчитель музики при виборі хорового репертуару, більшість 42% – не здатні правильно визначити жанр, лад, тональність, форму хорового твору, третина респондентів – не можуть визначити інтонаційні, ритмічні, ансамблеві труднощі, 58% - не спроможні здійснити якісний виконавський аналіз. Майже 82% студентів, оцінюючи нотний текст пісні, мало уявляють як вона повинна звучати і яким чином можна її виконати, щоб викликати інтерес як у виконавців, так і слухачів.

Оцінювання даного виду діяльності здійснювалось за 5-бальною шкалою: 0-3 бали, отримували студенти із низьким рівнем здатності критично-оцінного осягнення хорових творів; 4 бали – із середнім і 5 – із високим рівнями. Обробка діагностичних даних дала можливість констатувати, що лише незначна частина студентів здатні до критично-оцінного осягнення хорових творів (8%), Недостатня уважність, невміння швидко і вірно інтерпретувати нотний матеріал притаманні 32%

респондентів. Переважна більшість студентів (60%) продемонстрували низький рівень аналізу хорових творів.

Як вже зазначалось, майбутньому вчителю музики – керівнику навчального вокально-хорового колективу, надзвичайно важливо уміти добирати репертуар для певного типу і виду хору. Крім того, він повинен бути обізнаним із хоровою творчістю як українських, так і зарубіжних композиторів-класиків, тенденціями сучасного вітчизняного вокально-хорового мистецтва. Тому, для з'ясування рівнів володіння репертуарним тезаурусом дитячих хорових творів, у рамках констатувального експерименту, нами було запропоновано студентам заповнити таблицю «Репертуарного довідника» (Додаток Е).

Студенти повинні були для кожного різновиду навчального вокально-хорового колективу підібрати по одному хоровому твору: а) хорову обробку української народної пісні; б) хоровий твір зарубіжного композитора-класика; в) хоровий твір українського композитора-класика; г) хоровий твір сучасного українського композитора.

Результати обробки опрацьованих таблиць виявили загалом незадовільне володіння досліджуваними репертуарним тезаурусом дитячих хорових творів. Виявилось, що майже 68% респондентів не знають творів, які б відповідали видам хорових колективів: молодшому, середньому, старшому хору і хору хлопчиків. Особливо це стосується хорових творів сучасних українських композиторів (88%), і, як не дивно, творів українських композиторів-класиків, адже до творів зарубіжних композиторів китайські студенти включали як твори Й.Гайдна, Й.Шуберта та інших, так і твори китайських композиторів. Недостатніми є знання студентів щодо композиторів, які працюють у жанрі обробки українських народних пісень. Вірні відповіді з цього напрямку в основному містили хорові обробки для дітей М.Леонтовича.

Обробка результатів діагностичної методики дала можливість встановити, що більшість досліджуваних виявили низький рівень володіння репертуарним тезаурусом дитячих хорових творів (62%), решта опитаних (38%) продемонстрували середній рівень. На жаль, високий рівень обізнаності із хоровою творчістю як українських, так і зарубіжних композиторів, не продемонстрував жоден студент. Такий стан ми можемо пояснити тим, що викладачі вокальних і диригентсько-хорових дисциплін недостатньо уваги приділяють вивченню шкільного дитячого репертуару у вокально-хоровій підготовці студентів.

Узагальнення результатів за трьома показниками міри теоретичної обізнаності та фахової ерудованості у сфері вокально-хорового мистецтва дають можливість визначити рівні сформованості когнітивно-оцінного компоненту готовності майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами, що унаочнено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

## Рівні сформованості когнітивно-оцінного компоненту

Рівні	<i>Міра теоретичної обізнаності та фахової ерудованості у сфері вокально-хорового мистецтва</i>						<i>Когнітивно-оцінний компонент</i>	
	Рівень систематизованості і знань щодо методики роботи з навчальними вокально-хоровими колективами		Здатність до критично-оцінного осягнення хорових творів		Володіння репертуарним тезаурусом дитячих хорових творів			
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
<b>Високий</b>	40	14	23	8	-	-	<b>20</b>	<b>7</b>
<b>Середній</b>	117	41	91	32	109	38	<b>106</b>	<b>37</b>
<b>Низький</b>	129	45	172	60	177	62	<b>160</b>	<b>56</b>

Якісний аналіз отриманих експериментальних даних другого етапу констатувального експерименту дає можливість виокремити основні характеристики рівнів сформованості когнітивно-оцінного компоненту. Студентам із високим рівнем (7%) властива систематизованість знань щодо репертуарного тезаурусу хорових творів, методики вокально-хорової роботи з навчальними колективами, широка ерудованість у сфері вокально-хорового мистецтва, уміння здійснювати аналіз й відбір хорових творів, керуючись їх виховною, художньо-естетичною і розвивальною цінністю. Досліджувані середнього рівня (37%) проявляють хаотичність набутих знань й інтуїтивність щодо методики вокально-хорової роботи з навчальними колективами, недостатня відповідність критично-оцінних суджень хоровій партитурі твору, обмеженість репертуарного тезаурусу дитячих хорових творів. Для респондентів низького рівня (56%) характерними є фрагментарність знань щодо методики роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, недостатній рівень музично-теоретичних знань, відсутність навичок аналізу хорових творів й обізнаності стосовно хорової творчості відомих українських та зарубіжних композиторів для дітей.

Здійснюючи порівняльний аналіз рівнів сформованості мотиваційно-адаптаційного та когнітивно-оцінного компонентів, можемо зробити висновок, що показники останнього є нижчими: високий рівень менший на 11%, середній – на 5%, натомість низький рівень більший аж на 16%. Отже, можемо припустити, що недостатній рівень мотивації студентів до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами зумовлений низьким рівнем теоретичних знань щодо вокально-хорового мистецтва.

Для визначення рівнів сформованості показників діяльнісно-вольового компоненту були розроблені контрольні завдання, сутність яких полягала у виконанні майбутніми вчителями музики добірки експериментальних завдань, які передбачали проведення традиційних видів роботи з хором

колективом, тестів діяльності, педагогічного спостереження, контролю й об'єктивної оцінки даного виду роботи.

Діагностична методика дослідження показників діяльнісно-вольового компоненту передбачала проведення цілеспрямованого спостереження експертів за вокально-хоровою роботою студентів в умовах «Хорового класу» та «Практикуму роботи з хором». У ході практичних занять, студенти працювали із курсовими вокально-хоровими колективами над вивченням програмного хорового матеріалу. З метою детального аналізу й фіксації показникових параметрів, був розроблений діагностичний аркуш «Тест-контролю вокально-хорової роботи студента» (Додаток Ж).

Аркуш тест-контролю містив три блоки параметрів, кожний з яких був спрямований на виявлення рівнів сформованості певного показника. Так, I блок параметрів мав на меті визначити рівні володіння студентами виконавськими навичками (вокальними, диригентсько-хоровими, інструментальними), II блок – встановити ступінь сформованості комунікативних умінь майбутніх учителів музики у роботі з хоровим колективом, III блок розроблених параметрів, був спрямований на виявлення здатності підкоряти колектив виконавців власній художньо-творчій волі у роботі з хором.

З метою отримання об'єктивних даних, усі три блоки оцінювались експертами (викладачами диригентсько-хорових дисциплін) за 3-бальною шкалою у межах від 0 до 2 балів.

Перший блок тест-контролю містив 16 параметрів, кожен з яких оцінювався окремо. «2» бали експерти виставляли, якщо відповідна навичка, здібність чи уміння яскраво проявлялися у вокально-хоровій роботі, студент володів ними на рівні автоматизму, «1» бал присвоювався у випадку, коли студент у роботі з хором відчував технічні труднощі. «0» балів виставлявся у випадку, якщо досліджуваний демонстрував невідповідність жестів виконавським намірам, відсутність контакту з хоровим колективом, низький

рівень сформованості вокально-хорових навичок. Підрахунок балів по кожному із параметрів уможливив розподіл студентів на три категорії: за низьким рівнем (0-15 балів), який продемонструвало 55% досліджуваних, середнім рівнем (16-28 балів), що властивий 37% респондентів, та високим рівнем (29-32 балів), діагностований лише у 8% студентів.

Другий блок «Тест-контролю вокально-хорової роботи студента» містив 8 параметрів. «2» бали отримували студенти, які демонстрували добре розвинуті вербальні й невербальні навички спілкування у роботі з хором, «1» бал присвоювався, коли студенти відчували психологічні труднощі у спілкуванні з учасниками колективу, проявляли недостатній рівень володіння професійною термінологією, «0» балів виставлявся за невміння студентами добирати вербальні засоби у відповідності до комунікативної ситуації, одноманітність мовлення, невміння встановлювати невербальний контакт у процесі вокально-хорової роботи з хором. Обчислення результатів виконання завдання дав можливість виявити високий (12%), середній (46%) і низький (42%) рівні сформованості комунікативних умінь студентів у роботі з хоровим колективом.

У результаті якісного і кількісного аналізу I і II блоків тест-контролю, було виявлено, що більшість досліджуваних студентів володіють низьким і недостатнім рівнями сформованості виконавськими навичками та комунікативними уміннями. Так, майже 76% респондентів не володіють необхідною у роботі з хором системою робочих жестів, 68% - відрізняються недостатньо розвинутою технікою диригування, 47% - не вміють встановлювати причини неточного інтонування й неправильного співу, у цьому зв'язку 52% діагностованих не здатні чітко й зрозуміло висловлювати свої зауваження щодо виконання, 49% - не володіють елементарними навичками невербального спілкування, не здатні контролювати жести й міміку, проявляти емоційний відгук у процесі роботи з хором, 34% - не можуть здійснювати слуховий контроль хорових партій.



Третій блок експериментальних завдань, а саме «Тест-контролю вокально-хорової роботи студента», містив десять параметрів, міра прояву яких у репетиційному процесі свідчила про ступінь сформованості сугестивно-вольових здібностей студентів – здатності підкоряти колектив виконавців власній художньо-творчій волі.

Спостереження проводилося у природних умовах роботи з навчальним хором, й оцінювалося експертами так само, як інші блоки експериментальних завдань, за 3-бальною шкалою. «2» бали виставлялись студентам, які впевнено проводили репетицію, згідно наміченого плану скеровували роботу хористів, досягали бажаних результатів на кожному виконавському етапі експериментальної роботи, «1» бал отримували респонденти, які у роботі з навчальним хором проявляли нерішучість, не завжди могли досягти поставленої мети, у «0» балів оцінювались студенти, які не дотримувались логіки проведення репетиції, не намагались виправляти помилки, здебільшого вони не могли підкоряти виконавський процес своїй художньо-творчій волі.

У результаті підрахунку балів експериментального завдання щодо виявлення здатності майбутнього вчителя музики підкоряти колектив виконавців власній художньо-творчій волі у роботі з навчальним вокально-хоровим колективом було виокремлено когорту студентів, яких можна було віднести до низького рівня, що становила 50%; групу студентів із середнім рівнем – 39%. Високий рівень продемонструвало 7% майбутніх учителів музики.

Узагальнення й обчислення результатів третього етапу констатувального експерименту дослідно-експериментальної роботи дало можливість виявити рівні сформованості діяльнісно-вольового компоненту готовності майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами, що висвітлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

## Рівні сформованості діяльнісно-вольового компонента

Рівні	<i>Міра сформованості умінь керівництва навчальними вокально-хоровими колективами</i>						<i>Діяльнісно-вольовий компонент</i>	
	Вільне володіння виконавськими навичками		Ступінь сформованості комунікативних умінь у роботі з хором колективом		Здатність підкоряти колектив виконавців власній художньо-творчій волі			
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
<b>Високий</b>	23	8	34	12	20	7	<b>26</b>	<b>9</b>
<b>Середній</b>	106	37	132	46	112	39	<b>117</b>	<b>41</b>
<b>Низький</b>	157	55	120	42	154	54	<b>143</b>	<b>50</b>

Окрім кількісних показників, більшої конкретики набули якісні характеристики рівнів сформованості діяльнісно-вольового компоненту. Студентам із високим рівнем (9%) властива розвинута техніка диригування, володіння виконавськими вокально-хоровими навичками на рівні автоматизму, здатність застосовувати репетиційні жести у роботі з хором, сформованість вербальних і невербальних навичок спілкування з хором, розвинута виконавська воля, яка проявляється у впевненості, цілеспрямованості й здатності на кожному виконавському етапі досягати мети. Досліджувані середнього рівня (41%) проявляють труднощі у керівництві хором колективом, пов'язані з недостатньо розвинутою технікою диригування, невмінням застосовувати набуті вокально-хорові навички у відповідності до ситуації, проявом нерішучості у досягненні виконавських завдань. Студентів із низьким рівнем (50%) характеризує відсутність контакту з хором колективом, слухового контролю, невміння відтворювати у пластиці жестів елементарні навички диригування (покази

вступів, закінчень, штрихів тощо), відсутність навичок спілкування з хором, емоційного відгуку, пасивність, нездатність підкоряти колектив своїй художньо-творчій волі у процесі вокально-хорової роботи.

Наступний етап констатувального експерименту був спрямований на визначення рівнів сформованості творчо-регулятивного компоненту за відповідними показниками: здатністю до саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності; проявом творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації хорових творів; спроможністю до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової роботи.

Діагностична методика включала виконання студентами серії творчих завдань вокально-хорової роботи й проводилась у кілька етапів під час проходження студентами педагогічної практики у загальноосвітніх навчальних закладах України. Вибір навчальних умов вокально-хорової підготовки студентів саме у процесі проходження педагогічної практики зумовлений тим, що такий вид діяльності дає можливість найбільш об'єктивно визначити реальний стан готовності студентів до роботи з вокально-хоровими колективами. Зокрема, безпосередньо у роботі з дітьми, найбільш яскраво проявляється самостійність студентів, їх творча активність, оригінальність у створенні художнього образу хорових творів, саморегуляція виконавської вокально-хорової діяльності та творча самореалізація.

Виконання творчих завдань здійснювалось згідно етапів вивчення хорових творів, відповідно яких студенти повинні були:

1. Підібрати хоровий твір для подальшого вивчення з певним видом навчального вокально-хорового колективу (відповідно до віку учасників і виконавських можливостей хору);
2. Запропонувати нові можливості прочитання даного хорового твору (засобом створення нової вокальної партії, вокальних підголосків, акомпанементу, музичного програшу, тощо);

3. Змодельовати й реалізувати у роботі з хором художній образ виконуваного твору, доповнюючи його ритмо-пластичними рухами;
4. Продемонструвати художнє виконання обраного хорового твору із навчальним вокально-хоровим колективом перед слухацькою аудиторією.

Педагогічна практика у школі передбачає не лише проведення уроків музики, але й організацію позакласної роботи з учнями. Програма кожного студента-практиканта включає систематичну роботу із певним навчальним вокально-хоровим колективом, й представлення результатів позакласної діяльності у вигляді огляду-концерту, де можуть бути присутніми керівництво і вчителі школи, батьки учнів, викладачі-методисти, педагоги виконавських дисциплін (академічного вокалу, хорового диригування, тощо). Тому оцінювання результатів серії творчих завдань, запропонованих нами, здійснювалось на завершальному етапі проходження практики, методом педагогічного аналізу і спостереження огляду-концерту. Водночас, підготовка до його проведення включала послідовне виконання студентами серії розроблених творчих завдань вокально-хорової роботи.

Методика першого творчого завдання полягала у тому, що студент-практикант повинен був самостійно обрати вокально-хоровий твір для запропонованого методистом навчального хорового колективу. Орієнтація на самостійний вибір репертуарного твору була зумовлена тим, що досліджувані мали можливість добирати твори за своїм уподобанням. Це, на нашу думку, надавало студентам-практикантам більшої творчої свободи й мотивації для подальшого вивчення твору.

Методика виконання другого творчого завдання мала на меті виявити сформованість творчих проявів студентів у вокально-хоровій роботі. Зазвичай, оригінальність і неповторність інтерпретації хорових творів залежать від розвитку у керівника хору навичок композиторської творчості. Тому, досліджувані студенти-практиканти долучались до творчої роботи над

партитурою хорового твору, яка полягала у її «доопрацюванні» відповідно до художнього задуму засобом створення нової вокальної партії (двоголосся, трьохголосся), вокальних підголосків, гармонізації, інструментального супроводу, акомпанементу-фонограми, створення музичного програшу (за необхідністю), тощо.

На етапі виконання третього творчого завдання, студенти повинні були представити уявну модель художнього образу дитячого хорового твору й власне режисерське бачення його концертного виконання. З цією метою досліджувані на стадії вивчення хорового твору створювали письмові есе-анотації, так-звані «Ідеал-концепції» концертного виконання хорового твору. Зміст «Ідеал-концепції» мав відображати уявлення досліджуваних щодо створення виконавського образу твору: часткових і загальної кульмінації, штрихів, динамічного, темпового, агогічного плану, ритмо-пластичних рухів школярів, які найповніше, на думку інтерпретатора, розкривали емоційно-образний задум хорового твору. Необхідно зазначити, що дані есе-анотації оцінювались у два етапи, перша оцінка (від 1 до 5 балів) виставлялась експериментатором на стадії інтерпретації виконавського образу, тобто оцінювався власне сам художній задум студента-практиканта, творча оригінальність його моделювання. Друга оцінка виставлялась за повноцінність відтворення даної ідеал-концепції у процесі реального концертного виконання навчального хорового колективу перед слухацькою аудиторією.

Заключне творче завдання передбачало демонстрацію художнього виконання обраного хорового твору із навчальним вокально-хоровим колективом перед слухацькою аудиторією. Виконання даного завдання вимагало від студентів прояву творчої самореалізації у процесі вокально-хорової роботи, творчої ініціативи, організаційних і менеджерських здібностей, професійно-ціннісних особистісних якостей. У підготовці до даного виду діяльності досліджувані повинні були організувати й

психологічно налаштувати свій вокально-хоровий колектив до виступу, підібрати концертні костюми, забезпечити концертний захід слухацькою аудиторією (розробити бланки афіші, запрошень), залучити до його висвітлення можливі засоби масової інформації (фото-кореспондента, місцеве ТБ, тощо). Даний етап оцінювався беручи до уваги усі вищеперераховані параметри і безпосередньо рівень самого виконання хорового твору.

Саме заключний етап серії творчих завдань, який передбачав керівництво досліджуваними навчальними вокально-хоровими колективами перед публікою, у більшій мірі давав можливість оцінити ступінь їх здатності до саморегуляції виконавської вокально-хорової роботи. Експериментатором у процесі концертного виступу кожного студента-практиканта аналізувались і оцінювались параметри, які свідчили про розвиток саморегуляції власних дій керівника хору: внутрішня і зовнішня організованість диригента, відповідна емоційна налаштованість, свідомий контроль і коригування дій виконавців, завбачливість диригентського впливу у відтворенні ідеальної концепції твору, відповідність жестів характеру твору, утримання візуального контакту, ефективність невербального діалогу учасників хору і керівника, контрольованість емоцій і дій перед публікою, тощо.

Результати виконання творчих завдань студентів фіксувались на заключному етапі констатувального експерименту у розробленій шкалі – «Дайджесті прояву творчої активності студентів у роботі з навчальними вокально-хоровими колективами» (Додаток 3). Заповнення позицій дайджесту відображає рівень сформованості творчо-регулятивного компоненту готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами. Кожна позиція оцінювалась за 5-бальною шкалою. Аналіз результатів досліджуваних параметрів дав можливість зробити попередні висновки.

Найбільших труднощів досліджувані студенти зазнали виконуючи друге і четверте завдання, про що свідчать результати дайджестів. Так, більшість респондентів (72%) проігнорували завдання щодо «доопрацювання» партитур хорових творів, 92% - не змогли відтворити виконавську ідеал-концепцію хорового твору у реальному звучанні твору перед публікою, 83% студентів не продемонстрували належного рівня організаційних і менеджерських здібностей. Частина студентів, творчий задум яких у створенні інтерпретації твору хоч і відрізнявся яскравістю й неординарністю, не змогли домогтися її якісного виконання у хоровому колективі (32%). Більше половини респондентів (57%) не зуміли підібрати ритмо-пластичні рухи, у 31% - обрані рухи не відповідали характеру твору. Лише незначна частина досліджуваних проявили задатки композиторської творчості на належному рівні (8%), яскраві організаційні й менеджерські здібності (12%), наполегливість у досягненні художньої мети й саморегуляцію у процесі концертного виступу (18%), тощо.

Узагальнення отриманих даних четвертого етапу констатувального експерименту дало можливість обумовити якісні характеристики рівнів сформованості творчо-регулятивного компонента готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами.

Високий рівень творчо-регулятивного компонента характеризує творча активність у вокально-хоровій роботі, яскравість і самобутність інтерпретації твору, вміння втілювати творчий задум у реальне звучання, потреба у творчій самореалізації власних ідей, свідома саморегуляція виконавської вокально-хорової діяльності. Для середнього рівня властивими є ситуативні прояви творчої ініціативи й самостійності у процесі вокально-хорової роботи, здебільшого вона має наслідувальний і формальний характер. Інтерпретаційна діяльність студентів середнього рівня відповідає загальноприйнятим нормам, але не відрізняється оригінальністю. Студенти із низьким рівнем не здатні у роботі з вокально-хоровим колективом проявляти

творчу активність, здійснювати саморегуляцію виконавської діяльності. У них відсутня потреба творчої самореалізації у даному виді діяльності.

У підрахунку балів за усіма досліджуваними показниками сформованості творчо-регулятивного компоненту, респонденти продемонстрували загалом низький (65%) і середній (32%) рівні. Високий рівень був виявлений лише у 3% студентів, хоча за окремими параметрами такий відсоток був більшим.

За результатами констатувального експерименту нами були сформульовані якісні характеристики рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами.

**Високий рівень** характеризується особистісною готовністю до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, підвищеним інтересом до опанування якісної системи вокально-хорової підготовки, прагненням долати труднощі, пов'язані із систематичним удосконаленням власної фахової діяльності, систематизованість знань щодо репертуарного тезаурусу хорових творів, методики вокально-хорової роботи з навчальними колективами, широка ерудованість у сфері вокально-хорового мистецтва, уміння здійснювати аналіз й відбір хорових творів, керуючись їх виховною, художньо-естетичною і розвивальною цінністю. Студентам високого рівня властива розвинута техніка диригування, володіння виконавськими вокально-хоровими навичками на рівні автоматизму, здатність застосовувати репетиційні жести у роботі з хором, сформованість вербальних і невербальних навичок спілкування з хором, розвинута виконавська воля, яка проявляється у впевненості, цілеспрямованості й здатності на кожному виконавському етапі досягати поставленої мети. Їх вирізняє творча активність у вокально-хоровій роботі, яскравість і самобутність інтерпретації твору, уміння втілювати творчий задум у реальне звучання, потреба у творчій



самореалізації власних ідей, свідома саморегуляція виконавської вокально-хорової роботи.

**Середній рівень** готовності студентів до роботи з вокально-хоровими колективами характеризує прояв ситуативного інтересу до навчання в іншій країні, відсутність внутрішньої психологічної готовності до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, недостатня самоорганізація удосконалення власної фахової діяльності, хаотичність набутих знань й інтуїтивність щодо методики роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, невідповідність критично-оцінних суджень хоровій партитурі твору, обмеженість репертуарного тезаурусу дитячих хорових творів. Студенти середнього рівня проявляють труднощі у керівництві хоровим колективом, пов'язані з недостатньо розвинутою технікою диригування, невмінням застосовувати набуті вокально-хорові навички у відповідності до ситуації, проявом нерішучості у досягненні виконавських завдань. Для них властивими є ситуативні прояви творчої ініціативи й самостійності у процесі вокально-хорової роботи, формальність в інтерпретації хорових творів, недостатня саморегуляція виконавського процесу в умовах публічного виступу.

**Низький рівень** готовності до роботи з вокально-хоровими колективами характеризує відсутність інтересу до української системи вокально-хорового навчання, відверте небажання здійснювати вокально-хорову діяльність, неусвідомлення рівня власної фахової підготовки й необхідності її самовдосконалення, фрагментарність знань щодо методики роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, недостатній рівень музично-теоретичних знань, відсутність навичок аналізу хорових творів й обізнаності стосовно хорової творчості відомих українських та зарубіжних композиторів для дітей. Студентів із низьким рівнем характеризує відсутність слухового контролю, навичок спілкування з хором, здатності підкоряти колектив своїй художньо-творчій волі. Вони не здатні у роботі з

вокально-хоровим колективом проявляти творчу активність, здійснювати саморегуляцію виконавської діяльності. У них відсутня потреба творчої самореалізації у даному виді діяльності.

Підрахунок середнього арифметичного кількісних показників за чотири компонентами: мотиваційно-адаптаційним, когнітивно-оцінним, діяльнісно-вольовим, творчо-регулятивним, уможливив визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами у відсотковому відношенні, що унаочнено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами на констатувальному етапі експериментального дослідження

Рівні	Готовність майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами								Рівні готовності	
	мотиваційно-адаптаційний		когнітивно-оцінний		діяльнісно-вольовий		творчо-регулятивний		Особ	и %
	особи	%	особи	%	Особ	%	особи	%		
<b>Високий</b>	51	18	20	7	26	9	9	3	<b>26</b>	<b>9</b>
<b>Середній</b>	120	42	106	37	117	41	91	32	<b>109</b>	<b>38</b>
<b>Низький</b>	115	40	160	56	143	50	186	65	<b>151</b>	<b>53</b>

Результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи вказують на те, що більша частина досліджуваних 53% (151 особа)

проявили низький рівень готовності до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, 38% (109 студентів) мали середній рівень, і лише 9% (26 осіб) – продемонстрували високий рівень.

Необхідність змін реального стану готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами з метою його покращення, була розроблена експериментальна методика її формування, що детально представлено у наступному параграфі дисертаційної роботи.

### **3.2. Поетапна методика формування вокально-хорової підготовленості майбутнього вчителя музики та результати формувального етапу експерименту**

Аналіз результатів проведення констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи щодо стану сформованості готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, дав можливість зробити наступні висновки:

а) більшість китайських студентів не достатньо усвідомлюють доцільність й перспективи свого фахового зростання, що значно впливає на процес їх адаптації до нових умов вокально-хорової підготовки в Україні;

б) переважно низький рівень особистісної готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами зумовлений відсутністю систематизованих знань і недостатнім рівнем сформованості вокальних, диригентсько-хорових і комунікативних навичок;

в) недостатній прояв творчої активності студентів у роботі з вокально-хоровими колективами свідчить, що викладачі вокально-хорових дисциплін мало уваги приділяють творчому розвитку іноземних студентів. Це унеможливорює формування в них потреби творчої самореалізації у процесі керівництва хором.

Теоретична розробленість досліджуваної проблеми й результати діагностичного етапу експерименту зумовили необхідність розробки експериментальної методики формування готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами. Впровадження експериментальної методики здійснювалось у кілька етапів, кожен з яких був націлений на формування одного з компонентів: мотиваційно-адаптаційного, когнітивно-оцінного, діяльнісно-вольового, творчо-регулятивного.

Методичний супровід першого – *спонукально-орієнтаційного етапу* був спрямований на оптимізацію процесу адаптації й забезпечення психологічної готовності китайських студентів до навчання в новому освітньому середовищі. Мета першого етапу полягала у формуванні інтересу китайських студентів до українських традицій багатоголосного співу, позитивного ставлення до роботи з навчальними дитячими вокально-хоровими колективами, бажання долати труднощі вербального і комунікативного характеру, обумовлене прагненням до фахового самовдосконалення. У кінцевому результаті досягнення такої мети сприяло зміцненню особисто значимих мотивів студентів для активізації спонукальних чинників й виробленню орієнтаційних уявлень щодо системи вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ України.

Другий – *пізнавально-аналітичний*, і третій – *процесуально-технологічний* етапи забезпечували паралельне формування двох компонентів: когнітивно-оцінного та діяльнісно-вольового, спрямованих на засвоєння студентами системи фахових знань, умінь і навичок. Такий підхід у розробці експериментальної методики унеможливило появи у студентів формалізму отриманих знань. Адже знання щодо методики роботи з вокально-хоровими колективами носять глибинний характер, саме на їх основі формуються уміння і навички, необхідні у роботі з хором. Як зазначає група науковців-дидактів: «оволодіння уміннями і навичками відбувається на

базі засвоєння дієвих знань, які визначають відповідні уміння і навички» [153, 77]. Даний етап озброює студентів системою методологічних знань і категорій, у подальшому в них формується здатність самостійно добувати нові знання і раціонально навчатися.

Мета пізнавально-аналітичного етапу полягала у засвоєнні студентами музично-теоретичних і фахових знань у сфері вокально-хорового мистецтва, розвитку операцій дискурсивного (словесно-абстрактного) мислення, комунікативних умінь й волевих якостей у роботі з хором. Процесуально-технологічний етап спрямовувався на формування й доведення до автоматизму виконавських вокальних, інструментальних і диригентсько-хорових навичок, необхідних для успішного керівництва навчальними вокально-хоровими колективами. На цьому етапі студенти поступово оволодівали й практично відпрацьовували процесуальні моменти репетиційної роботи над вивченням хорового дитячого твору з реальним навчальним вокально-хоровим колективом (від осягнення партитури твору до його виконання). Саме у процесі практичної роботи з навчальним студентським колективом майбутні учителі музики мали можливість застосовувати набуті методичні знання, удосконалювати навички вербального й невербального спілкування, усвідомлювати реальний стан сформованості своїх виконавських і управлінських умінь.

Заключний етап експериментальної методики, *креативно-моделюючий*, був спрямований на осягнення власної готовності до роботи з вокально-хоровими колективами: формування у іноземних студентів здатності до саморегуляції вокально-хорової діяльності зі шкільним колективом, оригінальності у моделюванні й театралізації художніх образів хорових творів, особистісної потреби творчої самореалізації у роботі з навчальним вокально-хоровим колективом. Мета заключного етапу передбачала стимулювання студентів до проявів самостійності, творчої активності й ініціативності у роботі з дитячим вокально-хоровим колективом, лідерських

та менеджерських якостей в організації позакласної вокально-хорової гурткової роботи.

Необхідно зазначити, що усі етапи експериментальної методики формування готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами передбачали інтеграцію трьох основних напрямків вокально-хорової підготовки студентів: теоретичного, практичного й методичного. Їх взаємозв'язок обумовлений змістом дисциплін психолого-педагогічного, музично-теоретичного, вокально-хорового, інструментального циклів й творчим характером самої диригентсько-хорової діяльності вчителя музики.

Концептуальними у розробці змісту експериментальної методики стали погляди сучасних вітчизняних (Л.Василенко, О.Єременко, А.Козир, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, О.Ростовський, З.Софроній, І.Топчієва, О.Щолокова, Д.Юникта ін.) [36; 64; 85; 141; 144; 146; 167; 180; 193; 221; 225] і зарубіжних науковців-педагогів (Р.Аліксандер, Д.Макінтур, П.Хьорст та ін.), які у своїх працях актуалізують необхідність створення такої педагогічної системи у вищих навчальних закладах, де однією із пріоритетних ланок фахової підготовки майбутніх учителів музики стає практика. Набуті студентами у процесі фахової підготовки навички вокально-хорової роботи повинні удосконалюватися безпосередньо у роботі з реальними дитячими хоровими колективами. Така практична діяльність є наскрізним стрижнем на усіх етапах експериментальної методики.

Формувальний експеримент був впроваджений у навчальний процес студентів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Південноукраїнського національного університету імені К.Д.Ушинського протягом 2013-2015 н.р. До участі у формувальному експерименті були залучені студенти III курсів повної форми навчання. Вибір даної категорії студентів обумовлений кількома чинниками:

- набутим протягом двох років навчання досвідом навчання у вищих навчальних закладах України (I, II курси);
- володінням елементарним словниковим запасом, музично-теоретичним тезаурусом, вокальними, диригентськими й інструментальними навичками;
- навчальним планом фахової підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр», який передбачає проходження навчальної педагогічної шкільної практики саме на III і IV курсах (5-8 семестрах);
- змістом навчальних програм з «Теорії та методики музичного навчання», «Хорового класу» та «Практикуму роботи з хором», який полягає у оволодінні методикою й навичками роботи з вокально-хоровими колективами.

Оскільки формування готовності до роботи з вокально-хоровими колективами представляє собою складний і тривалий процес, експериментальну групу склали 32 осіб, контрольну – 36. Так, впровадження експериментальної методики здійснювалося у процес навчання студентів експериментальної групи (ЕГ). Вокально-хорова підготовка респондентів контрольної групи (КГ) здійснювалась за традиційною методикою навчання.

Дослідно-експериментальна робота включала також проведення серії діагностичних зрізів:

- проміжних (після кожного етапу формувального експерименту);
- контрольних (після проведення усієї експериментальної роботи).

Для уточнення вихідних даних сформованості готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами обох досліджуваних груп (ЕГ та КГ) на початку формувального експерименту був проведений додатковий діагностичний експеримент за розробленою методикою констатувального експерименту, що представлено в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості готовності студентів ЕГ і КГ до роботи з хором

Р І В Н І	Готовність майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами																Рівні готовності до роботи з хоровими колективами	
	мотиваційно-адаптаційний				когнітивно-оцінний				діяльнісно-вольовий				творчо-регулятивний				ЕГ	КГ
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ			
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А / %	А / %
<b>В</b>	5	15,6	7	19,5	3	9,4	4	11,1	2	6,3	5	13,9	1	3,2	3	8,3	3 / <b>9,4</b>	5 / <b>13,9</b>
<b>С</b>	13	40,6	17	47,2	9	28,1	14	38,9	10	31,2	13	36,1	8	25	11	30,6	10 / <b>31,2</b>	14 / <b>38,9</b>
<b>Н</b>	14	43,8	12	33,3	20	62,5	18	50	20	62,5	18	50	23	71,8	22	61,1	19 / <b>59,4</b>	17 / <b>47,2</b>

Із даних таблиці можемо зробити висновок, що у студентів контрольної групи результати виявились дещо вищими. Тому для участі у формувальному експерименті були залучені студенти експериментальної групи. Результати даного дослідження, зокрема показників ЕГ, співпали із даними констатувального експерименту, що тільки підтвердило необхідність впровадження експериментальної методики у процес вокально-хорової підготовки іноземних (китайських) студентів – майбутніх учителів музики.

Перший етап формувального експерименту, *спонукально-орієнтаційний*, охоплював навчання студентів у V семестрі. На даному етапі навчальний план фахової підготовки передбачав вивчення предметів «Теорії та методики музичного навчання», «Хорового диригування», «Постановки голосу», «Хорового класу», «Практикуму роботи з хором», а також залучення до проходження двотижневої педагогічної шкільної практики. Увесь спектр фахових дисциплін й додаткові експериментальні заходи спрямовувались на



формування особистісної мотивації студентів, пізнавального інтересу й психологічної готовності до роботи з навчальними дитячими вокально-хоровими колективами, оволодіння навичками самовиховання й самовдосконалення фахової діяльності.

З метою прояву інтересу до української системи вокально-хорового навчання зі студентами експериментальної групи було проведено ряд педагогічних бесід і диспутів, у результаті яких було обговорено основні питання: «Сутність вокально-хорової підготовки та її завдання»; «Специфіка української системи вокально-хорової підготовки», «Спільні і відмінні риси вокально-хорової підготовки в Україні та в КНР», «Спектр навчальних дисциплін, що забезпечують формування необхідних вокально-хорових навичок», «Роль особисто-ціннісних якостей вчителя музики в успішному керівництві хоровим колективом», «Які саме вокально-хорові колективи вважаються навчальними, у чому їх відмінність», та інше.

Необхідно зазначити, що до кожної наступної бесіди, студенти попередньо готувались. Так, вони мали можливість обговорювати ті дискусійні питання вокально-хорової підготовки, які їх дійсно цікавили. У ході таких бесід експериментатор мав можливість в'яснити основні труднощі спільного характеру, з якими зустрічаються іноземні студенти під час навчання в українських ВНЗ, а також індивідуальні проблеми кожного досліджуваного.

З метою формування особистісної вмотивованості студенти долучались до самостійної дослідно-пошукової роботи. На даному етапі використовувались аналітико-пошуковий метод й сучасні інформаційні методи навчання: аудо-, відео- та інтернет-методи. Дослідницькі завдання полягали в пошуку студентами у ЗМІ та Інтернет-ресурсах відеозаписів концертних виступів українських дитячих вокально-хорових колективів. На заняттях «Практикуму роботи з хором» студенти експериментальної групи представляли власні відео-добірки концертних виступів дитячих вокально-

хорових колективів. Методом спільного аналізу досліджувани детально вивчали виступ кожного з них. Застосовуючи інтерактивні методи навчання: бесіди, диспути, діалоги, дискусії, визначались вид і тип навчального колективу, приблизна кількість учасників, адекватність репертуару віковим і виконавським можливостям хору. У процесі спільного аналізу зверталась увага на стрій, тембральний, ритмічний і динамічний ансамблі, сценічну майстерність і артистизм хористів, оригінальність творчої інтерпретації, дії, поведінку, зовнішній вигляд керівника хорового колективу.

Для підкріплення особистісної вмотивованості студентів й формування готовності до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, у зміст курсу «Теорії та методики музичного навчання» на спонукально-орієнтаційному етапі була введена імітаційно-рольова гра «Музично-хоровий критик». Методика гри передбачала долучення студентів до відвідування й висвітлення концертних виступів дитячих вокально-хорових колективів на звітних концертах загальноосвітніх і спеціалізованих шкіл, хорових фестивалів та конкурсах (Всеукраїнський дитячий конкурс «Крок до зірок» (м.Київ), «Джерело надій» (м.Київ), «VICTORIA» (м.Київ), «На крилах пісень – від давнини до сучасності» (м.Одеса), «Зоряна пальміра» (м.Одеса). Особисте занурення у атмосферу живого хорового дійства, власна присутність у глядацькій залі, споглядання виступів хорових колективів на сцені й водночас можливість спілкування з дітьми й керівниками хорів за кулісами, - все це значно активізувало студентів. За результатами такого огляду, студенти готували мультимедійні арт-презентації хорових конкурсів-фестивалів, у яких наочно, із застосуванням аудіо та відеоматеріалів й власного вербального озвучування, висвітлювали мистецьку діяльність вокально-хорових колективів. Оцінювання презентацій здійснювалось у ході колективних обговорень.

У результаті виконання пошукових завдань, які вимагали від студентів активного залучення в іпостасі музично-хорових критиків, студенти почали

проявляти інтерес до вокально-хорової роботи з дитячими колективами. Під час індивідуальних інтерв'ювань досліджувані висловлювали думки про те, що не всі виступи хорових колективів як на відео-добірках, так і у фестивалях-конкурсах, були бездоганними. Тому не потрібно боятися допускатись помилок у роботі з вокально-хоровим колективом. Водночас, більшість досліджуваних зізнавалися у тому, що мають досить «розмиті» уявлення стосовно того, як можна досягти майстерності у роботі з хором.

Для формування уявлень про специфіку роботи вчителів музики з вокально-хоровими колективами, студенти експериментальної групи долучались до спостережень за репетиційним процесом. Такі спостереження були систематичними, системними, розгорнутими у часі, мали спеціально розроблений план й фіксувались у «Щоденниках спостережень» (Додаток II).

Крім хорових репетицій вчителів музики ЗНЗ, які відбувались у процесі проходження двотижневої шкільної практики, студенти долучались до спостережень і аналізу роботи керівників хорових колективів спеціальних навчальних закладів (дитячих музичних шкіл). Таким чином студенти мали змогу вивчати зміст навчального матеріалу, записувати на відео, аналізувати і запам'ятовувати дієві прийоми й методи роботи з хором, ознайомлюватися із палітрою репетиційних жестів практикуючих диригентів – керівників хорових колективів. Методом перехресних педагогічних спостережень, досліджувані не лише ознайомлювались з методами репетиційної вокально-хорової роботи, але й порівнювати їх, відбираючи для себе арсенал найефективніших.

Тривалі перехресні педагогічні спостереження студентів за репетиційним процесом як досвідчених керівників хорових колективів, так і вчителів-початківців показали, що досліджувані: а) почали більш вільно орієнтуватися у новому музично-хоровому матеріалі, оскільки набули досвід фахового аналізу й оцінювання; б) значно розширили свій репертуарний запас й уявлення про творчість українських композиторів для дітей; в)

почали усвідомлено і з більшим інтересом ставитися до роботи над шкільним репертуаром; г) навчилися свідомо ставити педагогічні завдання і знаходили відповідні методичні прийоми і репертуарні рішення; д) виявили стійкий інтерес до пошуку і вивчення українських хорових творів з вокально-хоровими дитячими колективами.

Однією із дієвих форм спонукально-орієнтаційного етапу стало створення «Методичної творчої лабораторії», яка була організована з ініціативи експериментатора-дослідника й діяла протягом усього періоду формувального експерименту, більш систематично – під час проходження педагогічної практики (V і VIII семестри). У роботі «Методичної творчої лабораторії» брали участь студенти-практиканти, вчителі музики, а також методисти педагогічної практики. Мета впровадження творчої лабораторії полягала в узагальненні й систематизації отриманої інформації, наданні методичної допомоги студентам експериментальної групи.

Після проведення педагогічних бесід і диспутів, аналізу відео-добірок і мультимедійних арт-презентацій, перехресних спостережень репетиційної роботи керівників навчальних вокально-хорових колективів, у рамках функціонування «Методичної творчої лабораторії» були проведені практичні семінари. Їх зміст передбачав обговорення наступних мікротем: «Світогляд вчителя музики як керівника вокально-хорового колективу», «Уміння і навички керівника хору», «Специфіка репетиційної роботи з дитячим хором», «Специфіка спілкування з вокально-хоровим колективом», «Вольові якості вчителя музики», «Творчість керівника хорового колективу», «Самооцінка готовності роботи з вокально-хоровим колективом».

Обговорення мікротем мало проблемний характер, який вирішувався за допомогою впровадження соціально-психологічного тренінгу методом дискусії-суперечки. Як зазначає П.Підкасистий, «суперечка – це процес обговорення проблеми, спосіб її колективного дослідження, при якому кожна сторона, аргументуючи (відстоюючи) і спростовуючи (опонуючи) думку

співрозмовника (противника), претендує на монопольне встановлення істини» [105]. Даний метод дискусії-суперечки був впроваджений з метою подолання психологічного бар'єру студентів у спілкуванні. Крім того, оволодіння мистецтвом перемагати у суперечках, - необхідне майбутнім учителям музики у подальшій професійній діяльності. Адже не секрет, часто недосвідчені вчителі зустрічаються із «викликами» з боку учнів, й не завжди достойно можуть аргументувати свої дії, що призводить до конфліктних ситуацій (особливо у роботі з учнями середніх і старших класів). На даному етапі експерименту, студенти усвідомили основні правила ведення дискусії-суперечки (Додаток К).

Введення мікротем мало на меті сформувати у студентів образ «Ідеального керівника вокально-хорового колективу». Використання імітаційного моделювання спрямованого на ідентифікацію студента з образом «Ідеального керівника вокально-хорового колективу» (або реальної людини, що відповідає зазначеному образу), відтворення його поведінки та дій у запропонованих обставинах сприяло окресленню та теоретичному обґрунтуванню ідеального професійного «Я-образу».

У ході самоаналізу власного потенціалу щодо керівництва вокально-хоровим колективом, більшість студентів експериментальної групи виявили у себе недостатньо сформований арсенал вокально-хорових, вербальних навичок спілкування, низький рівень знань з методики роботи з хором, а також проблеми особистісного характеру, пов'язані з невпевненістю у власних силах, невмінням досягати намічених цілей, обумовлених слабкою вольовою сферою. Суперечність між реальним та необхідним рівнем готовності до роботи з вокально-хоровими колективами, спонукала студентів до усвідомлення необхідності самовдосконалення фахової підготовки.

Для збагачення вербального тезаурусу й позбавлення мовленнєвого бар'єру у спілкуванні, зі студентами експериментальної групи були проведені «Музично-поетичні вечори». Іноземні студенти ознайомилися

із зразками українського дитячого фольклору: скоромовками, забавлянками, закличками, примовками, лічилками, колисковими, звуконаслідуваннями; творами для дітей відомих українських поетів (Т.Шевченка, Л.Українки, М.Рильського); дитячими піснями українських композиторів-класиків (М.Леонтовича, М.Лисенка, Л.Ревуцького, Я.Спепового, К.Стеценка, В.Верховинця); творами сучасних композиторів (І.Шамо, П.Майбороди, А.Філіпенка, Б.Фільц, Л.Горової, М.Підгірянки та ін.); дитячими операми М.Лисенка, К.Стеценка, М.Чопик.

З метою ознайомлення з особливостями української орфоєпії, а також подолання труднощів щодо вимови в українській мові окремих приголосних: «р» і «л», «б» і «п», «г» і «к», тощо, у ході музично-поетичних вечорів студенти вивчали українські скоромовки, лічилки, декламували дитячі вірші, інсценізували дитячі казки. Увага досліджуваних акцентувалась на важливості мовних інтонацій в українській мові, які частіше відображають емоції комунікатора. Як відомо, в китайській мові інтонація є більш монотонною, в українській – емоційні значення мовних інтонацій іноді переконають більше ніж слова. До прикладу, радісна інтонація передає більше радісних емоцій, ніж слова «я радію», сказані монотонно. Це пояснюється тим, що мовна інтонація не просто символізує емоцію, подібно до слова, а й певною мірою вказує на її наявність. На даному етапі використовувались методи емоційної декламації поетичного тексту та драматургії, який полягав у втіленні літературного твору (казки, пісні) в ігровому дійстві. У класі академічного вокалу студенти ознайомилися з особливостями вокалізації голосних і приголосних звуків. Викладачі з постановки голосу у формуванні вірної вокальної вимови керувалися методичними рекомендаціями В.Антонюк, Ван Цзяньшу, Вей Лімін, Сі Даофен, Цзінь Нань та ін. [14; 35; 38; 203; 249].

Самовдосконалення фахової діяльності потребує сформованості вольової сфери – впевненості, ініціативи, зусиль, спрямованих на подолання

власних недоліків, складностей фахового удосконалення і може розглядатись у зв'язку з цим як спосіб спеціального розвитку вольових якостей особистості. Для самовдосконалення необхідне ясне усвідомлення своїх індивідуальних особливостей, бажання удосконалювати власну особистість та певна програма дій.

Для цього студенти за допомогою викладачів хорового диригування долучалися до виконання *проективної методики* – розробки розгорнутої «Програми фахових досягнень», спрямованої на формування умінь ставити перед собою цілі і досягати їх. Зміст розробленої програми обумовлений специфікою формувальної методики й термінами впровадження у процес вокально-хорової підготовки студентів експериментальної групи (Додаток Л). За переконаннями В.Муцмахера, «розкриття перед майбутніми учителями музики великих можливостей і перспектив їх професії стимулює бажання студентів оволодівати цією складною професією, посилює позитивну мотивацію навчальної діяльності і тим самим сприяє вихованню цілеспрямованості як особистісної якості» [133, 37].

Самовдосконалення є невід'ємною частиною навчально-виховної роботи у ВНЗ і забезпечує розвиток усього комплексу професійно значимих вольових якостей. Навички самовиховання і самовдосконалення дають можливість безперервно продовжувати вольову підготовку протягом усього життя, так як зберігаються і після закінчення ВНЗ. Самовиховання тісно пов'язане з волею і навпаки, без розвинутої волі неможливе ефективне самовиховання особистості. Відомий педагог-музикант В.Муцмахер характеризує самовиховання як «планомірну, наполегливу роботу над власною особистістю з метою формування загально значимих якостей і тих якостей, які відповідають індивідуальній програмі розвитку. У тих випадках, коли самовиховання має професійну спрямованість, цей процес проходить особливо успішно» [133, 41].

Формування у студентів навичок самовиховання вольових якостей здійснювалось методом групового тренінгу самовиховання «Треба, хочу, зможу, буду» (Додаток М). Під час проведення тренінгу студенти мали можливість усвідомити, що навчання та вдосконалення вокально-хорової підготовки у ВНЗ України необхідне не лише для фахового зростання, а й для подальшого розвитку, життя та майбутнього загалом. Адже кожен із досліджуваних обрав професію вчителя музики, яку здобуває не перший рік. На другому етапі тренінгового заняття студенти усвідомили, що їх діяльність на даному етапі навчання є не просто необхідною чи неминучою, але й бажаною справою, проміжною метою в житті, тим, до чого студенти із захопленням та жагою наближаються протягом значного періоду свого життя (особливо ті досліджувані, які мали попередню музичну освіту: музичну школу, музичне училище) і планують надалі працювати в обраній сфері (або навіть вже працюють). На наступному етапі третьокурсники усвідомили, що володіють багатьма здібностями в сфері вокально-хорової підготовки (деякими краще, деякі ще необхідно розвивати), але головним стало те, що студенти здобули тверду впевненість в тому, що зможуть досягти бажаних цілей та виконати поставлені завдання. Заключним етапом тренінгу було те, що студенти мали можливість спланувати свою подальшу діяльність і сказати собі «буду», виконуючи впевнені кроки до здійснення мети. В процесі проведення тренінгу студенти змогли зрозуміти які саме якості їм необхідні для майбутньої професії, мали можливість визначити та визнати свої найменш слабкі сторони, пов'язані із вокально-хоровим виконавством. Також під час тренінгового заняття студенти мали можливість дізнатися більше один про одного та про свої власні позитивні риси.

Початок будь-якої справи потребує відваги і впевненості у власних силах. Формування у студентів таких якостей забезпечувалось мотиваційними методами самопідкріплення. Як зазначає С.Занюк, «самопідкріплення – досить ефективний метод корекції й формування



поведінки» [70, 88], тому експериментальна методика містила модифікований мотиваційний тренінг С.Занюка: «Похвала самому собі» [70, 30] (Додаток Н).

Оволодіння студентами експериментальної групи методиками самопідкріплення й тренінгів фахового самовдосконалення, було спрямоване на їх подальше застосування у процесі вокально-хорового навчання протягом усіх етапів формульованого експерименту.

З метою визначення дієвості розробленої експериментальної методики формування мотиваційного-адаптаційного компонента, після першого – спонукально-орієнтаційного етапу формульованого експерименту, було проведено проміжне діагностування показників зазначеного компонента за методикою констатувального експерименту. Результати проміжної діагностики представлені у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Рівні сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента підготовленості студентів ЕГ і КГ до роботи з вокально-хоровими колективами після першого етапу формульованого експерименту

<b>Р І В Н І</b>	<b><i>Міра особистісної вмотивованості в набутті якісної вокально-хорової підготовки</i></b>						<b><i>Мотиваційно- адаптаційний компонент</i></b>							
	Прояв інтересу до української системи вокально-хорового навчання		Наявність особистісної готовності до роботи з вокально-хоровими колективами		Прагнення фахового самовдосконалення									
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ			ЕГ	КГ				
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%		
<b>В</b>	8	25,0	6	16,7	9	28,1	8	22,2	10	31,2	8	22,2	<b>9 / 28,1</b>	<b>7 / 19,5</b>
<b>С</b>	15	46,9	19	52,8	16	50,0	15	41,7	14	43,8	16	44,5	<b>15 / 46,9</b>	<b>17 / 47,2</b>
<b>Н</b>	9	28,1	11	30,6	7	21,9	13	36,1	8	25,0	12	33,3	<b>8 / 25,0</b>	<b>12 / 33,3</b>

Порівнюючи результати обох досліджуваних груп, можемо констатувати, що у результаті впровадження експериментальної методики, значно підвищився відсоток студентів експериментальної групи із високим рівнем сформованості мотиваційно-адаптаційного компоненту готовності до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами. Зріс також відсоток студентів середнього рівня (з 40,6% до 46,9%), на 18,8% зменшилась кількість студентів низького рівня. Результати діагностичного зрізу студентів контрольної групи не зазнали змін. Керуючись даними проміжного зрізу було встановлено ефективність експериментальної методики першого етапу формувального експерименту, що дало можливість перейти до проведення наступних етапів.

Другий і третій етапи формувального експерименту – *пізнавально-аналітичний та процесуально-технологічний*, охоплювали процес навчання студентів експериментальної групи у VI і VII семестрах, забезпечували формування когнітивно-оцінного та діяльнісно-вольового компонентів готовності до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами. Одночасність формування одразу двох досліджуваних компонентів, все ж підпорядковувалось певному плану. Хід впровадження експериментальної методики передбачав засвоєння теоретичних вокально-хорових знань у процесі вивчення предметів музично-теоретичного циклу (сольфеджіо, гармонії, хорознавства, теорії та методики музичного навчання) та безпосереднє їх застосування на заняттях практичних вокально-хорових дисциплін (постановці голосу, диригуванні, хоровому класі, практикумі роботи з хором). Такий підхід забезпечував інтеграцію теоретичного, практичного й методичного напрямків вокально-хорової підготовки, що в результаті сприяло формуванню у студентів експериментальної групи ґрунтовної теоретичної обізнаності, фахової ерудованості у сфері хорового мистецтва й умінь керівництва вокально-хоровими колективами.

Музичний навчальний матеріал на даному етапі дослідження склали хорові твори для дитячих навчальних вокально-хорових колективів, які були включені у зміст навчальних дисциплін «Постановки голосу», «Хорового диригування», «Практикуму роботи з хором». Засвоєння етапів вивчення шкільних хорових пісень здійснювалось під керівництвом педагогів вокально-хорових дисциплін за спеціально розробленою методикою. Її сутність полягала у тому, що на кожному етапі (від осягнення партитури до втілення її у реальне хорове звучання) студенти оволодівали знаннями і навичками, необхідними для успішної роботи з навчальними вокально-хоровими колективами.

Теорія і методика хормейстерської підготовки майбутніх учителів музики вказує на те, що процес роботи з вокально-хоровим колективом є складним процесом, здійснюється у кілька етапів й вимагає від керівника сформованості системи знань, умінь і навичок. Фундаментальними для майбутнього керівника вокально-хорового колективу є знання щодо методики роботи з хором, осягнення й аналізу хорових партитур дитячих творів, українського вокально-хорового пісенного репертуару.

Методичний супровід теоретичної вокально-хорової підготовки здійснювався під час вивчення «Теорії та методики музичного навчання» й «Практикуму роботи з хором». Зміст лекцій з теорії та методики музичного навчання передбачав вивчення практичного досвіду роботи з хором відомих українських педагогів-композиторів (В.Верховинець, М.Вериківський, П.Козицький, Ф.Колесса, М.Леонтович, С.Людкевич, Л.Ревуцький, Я.Степовий, К.Стеценко, А.Філіпенко), провідних хормейстерів-практиків радянського періоду (Е.Виноградова, О.Єгоров, О.Поляков, О.Соколова, Г.Стулова, Б.Критський) й сучасних успішних керівників хорових колективів (О.Барановська, О.Волкова, Г.Войцехівська, М.Гончарова, Я.Кушка, С.Степаненко, Д.Радик, Р.Толмачов, Л.Хлебникова). Ефективним у роботі зі студентами над вивченням теоретичного матеріалу стали: метод історичних

паралелей (порівняння методик різних історичних часів), метод мультимедійної презентації навчального матеріалу, відео та аудіометод.

Семінарські заняття передбачали вивчення таких тем, як «Організація хорового колективу. Види навчальних вокально-хорових колективів», «Вокально-хорові навички й методи їх формування», «Ефективні методи роботи з різними навчальними вокально-хоровими колективами», «Етапи вивчення хорового твору», «Творча хорова спадщина українських композиторів для дітей», «Роль репертуару у становленні хорового колективу». Підготовка студентів до семінарів сприяла формуванню навичок наукової дослідно-пошукової роботи; вивчення літературних джерел, узагальнення педагогічного досвіду. Ми намагались, щоб у експериментальній методиці був відображений зв'язок теорії з практикою. У цьому зв'язку приділялась увага практичним завданням, які виконувались студентами:

- упорядкування «Репертуарного довідника» за категоріями різновидів навчальних вокально-хорових колективів (Додаток Е);
- оформлення «Щоденника-методички», в якому студенти нотували ефективні методи роботи з вокально-хоровим колективом;

Реферативно-документальне оформлення результатів самостійних досліджень узагальнило й систематизувало отримані знання студентів експериментальної групи щодо методики роботи з навчальними вокально-хоровими колективами різних видів.

Вокальна робота у дитячому хорі – одна із складних проблем підготовки вчителя музики. Керівництво вокально-хоровою діяльністю вимагає від студента сформованості вокальних навичок (співочої постави, дихання, звукоутворення, дикції), розуміння сутності кожного вокального явища і практичну цінність отриманих навичок. Важливим для майбутнього керівника вокально-хорового колективу є знання способів звукоутворення різних якостей співацького звуку, особливостей звучання дитячих голосів,

роботи їх голосового апарату. Такі знання допомагають студентам оволодіти умінням наближати звучання свого голосу до голосу школярів. Вчитель музики, незалежно від того, який він має голос (низький чи високий) повинен володіти фальцетом. Як зазначає А.Менабені, «для майбутнього вчителя музики необхідно засвоювати перевірені наукою практичні вокальні знання і навички якомога усвідомлено» [75]. Педагог-методист вказує на те, що студентам потрібно знати причини утворення небажаних якостей звуку (горлового, носового, сиплого) і способів їх усунення.

У цьому зв'язку на заняттях «Практикуму роботи з хором» студенти ознайомлювалися з типовими функціональними недоліками роботи дитячого голосового апарату у процесі співу (Додаток П), *методами емоційного налаштування крайніх регістрів голосу* (Додаток Р), *методиками формування фальцетного, грудного й змішаного типів звучання* Г.Стулової (Додаток С), представлених системою вокальних вправ для вироблення вірного звукотворення. Колективний характер запропонованих вокальних методик дозволив студентам зрозуміти специфіку колективного співу й особливості методичної підготовки до вокальної роботи з дитячим хором.

Формування будь-якої вокальної навички розпочинається із слухового сприйняття. Як зазначає Г.Стулова, «слух є фундаментом у розвитку усіх музичних здібностей, а особливо - голосу» [17]. У результаті впровадження експериментальної методики, на заняттях хорового класу педагоги озброювали студентів найбільш ефективними й вживаними в українській вокально-хоровій практиці методами розвитку вокального слуху співаків:

- *метод спрямування уваги при співі на внутрішні відчуття* - метод розвитку вокального слуху і досягнення найкращого звучання голосу. Знання фізіологічних та акустичних основ утворення й сприйняття співацького звука, а також наявність розвинутого вокального слуху у керівника хору дозволяє йому успішно і свідомо керувати співацьким процесом [22];

- *метод свідомого моделювання звуку*, сутність якого полягає у мисленнєвому (беззвучному) проспівуванні звуку, музичної фрази чи уривку з чіткою артикуляцією, при одночасному прослуховуванні еталонного виконання вчителя. Так, правильне звучання ніби моделюється у свідомості учнів [186, 13].

З метою формування чистої інтонації, координації вокального слуху і голосу, на заняттях сольфеджіо студенти ознайомлювалися з методикою ладової сольмізації (релятивної системи). Сутність даного методу полягає у тому, що кожен ступінь звукоряду має умовну назву: Йо (I), Ле (II), Ві (III), На (IV), Зо (V), Ра (VI), Ті (VII), й позначається спеціальними «ручними знаками» (Додаток Т). Так, у вокальних вправах об'єднані три важливих компоненти: зоровий, слуховий, руховий. Застосування ручних знаків концентрує увагу співаків, забезпечує встановлення міцних умовно-рефлекторних зв'язків. Такі систематичні вправи з ручними знаками інтенсивно розвивають координацію між голосом і слухом, точність вокальної інтонації, при цьому закладаються основи ладового слуху на початковому, допотному етапі вокально-хорового навчання – у молодшому хорі.

Додатковим чинником успішного формування когнітивно-оцінного компоненту стала апробація інноваційних методик вокально-хорового навчання, спрямованих як на формування навичок вокального дихання, так і на забезпечення охорони й гігієни вокального голосу:

- *метод трифазного дихання* Кофлера-Лобанової-Лук'янової;
- *метод парадоксального дихання* (дихальна гімнастика А.Стрельникової).

- Методика трифазного дихання Лео Кофлера, Ольги Лобанової та Євгенії Лук'янової полягає в тому, що людське дихання повинно бути вільним і легким. У спокійному стані співвідношення фаз дихання за часом приблизно 1-1,5-1 (видих, пауза, вдих (повернення дихання)), що являє собою

дихальний цикл, який повторюється у звичайної людини в середньому 16 разів на хвилину. Але тимчасове співвідношення фаз може змінюватися залежно від інтенсивності навантаження.

За переконаннями авторів методики, основні правила вірного дихання полягають у тому, що:

- а) не потрібно насильно втягувати в себе повітря, тим більше ротом;
- б) ні за яких обставин не слід видихати все повітря з легенів до кінця;
- в) повернення дихання необхідно здійснювати виключно через ніс;
- г) у процесі дихання грудна клітина повинна залишатись у спокійному стані;
- д) брати дихання за рахунок роботи діафрагми [66, 29].

Комплекс вправ трифазного дихання допомагає тренувати рівномірний видих (Додаток У). Також метод Кофлера-Лобанової-Лук'янової сприяє розвитку м'яз верхнього ньюба, економному видихові, усуненню носового призвуку. Система дозволяє розширити об'єм легень, навчитись співати виконуючи ритмічні рухи. Особливо це актуально для співаків, які під час виступів одночасно повинні і танцювати, і співати. Така методика дозволяє подолати легеневі захворювання.

У нашому дослідженні *метод парадоксального дихання* або дихальна гімнастика А.Стрельникової використовувався як метод формування вокального дихання, а також як оздоровчий засіб. Як зазначає автор, парадоксальне дихання – це свідомо проведена серія потужних вдихів на стислих частках легенів [88]. Такі потужні парадоксальні вдихи повинні чергуватися з абсолютно пасивним видихом. Активний вдих проводиться в крайній точці кожного руху, завжди емоційний, різкий, швидкий. Видих здійснюється сам собою (Додаток У).

Дихальна гімнастика не тільки відновлює співакам дихання і голос, а й надзвичайно благотворно впливає на організм в цілому:

- відновлює порушене носове дихання;

- покращує дренажну функцію бронхів;
- усуває деякі морфологічні зміни в бронхолегеневій системі;
- налагоджує порушення функцій серцево-судинної системи, зміцнює весь апарат кровообігу;
- підвищує тонус організму, покращує нервово-психічний стан.

Дихальна гімнастика А.Стрельникової показана всім дітям і підліткам як метод профілактики збереження співацького голосу.

У процесі індивідуальних і групових практичних занять (постановки голосу, диригування, хорового класу) методом активного спостереження студенти ознайомилися із педагогічним впливом досліджуваних методик на практиці – споглядали за вокально-хоровою роботою керівників хору. Важливо зазначити, що у роботі зі студентськими навчальними хоровими колективами, педагоги застосовували методи, які майбутні учителі музики могли використовувати у роботі з різними видами дитячих вокально-хорових колективів. Педагоги у своїй роботі використовували модифікований *метод коментованого наочного показу* Е.Скрипкіна [176], який мав кілька варіантів впровадження:

1) домінуючим у роботі є пояснення, які стимулюють розуміння засобів диригентського впливу, сприяють усвідомленню педагогічної цінності запропонованих методів;

2) провідним є виразний показ, який у більшій мірі застосовується до студентів з раціональним типом мислення, схильних до аналізу;

3) словесні вказівки і показ під час диригування. Такий прийом активізує увагу студентів на виразності і логічності рухів диригента;

4) гіперболізоване копіювання пози, міміки, жестів студента (учня). Такий прийом застосовується у випадку, коли пояснення, показ не мають відповідного впливу і хорове виконання залишається незмінним [176, 114].

Експериментальна методика формування критично-оцінного осягнення студентами хорових творів здійснювалася на етапі передрепетиційної роботи



– ознайомлення з партитурою (нотним текстом) дитячої хорової пісні. До змісту індивідуальних дисциплін диригування й постановки голосу були включені пісні з репертуару навчальних хорових колективів (молодшого, середнього і старшого хорів), адже це той матеріал, на якому студенти вчаться працювати на педагогічній практиці у школі. Саме шкільній хоровій пісні належить провідна роль у вокально-хоровій діяльності вчителя музики. Якість підготовки вчителя музики залежить від організації процесу засвоєння даного матеріалу, а також від методів роботи над ним.

На початковому етапі оволодіння навичками самостійної роботи над вивченням хорової партитури дитячої пісні, використовувався метод наочного показу аналізу твору [176, 109], сутність якого полягала у тому, що викладачі демонстрували взірцевий аналіз дитячої хорової пісні за певним алгоритмом:

- короткий аналіз епохи, в якій жив автор віршованого тексту, розширення і поглиблення знань його творчості;
- визначення жанрових, структурних і художніх особливостей вірша, їх вплив на емоційну й ідейну сутність образу;
- розширення відомостей про творчість композитора, стиль його письма, епохи, в якій він жив і творив;
- аналіз музичної тканини твору: розкриття засобів виразності (мелодики, гармонії, метроритму, динаміки, агогіки, ладотонального плану, форми), їх емоційне навантаження. У визначенні форми хорового твору виходити не тільки з музичної, але й віршованої своєрідності партитури;
- аналіз вокально-хорових особливостей твору (склад хору, фактура, характер звуковедення, теситурне, динамічне і темброве співвідношення хорових партій, фразування, дихання, діапазон, вокальне навантаження голосів, особливості дикції). Звернення уваги на логіку розвитку фраз, кульмінацію і виразні засоби, які її відтіняють, їх роль у розкритті змісту;
- специфіка перетворення композитором літературного образу, музичне

збагачення його внутрішнього змісту;

- створення виконавського плану твору;
- виокремлення труднощів, які можуть виникати у процесі виконання (інтонаційні, ансамблеві, вокальні, ритмічні, динамічні, дикційні, тощо), продумати прийоми роботи над ними [176, 111].

Застосування методу наочного показу аналізу твору сприяє не лише розвитку навичок аналізу нотного тексту хорової дитячої пісні, але значно економить час, який витрачає педагог, намагаючись зробити процес розбору тексту усвідомленим. Водночас, активно спостерігаючи за розбором тексту педагогом, студент отримує інформацію методичного характеру: на що потрібно звертати увагу при розборі нотного тексту, як аналізувати, як працювати над вокально-слуховим осягненням партитури, як використовувати результати аналізу у процесі виконання пісні.

Експериментальна методика формування навичок цілісного критично-оцінного осягнення хорових творів й оволодіння репертуарним тезаурусом дитячих творів підкріплювалась методами *читки з листа, мислинневого інтонування хорової партитури, побіжного осягнення партитури дитячого хорового твору*.

Метод побіжного осягнення партитури був націлений на отримання студентами у максимально короткі строки цілісного уявлення про зміст, характер і художню цінність дитячої хорової пісні. У роботі зі студентами експериментальної групи викладачі диригування використовували спеціально розроблений алгоритм побіжного аналізу, який включав наступні кроки:

- а) ознайомлення з поетичним і нотним текстом пісні;
- б) окреслення ладотонального плану, особливостей мелодики;
- в) визначення розміру, темпу, ритміки, динаміки;
- г) встановлення форми, повторюваності або відмінності фраз;
- д) вид і характер акомпанементу (дублюючий, підтримуючий,

самостійний), якщо твір із супроводом;

е) створення й вербалізація інтерпретаційної концепції та її виконання на інструменті.

З метою розширення репертуарного тезаурусу студентів, до змісту експериментальної методики був уведений модифікований метод *ескізного вивчення дитячих хорових пісень* (Г.Ципін, Г.Падалка). За переконаннями Г.Падалки, «такий спосіб опрацювання дає можливість ознайомитись із значною кількістю творів за незначний проміжок часу» [146, 132].

Серед опрацьованих творів шкільного репертуару, майбутні вчителі музики відбирали найбільш цікаві, яскраво-образні й методично доцільні твори, класифікували їх у відповідності до видів навчальних вокально-хорових колективів, що значно збагатило наповнення «Репертуарного довідника».

Уведення до навчальних програм з хорового диригування та постановки голосу хорових творів для дитячих навчальних вокально-хорових колективів значно розширило репертуарний тезаурус студентів, покращило стан їх підготовки до продуктивної діяльності.

Після другого етапу формувального експерименту був проведений проміжний діагностичний зріз на виявлення ймовірних змін у рівнях сформованості когнітивно-оцінного компоненту готовності студентів досліджуваних груп до роботи з вокально-хоровими колективами.

З цією метою студентам експериментальних та контрольних груп були запропоновані завдання діагностичної методики констатувального дослідження (Додатки Д, Е, Ж). Підрахунок результатів діагностики рівнів сформованості когнітивно-оцінного компоненту вокально-хорової підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з творчими колективами встановив позитивні зміни за усіма показниками, що унаочнено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості когнітивно-оцінного компонента підготовленості студентів ЕГ і КГ до роботи з вокально-хоровими колективами після другого етапу формульовального експерименту

<b>Р І В Н І</b>	<b><i>Міра теоретичної обізнаності та фахової ерудованості у сфері вокально-хорового мистецтва</i></b>						<b><i>Когнітивно-оцінний компонент</i></b>			
	Рівень систематизованості знань щодо методики роботи з навчальними вокально-хоровими колективами		Здатність до критично-оцінного осягнення хорових творів		Володіння репертуарним тезаурусом дитячих хорових творів					
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ			ЕГ	КГ
	А %	А %	А %	А %	А %	А %			А / %	А / %
<b>В</b>	6 18,7	6 16,7	5 15,6	7 19,4	7 21,9	5 13,9	<b>6 / 18,7</b>	<b>6 / 16,7</b>		
<b>С</b>	14 43,8	13 36,1	15 46,9	14 38,9	16 50,0	16 44,4	<b>15 / 46,9</b>	<b>14/ 38,9</b>		
<b>Н</b>	12 37,5	17 47,2	12 37,5	15 41,7	9 28,1	15 41,7	<b>11 / 25,0</b>	<b>16/ 44,4</b>		

Порівнюючи результати обох досліджуваних груп, можемо зробити висновок, що експериментальна методика другого, пізнавально-аналітичного етапу, спрямованого на формування когнітивно-оцінного компоненту є ефективною. Про це свідчать позитивні відчутні зрушення за усіма показниками досліджуваного компоненту в експериментальній групі. У порівнянні із вихідними даними, студентів ЕГ із високим рівнем збільшилось на 9,3% (з 9,4% до 18,7%) , із середнім – на 18,8% (з 28,1% до 46,9%). Натомість частина студентів ЕГ із низьким рівнем зменшилась на 37,5% (з 62,5% до 25%).

Студенти контрольних груп теж продемонстрували позитивні зміни у формуванні показників когнітивно-оцінного компоненту, але у порівнянні із експериментальною групою вони є незначними. В основному вони стосуються представників високого рівня, яких стало більше на 2 особи (5,1%), й студентів із низьким рівнем, кількість яких скоротилась відповідно на 2 особи. Група досліджуваних КГ середнього рівня не зазнала змін й становила 38,9% (14 осіб).

Пролонгація третього процесуально-технологічного етапу формувального експерименту передбачала формування діяльнісно-вольового компоненту готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, а саме володіння виконавськими навичками, комунікативними вміннями у роботі з хором й здатності підкоряти колектив виконавців власній художньо-творчій волі.

Експериментальна методика на даному етапі мала на меті підготувати студентів експериментальної групи до практичної роботи з навчальними дитячими хорами і впроваджувалась у практичну діяльність студентів на заняттях з індивідуальних та групових вокально-хорових дисциплін. Формування навичок репетиційної вокально-хорової роботи здійснювалось за трьома напрямками практичної роботи з:

- 1) «уявним» дитячим хоровим колективом («Диригування»);
- 2) вокально-диригентським ансамблем (самостійна робота студентів);
- 3) навчальним студентським хоровим колективом («Практикум роботи з хором»).

На заняттях з диригування був впроваджений *метод віртуальної присутності хорового колективу*, сутність якого полягала в тому, що під час роботи над вивченням твору проводилася аналогія з дитячим хором, вироблялися різні асоціації, зіставлення з можливими обставинами, які виникають у роботі з дітьми. Даний метод сприяв розвитку уяви студентів, яка відіграє значну роль у формуванні диригентських навичок. Створюючи

на заняттях диригування ситуацію «присутності» реального хорового дитячого колективу, викладачі забезпечували психологічну готовність студентів до роботи з дітьми.

Моделюючи у класі диригування умови, психологічно наближені до хорових, при безпосередній підготовці до роботи з хором, був впроваджений *метод моделювання проблемних репетиційних ситуацій*, при якому викладачі пропонували студентам вирішувати можливі проблемні ситуації, пов'язані із керівництвом дитячих хорових колективів:

- вивчити партитуру напам'ять, знати мелодичну і гармонічну будову твору, диригентську лінію, вміти розпочинати роботу з будь-якого такту, з будь-якої метричної долі;

- підготувати диригентське втілення твору, уявляючи реальне звучання партитури, спробувати самостійно знайти жести, які відповідають його емоційному змісту;

- виразно виконати голосом окремі партії, розучити їх з уявним хором; застосувати методи, які сприяють подоланню труднощів, помічених при аналізі партитури;

- намітити об'єм роботи на наступне заняття, враховуючи складність твору і склад учасників ансамблю (хору);

- знати і вміти коротко розповісти про авторів даного твору, про його зміст, характер, стиль, основні особливості, використовувати у вступній бесіді таку інформацію, яка могла б викликали інтерес до вивчення твору;

- перевірити партитуру і відмітити наявність усіх необхідних ремарок (нумерація тактів, наявність ліг, чіткість написання слів, тощо);

- відмітити інтонаційні, вокальні, дикційні, агогічні, ансамблеві труднощі в кожній партії, усього хору;

- віднайти прийоми для розучування цього твору з урахуванням означених труднощів. Що в найбільшій ступені Вам допомагає при роботі з хором;

- спробуйте знайти образні вираження, порівняння, яскраві визначення для характеристики звуку, при роботі над інтонацією, дикцією, тощо;

- яка специфіка співаків в ансамблі (хорі), з яким Вам доведеться працювати. Яка партія більш «рухлива», менш рухлива у технічному, психологічному плані;

- які риси характеру, особистісні якості проявляються у Вас під час спілкування з колективом. Враховуючи специфіку ансамблю (хору), на розвиток яких якостей потрібно звернути увагу (активність, вимогливість, емоційність), наполегливість;

- уявіть негативну реакцію співаків хору на одне із ваших зауважень. Як Ви відреагуєте, які міри Ви приймете і яка Ваша думка стосовно можливих негативних реакцій хору [224, 47].

- Все це допомагало технічній і психологічній підготовці студентів до виходу перед хор, дозволяючи вже в класі диригування передбачити ті чи інші ситуації в наступній роботі з колективом, що допомагає більш успішній реалізації отриманих у класі диригування умінь і навичок.

У подальшій роботі студенти експериментальної групи самі долучалися до прогнозування ймовірних труднощів, пов'язаних із процесом розучування хорових творів із дітьми. З метою досягнення ефективності впровадження методу *моделювання проблемних репетиційних ситуацій*, на заняттях диригування широкого застосування набули групові та індивідуально-фронтальні форми роботи, які є найбільш прийнятними для розвитку у студентів музичного мислення, вокально-слухової сфери, формування навичок мануальної техніки і навичок репетиційної роботи.

У роботі з вокально-хоровим колективом важливим для керівника хору є володіння виразними засобами управління хором – чіткими «робочими» або репетиційними жестами. Як зазначає Г.Голик, «репетиційний жест в диригуванні – це жест, який підкоряється і виражає одне виконавське завдання, на відміну від концертного, який мусить бути багатограним,

об'єднуючим» [52, 73]. За визначенням Т.Естріної, «виразність жесту – необхідний компонент диригентської підготовки, найбільш складна проблема у вихованні студента музично-педагогічного факультету» [224, 42]. Натомість, підготовча, навчально-репетиційна робота хормейстера в процесі розучування твору часто вимагає використання жестів, далеких від норм диригування (відстукування метроритму, ручне коригування інтонації, тощо). Особливого значення набуває сформованість репетиційних навичок роботи з хором: диригування однією рукою при одночасній грі на фортепіано мелодії чи її частини іншою рукою; спів одного голосу, гри другого голосу однією рукою і диригування іншою; показ співу поза ритмом, тощо.

Для відпрацювання репетиційних жестів, з метою максимального наближення студентів до реальних умов роботи з дитячими хоровими колективами, у класі кожного педагога-диригента були створенні вокально-диригентські ансамблі. Така форма роботи на початковому етапі, за переконанням Г.Голика, має певні переваги:

- створюються умови для забезпечення «зворотнього зв'язку» - реакції співаків на репетиційні жести студента-хормейстера;
- мала чисельність співаків в ансамблі дозволяє студентів-хормейстеру слідкувати за інтонаційними особливостями колективного співу, допомагає йому дослідницькими методами виявити особливості хорового співу;
- ансамбль може знайомити всіх ансамблістів з новими творами, необхідними у практичній роботі майбутніх учителів музики з навчальними вокально-хоровими колективами;
- співаки ансамблю активніше розвивають вокально-хоровий слух у зв'язку із збільшенням відповідальності кожного співака за якість звучання дорученої партії;
- керівництво ансамблем співом одним із студентів-ансамблістів дозволяє здобувати практичні навички в диригуванні хором;



- читка з аркуша всіма студентами в умовах ансамблевого співу значно покращує якість прочитання партитур [52, 81].

До репертуару вокальних ансамблів були включені хорові дитячі твори різної складності (за ступенем вокальних і хормейстерських труднощів):

- шкільні пісні для учнів молодших, середніх і старших класів;
- пісні для вокальних ансамблів;
- одно- і двоголосні пісні для хору молодших класів;
- дво- і триголосні пісні для хору середніх класів;
- три- і чотириголосні пісні для хору старших класів;
- твори для хору хлопчиків.

На етапі роботи з вокальними ансамблями студенти експериментальної групи опановували *методи репетиційної роботи: вокальної ілюстрації*, коли диригент контурно, фрагментарно презентує своє бачення виконання хорового твору виконавцям засобом співу окремих тем, партій, важливих місць хорового виконання; *інструментальної ілюстрації* диригентської інтерпретації, сутність якого полягає у виконанні партитури на інструменті без співу, як у цілому, так і окремих голосів; змішаної ілюстрації, яка поєднує в собі і спів, і гру партитури із зупинками та словесними поясненнями [52, 52].

Наступний етап розвитку техніки репетиційної роботи спрямовувався на те, що студентам надавалась можливість працювати з навчальним студентським хором протягом VI і VII семестрів. З метою наближення навчальної хормейстерської діяльності до реальних умов, ми вважали за необхідне проводити практикум роботи з хором на базі діючих жіночих хорових колективів. Однією із причин такого вибору було вокальне звучання жіночого хору, яке тембрально максимально наближене до звучання дитячих голосів.

Впровадження такої форми практичної роботи мало на меті підготувати студентів до проходження педагогічної практики у VIII семестрі

й забезпечення їх готовності до роботи зі шкільними хоровими колективами. Підготовка вступних бесід, розбір хорової партитури, відпрацювання робочих жестів, вивчення партій, розробка плану й організації репетиційної роботи здійснювалось під керівництвом викладачів диригування.

Експериментальна методика на даному етапі також спрямовувалась на формування комунікативних умінь студентів у репетиційній роботі з вокально-хоровими колективами, що забезпечувалось методами вербальної й невербальної комунікації. Спостереження занять вокально-хорових дисциплін на етапі констатувального експерименту дали підстави стверджувати, що необхідність формування вокально-хорових навичок майже завжди витісняє проблему розвитку мовних умінь майбутніх учителів музики - умінь правильно, чітко, точно і виразно передавати свої думки засобами мовлення. Згідно теорії А.Макаренка, мова вчителя має відповідати певним параметрам: якість мови (простота, конкретність, образність, переконливість, ясність); самостійність і творчий склад розуму; винахідливість (швидка і точна орієнтація); ораторські здібності [115, 318].

Особливого значення формування вербальних комунікативних умінь набуває у хормейстерській підготовці іноземних студентів, адже від точності, вчасності й доцільності сформульованих зауважень, прохань, вимог, залежить і якість репетиційної роботи. У ході експериментальної методики застосовувався *метод вербальної адаптації студентів*. Сутність методу полягала у тому, що студенти відшуковували оптимальні форми висловлення власних думок. Для цього досліджувані заповнювали «Словники вербальних виразів й професійних термінів» у відповідності до типів мовного коригування хорового виконання: інтонаційного (вище, нижче, гостріше, тощо); динамічного (голосніше, тихіше, стихаючи); темпо-ритмічного (швидко, повільно, прискорюючи); темброво-настроєвого (м'яко, прозоро, насичено, легко), тощо.

Інтерпретація даного методу передбачала формування невербальних навичок спілкування у процесі керівництва хором. Іноземні студенти долучались до участі у практичному тренінгу «Візуально-вербальний діалог». *Метод візуально-вербального діалогу* полягав у тому, що один із студентів жестами-символами візуально зображав певне «невербальне» повідомлення, співаки повинні були вказати, що саме показує диригент. І навпаки, співаки надавали вербальні характеристики, студент-диригент повинен був диригентським жестом відтворити їх значення. У процесі виконання візуально-вербальних діалогів студенти експериментальної групи були ознайомлені із методами хейрономії – ручними знаками-символами відносної висоти музичних звуків [154, 177].

Формування навичок невербального спілкування диригента з хором колективом здійснювалось у процесі виконання студентами експериментальної групи *відео-етюдів на розвиток міміки, пантоміміки, візуального контакту* з хором. Кожен студент самостійно готував відеодобірку проявів власної міміки і пантоміміки різних емоційних станів (подив, гнів, радість, незадоволення, тощо). Група студентів поділялася на команди, кожна з яких повинна була декодувати й визначити якнайбільше мімічно-пантомімічних проявів емоційних станів, представлених суперниками у відео-етюдах. Така форма роботи значно активізувала студентів й сприяла формуванню вміння встановлювати невербальний контакт з колективом виконавців.

Виразність мовлення вчителя музики значно впливає на процес вокально-хорового навчання. В'яла, тиха мова не зацікавлює учнів, для того, щоб слідувати за такою мовою, учневі необхідно володіти довірливою увагою і докладати значних вольових зусиль для її підтримки. І навпаки, емоційне, живе мовлення підвищує інтерес учнів до співу, допомагає сприйняттю і запам'ятовуванню навчального матеріалу. У цьому полягає

дидактична значимість мови учителя як засобу управління вокально-хоровим колективом.

З метою розвитку вербальних комунікативних умінь студентів експериментальної групи у поєднанні із спонуканням до самостійного віднайдення методів роботи з хоровим колективом застосовувались *методи поточних зауважень і коментування художньо-навчальних дій* студентів Г.Падалки [146, 198]. Процес виявлення і подолання «неточностей» у звучанні партитури поступово удосконалювався: прискорювалась швидкість реакції студентів на виконання, прийняття рішень, оптимізувався час репетиції. Поряд із висловленням вербальних зауважень у майбутніх учителів музики формувалися навички вокального показу звуку, акорду, фрази, мелодії, причому, із врахуванням темпової сторони заняття, яке не повинно затягуватись і перевтомлювати увагу хорового колективу.

Найбільшу складність для китайських студентів становило завдання створення й розповіді вступної бесіди – вербального опису художньо-образного змісту дитячого хорового твору. Часто вступні бесіди не відповідали віковим вимогам сприйняття школярів. У процесі занять було виявлено надзвичайно обмежений словниковий запас художньо-образного мовлення. З метою подолання мовного бар'єру, у зміст експериментальної методики був впроваджений метод вербалізації змісту художніх творів (Г.Падалка), зорієнтований на досягнення глибшого усвідомлення студентами внутрішньої сутності сприйняття учнями художніх образів [146, 181].

Сформованість навичок репетиційної роботи, комунікативних умінь у роботі з хором, організаційно-педагогічних здібностей – це ті засоби, за допомогою яких керівник хору постійно звертається до колективу виконавців. Побудова експериментальної методики паралельного впровадження другого і третього етапів формування експерименту за принципом поступового переходу від індивідуальної форми навчання у класі

диригування до роботи у вокально-диригентському ансамблі з обмеженою чисельністю учасників, аж до практичної роботи з реальним навчальним студентським колективом, сприяла розвитку вольового впливу на виконавців – однієї з найскладніших сторін виховання диригента, яке розкриває його внутрішній стан, пов'язаний часто з індивідуальними особливостями нервової системи, емоційно-психологічного і фізіологічного гатунку.

Формування здатності студентів підкоряти колектив виконавців власній художньо-творчій волі здійснювалось *методом планування репетицій*. Студенти розробляли орієнтовний план вивчення хорового дитячого хору, який містив передбачену кількість занять, детальний опис ходу кожної репетиції, тему, мету і час розучування кожного етапу роботи над піснею. Після проведення репетицій з хором студенти здійснювали самоаналіз як проявів власної вольової сфери, так і роботи з хором, визначали сильні і слабкі сторони своєї хормейстерської діяльності, що сприяло формуванню виразності і переконливості у роботі з вокально-хоровим колективом.

Психофізіологічна підготовка і технічна натренованість студентів стосуються виразності обличчя, жестів, мовлення – як основних зовнішніх факторів, за допомогою яких майбутній керівник хору спілкується з колективом виконавців і передає їм свою художньо-творчу волю. У процесі систематичної практичної роботи з вокально-диригентськими ансамблями і хоровими колективами, у студентів експериментальної групи почали проявлятися індивідуальні риси і характер диригентського рисунка, виразності обличчя, усього корпусу, розуміння і відчуття змісту і технології побудови музичного твору.

Отже, на другому та третьому етапах формувального експерименту студенти експериментальної групи оволодівали знаннями і навичками, на основі яких, при відмінному знанні технології виконавської майстерності,

вільного володіння методикою роботи з хором набували міцних умінь керівництва навчальними вокально-хоровими колективами.

Після третього, процесуально-технологічного етапу формувального експерименту, з метою засвідчення результативності нашої методики, були проведені проміжні діагностичні зрізи (на основі розробленої методики констатувального експерименту (Додаток 3), націлені на виявлення рівнів сформованості діяльнісно-вольового компоненту у студентів досліджуваних груп (ЕГ і КГ). Обчислення результатів за усіма показниками діяльнісно-вольового компоненту дали можливість зафіксувати певні зміни, що представлено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Рівні сформованості діяльнісно-вольового компоненту готовності студентів ЕГ і КГ до роботи з вокально-хоровими колективами після третього етапу формувального експерименту

Р І В Н І	<i>Міра сформованості умінь керівництва вокально-хоровими колективами</i>						<i>Діяльнісно-вольовий компонент</i>	
	Вільне володіння виконавськими навичками		Ступінь сформованості комунікативних умінь у роботі з хором колективом		Здатність підкоряти колектив виконавців власній художньо-творчій волі			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	А %	А %	А %	А %	А %	А %	А / %	А / %
<b>В</b>	4 12,5	3 8,3	7 21,9	7 19,4	5 15,6	5 13,9	<b>5 / 15,6</b>	<b>5 / 13,9</b>
<b>С</b>	15 46,9	16 44,5	14 43,7	15 41,7	16 50,0	17 47,2	<b>15 / 46,9</b>	<b>16 / 44,4</b>
<b>Н</b>	13 40,6	17 47,2	11 34,4	14 38,9	11 34,4	14 38,9	<b>12 / 37,5</b>	<b>15 / 41,7</b>

Порівнюючи результати діагностичних зрізів експериментальної й контрольної груп із показниками вихідних даних, можемо зазначити, що динаміка зросту за всіма показниками виявлена у студентів експериментальної групи, оскільки кількість досліджуваних із високим рівнем зросла з 6,3% до 15,6% (на 9,3%), респондентів із середнім рівнем сформованості діяльнісно-вольового компоненту збільшилось з 32,2% до 46,9% (на 14,7%), відповідно відсоток студентів із низьким рівнем значно скоротився на 25% (з 62,5% до 37,5%).

У контрольних групах, хоча і відбулись позитивні зрушення, але у порівнянні із результатами експериментальних груп, вони виявились незначними, так як кількість студентів із високим рівнем не змінилась, лише на 8,3% поповнилась група із середнім рівнем, рівно на стільки ж відсотків зменшилась частина представників низького рівня. Отже, позитивні результати студентів експериментальних груп переконали у ефективності запропонованої нами експериментальної методики третього етапу й створили передумови для впровадження методики заключного етапу формувального експерименту.

Заключний, четвертий етап формувального експерименту – *креативно-моделюючий*, охоплював навчання студентів у VIII семестрі, забезпечував формування творчо-регулятивного компоненту готовності студентів до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, зокрема, здатності до саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності, прояву творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації хорових творів, спроможності до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової роботи. Мета заключного етапу передбачала стимулювання студентів до проявів самостійності, творчої активності й ініціативності у роботі з дитячими вокально-хоровими колективами, лідерських та менеджерських якостей в організації позакласної вокально-хорової гурткової роботи.

Впровадження методики формувального експерименту на заключному етапі здійснювалося у кількох напрямках: на заняттях диригування, практикуму роботи з хором, семінарах діючої «Методичної творчої лабораторії» та педагогічній практиці у загальноосвітніх навчальних закладах. Даний етап вивчення дитячих хорових пісень передбачав оволодіння студентами навиками роботи над художньою – заключною фазою розучування твору.

Підготовча експериментальна робота з формування проявів творчої оригінальності студентів експериментальної групи у моделюванні художнього образу й театралізації хорових творів проводилась на заняттях диригування та практикумі роботи з хором, засобом розвитку навичок інтерпретаційної і композиторської творчості майбутніх керівників вокально-хорових колективів.

Аналіз хорового репертуару засвідчив, що деякі цікаві, яскраво-образні хорові твори для дітей потребують певного доопрацювання (створення інструментального програшу, певного голосу, підголосків, прийомів декламації, тощо). Адже сучасний вчитель музики, хормейстер повинен вміти підбирати на слух, створювати акомпанемент до дитячої одноголосної пісні, добирати другий або третій голос до неї, створювати хорову розспіванку, підбирати своїм голосом той чи інший голос, підголосок, імпровізувати голосом тему в багатоголосному співі. Саме розвиток таких творчих умінь і навичок майбутніх учителів музики є базисом для більш глибокого розкриття художнього образу хорового твору, створення яскравої інтерпретації.

З метою формування зазначених композиторських здібностей до змісту експериментальної методики були включені творчі завдання. Як зазначає Г.Голик, «роль творчих завдань композиторського характеру на індивідуальних і хорових дисциплінах важко переоцінити» [52, 90]. На



заняттях диригентсько-хорових дисциплін студентам експериментальної групи були запропоновані наступні творчі завдання:

- 1) створення тематичних імпровізацій (мелодичних, функціонально-гармонічних, ритмічних, темброво-динамічних);
- 2) створення вокально-хорових розспіванок в певному ладі;
- 3) створення дво-, триголосних каденцій для різних навчальних хорів;
- 4) підбір поетичних, народних, дитячих пісень для створення двоголосних обробок для дитячих хорів;
- 5) підбір інструментального супроводу, створення власного акомпанементу (до одноголосних дитячих пісень створити різні варіанти гармонізації)
- б) створення мелодії на заданий поетичний текст.

На даному етапі нами був використаний також *метод хорової групової імпровізації*, розроблений З.В.Софроній [181]. Майбутнім учителям музики (2-6 осіб) пропонувалося виконати одноголосну пісню. Обирався “соліст”, який виконував мелодію, “диригент”, який керував виконавським процесом (відбивав ритм). Решта студентів, під час першого виконання уважно прослуховували його до кінця. Надалі вони долучалися до виконання, імпровізуючи звучання другого сопрано, першого альту, другого альту. Ті студенти, які не наважувались проспівувати імпровізовані партії, намагались виконувати підголоски, створювати акомпанемент, здійснюючи ритмічну імпровізацію. Для більшого зацікавлення виконавським процесом, студентам для вокально-хорової імпровізації пропонувались мелодії народних пісень, відомих естрадних і класичних творів. Їх завданням було підібрати голоси, зімпровізувати дані твори у різних сучасних стилях (джаз, блюз, рок-н-рол, рок тощо).

За визначенням Г.Голика, «хоровий диригент є не тільки інтерпретатором музики, але і режисером словесного тексту, шукачем позапоетичних образів, взаємозв'язку їх з життям» [52, 44]. Моделювання

художніх образів дитячих вокально-хорових творів або їх музичної постановки також доцільно відтворювати в пластиці та сценічних рухах, які здатні розкрити ідейну сюжетну лінію музичного твору. Важливого значення для глибшого розкриття змісту вокально-хорового твору та його театралізації є уміле застосування керівником хору ритмопластичних рухів. Формування у студентів умінь ритмопластичної імпровізації у процесі інтерпретації хорових дитячих пісень, на початковому етапі здійснювалось на основі вивчення дитячих українських пісень. До прикладу, зі студентами експериментальної групи вивчалась українська народна пісня “Ой, літає соколونько”. Студенти *методом спільних дебатів*, обирали ритмо-пластичні рухи, які найкраще відтворювали зміст. Наприклад, рухи для рук: 1–2 такт – руки округлені вперед; 3–4 т. – руки плавно розкриваються в сторони, 5–6 т. – те ж саме, що й на 1–2 т.; 7–8 т. – руки на поясі. Повторити 3–4 рази. У той же час, виконуються напівприсідання. Вихідне положення – стояти, п’ятки разом, носки врізнобіч. 1–2 т. – напівприсісти; 3–4 т. – встати.

Розвиток імпровізаційних та композиторських здібностей сприяє формуванню індивідуального стилю творчого самовираження особистості. Розмаїття виконання творчих завдань студентами експериментальної групи забезпечило можливість їх евристичної роботи над створенням інтерпретації дитячих хорових пісень у процесі проходження шкільної педагогічної практики.

Саме практика ставить студентів у активну життєву позицію і вимагає від них високого рівня професійної підготовленості у роботі з хоровими колективами. Уміння оперувати отриманими знаннями і навичками, творчо інтретувати їх на заняттях з учнями, здатності самостійно проникати у художній задум музичного твору, осмислювати його внутрішню логіку і структуру – основні критерії, які визначають творчу активність особистості студента, яка проявляється у його вокально-хоровій виконавській діяльності.

Тому наступний, узагальнюючий етап формування творчої активності студентів у роботі з навчальними вокально-хоровими колективами здійснювався під час проходження студентами педагогічної практики. Удосконалення навичок вокально-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах здійснювалось у процесі роботи з навчальними хоровими колективами певних класів на уроках музики, з вокально-хоровими ансамблями у позакласній роботі, з навчальними шкільними хоровими колективами.

Кожен студент повинен був працювати із певним навчальним вокально-хоровим колективом – підготувати і виконати в огляді-концерті перед слухацькою аудиторією три хорові твори (*хорову обробку укр. нар. пісні a'capella, хоровий твір українського (зарубіжного) композитора-класика, хоровий твір сучасного композитора*). Даний етап спрямований на самостійну роботу студентів (від добору репертуару до організації концертного виступу) із застосуванням *методу ситуативного контролю* методиста педагогічної практики. Заняття у «Методичній творчій лабораторії» здійснювались систематично й мали на меті забезпечити контроль, аналіз якості проведення уроків і гурткових занять, самовдосконалення й підвищення якості вокально-хорової роботи студентів експериментальної групи.

Експериментальна методика даного етапу включала методи спонукання до творчості у розборі хорових творів - *варіантної розробки художнього матеріалу, створення художніх образів* [146, 191], *драматургії хорового твору* [32, 22]. У роботі над вивченням дитячих творів з навчальними хоровими колективами метод варіантної розробки музичного матеріалу мав на меті залучити студентів-практикантів до створення різних варіантів прочитання змісту музики, творчого опрацювання образного змісту твору засобом пошуку різних художніх деталей, нюансів, власної інтерпретаційної позиції [146, 191]. Метод створення художніх образів у процесі створення

інтерпретації хорових творів для дітей передбачає залучення студентів до створення нового у способі виконання даного твору, що забезпечує вищий ступінь їх самостійності та усуває потребу педагогічного втручання [146, 193]. Модифікований метод драматургії хорового твору у нашій методиці передбачав розробку театральної постановки хорового твору на сцені з урахуванням ритмопластичної, мімічно-пантомімічної інтерпретації художньо-образного змісту та можливостей розташування хору на сцені.

Здатність до саморегуляції власної виконавської вокально-хорової діяльності є визначальним фактором професіоналізму диригента – керівника хору, яка виражається у правильній і органічній координації своїх зовнішніх і внутрішніх дій. Як вказує Г.Єржемський, у процесі самоуправління створюється «можливість спілкуватись не тільки з оточуючими, але й «самим собою», «радитись» зі своїм минулим досвідом, відділяти «себе» від своїх безпосередніх дій» [65, 59]. З метою формування навичок саморегуляції власної вокально-хорової діяльності у зміст експериментальної методики були впроваджені: метод відеофіксації виконавських дій, метод активного самоспостереження, метод самостійного планування процесу роботи над хоровим твором, метод педагогічної імпровізації й експромту диригентських дій.

Так, з метою контролю і коригування студентами власної вокально-хорової діяльності, нами був запропонований *метод відеофіксації виконавських дій* [181]. Сутність його полягала в тому, що студенти за допомогою технічних засобів – відеозапису (телефонів, фотокамер), могли фіксувати результати своєї вокально-хорової діяльності, а далі у процесі перегляду – активного самоспостереження, - аналізувати, коригувати і виправляти власні допущені помилки. Зазвичай студенти після таких переглядів зізнавались у тому, що не сподівалися побачити настільки багато помилок.

Метод самостійного планування процесу роботи над хором твором сприяв формуванню цілеспрямованості й усвідомлення кінцевої мети інтерпретаційного задуму і конкретних завдань кожного етапу його втілення [133, 39]. Майбутні вчителі музики мали змогу самостійно планувати як терміни роботи над твором, так і методику їх вивчення, й під час репетицій намагалися не відходити від наперед задуманого плану. Водночас, використовувались і методи *педагогічної імпровізації* та *педагогічного експромту у роботі з хором*. На наш погляд, уміння відходити від наперед складеного плану, гнучко реагувати на професійний виклик є надзвичайно цінним й дозволяє студентам проявити творчий підхід у роботі з хором. Аналіз спостережень студентів за власною вокально-хоровою діяльністю сприяв пошуку більш ефективних шляхів і методів подолання виявлених на початку педагогічної практики недоліків.

Отже, удосконалення навичок саморегуляції власної вокально-хорової діяльності й управління хором передбачає також суттєву економію часу, за рахунок раціонального проведення репетиційного процесу. Активність й ініціативність у роботі з хором дозволили студентам-диригентам більш адекватно оцінити свої резерви.

Експериментальна методика формування готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами спрямовувалась також на оволодіння студентами менеджерськими вміннями, пов'язаними із організацією репетиційної і концертної діяльності та презентаційного висвітлення рекламного характеру. На етапі підготовки до оглядів-концертів, студенти були ознайомлені із сучасними інформаційними *PR-методами*. На заняттях «Методичних творчих лабораторій» ефективним засобом формування організаційних і менеджерських навичок стало виконання конкурсних завдань-проектів:

- Розробки проектів афіші та запрошень концерту-огляду;

- Розробки інформаційних буклетів із висвітлення творчості навчальних хорових колективів;
- Представлення презентації концертного виступу із використанням комп'ютерної програми «PowerPoint»;
- Презентації ескізів сценічних костюмів (їх елементів).

Використання *завдань-проектів* дозволило студентам обирати дидактичні ролі, імітувати навчальні ситуації, таким чином вони готуватися до відкритих концертів у школі. Це спряло виробленню уявлень про майбутню вокально-хорову діяльність вчителя музики.

Проведення оглядів-конкурсів стали визначними подіями у творчому житті не тільки навчальних загальноосвітніх закладів, але й певних районів міст. Окремі студенти зуміли зробити рекламу завдяки розробленій афіші, засобам масової інформації, соціальним Інтернет-мережам. Піклуючись про об'єктивність оцінювання своїх концертних виступів, студенти експериментальної групи запропонували провести виступи у режимі *Skype-концертенцій*. Такий метод створив можливості для висвітлення роботи студентів широкому колу глядацької аудиторії, оскільки в ній взяли участь методисти, вчителі музики й студенти-практиканти з інших шкіл.

Найбільшу значимість для майбутніх учителів музики мала реакція учнів, які з захопленням сприймали виступи студентів, активно та емоційно їх підтримували. За відгуками вчителів були теж схвальні оцінки. З метою отримання кваліфікованих оцінок виступів студентів, експериментатором і методистами були заповнені «Дайджести прояву творчої активності студентів у роботі з навчальними вокально-хоровими колективами» (Додаток 3). *Методом експертних оцінок* були визначені найкращі виступи досліджуваних за трьома показниками: творчі організаторські і менеджерські задатки; творчі інтерпретаційні і виконавські здібності та навички саморегуляції у процесі керування хором.

З метою підведення підсумків роботи студентів з навчальними вокально-хоровими колективами була проведена «Педагогічна конференція». Студенти із захопленням розповідали про успіхи у своїй педагогічній вокально-хоровій діяльності, ефективні методи й форми роботи застосовані ними у практичній роботі з хором, спостерігали позитивні зміни у формуванні навичок керівництва хором колективом. З метою підтримки мотивації для подальшого вдосконалення навичок роботи з хором, *методом спільного обговорення*, були визначені переможці конкурсу з кожної оцінюваної номінації (розробка афіші; розробка запрошення; найкраще виконання ідеал-концепції; артистизм диригента, тощо). Саме мотивація «викликає цілеспрямовану активність, визначає вибір засобів і прийомів, їх упорядкування для досягнення мети. Живить і підтримує мотивацію відчутний, реальний, етапний і кінцевий успіх. Якщо успіху немає, то мотивація згасає, і це негативно відбивається на виконанні діяльності» [119, 117]. Так, майже кожен студент експериментальної групи був відзначений певною нагородою-визнанням.

З метою визначення ефективності експериментальної методики четвертого, креативно-моделюючого етапу, в кінці VIII семестру були проведені проміжні діагностичні зрізи зі студентами ЕГ і КГ за діагностичною методикою констатувального експерименту. Статистична обробка даних дала можливість констатувати позитивну динаміку формування творчо-регулятивного компоненту за усіма показниками в обох досліджуваних групах. Натомість у експериментальних групах, у відсотковому відношенні, позитивні зміни є більш значимими: студентів із високим рівнем збільшилось у 3 рази (з 3,2% до 9,4%), у контрольній лише на 2,8% (з 8,3% до 11,1%); респондентів середнього рівня у ЕГ значно збільшилось на 21,9% (з 25% до 46,9%), на відміну від студентів КГ, де такий зріст відбувся лише на 11,1% (з 30,6% до 41,7%). Також у обох досліджуваних групах виявлена однакова тенденція щодо зменшення

досліджуваних із низьким рівнем сформованості творчо-регулятивного компоненту досліджуваного феномену. Але у студентів експериментальної групи така тенденція є більш вираженою: скорочення відбулося на 28,1% (з 71,8 до 43,7%). У студентів контрольної групи такий показник зменшився лише на 13,9 (з 61,1% до 47,2%). Більш детально кількісні показники висвітлено у табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Рівні сформованості творчо-регулятивного компоненту готовності студентів ЕГ і КГ до роботи з вокально-хоровими колективами

після четвертого етапу формувального експерименту

Р І В Н І	<i>Ступінь прояву творчої активності студентів у роботі з вокально-хоровими колективами</i>						<i>Творчо-регулятивний компонент</i>	
	Здатність до саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності		Прояв творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації хорових творів		Спроможність до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової роботи			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	А %	А %	А %	А %	А %	А %	А / %	А / %
<b>В</b>	3 9,4	3 8,3	2 6,3	4 11,1	3 9,4	5 13,9	<b>3 / 9,4</b>	<b>4 / 11,1</b>
<b>С</b>	15 46,9	16 44,5	14 43,7	15 41,7	15 46,9	15 41,7	<b>15 / 46,9</b>	<b>15 / 41,7</b>
<b>Н</b>	14 43,7	17 47,2	16 50,0	17 47,2	14 43,7	16 44,4	<b>14 / 43,7</b>	<b>17 / 47,2</b>

Дані таблиці і їх порівняння із результатами вихідних діагностичних зрізів, проведених на початку формувального експерименту доводять ефективність експериментальної методики четвертого – *креативно-моделюючого* етапу.



Отже, експериментальна методика формування готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами забезпечила вивчення і узагальнення передового досвіду українських педагогів-класиків, викладачів вокально-хорових дисциплін, керівників дитячих хорових колективів.

Проведена дослідно-експериментальна робота дозволила уточнити і вибудувати в єдину ефективну систему методи, розробити спеціальні творчі завдання, які, за висновками проміжних контрольних діагностувань, сприяли формуванню особистісної вмотивованості в набутті якісної вокально-хорової підготовки, теоретичної обізнаності та фахової ерудованості у сфері вокально-хорового мистецтва, розвитку умінь керівництва навчальними вокально-хоровими колективами й прояву творчої активності студентів у роботі з ними.

З метою виявлення ефективності впровадженої експериментальної методики формування готовності майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами, був проведений узагальнюючий етап дослідно-експериментальної роботи. Після формувального експерименту, зі студентами експериментальних і контрольних груп були проведені контрольні зрізи за діагностичною методикою констатувального експерименту (підрозділ 3.1.).

Порівняльний аналіз вимірювання рівнів сформованості показників мотиваційно-адаптаційного компоненту вокально-хорової підготовленості досліджуваних експериментальних і контрольних груп виявив значні відмінності, що детально представлені в табл. 3.10.

Порівнюючи результати експериментальних і контрольних груп, можемо констатувати, у студентів експериментальних груп, на відміну від контрольних, відбулись позитивні динамічні зрушення та якісні зміни за усіма показниками.

Таблиця 3.10

Рівні сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента  
підготовленості студентів ЕГ і КГ до роботи з вокально-хоровими  
колективами після формувального експерименту

<b>Р І В Н І</b>	<b><i>Міра особистісної вмотивованості в набутті якісної вокально-хорової підготовки</i></b>						<b><i>Мотиваційно- адаптаційний компонент</i></b>							
	Прояв інтересу до української системи вокально- хорового навчання		Наявність особистісної готовності до роботи з вокально- хоровими колективами		Прагнення фахового само- вдосконалення									
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ			ЕГ	КГ				
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%		
<b>В</b>	11	34,4	7	19,5	10	31,3	7	19,5	12	37,5	7	19,5	<b>11/ 34,4</b>	<b>7 / 19,5</b>
<b>С</b>	16	50,0	20	55,5	17	53,1	16	44,4	16	50,0	17	47,2	<b>16 / 50,0</b>	<b>17/ 47,2</b>
<b>Н</b>	5	15,6	9	25,0	5	15,6	13	36,1	4	12,5	12	33,3	<b>5 / 15,6</b>	<b>12/ 33,3</b>

Високий рівень сформованості інтересу до української системи вокально-хорового навчання у студентів ЕГ після формувального експерименту, у порівнянні із проміжним зрізом, зріс на 14% (3 особи), в КГ – лише на 3,2% (1 особу). Відсоток студентів із середнім рівнем у ЕГ хоча зріс і не суттєво (з 46,9% до 50%), але значно зменшилась кількість респондентів із низьким рівнем – з 28,1% (9 осіб) до 15,16% (5 осіб). У контрольних групах зафіксована аналогічна динаміка, але у порівнянні із експериментальними, вона є незначною: студентів із середнім рівнем стало 55,5% (20 осіб), було 52,8% (19 осіб), респондентів із низьким рівнем інтересу зменшилось на 2 особи (з 30,6% до 25%).

У результаті аналізу відсоткових даних сформованості рівнів особистісної готовності до роботи з вокально-хоровими дитячими колективами й прагнення фахового самовдосконалення після формувального експерименту, й порівняння їх із проміжними зрізами, встановлено, що у студентів контрольних груп змін майже не відбулось, а саме:

- низький рівень другого і третього компонентів не змінився, й відповідно становив 36,1% (13 осіб) та 33,3% (12 осіб);
- студентів із середнім рівнем збільшилось лише на 3,3% (1 особу) в обох досліджуваних показниках;
- високий рівень за другим показником скоротився на 1 особу й становив 22,2%, так само, як і за третім.

Обчислення даних за усіма показниками дозволило виявити рівні сформованості мотиваційно-адаптаційного компоненту в КГ і ЕГ. У порівнянні із результатами проміжних зрізів встановлено, що у студентів контрольної групи ніяких змін не відбулось. У експериментальних групах кількість студентів із високим рівнем зросла на 3 студенти – з 28,1% до 34,4%, із середнім – на 1 особу (з 46,9% до 50%), респондентів з низьким рівнем у результаті проведення формувального експерименту скоротилось на 3 особи (зменшилось з 25% до 15,6%).

Отже, ми дійшли висновку, що навчання студентів контрольних груп за традиційною методикою вокально-хорової підготовки не забезпечує необхідного рівня особистісної вмотивованості до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами.

Порівняння результатів контрольних (кінцевих) і початкових зрізів обох досліджуваних груп, дали можливість виявити значні зрушення у рівнях сформованості мотиваційно-адаптаційного компоненту вокально-хорової підготовленості студентів до роботи з навчальними колективами експериментальних груп (рис. 3.1).

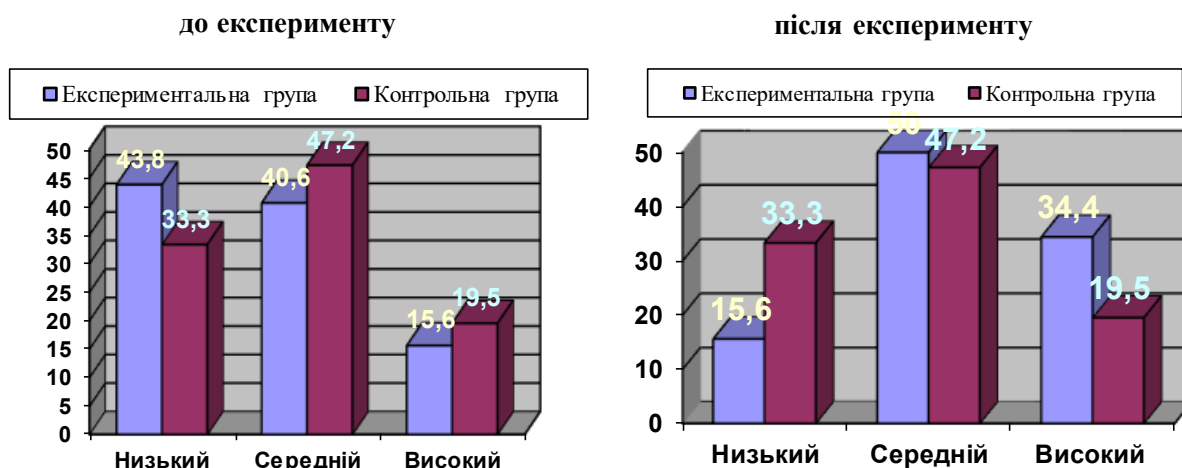


Рис. 3.1. Рівні сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента студентів ЕГ і КГ до і після формувального експерименту

У результаті діагностики рівнів сформованості показників когнітивно-оцінного компоненту ЕГ та КГ після формувального експерименту, у порівнянні із проміжними зрізами, було виявлено вагомі позитивні зміни за усіма показниками, що представлені у табл. 3.11

Найбільш відчутні зрушення відбулись у прошарках досліджуваних із високим і середнім рівнями. Так, в експериментальних групах зріс рівень систематизованості знань щодо методики роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, відповідно: високий – на 9,4% і сягнув 28,1%; низький знизився аж на 15,4 % (з 37,5% до 21,9%), середній – зріс на 6,2%. У контрольних групах за досліджуваним показником відбулись позитивні зрушення лише у комплектації студентів середнього і низького рівнів, відповідно на 8,2% та 11,1%.

Обробка результатів сформованості здатності до критично-оцінного осягнення хорових творів і володіння репертуарним тезаурусом дитячих хорових творів, вказує на те, що позитивні зміни за усіма рівнями відбулись у студентів експериментальних груп. Кількість досліджуваних ЕГ із високим рівнем зросла відповідно на 10,6% (2 показник) та 12,5% (3 показник), у порівнянні із проміжними зрізами; відсоток респондентів середнього рівня

майже не змінився; значно зменшилась чисельність студентів із низьким рівнем – на 9,4% (2 показник) та на 15,6% (3 показник).

Таблиця 3.11

Рівні сформованості когнітивно-оцінного компонента готовності студентів ЕГ і КГ до роботи з вокально-хоровими колективами після формуального експерименту

Р І В Н І	<i>Міра теоретичної обізнаності та фахової ерудованості у сфері вокально-хорового мистецтва</i>						<i>Когнітивно-оцінний компонент</i>			
	Рівень систематизованості знань щодо методики роботи з навчальними вокально-хоровими колективами		Здатність до критично-оцінного осягнення хорових творів		Володіння репертуарним тезаурусом дитячих хорових творів					
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ			ЕГ	КГ
	А %	А %	А %	А %	А %	А %			А / %	А / %
<b>В</b>	9 28,1	7 19,5	8 25,0	6 16,7	11 34,4	8 22,2	<b>9 / 28,1</b>	<b>7 / 19,5</b>		
<b>С</b>	16 50,0	16 44,4	15 46,9	16 44,4	17 53,1	17 47,2	<b>16 / 50,0</b>	<b>16 / 44,4</b>		
<b>Н</b>	7 21,9	13 36,1	9 28,1	14 38,9	4 12,5	11 30,6	<b>7 / 21,9</b>	<b>13 / 36,1</b>		

Більшість студентів експериментальних груп (біля 70%) продемонстрували достатній рівень систематизованості знань щодо методики вокально-хорової роботи з навчальними колективами, репертуарного тезаурусу хорових творів, широку ерудованість у сфері вокально-хорового мистецтва, уміння здійснювати аналіз й відбір хорових творів.

Результати діагностики сформованості даних показників контрольних груп майже не змінились, у порівнянні із проміжними зрізами. Незначні позитивні зрушення відбулись лише у наповнюваності груп середнього і низького рівнів. Натомість студентів із високим рівнем критично-оцінного осягнення хороших творів скоротилось на 2,7%, володіння репертуарним тезаурусом збільшилось на 8,3%.

Зведення результатів діагностики показників когнітивно-оцінного компоненту ЕГ і КГ дозволили розподілити студентів досліджуваних груп за трьома рівнями. Порівнюючи зазначені дані із результатами початкових діагностичних зрізів, була встановлена позитивна динаміка формування когнітивно-оцінного компоненту готовності студентів ЕГ, що представлено гістограмами на рис.3.2.

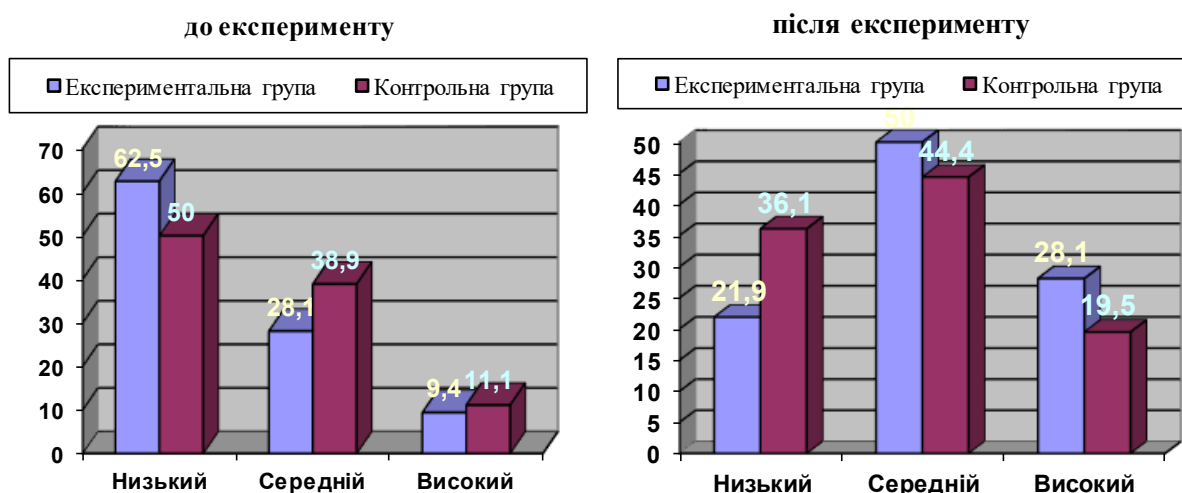


Рис. 3.2. Рівні сформованості когнітивно-оцінного компонента готовності студентів ЕГ і КГ до роботи з вокально-хоровими колективами до і після формувального експерименту

Унаочнення результатів формувального експерименту з вокально-хорової роботи майбутніх учителів музики переконує у дієвості експериментальної методики, оскільки на відміну від КГ, у ЕГ значно

зменшився відсоток студентів із низьким рівнем з 62,5% до 21,9% (на 40,6%) та зріс контингент досліджуваних із високим – з 9,4% до 28,1% (18,7%) і середнім рівнями – з 28,1% до 50% (21,9%). У контрольній групі теж простежувалась незначна позитивна динаміка. Це пояснюється тим, що частина майбутніх учителів музики в КГ із високим рівнем представлена респондентами, які мали спеціальну вокально-хорову підготовку до вступу у ВНЗ.

Контрольна діагностика показників діяльнісно-вольового компоненту здійснювалась на основі розробленої діагностичної методики констатувального експерименту й проводилась на основі спостережень роботи студентів ЕГ та КГ з курсовими хорами. Дані спостережень фіксувались в аркушах «Тест-контролю вокально-хорової роботи студента» (Додаток Ж).

Обчислення результатів за кожним досліджуваним показником, дало можливість зробити висновки, що найбільша динаміка спостерігалась у формуванні виконавських навичок (вокальних, диригентсько-хорових, інструментальних) в обох досліджуваних групах. Але у студентів експериментальних груп вона значно яскравіша, так як високий рівень показників зріс з 12,5% до 25%, середній майже не змінився, низький зменшився на 15%. У досліджуваних контрольних груп за першим показником динаміка незначна:

- високий рівень, у порівнянні із проміжними зрізами, зріс лише на 2,8%;
- середній – 5,4%, низький знизився лише на 8,3%.

Результати сформованості діяльнісно-вольового компоненту готовності майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами унаочнено у табл.3.12.

Таблиця 3.12

Рівні сформованості діяльнісно-вольового компонента готовності студентів ЕГ і КГ до роботи з вокально-хоровими колективами після формуального експерименту

Р І В Н І	<i>Міра сформованості умінь керівництва навчальними вокально-хоровими колективами</i>						<i>Діяльнісно-вольовий компонент</i>	
	Вільне володіння виконавськими навичками		Ступінь сформованості комунікативних умінь у роботі з хоровим колективом		Здатність підкоряти колектив виконавців власній художньо-творчій волі			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	А %	А %	А %	А %	А %	А %	А / %	А / %
<b>В</b>	8 25,0	4 11,1	7 21,9	6 16,6	6 18,7	5 13,9	<b>7 / 21,9</b>	<b>5 / 13,9</b>
<b>С</b>	16 50,0	18 50,0	17 53,1	15 41,7	16 50,0	17 47,2	<b>16 / 50,0</b>	<b>17 / 47,2</b>
<b>Н</b>	8 25,0	14 38,9	8 25,0	15 41,7	10 31,3	14 38,9	<b>9 / 28,1</b>	<b>14 / 38,9</b>

На відміну від першого показника діяльнісно-вольового компонента, у формуванні комунікативних умінь у роботі з хоровим колективом та здатності підкоряти колектив виконавців власній художньо-творчій волі, зрушень у КГ майже не відбулось. Навпаки, представників високого рівня зменшилось на 2,8%, низького – на стільки ж збільшилось.

В експериментальних групах відбулись позитивні зміни даних показників за усіма рівнями. Студентів із середнім рівнем показника сформованості комунікативних умінь збільшилось на 9,4%, значно зменшилась чисельність студентів низького рівня. Високий рівень збільшився на 3,1%.



Обчислення середнього арифметичного значення рівнів сформованості діяльнісно-вольового компонента за усіма показниками, та їх порівняння у в обох досліджуваних групах, виявило значний зріст КГ і ЕГ відсоткових даних у студентів експериментальних груп.

Якщо відсоткові показники рівнів в контрольних групах не змінились, то в експериментальних групах студентів із високим рівнем сформованості діяльнісно-вольового компонента рівнем збільшилось на 5,3%, респондентів середнього рівня збільшилось на 3,3%, низького – зменшилось на 9,4%. Хоча такі показники не є значними, але у формуванні виконавських навичок роботи і управління вокально-хоровим колективом вони є суттєвими, що свідчить про ефективність впроваджених методів у вокально-хорову підготовку студентів ЕГ.

Порівняння рівнів сформованості діяльнісно-вольового компонента вокально-хорової готовності студентів експериментальних і контрольних груп до роботи з дитячими хоровими колективами до та після формувального експерименту, дали можливість визначити стрімкі динамічні зрушення у студентів ЕГ, що унаочнено на рис.3.3.

Зіставлення гістограм дає підстави констатувати суттєві позитивні зміни у рівнях сформованості даного компонента у студентів експериментальних груп, оскільки досліджуваних із високим рівнем збільшилось на 15,6% (з 6,3% до 21,9%), середнім – на 19,8% (з 31,2% до 50%), респондентів із низьким рівнем зменшилось на 34,4% (з 62,5% до 28,1%).

У студентів контрольних груп сформованість показників діяльнісно-вольового компонента майже не змінилась: кількість студентів із високим рівнем як до, так і після експерименту, становила 13,9%, позитивні зрушення відбулись лише у наповнюваності категорії досліджуваних середнього і низького рівнів.

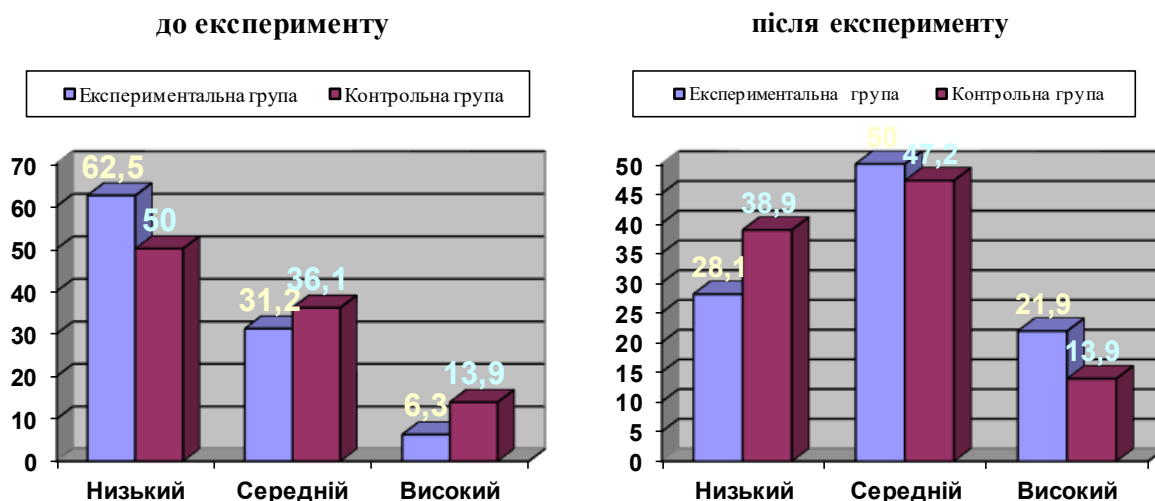


Рис. 3.3. Рівні сформованості діяльнісно-вольового компоненту готовності студентів ЕГ і КГ до роботи з вокально-хоровими колективами до і після формувального експерименту

Контрольна діагностика показників творчо-регулятивного компоненту на узагальнюючому етапі здійснювалась за методикою констатувального експерименту, результати якої фіксувались у розроблених «Дайджестах прояву творчої активності студентів у роботі з навчальними вокально-хоровими колективами» (Додаток 3). Статистична обробка даних дала можливість констатувати позитивну динаміку творчо-регулятивного компоненту за усіма показниками лише у ЕГ, де високий рівень саморегуляції вокально-хорової діяльності зріс (у порівнянні із проміжними вимірюваннями) на 6,2%, середній на 6,2%, низький зменшився на 12,4%. За даним показником у студентів КГ позитивних змін не виявлено: високий – не змінився, середній зріс на 5,4%, за рахунок скорочення респондентів низького рівня.

Аналогічна тенденція зафіксована у формуванні творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації хорових творів та творчої самореалізації у процесі вокально-хорової роботи. У контрольних групах поповнилась лише когорта студентів із середнім рівнем за рахунок скорочення низького, кількість респондентів із високим рівнем не змінилась.

У експериментальних групах позитивні зрушення відбулись на усіх рівнях, що висвітлено у табл.3.14.

Таблиця 3.14

Рівні сформованості творчо-регулятивного компоненту готовності студентів ЕГ і КГ до роботи з вокально-хоровими колективами після формувального експерименту

<b>Р І В Н І</b>	<b>Ступінь прояву творчої активності студентів у роботі з навчальними вокально-хоровими колективами</b>						<b>Творчо-регулятивний компонент</b>	
	Здатність до саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності		Прояв творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації хорових творів		Спроможність до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової роботи			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	А %	А %	А %	А %	А %	А %	А / %	А / %
<b>В</b>	5 15,6	3 8,3	4 12,5	3 8,3	5 15,6	6 16,6	<b>5 / 15,6</b>	<b>4 / 11,1</b>
<b>С</b>	17 53,1	18 50,0	16 50,0	17 47,2	18 56,3	16 44,5	<b>17 / 53,1</b>	<b>17 / 47,2</b>
<b>Н</b>	10 31,3	15 41,7	12 37,5	16 44,5	9 28,1	14 38,9	<b>10 / 31,3</b>	<b>15 / 41,7</b>

Узагальнення даних досліджуваних показників дало можливість визначити кількісну наповнюваність рівнів сформованості творчо-регулятивного компоненту студентів ЕГ та КГ. Порівняння результатів початкових, проміжних і контрольних діагностичних зрізів дало можливість виявити значні відмінності між представниками досліджуваних груп. Так, в експериментальних групах, у порівнянні із початковими зрізами, високий рівень зріс на 12,4% (з 3,2 до 15,6%), середній – на 28,1% (з 25% до 53,1%), низький зменшився на 40,5% (з 71,8% до 31,3%). Студенти

експериментальних груп високого і середнього рівнів продемонстрували творчу активність, оригінальність у доборі та інтерпретації хорових дитячих творів, впевненість у керуванні хором і саморегуляції власної вокально-хорової діяльності, організаційні здібності у підготовці до виступі.

У контрольних групах позитивні зміни теж спостерігалися, але більш відчутними вони були у наповнюваності груп низького рівня, який зменшився на 19,4%. Студентів КГ із середнім рівнем зросло на 16,6% (з 30,6% до 47,2%), із високим рівнем лише на 2,8%. Більш наочно дана тенденція представлена на рис. 3.5.

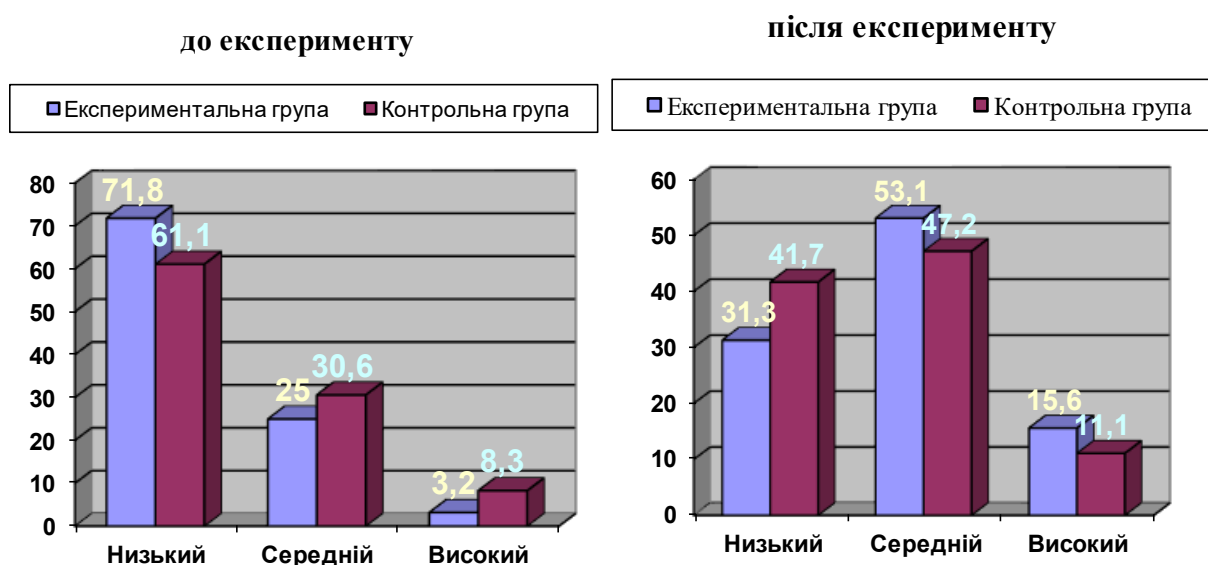


Рис. 3.5. Рівні сформованості творчо-регулятивного компоненту готовності студентів ЕГ і КГ до роботи з вокально-хоровими колективами до і після формуального експерименту

Здійснений порівняльний аналіз показників мотиваційно-адаптаційного, когнітивно-оцінного, діяльнісно-вольового та творчо-регулятивного компонентів до і після проведення формуального експерименту, свідчить про ефективність впровадження поетапної

експериментальної методики формування готовності китайських студентів до роботи з навчальними вокально-хоровими у процес навчання у ВНЗ України.

Визначення рівнів готовності майбутніх учителів музики КГ та ЕГ до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами після проведення формувального експерименту відбувалось засобом статистичної обробки відсоткових показників сформованості мотиваційно-адаптаційного, когнітивно-оцінного, діяльнісно-вольового, творчо-регулятивного компонентів. Таким чином, були визначені відсоткові дані наповнюваності рівнів сформованості досліджуваного феномена після формувального експерименту, що висвітлено у табл. 3.15.

Таблиця 3.15

Рівні сформованості готовності студентів ЕГ і КГ до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами після формувального експерименту

	Готовність майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами																Рівні готовності до роботи з хоровими колективами	
	мотиваційно-адаптаційний				когнітивно-оцінний				діяльнісно-вольовий				творчо-регулятивний					
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	КГ
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А / %	А / %
<b>В</b>	11	34,4	7	19,5	9	28,1	7	19,5	7	21,9	5	13,9	5	15,6	4	11,1	<b>8 / 25</b>	<b>6 / 16,7</b>
<b>С</b>	16	50,0	17	47,2	16	50,0	16	44,4	16	50,0	17	47,2	17	53,1	17	47,2	<b>16 / 50</b>	<b>17 / 47,2</b>
<b>Н</b>	5	15,6	12	33,3	7	21,9	13	36,1	9	28,1	14	38,9	10	31,3	15	41,7	<b>8 / 25</b>	<b>13 / 36,1</b>

Порівняння відсоткових даних рівнів сформованості готовності студентів КГ і ЕГ до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами до і після формувального експерименту підтвердило значимість позитивних

зрушень у студентів експериментальної групи, на відміну від контрольних, що унаочнено на гістограмах (рис.3.5). У експериментальних групах відсоток студентів із низьким рівнем вокально-хорової підготовленості зменшився на 33,4%, їх кількість скоротилась з 19 до 11 осіб, чисельність досліджуваних із високим рівнем збільшилась на 16,6%, зросла з 3 до 5 студентів. Середній рівень збільшився на 18,8% (на 6 осіб).

У студентів контрольних груп така динаміка мало виражена: відсоток респондентів із низьким рівнем скоротився на 11,1% (4 особи), досліджуваних із середнім рівнем – збільшився на 8,3% (3 особи). Студентів із високим рівнем зросло лише на 2,8% - 1 особу. Тому динаміка формування вокально-хорової готовності студентів в контрольних групах є мало помітною.

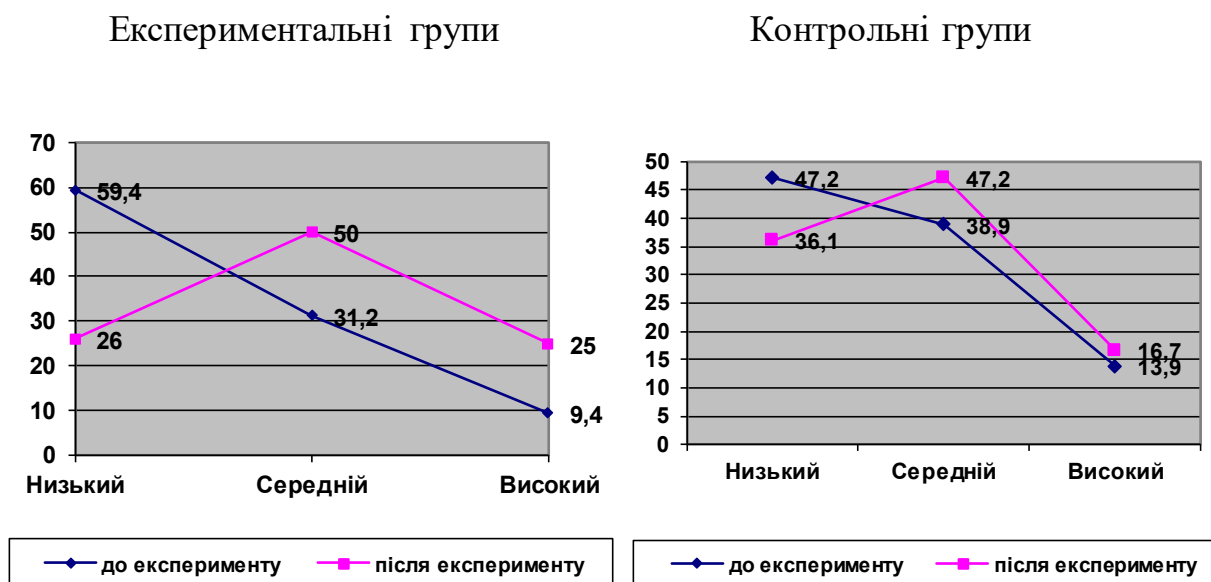


Рис. 3.5. Порівняння динаміки формування готовності майбутніх учителів музики експериментальних і контрольних груп

Результати дослідно-експериментальної роботи доводять успішність впровадження й ефективність розробленої нами експериментальної поетапної методики, яка забезпечує формування готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами у

процесі вокально-хорового навчання у вищих навчальних закладах України. Зокрема, статистичні дані підтверджують ефективність апробації даної методики у процес фахової вокально-хорової підготовки іноземних студентів у системі ВНЗ України.

### **Висновки до третього розділу**

Проведення й аналіз дослідно-експериментальної роботи з формування підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами, дозволило дійти таких висновків:

- на констатувальному етапі, з метою визначення реального стану підготовленості до роботи з вокально-хоровими колективами за визначеними критеріями та показниками була проведена діагностична методика, яка містила комплекс методів, а саме: педагогічні спостереження, тести, тести-опитувальники, тести-діяльності, творчі завдання, написання есе-анотацій, математичні методи обробки отриманих даних та ін.

- відповідно до визначених критеріїв та показників мотиваційно-адаптаційного, когнітивно-оцінного, діяльнісно-вольового та творчо-регулятивного компонентів визначено три рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами – високий, середній, низький.

*Високий рівень* (9% діагностованих студентів) характеризується особистісною готовністю до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, підвищеним інтересом до опанування якісною системою вокально-хорової підготовки, прагненням долати труднощі, пов'язані із систематичним удосконаленням власної фахової діяльності, систематизованість знань щодо репертуарного тезаурусу хорових творів,

методики вокально-хорової роботи з навчальними колективами, широка ерудованість у сфері вокально-хорового мистецтва, уміння здійснювати аналіз й відбір хорових творів, керуючись їх виховною, художньо-естетичною і розвивальною цінністю. Студентам високого рівня властива розвинута техніка диригування, володіння виконавськими вокально-хоровими навичками на рівні автоматизму, здатність застосовувати репетиційні жести у роботі з хором, сформованість вербальних і невербальних навичок спілкування з хором, розвинута виконавська воля, яка проявляється у впевненості, цілеспрямованості й здатності на кожному виконавському етапі досягати поставленої мети. Їх вирізняє творча активність у вокально-хоровій роботі, яскравість і самобутність інтерпретації твору, уміння втілювати творчий задум у реальне звучання, потреба у творчій самореалізації власних ідей, свідома саморегуляція виконавської вокально-хорової роботи.

*Середній рівень* готовності студентів до роботи з вокально-хоровими колективами (38% респондентів), характеризує прояв ситуативного інтересу до навчання в іншій країні, відсутність внутрішньої психологічної готовності до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, недостатня самоорганізація удосконалення власної фахової діяльності, хаотичність набутих знань й інтуїтивність щодо методики роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, невідповідність критично-оцінних суджень хоровій партитурі твору, обмеженість репертуарного тезаурусу дитячих хорових творів. Студенти середнього рівня проявляють труднощі у керівництві хоровим колективом, пов'язані з недостатньо розвинутою технікою диригування, невмінням застосовувати набуті вокально-хорові навички у відповідності до ситуації, проявом нерішучості у досягненні виконавських завдань. Для них властивими є ситуативні прояви творчої ініціативи й самостійності у процесі вокально-хорової роботи, формальність



в інтерпретації хорових творів, недостатня саморегуляція виконавського процесу в умовах публічного виступу.

*Низький рівень* готовності до роботи з вокально-хоровими колективами (53% досліджуваних), характеризує відсутність інтересу до української системи вокально-хорового навчання, відверте небажання здійснювати вокально-хорову діяльність, неусвідомлення рівня власної фахової підготовки й необхідності її самовдосконалення, фрагментарність знань щодо методики роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, недостатній рівень музично-теоретичних знань, відсутність навичок аналізу хорових творів й обізнаності стосовно хорової творчості відомих українських та зарубіжних композиторів для дітей. Студентів із низьким рівнем характеризує відсутність слухового контролю і навичок спілкування з хором, здатності підкоряти колектив своїй художньо-творчій волі. Вони не здатні у роботі з вокально-хоровим колективом проявляти творчу активність, здійснювати саморегуляцію виконавської діяльності. У них відсутня потреба творчої самореалізації у даному виді діяльності.

- аналіз результатів констатувального експерименту, перевага низького і середнього рівнів, дали підстави для розробки та апробації спеціальної методики формування готовності майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами, яка поетапно впроваджувалась у процес вокально-хорової підготовки іноземних (китайських) студентів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Південноукраїнського національного університету імені К.Д.Ушинського, де ЕГ склали 32 студенти, КГ - 36 студентів.

Перший етап – *спонукально-орієнтаційний*, був спрямований на формування особистісної мотивації студентів, психологічної готовності до роботи з дитячими вокально-хоровими колективами, оволодіння навичками

самовиховання й самовдосконалення фахової діяльності. Спектр педагогічного впливу на даному етапі склали наступні методи: бесіди, диспути, діалоги, дискусії-суперечки, метод спільного аналізу, метод перехресних педагогічних спостережень, аналітично-пошукові методи, інформаційні аудіо-, відео- та інтернет-методи, метод імітаційного моделювання, імітаційно-рольової гри, метод емоційної декламації, драматургії, проєктивні методи, методи самопідкріплення, метод групового тренінгу фахового самовиховання «Треба, хочу, зможу, буду», тренінги фахового самовдосконалення.

Другий етап, *пізнавально-аналітичний*, мав на меті озброїти студентів знаннями щодо методики вивчення хорових творів й роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, репертуарним тезаурусом дитячих хорових творів. Методичне забезпечення даного етапу склали: метод історичних паралелей, метод мультимедійної презентації навчального матеріалу, відео, аудіометод, методи формування вокальних навичок у роботі з хором: емоційного налаштування крайніх регістрів голосу, метод формування фальцетного, грудного й змішаного типів звучання; методами розвитку вокального слуху: спрямування уваги на внутрішні відчуття, свідомого моделювання звуку, метод ладової сольмізації; інноваційні методи формування вокального дихання: метод трифазного дихання Кофлера-Лобанової-Лук'янової, метод парадоксального дихання А.Стрельникової; педагогічні практичні методи: метод активного спостереження, коментованого наочного показу, метод наочного показу аналізу твору; методи осягнення хорових творів: читка з листа, мисленнєве інтонування хорової партитури, побіжного осягнення партитури дитячого твору, ескізного вивчення дитячих хорових пісень.

Третій, *процесуально-технологійчний* етап був спрямований на розвиток навичок репетиційної вокально-хорової роботи з хором,

комунікативних умінь й вольової сфери студентів та забезпечував формування діяльнісно-вольового компоненту досліджуваного феномену. Методичний супровід даного етапу забезпечували: метод віртуальної присутності хорового колективу, моделювання проблемних репетиційних ситуацій, методи репетиційної роботи з хором: вокальної, інструментальної, змішаної ілюстрації, метод вербальної адаптації, візуально-вербального діалогу, метод хейрономії, метод відеоетюдів на розвиток міміки, пантоміміки й візуального контакту з хором, метод поточних зауважень, коментування художньо-навчальних дій, метод вербалізації змісту художніх творів, метод планування репетицій.

Четвертий етап – *креативно-моделюючий*, мав на меті активізувати студентів до проявів ініціативності та самостійності у роботі з вокально-хоровими дитячими колективами, оригінальності у моделюванні художніх образів й театралізації хорових творів для дітей, саморегуляції й творчої самореалізації у процесі вокально-хорової роботи, що у цілому забезпечувало формування творчо-регулятивного компоненту готовності студентів до роботи з хоровими колективами. Методичне забезпечення здійснювалось засобом впровадження методів творчих завдань, спільних дебатів, методу групової хорової імпровізації, ситуативного контролю, варіантної розробки художнього матеріалу, створення художніх образів, драматургії хорового твору, метод відеофіксації виконавських дій, метод активного самоспостереження, метод самостійного планування процесу роботи над хоровим твором, метод педагогічної імпровізації й експромту диригентських дій, PR-методи, Skype-конференції, метод експертних оцінок, спільного обговорення.

- результати проведення контрольного етапу експериментального дослідження засвідчили позитивні зрушення у роботі майбутніх учителів музики з навчальними вокально-хоровими колективами, про що свідчить

проведений порівняльний аналіз ЕГ та КГ початкових і кінцевих діагностичних зрізів готовності студентів до роботи з хором, оскільки в експериментальних групах високий рівень зріз з 9,4% до 25%, середній – з 31,2% до 50%, натомість низький рівень скоротився з 59,4% до 26%. На відміну від експериментальних груп, динаміка позитивних змін у рівнях сформованості готовності студентів контрольних груп до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами є незначною. Студентів з високим рівнем зросло лише на 2,5 (з 13,9% до 16,7%), середнім на 8,3% (з 38,9% до 47,2%), низький скоротився лише на 11,1% (з 47,2 до 36,1%).

- впровадження експериментальної методики забезпечило суттєві позитивні динамічні зрушення у рівнях сформованості готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами. Якісні і кількісні результати дослідно-експериментальної роботи довели ефективність розробленої експериментальної методики, яка забезпечує формування готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, а статистична обробка отриманих даних підтверджують достовірність результатів експериментального дослідження.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методологічне узагальнення і запропоновано нове вирішення наукової проблеми формування вокально-хорової підготовності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання. Поведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дає підстави зробити наступні висновки:

1. У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що особливості підготовки студентів до роботи з вокально-хоровими колективами доцільно здійснювати у взаємодії з вивченням специфіки національної пісенної творчості. Розробка проблеми готовності майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами свідчить про необхідність кардинально нового підходу до методики її формування, який полягає у забезпеченні взаємозв'язку теорії та практики фахової підготовки китайських студентів в Україні.

Виокремлена специфіка сучасного стану вокального навчання студентів у Китаї, акцентована увага на початковому етапі співацького навчання студентів, а саме на: ознайомленні майбутніх учителів музики із фізіологічними особливостями співацького процесу; засвоєнні основних механізмів співацької діяльності, особливо вокального дихання; постійному розвитку голосу та вокального слуху студентів; здійсненні напрацювань із постановки голосу (звукоутворення, артикуляційний апарат, дикція, робота резонаторів, чистота інтонації, тощо); відпрацьовуванні рівності і технічної майстерності виконуваних вокальних творів; постійному виконанні сценічних завдань.

2. Аналіз змісту вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики дозволив виокремити основні професійні вимоги до студента-співака, сформовано ряд правил вокального навчання майбутніх учителів музики.

Визначено етапність підготовки майбутніх учителів музики до здійснення вокально-хорової діяльності з учнями, що включає: постановку та усвідомлення мети, головних ідей і змісту фахового навчання, що сприяє практичній підготовці студентів до здійснення продуктивної роботи; свідому трансформацію навчального (теоретичного й практичного) матеріалу; здійснення навчальних дій (виокремлюючи виконавство); оцінювання (розуміння матеріалу учнями і своїх власних дій); рефлексію (відтворення, осмислення, критичний аналіз власних дій; розуміння і осмислення новизни (мети, предмету навчання, самого себе). Визначенні наукові підходи до вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання, а саме: системний, особистісний, праксеологічний, професійно-педагогічний, творчий.

3. Розроблено структуру вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання, що вбирає: *мотиваційно-адаптаційний* компонент, що забезпечує позитивне ставлення студентів до вокально-хорової діяльності, як основи художньо-музичної роботи серед школярів; *когнітивно-оцінний* компонент, що містить ерудованість майбутніх учителів музики у сфері вокально-хорового мистецтва, сформованість критично-оцінної позиції в осягненні музичних творів; *діяльнісно-вольовий* компонент, що передбачає здатність до керівництва художньо-творчою діяльністю учнів, ефективним управлінням процесом творчої взаємодії керівника хорового колективу з виконавцями; *творчо-регулятивний* компонент, що сприяє виявленню активності й самостійності, виконавської волі, готовності до самореалізації у вокально-хоровій роботі.

4. Методична модель вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання поряд з визначенням мети, основних завдань, наукових підходів, компонентної структури досліджуваного явища, принципів та педагогічних умов охоплює взаємозалежність та системний зв'язок модульно-рейтингових блоків, в єдності яких створюються умови для

формування означеного феномена як універсального. Система взаємопов'язаних модульно-рейтингових блоків включає: пізнавально-спрямовуючий; компетентнісно-оцінювальний; усвідомлено-прогностичний.

Основними принципами вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання нами визначено: принцип активності та ініціативності, що передбачає творче самовираження особистості у практичній діяльності; принцип проектування професійної діяльності на праксеологічних засадах; принцип опори на фаховий мистецький досвід у досягненні поставленої мети.

Визначено, що вокально-хорова підготовленість майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання залежить від дотримання наступних педагогічних умов, а саме: спонукання викладачами до мотивації майбутніх учителів музики для набуття якісної вокально-хорової підготовки, яка орієнтує на успішну роботу з учнями; здатність до самооцінки професійного розвитку студентів у процесі музично-виконавської підготовки; заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору вокально-хорового репертуару для самостійного вивчення; засвоєння новичок організації творчої педагогічної взаємодії з вокально-хоровим колективами; забезпечення майбутніх учителів музики достатніми знаннями щодо художньо-сміслової інтерпретації вокально-хорових творів.

5. Згідно структурних компонентів формування готовності майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами, якими визначено *мотиваційно-адаптаційний, когнітивно-оцінний, діяльнісно-вольовий та творчо-регулятивний*, були розроблені *критерії та показники* досліджуваного явища.

Критерієм сформованості мотиваційно-адаптаційного компонента визначено *міру особистісної вмотивованості в набутті якісної вокально-хорової підготовки*. Даний критерій передбачає наявність у студентів стійкої

професійної спрямованості на удосконалення власної вокально-хорової підготовки, усвідомлення важливості і перспективи розвитку даного фаху (показники: *прояв інтересу до української системи вокально-хорового навчання; наявність особистісної готовності до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами; прагнення фахового самовдосконалення*).

За когнітивно-оцінним компонентом, що містить широку ерудицію майбутніх учителів музики у сфері вокально-хорового мистецтва, сформованість критично-оцінної позиції в осягненні музичних творів, критерієм нами визначено *міру теоретичної обізнаності та фахової ерудованості у сфері вокально-хорового мистецтва*. Дана змістова критерію когнітивно-оцінного компонента, дає підстави визначити основні показники: *рівень систематизованості знань щодо методики роботи з навчальними вокально-хоровими колективами; здатність до критично-оцінного осягнення хорових творів; володіння репертуарним тезаурусом дитячих хорових творів*.

Критерієм вимірювання діяльнісно-вольового компонента вважаємо *міру сформованості умінь керівництва вокально-хоровими колективами за наступними показниками: вільне володіння виконавськими навичками (вокальними, диригентсько-хоровими, інструментальними); ступінь сформованості комунікативних умінь у роботі з хором; здатність підкоряти колектив виконавців власній художньо-творчій волі*.

Критерієм сформованості творчо-регулятивного компонента нами визначено *ступінь прояву творчої активності студентів у роботі з вокально-хоровими колективами, показниками якої є: здатність до саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності; прояв творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації хорових творів; спроможність до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової роботи*.



6. На констатувальному етапі експерименту, з метою визначення реального стану готовності до роботи з вокально-хоровими колективами, за визначеними критеріями та показниками була проведена діагностична методика, що містила комплекс методів: педагогічні спостереження, тести, тести-опитувальники, тести-діяльності, творчі завдання, написання есе-анотацій, математичні методи обробки отриманих даних. Відповідно до визначених критеріїв та показників мотиваційно-адаптаційного, когнітивно-оцінного, діяльнісно-вольового та творчо-регулятивного компонентів визначено три рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами – високий, середній, низький. Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив перевагу низького і середнього рівнів, що дало підстави для розробки та апробації спеціальної методики формування підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами, яка поетапно впроваджувалась у процес вокально-хорової підготовки іноземних (китайських) студентів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Південноукраїнського національного університету імені К.Д.Ушинського, де ЕГ склали 32 студенти, КГ - 36 студентів.

7. Методика формування підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з вокально-хоровими колективами охоплює чотири етапи.

Перший етап – *спонукально-орієнтаційний*, був спрямований на формування особистісної мотивації студентів, психологічної готовності до роботи з дитячими вокально-хоровими колективами, оволодіння навичками самовиховання й самовдосконалення фахової діяльності. Спектр педагогічного впливу на даному етапі склали наступні методи: бесіди, диспути, діалоги, дискусії-суперечки, метод спільного аналізу, метод перехресних педагогічних спостережень, аналітично-пошукові методи, інформаційні аудіо-, відео- та інтернет-методи, метод імітаційного

моделювання, імітаційно-рольової гри, метод емоційної декламації, драматургії, проєктивні методи, методи самопідкріплення, метод групового тренінгу фахового самовиховання «Треба, хочу, зможу, буду», тренінги фахового самовдосконалення.

Другий етап, *пізнавально-аналітичний*, мав на меті озброїти студентів знаннями щодо методики вивчення хорових творів й роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, репертуарним тезаурусом дитячих хорових творів. Методичне забезпечення даного етапу склали: метод історичних паралелей, метод мультимедійної презентації навчального матеріалу, відео, аудіометод, методи формування вокальних навичок у роботі з хором: емоційного налаштування крайніх регістрів голосу, метод формування фальцетного, грудного й змішаного типів звучання; методами розвитку вокального слуху: спрямування уваги на внутрішні відчуття, свідомого моделювання звуку, метод ладової сольмізації; інноваційні методи формування вокального дихання: метод трифазного дихання Кофлера-Лобанової-Лук'янової, метод парадоксального дихання А.Стрельникової; педагогічні практичні методи: метод активного спостереження, коментованого наочного показу, метод наочного показу аналізу твору; методи осягнення хорових творів: читка з листа, мисленнєве інтонування хорової партитури, побіжного осягнення партитури дитячого твору, ескізного вивчення дитячих хорових пісень.

Третій, *процесуально-технологічний* етап був спрямований на розвиток навичок репетиційної вокально-хорової роботи з хором, комунікативних умінь й волювої сфери студентів та забезпечував формування діяльнісно-вольового компоненту досліджуваного феномену. Методичний супровід даного етапу забезпечували: метод віртуальної присутності хорового колективу, моделювання проблемних репетиційних ситуацій, методи репетиційної роботи з хором: вокальної, інструментальної,

змішаної ілюстрації, метод вербальної адаптації, візуально-вербального діалогу, метод хейрономії, метод відеоетюдів на розвиток міміки, пантоміміки й візуального контакту з хором, метод поточних зауважень, коментування художньо-навчальних дій, метод вербалізації змісту художніх творів, метод планування репетицій.

Четвертий етап – *креативно-моделюючий*, мав на меті активізувати студентів до проявів ініціативності та самостійності у роботі з вокально-хоровими дитячими колективами, оригінальності у моделюванні художніх образів й театралізації хорових творів для дітей, саморегуляції й творчої самореалізації у процесі вокально-хорової роботи, що у цілому забезпечувало формування творчо-регулятивного компоненту готовності студентів до роботи з хоровими колективами. Методичне забезпечення здійснювалось засобом впровадження методів творчих завдань, спільних дебатів, методу групової хорової імпровізації, ситуативного контролю, варіантної розробки художнього матеріалу, створення художніх образів, драматургії хорового твору, метод відеофіксації виконавських дій, метод активного самоспостереження, метод самостійного планування процесу роботи над хоровим твором, метод педагогічної імпровізації й експромту диригентських дій, PR-методи, Skype-конференції, метод експертних оцінок, спільного обговорення.

8. Результати проведення контрольного етапу експериментального дослідження засвідчили позитивні зрушення у роботі майбутніх учителів музики з навчальними вокально-хоровими колективами, про що свідчить проведений порівняльний аналіз ЕГ та КГ початкових і кінцевих діагностичних зрізів готовності студентів до роботи з хором, оскільки в експериментальних групах високий рівень зріз з 9,4% до 25%, середній – з 31,2% до 50%, натомість низький рівень скоротився з 59,4% до 26%. На відміну від експериментальних груп, динаміка позитивних змін у рівнях

сформованості готовності студентів контрольних груп до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами є незначною. Студентів з високим рівнем зросло лише на 2,5 (з 13,9% до 16,7%), середнім на 8,3% (з 38,9% до 47,2%), низький скоротився лише на 11,1% (з 47,2 до 36,1%). Впровадження експериментальної методики забезпечило суттєві позитивні динамічні зрушення у рівнях сформованості готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами. Якісні і кількісні результати дослідно-експериментальної роботи довели ефективність розробленої експериментальної методики, яка забезпечує формування готовності майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, а статистична обробка отриманих даних підтверджують достовірність результатів експериментального дослідження.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Тест

Назва навчального закладу \_\_\_\_\_

Курс \_\_\_\_\_

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

Музична підготовка до навчання у ВНЗ \_\_\_\_\_

1. Чим приваблює Вас професія вчителя музики?
  - а) суспільна значимість професії; (2)
  - б) можливість працювати з вокально-хоровими колективами; (3)
  - в) можливість застосовувати свої виконавські вміння і навички на практиці. (1)
  
2. У майбутньому Ви себе бачите успішним:
  - а) сольним виконавцем; (1)
  - б) керівником вокально-хорового колективу; (3)
  - в) учасником професійного хорового колективу. (2)
  
3. Які фактори повпливали на вибір країни, у якій Ви зараз навчаєтесь:
  - а) менша вартість навчання, ніж в інших європейських країнах; (1)
  - б) високий розвиток музично-педагогічної освіти; (3)
  - в) порада батьків (товришів). (2)
  
4. Чим приваблює Вас система вокально-хорової підготовки в Україні?

- а) наявністю потужної вокально-хорової школи; (2)
- б) розробленістю методичних засад вокально-хорового навчання; (3)
- в) я про це не думав. (1)
5. Чи відповідає навчання в Україні Вашим професійним запитам?
- а) так, цілком; (3)
- б) не зовсім; (2)
- в) ні, я очікував кращого. (1)
6. У процесі вокально-хорового навчання Ви маєте намір вивчати хорові твори українських композиторів?
- а) так, адже вони складають традиції українського хорового мистецтва; (3)
- б) так, в мене немає іншого вибору; (2)
- в) тільки якщо цього буде вимагати мій навчальний план. (1)
7. Чи використовуєте Ви музичний інструмент у процесі роботи з хоровим колективом?
- а) так, особливо у процесі розучування багатоголосся; (3)
- б) іноді, тому що не завжди знаю як його використовувати; (2)
- в) ні, тому що погано ним володію. (1)
8. До навчання в Україні, чи мали Ви досвід роботи з хором?
- а) так, я неодноразово працював з хором; (3)
- б) ні, я тільки співав у хорі; (2)
- в) ні, я ніколи не співав у хорі, і тим більше не керував ним. (1)

## Додаток Б

### Тест

#### на виявлення особистісної готовності

#### до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами

1. Музичне мистецтво - здебільшого колективне, тому професія диригента в музиці повинна вважатися головною +
2. Мені подобається бути в центрі колективної уваги +
3. Зазвичай я людина товариська і легко комунікую з людьми +
4. Мені легко організовувати людей для спільних дій +
5. Я колекціоную записи різних диригентів для порівняння їх між собою і пошуку найбільш вірного на мій погляд виконання +
6. Займаючись з педагогом, я рідко пропоную свій варіант трактовки -
7. Колективні заняття мені подобаються більше, ніж індивідуальні +
8. Мені буває важко підібрати ключ спілкування з незнайомими людьми -
9. Мої друзі вважають мене веселою та товариською людиною +
10. Я легко переношу конфліктні ситуації, порівняно з іншими +
11. Я високо ціную мистецтво міміки та жестів +
12. В мене часто бувають зіпсовані стосунки з іншими людьми через мою принциповість -
13. Я використовую будь-яку можливість, щоб виступити як керівник хору +
14. Часто без причин в мене може зіпсуватися настрій -
15. Поїздки на концерти та гастролі виснажують мене -
16. Якщо я відчуваю наближення конфліктної ситуації, я віддаю перевагу спокійному обговоренню проблеми і ніколи не зриваюсь +
17. Я люблю розповідати цікаві історії в компаніях +
18. Моя майбутня професія керівника хору викликає у мене -

- серйозну стурбованість
19. У колі своїх друзів я мало розповідаю про майбутній виступ з хором -
20. Навчаючись в школі, я охоче виконував доручення, пов'язані із спілкуванням з іншими людьми +
21. У мене доволі багато книжок про диригентів +
22. Виконання будь-якої роботи у присутності багатьох людей мало бентежить мене +
23. Я шукаю будь-який привід, щоб попрактикуватися з будь-яким навчальним хором +
24. Мені подобається втілювати музичної інтонації у пластичний жест +
25. Зазвичай я ознайомлююсь з багатьма партитурами, окрім тих, що вивчаю у класі диригування +
26. Я би хотів якомога частіше виступати з хором на концертах +
27. Я виступаю на концертах тільки тому, що цього потребує програма -
28. Я вважаю, що під час виконання хорового твору диригенту не обов'язково викладатись, тому що хористи і без нього знають, що треба робити -
29. Під час педпрактики я використовую будь-яку можливість для організації вокально-хорового колективу +
30. Якщо потрібно, я завжди готовий замінити керівника хору +

Обробка результатів тесту:

10-14 балів – низький рівень,

15-20 балів – середній рівень,

21-30 балів – високий рівень.

Кожний бал виставляється тоді, коли співпадає відповідь і ключем тесту (“+” – так, “-” - ні). Разом із зростом професіоналізму збільшується ступінь позитивного ставлення до майбутньої спеціалізації.



## Додаток В

### Тест

1. Я відчуваю потребу вдосконалювати власну вокально-хорову діяльність:
  - а) так; (A)
  - б) іноді; (B)
  - в) ні. (C)
  
2. Відчуття потреби самовдосконалення зумовлене:
  - а) оцінками і порадами педагогів; (C)
  - б) особистою самооцінкою; (B)
  - в) сучасними вимогами до діяльності керівника хору. (A)
  
3. До успіхів своїх колег у вокально-хоровому навчанні ставлюсь:
  - а) із цікавістю, завжди аналізую їх діяльність; (A)
  - б) із байдужістю, їх успіхи мене мало цікавлять; (C)
  - в) із розчаруванням, яке пов'язане незадоволенням собою. (B)
  
4. Думаю, що у досягненні високих результатів у професії першочерговим є:
  - а) систематичні заняття із досвіченим педагогом; (B)
  - б) випадок і щасливий збіг обставин; (C)
  - в) постійне удосконалення своєї діяльності. (A)
  
5. Я завжди готовий вислухати зауваження щодо своєї роботи з хором:
  - а) ні, оскільки критика буває необ'єктивною, я завжди довіряю власній самооцінці; (C)
  - б) так, бо я завжди допускаю помилки; (B)

- в) так, тому що робота над їх виправленням дає мені можливість удосконалюватись у власній професії. (A)
6. Якщо для досягнення успіху у керівництві хором мені потрібно буде продовжити навчання в іншій країні:
- а) я зроблю це, якщо там дана галузь буде більш розвиненою; (A)
  - б) ні, традиції вітчизняної освіти мене повністю задовольняють; (B)
  - в) ні, адже в мене і так високі оцінки за даний вид діяльності. (C)
7. Моє бажання досягти успіху у професійній діяльності пов'язане з:
- а) можливістю кар'єрного зросту; (C)
  - б) отриманням визнання своїх рідних і колег; (B)
  - в) удосконаленням системи вітчизняної підготовки керівників вокально-хорових колективів. (A)
8. Успішне самовдосконалення фахової підготовки передбачає:
- а) наявність адекватної самооцінки; (B)
  - б) обов'язкове керівництво з боку педагога; (C)
  - в) усвідомлення кінцевої мети і засобів її досягнення. (A)
9. Важливими особистісними якостями ефективного самовдосконалення вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики є:
- а) впевненість у власних силах і наявність таланту; (B)
  - б) бажання, наполегливість, самостійність, рішучість, спеціальні здібності; (A)
  - в) сміливість, схильність до ризику, впевненість в досягненні успіху. (B)
10. Найбільше у роботі з вокально-хоровим колективом мені не подобається:

- а) коли виникають непередбачувані труднощі; (С)
- б) коли не має можливості частіше працювати з колективом; (А)
- в) бути в центрі уваги. (С)

Обчислення результатів тесту.

Більшість відповідей А свідчать про те, що у Вас яскраво виражене прагнення фахового самовдосконалення.

Більшість відповідей В свідчить про те, що у Вас немає особливої потреби у фаховому самовдосконаленні, або ж Ви володієте неадекватною самооцінкою власної вокально-хорової роботи.

Більшість відповідей С означає, що у Вас є проблеми із усвідомленням необхідності удосконалення власної роботи з вокально-хоровими колективами та потенціальна здатність до фахового самовдосконалення, але Ви не реалізуєте цю потребу.

## Додаток Д

### Тест

1. Якою може бути найменша кількість співаків у хоровій партії:
  - а) два;
  - б) чотири;
  - в) три.
  
2. У дітей 6-7 років переважає:
  - а) грудне дихання;
  - б) діафрагматичне дихання;
  - в) ключичне.
  
3. Для хору молодшого шкільного віку характерним є:
  - а) насичений і динамічний звук;
  - б) легке фальцетне, невеликої сили звучання;
  - в) насичене яскраво виражене тембральне звучання.
  
4. Основне завдання хору середніх класів:
  - а) навчитись співати в унісон;
  - б) співати на два голоси;
  - в) співати двоголосся з елементами триголосся;
  
5. Який вид атаки має бути основою хорового співу:
  - а) тверда атака;
  - б) придихальна атака;
  - в) м'яка атака.

6. Звукоутворення - це:
- а) чітка вимова приголосних звуків;
  - б) правильна вимова голосних звуків;
  - в) виспівування голосних звуків.
7. Тембр голосу залежить від:
- а) вікових особливостей;
  - б) якості і сили складових обертонів звука;
  - в) високої та низької співочої форманти.
8. Відомими митцями українського хорового мистецтва є:
- а) П.Чайковський, С.Рахманінов, О.Свешніков;
  - б) Д.Бортнянський, М.Лисенко, М.Леонтович;
  - в) М.Березовський, І.Мусін, П.Чесноков.
9. Вокально-хорову роботу на репетиціях необхідно розпочинати:
- а) зі звуків до<sup>1</sup> - ля<sup>1</sup>;
  - б) у примарній зоні голосу;
  - в) з роботи над розспіванками.
10. Невербальне спілкування диригента з хором відбувається засобами:
- а) техніки диригування;
  - б) мімки, пантоміміки;
  - в) техніки диригування, пластичних рухів, міміки.

## Додаток Е

Аркуш бланку

### «Репертуарний довідник»

Прізвище, ім'я студента

---

<i>Орієнтовний репертуар навчальних вокально-хорових колективів</i>					
	Різновиди хорових колективів	Хорова обробка укр.нар.пісні	Хоровий твір зарубіжного композитора-класика	Хоровий твір українського композитора-класика	Хоровий твір сучасного українського композитора
1.	Молодший хор				
2.	Середній хор				
3.	Старший хор				
4.	Хор хлопчиків				

Обробка результатів:

2 бали висталяють за кожну вірну відповідь – вірно заповнене «віконце»  
(відповідність виду хору, вказані автори);

1 бал – за кожну неповну відповідь (вірна відповідність виду хору, але не вказані автори, або правильно вказаний один з них);

0 балів – за кожну невірну відповідь, або відсутність відповіді.

Сума балів дає можливість визначити рівні володіння репертуарним тезауросом дитячих хорових творів

30-32 бали – високий рівень

16-29 балів – середній рівень

0-15 балів – низький рівень

## Додаток Ж

## «Тест-контроль вокально-хорової роботи студента»

Прізвище, ім'я студента

\_\_\_\_\_

Прізвище, ініціати, посада експерта

\_\_\_\_\_

БЛО К	<i>Вільне володіння виконавськими навичками</i>	К-сть балів		
		0	1	2
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>- задання тону</li> <li>- показ фрази, мелодії</li> <li>- показ інтервальних співвідношень, акордових співзвуч</li> <li>- робота над диханням</li> <li>- робота над строєм</li> <li>- робота над ансамблем</li> <li>- робота над звукоутворенням</li> <li>- робота над дикцією</li> <li>- робочий жест</li> <li>- розподіл функцій рук</li> <li>- попереджувальні жести</li> <li>- показвступів і закінчень звучання</li> <li>- управління метро-ритмікою</li> <li>- управління темпом</li> <li>- показ характеру звуковедення, фразування</li> <li>- виразність диригентських жестів</li> </ul>			



БЛОК	<i>Сформованість комунікативних умінь у роботі з хором колективом</i>	К-сть балів		
		0	1	2
II	<ul style="list-style-type: none"> <li>- реакція на неточності виконання</li> <li>- чіткість і зрозумілість у висловлюваннях;</li> <li>- володіння професійною термінологією;</li> <li>- словесні вказівки (використання образних виразів, художніх образів, асоціацій);</li> <li>- візуальний контакт, змістовність невербального діалогу;</li> <li>- використання резерву невербальних засобів (жестів, міміки, погляду) у досягненні виконавської мети;</li> <li>- здатність утримувати у полі зоу усіх учасників хору;</li> <li>- тактовність у зверненнях до хористів.</li> </ul>			

БЛОК	<i>Здатність підкоряти колектив виконавців власній художньо-творчій волі</i>	<i>Ні</i>	<i>Іноді</i>	<i>Так</i>
III	Студент впевнено стає перед хором, говорить вступне слово, налаштовує хоровий колектив на необхідний настрій			
	Під час розспівування студент робить акцент на меті виконання вправ та зупиняє хор, якщо колектив допускає помилки			
	Перед роботою над твором студент пояснює яким чином буде проходити робота, над якими місцями будуть працювати і на який художній результат він розраховує			

Під час роботи студент робить слушні зауваження і пояснює як виправляти помилки та досягати бажаного			
Вимогливість до виконання хористами вказівок диригента			
Створює творчу атмосферу, емоційно налаштовує на діяльність, вміє «заряджати» енергетикою			
Відчувається продуманий план репетиції			
Під час кожного етапу роботи студент досягає поставленої мети, якою б важкою вона не була			
Активність у роботі (темп ведення репетиції)			
Вольовий вплив: студент проявляє вміння керувати репетиційним процесом: (наполегливість, оперативність, гнучкість, самовладання)			

«так» - 2 бали, «іноді» - 1 бал, «ні» - 0 балів

### Блок I

### Блок II

### Блок III

0-15 балів – низький;

0-7 балів – низький;

0-9 балів – низький;

16-28 балів – середній;

8-14 балів – середній;

10-17 балів – середній;

29-32 балів – високий.

15-16 балів – високий.

18-20 балів – високий.

**Додаток 3****Дайджест прояву творчої активності студентів у роботі з навчальними  
вокально-хоровими колективами**

Прізвище, ім'я студента \_\_\_\_\_

Прізвище, ініціати, посада експерта \_\_\_\_\_

<i>№</i>	<i>Критерій</i>	<b>Параметри оцінки виконуваного твору</b>	<i>Бали</i>
----------	-----------------	--	-------------

	<p><i>прояв творчої активності студентів у роботі з навчальними вокально-хоровими колективами</i></p>	<p><i>Творчі організаційні й менеджерські задатки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- наявність і якість афіші, запрошень на концерт</li> <li>- оригінальність у підборі концертних костюмів</li> <li>- інформаційне, фото та відео-забезпечення заходу (ЗМІ)</li> </ul> <p><i>Творчі інтерпретаційні здібності:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- добір репертуару для вокально-хорового колективу</li> <li>- творча обробка партитури хорового твору</li> <li>- оригінальність ідеал-концепції на етапі творчого задуму</li> <li>- якість відтворення ідеал-концепції у процесі виконання</li> </ul> <p><i>Навички саморегуляції у процесі керування хором:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- внутрішня і зовнішня організованість диригента</li> <li>- адекватна емоційна налаштованість</li> <li>- свідомий контроль і коригування дій виконавців</li> <li>- завбачливість диригентського впливу у відтворенні ідеальної концепції інтерпретації твору</li> <li>- досягнення цілісності відтворення художнього образу відповідність жестів характеру твору</li> <li>- утримання візуального контакту протягом усього виконання твору</li> <li>- ефективність невербального діалогу учасників хору і керівника</li> <li>- якість й адекватність використання ритмо-пластичних рухів у передачі художнього задуму</li> <li>- контрольованість емоцій і дій перед публікою</li> </ul>	
		<b><i>Всього балів</i></b>	

Оцінка результатів:

69-85 балів – високий; 51-68 – середній; 0-50 – низький рівень

**Додаток И****План спостережень****репетиційної роботи з хором**

Дата, назва навчальног о колективу	Вид робот и	Зміст навчальног о матеріалу	Відеофіксаці я елементів вокально- хорової роботи учнів	Відеофіксаці я репетиційни х жестів керівника хору	Методи репетиційно ї роботи

## Додаток К

### **Правила подолання психологічного бар'єру у процесі ведення суперечки (за П.Підкасистим, Л.Фрідманом, М.Гаруновим):**

1. Слідкуйте за думкою, аргументацією, а не за жестами, голосом свого опонента.
2. Не поспішайте переривати вашого опонента, кидати йому репліку, уїдливе слово.
3. Не звертайте увагу на деталі, дивіться у корінь проблеми, намагайтеся побачити, зрозуміти головне.
4. Шукайте і аналізуйте слабкі місця, аргументи, приклади вашого опонента.
5. Не бійтеся опонента і не думайте, що сильніше від вас.
6. Не будьте самовпевненими, не думайте, що протилежна сторона слобша за вас, менш підготовлена та інформована.
7. Прагніть того, щоб усі вас зрозуміли і адекватно сприйняли сказане вами.
8. Памятайте, що страх перед діями противника – це поразка.

## Додаток Л

### Програма фахових досягнень

1. Мотивація досягнення мети

\_\_\_\_\_

2. Загальні цілі, термін виконання:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

3. Проміжні цілі й успішність їх виконання:

№	Графік, дні і години виконання	Вид роботи	Форма контролю	Якість виконання 5 балів
1	.....			
2	.....			

4. Необхідні ресурси для фахових досягнень:

1) здібності, знання, навички, досвід

\_\_\_\_\_

2) обставини і люди, які схильні вам допомогти

\_\_\_\_\_

5. Самостійна розробка засобів досягнення цілей (аналіз власних методів досягнення) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Фахові перспективи, пов'язані з досягненням мети (дайте відповіді на питання: Що обіцяє у майбутньому досягнення цих цілей? Заради чого

варто докласти певних зусиль і долати труднощі? Які віддалені результати досягнення мети?) \_\_\_\_\_

---

*(Час від часу переглядайте це, доповнюючи список своїх перспектив)*

7. Як розпочати справу (формули самонавіювання):

---



## Додаток М

### Тренінг фахового самовдосконалення

#### «Треба, хочу, зможу, буду»

Мета: формування прагнення студентів до самовдосконалення фахової діяльності, виховання вольових якостей.

Завдання:

1. Усвідомити свої позитивні якості, необхідні для майбутньої професії.
2. Дати можливість учасникам «подивитися на себе зі сторони».
3. Створення сприятливого клімату в групі.

Розминка.

#### *1. Самопрезентація.*

Кожен учасник називає своє ім'я і говорить про свою найменш улюблену і найбільш улюблену справи в житті.

При обговоренні тренер звертає увагу на те, що у кожного учасника є свої пристрасті. Те, що найбільше приваблює одного, для іншого, можливо, щось чуже .

#### *2 . «М'яч плюс користь»*

Учасники тренінгу стають у коло, кидають м'яч один одному, називають корисні та позитивні сторони обраної професії керівника.

Основна частина.

#### *3. « Людина - професія».*

Ця вправа є профорієнтаційною модифікацією ігор типу «асоціації». Обирається учасник, який повинен відгадати за навідними питаннями іншого гравця. Йому дається на це три спроби.

Правила: учасник повинен задавати всім присутнім одне і те ж питання: «Які особистісні якості властиві задуманій людині?». Кожен повинен відповідати, намагаючись вибрати найбільш відповідну для нього якість (при цьому різні учасники можуть називати одну і ту ж якість).

#### 4. «Чарівна рука»

Кожен учасник групи на аркуші паперу зверху пише своє ім'я, потім обводить свою руку олівцем. На кожному пальці пропонується написати будь-яку свою ціль, яка стосується вокально-хорового виконавства та подальшої діяльності як керівника хору. Можна розфарбувати пальці в різні кольори. Потім «долоньки» передають по колу й інші учасники між пальців можуть написати інші цілі, які притаманні тому, чия долонька.

Потім студенти повинні прочитати все уважно і підкреслити ті цілі, які допоможуть йому в оволодінні майбутньою професією .

Обговорення : Що нового Ви дізналися про себе?

#### 5. «Крокодил».

Група розбивається на дві команди. Перша – загадує діяльність, пов'язану із етапами та видами вокально-хорової роботи з навчальним колективом (вивчення партитури, прослуховування, задавання тому, тощо), а друга – делегує свого учасника (з його згоди або гравці першої групи можуть самі назвати того, кому вони повідомлять загадану діяльність). Останній повинен зобразити її тільки за допомогою жестів і міміки, а його команда намагається зрозуміти, що було загадане. Команди загадують завдання по черзі.

Обговорення: що допомогло впоратися з поставленим завданням і що ускладнювало його виконання ?

6. *«Підйом на Олімп».*

Група студентів малює на аркуші паперу гору та домальовує сходинки. На кожній сходинці студенти пишуть по черзі кожен свій крок, який вважає необхідним для здійснення мети і додає: «Зробивши .... – я зможу...».

7. *«Обіцянка».*

Під час проведення цього етапу учасники сідають в коло і починають по черзі висловлювати обіцянки на рахунок подальшої своєї вокально-хорової діяльності. Наприклад: «Я обіцяю, що до кінця навчального семестру вивчу 6 творів для шкільного хору, гратиму напам'ять всі партитури та співатиму голоси, а іспит з диригування здам на відмінно».

## ДОДАТОК Н

### Мотиваційний тренінг

#### «Похвала самому собі»

Мета: навчатись підбадьорювати, надихати самого себе. Згадуючи й емоційно підкріплюючи дії, які в минулому приводили до успіху, ви надихаєте себе на дальші досягнення.

Крок 1. Згадайте подію, коли ви досягли успіху, проявивши наполегливість, цілеспрямованість, кмітливість, тощо. Згадайте емоційний стан (задоволення, піднесення), в якому перебували в ситуації успіху і перемоги

---

---

Крок 2. Похваліть самого себе. Скажіть самому собі кілька приємних слів. Наприклад: «Молодець! Чудова робота! Так і далі тримати!»

---

---

Крок 3. Зобов'яжіть себе і надалі так працювати (проявляти наполегливість, цілеспрямованість, тощо)

---

---

## Додаток П

## Типові функціональні недоліки дитячого співу (за Г.Стуловою)

Части и голосов ого апарату	Функціональні недоліки у процесі співу	Якісні ознаки звучання голосу
1	2	3
Для артикуляційного апарату	<p>Занадто округлені губи</p> <p>Намагання співати у повний голос</p> <p>В'яла робота артикуляційних мускулів</p> <p>Мязові затиснення, переважно в нижній щелепі</p>	<p>Глухий і темний звук</p> <p>Звук позиційно далекий і глибокий, немає "летючості"</p> <p>Звук вялий, гнусавий, невизначенність дикції</p> <p>Невизначеність звучання фонем, напружене звучання голосу, відсутність співацького вібрато</p>
Для гортані	<p>Нестабільність у положенні гортані під час співу різних голосних</p> <p>Надмірне змикання голосових звязок внаслідок занадто твердої атаки і форсування звуку</p> <p>Недозмикання верхніх меж голосових звязок у результаті придихальної атаки звуку або надмірного надходження підкладкового повітря</p> <p>Налаштування голосових звязок на занадто глибоке змикання і коливання усієї їх маси</p> <p>Спів за рахунок занадто легкого межового змикання голосових звязок і коливань їх витонченими краями</p> <p>Затиснення гортанних мязів</p>	<p>«Строкате» звучання голосних, нерівний тембр</p> <p>Напружене звучання, немає плавності звуковедення, відсутність вібрато</p> <p>З'являється сипота через витік повітря</p> <p>Багатий тембр, але вузький звуковисотний діапазон, голос втрачає рухливість</p> <p>Тембр бідний, звук тихий, динамічний діапазон вузький, хоча широкий звуковисотний діапазон</p> <p>Звук затиснений з горловим призвучком</p>

Для дихального апарату	<p>Поверхове дихання</p> <p>Вялий вдих</p> <p>Надмірна кількість повітря під час вдиху</p> <p>Надмірно великий підкладковий тиск при фосуванні співу</p>	<p>Немає опори на дихання, фонаційний видих короткий</p> <p>Вялий звук</p> <p>Немає рівномірності використання повітря під час співу; в момент атаки звука значна його частина втрачається, немає легато, інтонація фальшива</p> <p>У результаті надмірного видування повітря голосові складки піднімаються, відхиляючись від свого нейтрального положення, і намагаються ніби вивернутись назовні; при коливанні голосові складки недозмикаються своїми верхніми краями, власне голосовими зв'язками, що обрамляють голосову щілину, це приводить до появи сипоти</p>
------------------------	--	--

## Додаток Р

**Таблиця оптимальних умов формування крайніх реєстрів  
звучання голосу (Г. Стулова)**

№ п/п	Фактори, які сприяють формуванню різних типів реєстрового звучання голосу	Типи реєстрів	
		фальцетний	грудний
1	Теситура	висока	низька
2	Сила голосу	піано	форте
3	Вид атаки звуку	мяка	Тверда
4	Спосіб звукоутворення	легке <i>стакато</i> чи <i>легато</i>	<i>маркато</i> або щільне <i>легато</i>
5	Тип голосного	у – о – а	і – е
6	Спосіб артикуляції	губи на усмішці, м'яке піднебіння злегка припідняте, рот відкривається помірно, гортань займає відносно високе положення	губи максимально округлі, м'яке піднебіння значно припідняте, рот відкривається широко, гортань опущена вниз
7	Резонування	головне з обов'язковим резонуванням маски	грудне у поєднанні з резонуванням маски
8	Емоціне налаштування у відповідності з художнім образом виконуваного твору	радісно, весело, лагідно, здивовано, тощо	тривожно, сумно, урочисто, героїчно, тощо





## ДОДАТОК С

### Система вокальних вправ за методикою Г.Стулової

#### *Вокальні вправи для вироблення фальцетного звучання Г.Стулової*

Методи настійки на вірне звукоутворення перед плавним і протяжним співом.

#### **Вправа 1.**

♪ ♪ ♫

у - у - у

Виконується легким звуком на *стакато* (три восьмі) на голосному *у*, починаючи від *соль*<sup>1</sup> чи *ля*<sup>1</sup>.

*Мета:* активізувати крайнє змикання голосових зв'язок в момент атаки звука, що лежить в основі правильного звукоутворення (виключає сип і “під’їзди” до звуків, забезпечує інтонаційно точний початок співу). Такий спосіб звукоутворення виключає появу будь-яких мязовних затиснень чи форсування звуку.

*Методика виконання:* використовуємо різні асоціативно-образні порівняння: «звуки-крапельки», «звуки-намистинки», що розсипались, тощо.

#### **Вправа 2.**

♪ ♪ о |

у - у - у

о - о - о

а - а - а

Друга вправа розпочинається за принципом першої, але має продовження: перехід від короткого на одному звуці (дві восьмі) до протяжного співу (половинна). Вона повторюється кілька разів по півтонах вгору і вниз в діапазоні звуків соль<sup>1</sup>-до<sup>2</sup>. До голосного у додають о, а.

*Мета:* перенести активне змикання верхніх меж голосових зв'язок, природне для штриху *стакато*, на слідує за ним *легато*.

*Методика виконання:* кожен голосний звук виконується з різною емоційною виразністю (сумно, здивовано, радісно, лагідно, строго, тощо). Діти повинні визначити настрій у виконанні вчителя або один одного і самі співати так само. Це урізноманітнює виконання вправи, яке необхідно повторювати на різній висоті.

Початковий уривчастий звук, переведений на протяжний спів, дає позитивний результат при формуванні необхідних якостей співацького звука і кантилени.

### ***Вправа 3.***

Повторення різних за висотою звуків у межах великої і малої секунди на у, далі о, а: (соль<sup>1</sup>-ля<sup>1</sup>-соль<sup>1</sup>-ля<sup>1</sup>-(стакато, восьмі)-соль<sup>1</sup>-соль<sup>#1</sup> (легато, половинна-четвертна)).

*Мета:* зберегти налаштування гортані на різних голосних, тобто вміння вирівнювати голосні при зміні висоти тону.

*Методика виконання:* нижній звук повинен спеціально бути легким. Під час модуляції вправи на півтон вгору, не можна допускати посилення голосу, оскільки одразу з'являється надмірний тиск на гортань, в результаті чого з'являються м'язові затиснення. Цього запобігають, якщо при підвищенні звука зробити коротке втягування нижньої частини живота, що забезпечить необхідне для утворення більш високого тону збільшення тиску.

Вокальні вправи для збереження фальцетного звучання на інші тони звуковисотного діапазону (вгору і вниз).

#### **Вправа 4.**

Низхідний мажорний звукоряд з п'яти звуків  $до^2-фа^1$  (*легато*, четвертні, остання-половинна) на склади -лю (*на, мі-ма*).

#### **Вправа 5.**

Низхідний мажорний звукоряд *До мажору* на *легато* четвертними тривалостями.

*Мета:* перенесення вірної позиції гортані звукоутворення на низькі звуки за рахунок їх свідомого полегшення.


*Методика виконання:* принципово важливо виконуючи вихідні інтервали навчити дітей свідомо полегшувати нижній тон за рахунок динаміки і атаки звуку, ніби ледве до нього «торкнутися».

### **Вокальні вправи Г.Стулової для вироблення вірного звукоутворення в грудному режимі**

#### **Вправа 6.**

Спів грудним голосом у висхідному порядку, об'єднуючи кожні три звуки на *легато* на склад *мі-я*, далі у нисхідному русі. Наприклад:

*До мажор* , ,



2

4 до ре мі мі фа соль соль ля соль фа мі ре до

мі - я, мі - я, мі - я - - - -

*Мета:* перенесення грудного звучання, природного для низької теситури, на більш високі тони діапазону голосу. Методика вправи будується на основі висхідних звукорядів.

*Методика виконання:* під час співу грудним голосом у висхідному русі більше трьох звуків підряд на одному диханні, особливо важливо не допустити регістрового перевантаження нижніх звуків, з яких розпочинається вправа, інакше на верхах з'явиться напруга у звучанні голосу.

***Вокальні вправи Г. Стулової для вироблення вірного звукоутворення  
мішаного типу***

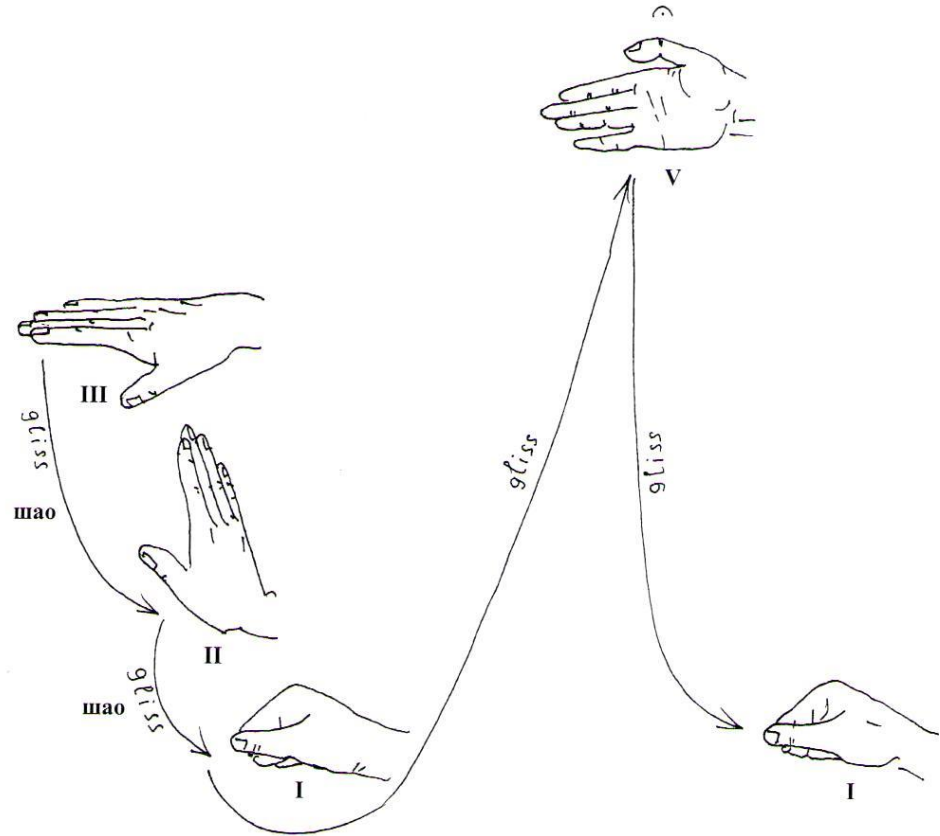
***Вправа 7.***

Налаштування голосу на примарних звуках, зазвичай *фа<sup>1</sup> - ля<sup>1</sup>* середньою силою гучності (*mf*). Можна використовувати вправи № 1-6. Головне – не допускати регістрового перевантаження звучання на середніх тонах, інакше голоса дітей вище *до<sup>2</sup>* починають напружено звучати.

У формуванні змішаного типу (мікстового звучання) необхідно орієнтуватися на досягнення плавності регістрових переходів, поступової легкості звука при підвищенні чи пониженні тону.

## Додаток Т

## Метод відносної ладової сольмізації (ручні знаки)



Йо (I), Ле (II), Ві (III), На (IV), Зо (V), Ра (VI), Ті (VII),

## Додаток У

### Методика трифазного дихання Кофлера-Лобанової-Лук'янової

Методика виконання трифазного дихання починається з видоуху, Повітря з легких виходить тільки наполовину, потім слідує пауза. Паузу потрібно тримати до тих пір, поки у організмі не з'явиться бажання видихнути. Вправи потрібно виконувати стоячи, випрямивши спину

Перша вправа – видох супроводжується звуком «пфф», який повинен йти рівно і плавно.

Вправа друга – супроводжувати видих звуком «ссс». При цьому губи розведені в напівпосмішку. Звук також повинен бути плавним, не перериватись. Після цієї вправи потрібно повторити першу.

Третя вправа – вимова на видиху звука «жжж». При цьому зуби потрібно затиснути, а губи – розтягнути. Руку потрібно покласти на грудну клітину, щоб відчувати вібрацію. Після виконання знову вправа «пфф».

Четверта вправа подібна на «ссс», але вимовляти потрібно звук «ззз».

### Метод парадоксального дихання або дихальна гімнастика

#### А.Стрельникової

«Долоньки». Нагадує плескіт в долоні. Необхідно поділити 4 вдихи носом, видихати через рот. Вдих повинен бути шумним і глибоким, а видих – непомітним і тихим. Через кожні 4 вдиха слідує пауза 3-5 секунд. Дві вправа повторюється. Під час вдоха потрібно зжимати руки в кулаки, під час відпочинку – руки опускаються. Усього потрібно зробити 24 вправи по 4 вдоха. Плечі і живіт не беруть участі у диханні. Ця вправа може

спровокувати легке запаморочення. Тоді паузу між підходами потрібно збільшити до 10 секунд.

«Погончики». Ця вправа передбачає 8 вдихів поступіль без зупинки. Після вдихів необхідно невелика перерва на 4-5 секунд, після цього вправа знову повторюється. «Погончики» виконуються стоячи, руки необхідно притискати до живота. Пальці стиснуті в кулаки. На видиху здійснюється різкий поштовх руками до підлоги без участі плечей. Руки необхідно повністю випрямити. Під час видоха руки знову притискають до живота. Вправу потрібно виконувати 12 разів по 8 вдихів.

«Насос». Вправу потрібно робити стоячи. Нахилитися до підлоги. На середині нахилу робиться вдих через ніс, який закінчується разом із поклоном. Далі потрібно випрямитись, знову нахилитися і вдихнути. Вправа виконується 12 разів по 8 вдихів. Після кожної вісімки відпочинок 4-5 секунд.

Гімнастика А.Стрельникової включає й інші вправи, в яких задіяні ноги, шея і голова. Деякі вправи потрібно виконувати стоячи, інші можна виконувати сидячи. Дихальні техніки здійснюють чудовий ефект на організм, але потрібно робити паузи між підходами.

## ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студентов вузов /Эдуард Борисович Абдуллин. – 3-е изд., испр. и доп. — М.: «Издательство Гном», 2010. — 416 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений /О.А. Абдуллина. — М.: Просвещение, 1990.— 142 с.
3. Абрамова Г.С. Практическая психология /Галина Сергеевна Абрамова. — М.: Академия, 1997. — 365, [1] с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни /К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль,1991. – 299с.
5. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. /Анатолій Миколайович Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558, [1] с.
6. Алкон Е.М. Музыкальное мышление Востока и Запада /Е.М. Алкон. — Владивосток: Изд. Дальневосточного университета, 1999. — 169 с.
7. Амонов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей /Н.А. Аминов //Вопросы психологии. – 1988. - № 5. – С. 71-77.
8. Аналіз куррікулума підготовки педагога професійної школи в Україні /О.І.Щербак, Я.Я.Болюбаш, Л.І.Шевчук та ін., за ред.. О.І. Щербак. – К.: Наук. світ, 2003. – 35 с.
9. Анастаси А. Психологическое тестирование /Анна Анастаси, Сьюзан Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с.
10. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: в 2 кн. /Валентин Иванович Андреев. - Кн. 2. – Казань,1998. – 320с.



11. Андриенко Е.В. Феномен профессиональной зрелости учителя /Е.В.Андриенко //Педагогика. – 2002. - № 6. – С. 66-71.
12. Андрущенко В.П. Про концептуальні засади філософії освіти України / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Нова парадигма. – Вип. 36. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 8-20.
13. Анисимов А.И. Дирижер-хормейстер / Александр Иванович Анисимов. – Ленинград, Ленинградское отделение, изд-во “Музыка”, 1976. – 160 с.
14. 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.
15. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя /Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
16. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве: сб. статей /Борис Владимирович Асафьев. – Л.: Музыка, 1980. – 212с.
17. Асмолов А. Г. Психология личности : [учебник]. /А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
18. Афанасьев В.Г. Системность и общество /Виктор Григорьевич Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 , [2] с.
19. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності /Юрий Львович Афанасьев. – Л: Світ, 1990. – 159 с.
20. Ахмедов Т. И. Практическая психотерапия : внушение, гипноз, медитация. /Т.И. Ахмедов. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. – 447 с.
21. Багадуров В. Очерки по истории вокальной методологии /Всеволод Алавердович Багадуров. — М.: Музгиз, 1932. Ч. I: Вокальная педагогика — 137 с.
22. Бай Шажун. Из истории развития вокального искусства /Бай Шажун //Вісник Луганського національного університету імені Тараса

Шевченка: Педагогічні науки. - № 20 (231). – Луганськ: ЛНУ, 2011. – Частина III. – С. 203-207.

23. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті /Георгій Балл //Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. /за ред. Г.О. Балла. — К., 1998. — С.101–118.

24. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. - 336 с.

25. Белкин А. С. Ситуация успеха: Как ее создать : [книга для учителя] /А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

26. Бердяев Н.А. Самопознание /Н.А. Бердяев. Опыт философской автобиографии. – М.: Мысль, 1991. – 220 с.

27. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /Владимир Павлович Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 190, [1] с.

28. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник /І.Д.Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.

29. Богданов Н. Типология индивидуальности /Н.Богданов. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.

30. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды /Л.И. Божович [под. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.–Воронеж, 2001. – С. 23-79.

31. Бондаренко А.В. Специфіка організації самостійної роботи майбутнього вчителя музики з використанням мультимедійних технологій /А.В. Бондаренко //Методичні рекомендації для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. - Кривий Ріг: КДПУ, 2011. – 163 с.

32. Борисова Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02

“Теорія та методика музичного навчання” / Тетяна Валеріївна Борисова. – Київ, 2007. – 21с.

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

34. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике /Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер Ком., 2000. – 527, [2] с. – (Мастера психологии).

35. Ван Цзяньшу. Взаємодія психологічних механізмів регулювання вокально-виконавської діяльності співака / Ван Цзяньшу //Вісник ЛНУ імені Т.Шевченка № 10 (245), травень 2012. – С. 70-76.

36. 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.

37. 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, [2] с.

38. Вей Лімін. Формування вокальної культури студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій /Вей Лімін //Молодь і ринок: щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: ДДПУ, 2011. – Вип. № 10 (81) – С. 159-163.

39. Вишнякова Н.Ф. Креативная психодиагностика. Психология творческого обучения /Н.Ф. Вишнякова. – Мн., 1995. – 441 с.

40. Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання /В.М.Володько, С.У. Гончаренко //Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1995. - № 1. – С. 63-71.

41. Ву Го Линг. О предпосылках интонационных взаимодействий китайской и украинской песенности /Линг Ву Го //Музичне мистецтво і культура: наук. вісник /Одеська консерваторія імені А.В.Нежданової.– О., 2001. Вип.2. — С. 169-171.
42. Вульф В.З. Основы педагогики: учеб. пособие: /В.З.Вульф, В.Д.Иванов. [2-е изд., перераб. и доп.]. — М.: УРАО, 2000. — 614 с.
43. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479, [1] с.
44. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания /П.Я.Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: МГУ, 1974. – С. 76-94.
45. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века /Б.С.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.
46. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию /Юлия Борисовна Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – С. 169-239.
47. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии: Учебное пособие / Ю.А. Гагин. – СПб.: СПбГУПМ, Балт. пед. академия, 1998. – С. 15-98.
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. 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.
50. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям /Гончаренко Семен Устинович. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
51. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374с.

52. Голик Г.Г. Психологія диригентсько-хорової діяльності / Григорій Григорович Голик. – Дрогобич: Вимір, 2000. – 108 с.
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. Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний /А.Л.Гройсман. – М.: ИЧП «Изд. Магистр», 1998. – 436 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. Дементьева О. Формування професійної мобільності майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професіонального образования /О.Дементьева. – М., 2002. – 22 с.
57. Джурицкий А.Н. История педагогики: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений /А.Н. Джурицкий. – М.: Владос, 1999. – 432, [2] с.
58. Дирижерское исполнительство: практика, история, эстетика / ред.-сост. Лео Гинзбург. – М.: Музыка, 1975. – 631 с.
59. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. /Л.Дмитриев. – М.: Музыка, 1984. – 280 с.
60. Драйден Гордон. Революція в навчанні /Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – Львів: Вид-во «Літопис», 2005. – 541 с.
61. Дусавицкий А.К. Личность педагога развивающего образования /А.К.Дусавицкий, О.Н. Погребняк //Практична психологія та соціальна робота. – 2008. - № 1. – С.1-2.
62. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя /С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.

63. 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).

64. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретико-методологічні орієнтири її оновлення / Ольга Володимирівна Єременко / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки : [колективна монографія] / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 92–120.

65. Ержемский Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования / Г. Л. Ержемский. – С-Пб., 1993. – 260 с.

66. Ермолаев О.Ю. Правильное дыхание [Электронный ресурс]: практич. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 192 с.

67. Живов В.Л. Теория хорового исполнительства / Владимир Леонидович Живов. – М.: Эдитоиал УРСС, 1998. – 192 с.

68. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін.]. – К.: Либідь, 2005. – 463 с.

69. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : [учеб. пособие для вузов]. – 3-е изд., испр. / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 192 с.

70. Занюк С.С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх: навчальний посібник / Занюк Сергій Степанович. – Луцьк: Ред.-вид. від. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. – 124 с.

71. Зелинский Ф.Ф. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля /Ф.Ф.Зелинский. – Петроград: Слово, 1916. – 176 с.

72. Зинькевич Е. Логика художественного процесса как историко–методологическая проблема /Е. Зинькевич //Музично–історичні концепції у минулому і сучасності. — Львів: Сполом, 1997. — С. 49-55.

73. 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 ЦНТЕІ”, 2008. — Вип. V. — С. 3-13.

74. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : [навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ.] / Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. — К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. — 302, [1] с.

75. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий /Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2004. — 701 с.

76. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? /Дмитрий Борисович Кабалевский. — М.: Советский композитор, 1982.— 214 с.

77. 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.

78. Как построить своё «Я» /под ред. В.П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1991. — 136 с.

79. Калашник (Меі) Л.С. Давньокитайська міфологія як засіб родинного виховання: [наукова монографія]. /Любов Сергіївна Калашник. — Запоріжжя: Поліграф, 2004. — 259 с.

80. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество /В.А. Кан-Калик, Н.Д.Никандров. — М.:Педагогика, 1990. — 144 с.

81. Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. — К.: Либідь, 1996. — 632 с.

82. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. доктора педагогічних наук: 13.00.01 — теорія та історія педагогіки /Н.В. Кічук. — К.: КДПІ, 1993. — 31 с.

83. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие /Е. А. Климов. – М. : МГУ, 1995. – 224 с.

84. 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.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – Вип. 4 (9), ч. I. – С.88-92.

85. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти /А.В. Козир. – К.: Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2008. – 380 с.

86. Козырь А.В. Инновационные технологии формирования профессионального мастерства учителя музыки /Алла Козырь //Художественное развитие в социо-культурном контексте XXI ст. //EDUCATIA ARTISTICA IN CONTEXTUL MEDIULUI SOCIAL-CULTURAL AL SEC.AL XXI-LEA. – Chisinau: Sagijs-Grafic, 2014. - 228 p. – С. 79-88.

87. Колесникова И.А. Педагогическая прaksiология / И.А. Колесникова, Е.В. Титова // Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 256 с.

88. Комплекс упражнений дыхательной гимнастики Стрельниковой: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pererogjdenie.info>. – Назва з екрану.

89. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Людмила Кондрацька //Мистецтво та освіта. — 2003. — № 2. — С.7–11.

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



91. Копнин П. Гегель и вопросы эстетики /П.Копнин //Философия Гегеля и современность. /редкол.: Л.Н. Суворов и др. – М.: Мысль, 1973. — С. 321-396.
92. Котляревский И.А. Музыкально-теоретические системы европейского искусствознания: методы изучения и классификации. /И.А.Котляревский — К.: Музична Україна, 1983. — 158 с.
93. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні: інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати /В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
94. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття /В.Г. Кремень. //Шлях освіти. – 2003. – С. 7-10.
95. 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.
96. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.
97. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя /Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 117 с.
98. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя — основа його педагогічної майстерності /Зінаїда Наумівна Курлянд. — О., 1995. — 160с.
99. Леонтьев А.Н. Психология образа /Алексей Леонтьев //Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология). – 1979. – № 2. – С. 146-149.
100. Лінь Є. Вокальне мистецтво Китаю в період «Культурної революції» /Лінь Є //Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М.П.Драгоманова. - Серія № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, 2010. – Вип. 8 (13). – С. 211-213.
101. Лінь Є. Становлення творчої особистості в умовах інонаціональної культури (китайська молодь в Україні) /Лінь Є //Вісник Луганського

національного університету імені Тараса Шевченка – Луганськ: ЛНУ імені Т.Шевченка, 2010. – № 6 (193), Ч. II. – С. 152-158.

102. Лінь Є. Методичні основи формування підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами /Лінь Є //Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М.П.Драгоманова. - Серія № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, 2015. – Вип. 19 (24). С. 76-80.

103. Лінь Є. Діагностичні методики формування вокально-хорової підготовленості студентів факультетів мистецтв до продуктивної діяльності з учнями /Лінь Є. //Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Сєверодонецьк: вид-во СНУ імені В.Даля, 2016. – Вип. 6. - С. 145 – 149.

104. Лінь Є. Мотиваційно-адаптивний аспект співацької підготовки майбутнього вчителя музики //Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. пр.: наукове електронне видання. – Вип. 3. – Слов'янськ: ДДПУ, 2016. - С. 45-51.

105. Лінь Е. Формирование готовности студентов институтов искусств к работе с вокально-хоровыми коллективами /Линь Е //Всероссийский журнал научных публикаций. - № 1 (25). – М.: ООО «Миррея», 2015. – С. 30-33.

106. Лінь Є. Сучасна вокальна школа в Китаї: методологічні засади в контексті європейсько-китайських культурних зв'язків /Лінь Є //Науковий вісник НМАУ імені П.Чайковського: зб. наук. праць. – К.: НМАУ імені П.Чайковського, 2009. – Вип. 74. – С. 173-179.

107. Лінь Є. Педагогічні умови формування вокально-хорової підготовленості майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання /Лінь Є //Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції:

Наукове видання /за ред. проф. А.В. Козир, доц. К.О. Щедролоєвої. – Херсон: ХДУ, 2016. – С. 217-220.

108. 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.

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

110. Лихачёв Б.Т. Педагогика: курс лекцій /Борис Тимофеевич Лихачёв. – М.: Прометей Юрайт, 1998. – 462, [1] с.

111. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. /В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. — 256 с.

112. Люш Д.В. Развитие и сохранение певческого голоса. /Д.В. Люш. — К.: Музична Україна, 1988. — 138, [2] с.

113. 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.

114. Малышева Н.М. О пении: учеб. пособие. /Н.Малишева. – М.: Музыка, 1990. – 217 с.

115. Макаренко А.С. Воля, мужество, целеустремленность. /А.С.Макаренко. Избранные произведения: в 3-х т. /редкол.: Н.Д.Ярмаченко (пред.) и др. — К.: Рад. шк., 1985. — Т.3 — С. 318-323.
116. Маркова А.К. Психология труда учителя. /Аэлита Капитоновна Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 312 с.
117. Мартиненко С.М. Загальна педагогіка: навч. посіб. /С.М.Мартиненко, Л.Л.Хоружа. - К.: Міжрегіон. акад. упр. персоналом, 2002. — 173, [1] с.
118. Мартынов И. Очерки о зарубежной музыке первой половины XX века. /Иван Иванович Мартынов. — М.: Музыка, 1970. — 504 с.
119. Маслоу А. Мотивация и личность. /Абрахам Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. — (Мастера психологии).
120. Маслоу А. Самоактуализация / А.Маслоу // Психология личности. Тексты. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузыря. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 63–68.
121. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти /Людмила Масол //Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1. — С. 2–5.
122. Мастеров Б.М. Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности. /Б.М. Мастеров. — Рига: Эксперимент, 1995. — 160 с.
123. Матюшкин А.М. Загадки одарённости: Проблемы практической психодиагностики /А.М. Матюшкин. — М.: Школа-пресс, 1993. — 128 с.
124. 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.
125. 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.

126. Меднікова Г.С. Адаптаційна функція мистецтва в умовах техногенної цивілізації /Г.С. Меднікова //Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – Вип. 10 (23). – К.: НПУ, 2006. – С. 123-131.

127. Медникова Г.С. Культурологія: Навчальний посібник /За редакцією М.Заковича. Друге видання. /Галина Сергіївна Меднікова. – Київ: Знання, 2006. – 567с.

128. 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.

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

130. Митина Л.М. Психологія професійного розвитку учителя /Л.М.Митина. – М.: Флінта, 1998. – 200 с.

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

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

133. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки / Виталий Исаакович Муцмахер; [науч. ред. А.И. Николаева]. – М.: МГПИ, 1988. – 62 с.

134. Назаров И.Т. Основы музыкально-исполнительской техники и методы ее совершенствования /Иван Тимофеевич Назаров. — М.: Музыка, 1969. — 134с.
135. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз. — [5-е изд.] — М.: Музыка, 1988. — 240 с.
136. Немов Р. С. Психология / Роберт Семенович Немов. — М. : Высшее образование, 2007. — 640, [2] с.
137. Ничкало Н. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи /Нелля Ничкало //Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 1. — С. 6 — 26.
138. Образование: сокрытое сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. — Москва-Paris: UNESCO, 1997. — 297 с.
139. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: метод. пособие. /Дмитрий Ерофеевич Огороднов. 3-е. изд., дополненное. — К., Музична Україна, 1989. — 163, [2] с.
140. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. /Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. — К.: Знання України, 2004. — 264с.
141. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [Монографія] /Валерій Федорович Орлов /за заг. ред. І.А.Зязюна. — К.: Наукова думка, 2003. — 263, [12] с.
142. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. /Ю.М.Орлов. — М.: Просвещение, 1991. — 297 с.
143. Отич О.М. Педагогічні засади мистецької освіти /О.М. Отич //Педагогічні науки. — Суми, 2003. — С. 430-438.
144. Отич О.М. Мистецтво у змісті професійно-педагогічної освіти /О.М.Отич //Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-

польський щорічник за ред. Н.Ничкало та ін. – Київ-Ченстохова, 2003. – Вип. 4. - С. 489-499.

145. 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.

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

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

148. 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.

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

150. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и препод. / Валентин Иванович Петрушин. – М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384с.

151. Пехота О.М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: Навчальний посібник – Вид. 2-ге перероб. і доп. /Пехота Олена Миколаївна – Миколаїв: ТОВ «Фірма «Іліон», 2009. – 272 с.

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

153. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
154. Поляков О. Семіотичні особливості складових частин знакової системи диригування // Питання диригентської майстерності / Упор. М.М.Канерштейн. – К., “Музична Україна”, 1980. - С.167-183.
155. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика /Я.А.Пономарёв. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
156. Проворова Є. В. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. - С. 276-284.
157. Психологія : [підручник] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 4-е вид. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
158. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.
159. Радул В.В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: монографія /Валерій Вікторович Радул та ін. – К.: Імекс-ЛТД, 2009. – 352с.
160. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [2] с.
161. 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.
162. 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.



163. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. /В.В. Рибалка. — К.: ІЗМН, 1996. — 235, [1]с.
164. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. /Е.И. Рогов. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 512 с.
165. Розов В.І. Методика оцінювання і самооцінки адаптивних індивідуально-психологічних властивостей особистості /В.І. Розов //Практична психологія та соціальна робота. — 2007. - № 6. — С. 30-49.
166. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /Карл Роджерс: пер.с англ. М.М. Исениной. — М.: Прогресс; Универс, 1994. — 479, [1] с.
167. Ростовський О.Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». /О.Я. Ростовський. — К., 1993. — 48 с.
168. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с. — (Мастера психологии).
169. Рувинский Л.И. Психология самовоспитания: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. /Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. - М.: Просвещение, 1982. - 143 с.
170. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. /О.П.Рудницька. — Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2005. — 360 с.
171. Савченко О. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О. Савченко. — К.: Рад школа, 1982. — 176 с.
172. Семиченко В.А. Комплект методик для професійного самопознання майбутнього учителя: учебное пособие. /В.А. Семиченко. — К., 1990. — 194 с.
173. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии /Е.В. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2003. — 350 с.

174. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

175. Сковорода Г.С. Твори у 2-х томах /Григорій Савич Сковорода. – К.: 1994. – Том 1. – С. 385-446.

176. Скрипкина Э.А. Развитие сознательности и эмоциональности в процессе работы над хоровым произведением в классе дирижирования /Э.А.Скрипкина // Вопросы хороведения на музыкально-педагогическом факультете: сб. науч. трудов; [ред. кол. О.П.Соколова, Г.П.Стулова, Б.Д.Критский]. – М., 1981. – С.102-117.

177. 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.

178. Сливко С.А. Музично-слухова активність музиканта-виконавця та шляхи її формування /С.А. Сливко //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: Національного педагогічного університету, 2007. – Вип. 5 (10). – С. 47-50.

179. Сметанский Н.И. Профессиональная активность учителя: взгляд из Украины /Н.И. Сметанский //Педагогика. – 2008. - № 6. – С. 62-68.

180. Софроній З.В. Класифікація основних характеристик виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності / З.В. Софроній // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 261–275.

181. Софроній З.В. Мотиваційний аспект формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності / З.В.Софроній // Вісник Глухівського державного педагогічного

університету. – Глухів: ГДПУ, 2009. – Вип.14. – С.27-33. – (Серія: Педагогічні науки).

182. Спиркин А.Г. Основы философии /Александр Георгиевич Спиркин. – М.: Политиздат, 1988. – 591, [1].

183. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве: театральные мемуары /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1962. – 576 с.

184. 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.

185. 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.

186. Стулова Г.П. Хоровой класс. Теория и практика вокальной работы в детском хоре /Галина Павловна Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – 126 с.

187. 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.

188. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України).

189. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенка. – К.: Вища школа, 2003. – С. 156-289.

190. Сытин Г. Н. Животворящая сила. Помоги себе сам. /Г.Н. Сытин. – М.: Энергоатомиздат, 1990. – 416 с.: ил.

191. Текучева Н. Домінанти вчительського фаху /Н.Текучева //Учитель. – 1999. - № 11-12. – С. 52-54.

192. 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.

193. Топчієва І.О. Принципи евристичного навчання майбутніх учителів музики /І.Топчієва //Вісник ЛНУ імені Т.Г. Шевченка. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Т.Г. Шевченка», 2011. - № 17 (218), ч. II. – С. 157-163.

194. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. /К.Д.Ушинский; под ред. Е.Н. Медынского, И.Ф. Сладковского. — М.: АПН РСФСР, 1945. — 567 с.

195. Фан Динь Тан. Музыкальная культура на рубеже веков (в контексте «Восток-Запад»). //Музичне виконавство, вип. 14, кн. 6. – К.: НМАУ, 2000. – С. 59-66.

196. Федоришин В. І. Комунікативний підхід до формування виконавської майстерності вчителя музики / Василь Ілліч Федоришин //Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с., С. 315–328.

197. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики /А.Я. Флиер //Общественные науки и современность. – М., 2000. – № 2. – С. 151-165.

198. Философский словарь [авт. сл. ст.: В.П. Андрущенко и др.] (Новые словари) – К.: А.С.К., 2006. – 1059 с.

199. Ха Ту. Особливості співацьких традицій у фаховій підготовці майбутніх учителів музики в Китаї. /Ха Ту //XI Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Взаємодія культур і збереження розмаїття форм культурного самовираження в умовах глобалізації»: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції [упорядники : С.М.

Садовенко, З.О. Босик]. Київ, 28–29 травня 2013 р. — К. : НАКККіМ, 2013. – С. 188-192.

200. Хоружа О.В. Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки /О.В.Хоружа // Педагогічні науки: [збірник наукових праць]. – Херсон: ХДУ, 2009. – Випуск LIV. – С. 384– 389.

201. Цагарелли Ю.А. Процессы самоорганизации, самоуправления и саморегуляции в музыкальной деятельности /Ю.А. Цагарелли //Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: Тез. докл. науч. конф. - Казань, 1982. - С.11-13.

202. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : [учеб. пособие] / Ю. А. Цагарелли. – С.-Пб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2008. – 368 с.

203. Цзінь Нань. Особливості вокальної підготовки студентів з КНР в інститутах мистецтв України /Цзінь Нань //Теоретичні та методологічні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці, 2009. – С. 191-192.

209. Цзян Либинь. Особенности формирования творческой активности будущих учителей музыки в процессе профессионального обучения /Цзян Либинь //Всероссийский журнал научных публикаций. - № 3 (23). – М.: ООО «Миррея», 2014. – С. 28-31.

210. 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.

211. Чанышев А.Н. Курс лекций по древней и средневековой философии [учеб. пособ. для филос. ф-тов ун-тов и аспирантов]. /Арсений Николаевич Чанышев. — М.: Высшая школа, 1991. – 510, [3] с.

212. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности : [монография] / Алексей Яковлевич Чебыкин. – Одесса: АН СССР, О-во психологов СССР, 1992. – 168 с.

213. Чжан Лей. Сутність пізнавальної ініціативи студента як науково-теоретичної категорії /Чжан Лей //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – Вип. 19 (29). – Київ: Вид-во Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 71-73.

214. Чобітько М. Особистісні компоненти у професійному становленні майбутнього вчителя /М. Чобітько //Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. - № 1. – С. 70-75.

215. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.

216. Шадриков В.Д. О структуре познавательных способностей. /В.Д.Шадриков // Психол. журнал. – 1985. – Т6. – №3. – С.38-46.

217. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя /Олена Шевнюк //Мистецтво та освіта. — 2003. — №3 (29).– С. 2–6.

218. 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).

219. Школяр Л.В. Проблемы преподавания художественных дисциплин в школе. /Л.В. Школяр. – М., 1990. – С.64-71.

220. Щербакова А.И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию /А.И. Щербакова //Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 15-25.

221. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя [монографія] /Ольга Пилипівна Щолокова;

Укр. Держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К.: УДПУ імені М.П. Драгоманова, 1996. – 172 с.

222. 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, [1] с.

223. Энциклопедический музыкальный словарь /сост. Б.С. Штейнпресс и М.Ямпольский; отв. ред. Г.В.Келдыш. — М.: Сов. Энциклопедия, 1959. — 326 с.

224. Эстрина Т.А. Подготовка студента к работе с хором / Т.А.Эстрина // Вопросы хороведения на музыкально-педагогическом факультете: сб. науч. трудов; [ред. кол. О.П.Соколова, Г.П.Стулова, Б.Д.Критский]. – М., 1981. – С.37-48.

225. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект / Дмитро Григорович Юник // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія /Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 121–150.

226. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса /Рауль Юссон. — М.: Музыка, 1974. — 262 с.

227. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч.-метод. посіб. /Юрій Євгенович Юцевич; ін-т змісту і методу навчання. — К., 1998. — 158, [1] с.

228. Яворский Б. [сост., ред. и предисл. И.С.Рабинович: в 2-х т.] Т.1. /Б.Яворский. — М.: Музыка, 1964. — Т.1.: Воспоминания, статьи и письма. – 1964. - 670 с.

229. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
230. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия /Павел Максимович Якобсон. — М.: Искусство, 1964. — 86 с.
231. Яконюк В.Л. Развитие интереса к профессии учителя музыки. – Мн.: Вышш. Школа, 1979. – 104 с.
232. Bedny G.Z. A systemic-structural theory of activity: Applications to human performance and work design, USA / G.Z.Bedny, W.Karwowsky: CRC Press, Taylor&Francis Group, 2007. – 450 p.
233. Bolin N. Gefangenschaft und Freicheit /Aspetti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — S. 161–174.
234. Conway C. Teaching music in higher education / Colleen M. Conway, Thomas M. Hodgman. – New York: Oxford University Press, 2009. – 244 p.
235. Golz R. Probleme des Vergleichs deutscher und rassischer Fragestellungen der Padagogik im gegenwartigen Transformationsproze. // Humanisierung der Bildung, 2000. – №1. – С.93-123.
236. Kalisch V. Side effects bei der Beschäftigung mit musica // Aspekti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –363–370 S.
237. Kluppelholz W.Cucina tipica /Aspekti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –331–339 S.
238. Schenker H. Neue musikalische Theorien und Fantasien. Der freie Satz. — Wien, 2002. - S.29-33.
239. Maslow A. The Father Reaches of Human Nature / A. H. Maslow. – N.Y., 1971. – 415 p.
240. Robert B. Michael, Maryanne Garry, Irving Kirsch. Suggestion, Cognition, and Behavior. Current Directions in Psychological Science 21(3). – 2012. – P. 151–156.



241. Zavalko K. Teaching preschoolers playing the violin on the basis of innovative violin techniques / K. Zavalko // Problems in music pedagogy. Volume 12. – 2013. – P. 59-69.

242. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.

#### Література китайською мовою

243. Биан Мен. Китайская музыкальная культура: образование и развитие /Биан Мен. — Пекин, 1996. — 181 с.

244. Ван Юй Шен. Истоки музыки. /Ван Юй Шен. — Шанхай, 1997. — 281с.

245. Иян Инь Лю. История китайской музыки. Изд. 3-е дополненное. /Иян Инь Лю. — Шанхай, 1983. — С. 5-11.

246. Китайская Философия. – Т. 19–21. — Изд-во: Лиао Нин, 2000. — С. 112-134.

247. Лю Лан. Музыкальное воспитание Конфуция и смысл его музыкальной эстетики /Лю Лан. //Искусство музыки - 2. — Пекин, 1991. — С. 34-54.

248. Лю Юань Пин. Модель обучения вокальной музыке (Шэн юе цзяо дэ мо ши). /Лю Юань Пин. – Пекин, 2004. – 170 с.

249. Си Даофен. Вокально-хоровая підготовка будущих учителей музыки в институтах искусств /Си Даофен //Проблемы создания учебного процесса, № 1. – Пекин: Изд-во Шицзе, 2014. – С. 189.

250. Уань Юань. Воспитание психологических качеств вокалиста. /Уань Юань. – Цзанси, 2002. – 120с.

251. Хоу Фан. Реформирование вокального обучения студентов. /Хоу Фан //Педагогика, 09. 2012. – Пекин. – С. 15-20.

252. Цан Вэнь Лин. Требования к исполнению вокальной музыки. /Цан Вэнь Лин. – Шандонь, 2005. – 235 с.

253. Чжао Мэй Бо. Вокальное искусство Китая. /Чжао Мэй Бо. — Шанхай, 1997. — С. 23-43.