

Міністерство освіти і науки України
Криворізький педагогічний інститут Державного вищого
навчального закладу
«Криворізький національний університет»

На правах рукопису

ОВЧАРЕНКО НАТАЛІЯ АНАТОЛІЇВНА

УДК: 378.091.013: 785.1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО
ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:

Сисоєва Світлана Олександрівна
доктор педагогічних наук, професор
член-кореспондент НАПН України

Кривий Ріг - 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	26
1.1. Науковий тезаурус дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.....	26
1.2. Концепція дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.....	54
1.3. Специфіка педагогічної і вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.....	73
Висновки до першого розділу.....	91
РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ	94
2.1. Історико-педагогічний аналіз професійної підготовки вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.....	94
2.2. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності у педагогічній теорії.....	114
2.3. Сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.....	133
Висновки до другого розділу.....	153
РОЗДІЛ 3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ	158
3.1. Професійна підготовка майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності у країнах Європейського Союзу.....	158

3.2. Особливості підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності у США.....	182
3.3. Професійна підготовка майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності у Російській Федерації.....	195
Висновки до третього розділу.....	213
РОЗДІЛ 4. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	215
4.1. Обґрунтування структури вокально-педагогічної діяльності та готовності до її реалізації вчителем музики.....	215
4.2. Закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.....	235
4.3. Критерії готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.....	254
4.4. Концепція та модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.....	262
Висновки до четвертого розділу.....	278
РОЗДІЛ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	281
5.1. Обґрунтування змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.....	281
5.2. Форми, методи і засоби професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.....	304
5.3. Індивідуальні і групові форми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.....	325
5.4. Концертно-виконавська практика та позааудиторна вокально-педагогічна діяльність у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.....	337
Висновки до п'ятого розділу.....	349

РОЗДІЛ 6. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ	354
6.1. Етапи та методика експериментальної роботи.....	354
6.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту.....	366
6.3. Прогностичні напрями професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.....	392
Висновки до шостого розділу.....	399
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	401
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	413
ДОДАТКИ.....	487

ВСТУП

В умовах європейської інтеграції, державних політико-економічних і соціокультурних змін в Україні розвиток духовної культури молоді, відповідно до загальнолюдських демократичних цінностей та національних традицій, є одним із найважливіших завдань реформування освіти.

Музичне мистецтво, зокрема вокальне, сприяє розвитку дітей і юнацтва, впливає на творення внутрішнього світу особистості, сприймання нею виразності слова й краси голосу, словесного та музичного смислу, усвідомлення причетності до співацької традиції українського народу.

Разом з тим, учнівська молодь часто віддає перевагу розважальній вокальній музиці, що пропагується шоу-бізнесом через засоби масової інформації та має низьку художню якість. Саме тому вокально-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва набуває особливого значення, оскільки спрямована на формування духовних потреб, естетичних інтересів, ідеалів і смаків учнівства на кращих зразках світового вокального мистецтва в їхньому жанрово-стильовому розмаїтті.

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності базується на положеннях Закону України «Про освіту» (1991), Закону України «Про вищу освіту» (2014), Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах (2004), Плану дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009 – 2012 роки (2009).

Вітчизняні науковці завжди надавали значної уваги дослідженню проблем розвитку освіти та професійної підготовки вчителів, зокрема таким аспектам:

філософії освіти (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. О. Огнев'юк), неперервній професійній освіті (С. У. Гончаренко, С. О. Сисоєва), теоретичним і методологічним засадам професійної підготовки майбутніх учителів у вищій школі (А. М. Алексюк, В. І. Бондар, М. Б. Євтух, О. Я. Савченко), формуванню готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (І. В. Гавриш, А. Ф. Ліненко), реалізації компетентного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів (Н. М. Бібік, О. І. Пометун, Л. Л. Хоружа).

Зарубіжні вчені вивчали проблему професійної підготовки учителів за такими напрямками, як: філософія і методологія освіти (Є. І. Артамонова, Б. С. Гершунський), професійна педагогіка (С. Я. Батишев, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін), теоретичні основи педагогічної діяльності вчителя (В. О. Сластьонін, Н. В. Кузьміна), професійна компетентність учителів (І. О. Зимня, В. В. Нестеров, О. В. Хуторський), інноваційні технології професійної підготовки вчителів (В. П. Беспалько, Г. К. Селевко).

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва була предметом дослідження вітчизняних учених, зокрема з таких аспектів: історії розвитку музично-педагогічної освіти (Г. Ю. Ніколаї, Т. П. Танько, В. Ф. Черкасов), теоретичних концепцій професійної підготовки вчителя музичного мистецтва (А. В. Козир, О. М. Олексюк, Г. М. Падалка, О. Я. Ростовський, О. П. Рудницька, О. П. Щолокова), неперервної освіти вчителів музичного мистецтва (Н. М. Мурована, Н. А. Сегеда), упровадження компетентного підходу в професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва (Т. В. Агейкіна-Старченко, О. П. Боблієнко, К. В. Кабріль, М. А. Михаськова, О. М. Рибніков), професійної підготовки майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності (А. Г. Болгарський, Т. В. Жигінас, Н. Г. Мозгальова, О. С. Плохотнюк, Т. Й. Рейзенкінд), мистецько-педагогічної діяльності вчителя в загальноосвітніх навчальних закладах (Ю. Ф. Дворник, Л. М. Масол, К. М. Сергєєва, Л. О. Хлебнікова), удосконалення професійно-особистісних рис майбутнього вчителя музичного мистецтва (А. М. Растригіна, С. О. Соломаха).

Професійна підготовка майбутніх учителів музики досліджувалася також зарубіжними науковцями за такими напрямками: історичним підходом до розвитку музично-педагогічної освіти (М. Камба (M. Kamba), О. В. Ніколаєва, Г. О. Праслова, Л. О. Рапацька, М. Рос (M. Ros), О. Н. Федорович), теоретико-методологічними основами професійної підготовки вчителів музики (Е. Б. Абдулін, Ю. Б. Алієв, Л. Г. Арчажникова, Е. Рольфс (E. Rohlf), Р. Рольфс (R. Rohlf), Р. Томас (R. Thomas), Дж. Фінні (J. Finney), А. Якобі (A. Jacoby)), методично-організаційними засадами професійної підготовки майбутнього вчителя музики (О. О. Апраксіна, В. Б. Брайнін, Л. В. Горюнова, Т. С. Кошманова, Дж. Куксі (J. Cooksey), Дж. Пеінтер (J. Paynter)), формуванням професійної компетентності майбутніх учителів музики (Ю. О. Калініна, А. Й. Круз (A. J. Kruse), Т. В. Кузнєцова, Е. Н. Скот (E. N. Scott), Л. К. Торнтон (L. C. Thornton)), формуванням професійної музично-педагогічної майстерності (Л. О. Антипова, А. В. Савадєрова, Н. М. Самохіна, К. Сванвік (K. Swanwick), Дж. Холл (J. Hall)), професійним і особистісним становленням майбутнього вчителя музичного мистецтва (О. О. Мелік-Пашаєв, Л. Я. Пашкіна).

У дослідженнях вітчизняних учених розкрито різні аспекти вокальної та вокально-педагогічної діяльності, зокрема історію створення вокально-виконавських і вокально-педагогічних шкіл (Б. П. Гнидь, Л. О. Гринь, Ю. В. Грищенко, Н. В. Даньшина, В. Г. Іванов, Р. Й. Калин, В. В. Михайлець), етнокультурологічний аспект української вокальної школи (В. Г. Антонюк), основи вокального виконавства (Н. Є. Гребенюк, М. Е. Донець-Тесейр), естрадне вокальне виконавство (Н. В. Дрожжина), вокально-виконавську техніку (М. І. Єгоричева, А. Я. Кулієва), емоційну сферу у вокальній творчості (О. В. Єрошенко), загальні положення вокальної педагогіки (П. В. Голуб'єв, Д. Г. Євтушенко), методику навчання співу дітей (Я. С. Кушка), інтерпретацію вокальних творів (Н. В. Даньшина, Я. А. Іваницька, С. М. Кудринський, О. О. Філатова).

Вокальна діяльність учителя музичного мистецтва і підготовка до неї вчителів розглядалися за такими напрямками, як: специфіка вокального

виконавства та вокальної педагогіки (О. Г. Стахевич, Ю. Є. Юцевич), неперервна професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності (Н. С. Можайкіна, Т. М. Пляченко), формування вокально-виконавської майстерності (Г. Є. Стасько, О. Д. Шуляр), вокально-методична підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва (Л. М. Василенко, Л. М. Гавриленко, Л. М. Каменецька, О. В. Матвєєва, О. М. Прядко), формування вокально-звукової культури та розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики (О. В. Маруфенко, Т. В. Ткаченко), інноваційні технології розвитку професійно-особистісних рис студентів у процесі вокальної діяльності (Л. П. Лабінцева, Г. П. Панченко).

Заслуговує на увагу зарубіжний досвід вокального виконавства та вокальної педагогіки, а саме: історичний аспект вокального мистецтва (В. А. Багадуров, М. Л. Львов, І. К. Назаренко, К. Ф. Нікольська-Берегова, Л. К. Овчіннікова, Р. Челетті (R. Celetti)), психофізіологічні основи співацького процесу (Ф. Ф. Заседатєлев, І. І. Левідов, І. П. Павлов, Й. Перелло (J. Perello), Л. Д. Работнов, І. М. Сеченов, Р. Юсон (R. Husson), О. В. Яковлєв), резонансна теорія мистецтва співу (В. П. Морозов), вокально-технічний розвиток співака (Д. Л. Аспелунд, Б. Гріндер (B. Grinder), В. В. Ємельянов, Дж. Лаурі Вольпі (G. Lauri-Volpi), К. І. Плужніков, В. І. Юшманов), вокально-виконавська й артистична майстерність (Л. О. Антипова, У Линсьсян, Р. П. Лисиціан, Л. Б. Рудін, Ван Цзяньшу, Ї. Чжан), основи вокальної методики (Л. Б. Дмитрієв, Д. В. Люш, П. Л. Троніна), виконавський аналіз та інтерпретація вокальних творів (В. Л. Живов, Т. В. Лимарьова, Пан На, Й. Й. Нейтіц (J. J. Nattiez), І. І. Силантьєва, Дж. Стефані (G. Stefani), Го Суншан), розвиток, охорона і гігієна дитячого голосу (Н. М. Добровольська, Д. Є. Огороднов, Н. Д. Орлова, Г. П. Стулова).

У зарубіжних країнах проблема модернізації професійної підготовки вчителя музики досліджувалась за такими напрямками: організацією вокальної діяльності майбутніх учителів музики в освітньому процесі (А. В. Артемова, А. О. Саркісян, Є. О. Серебрякова), формуванням вокальної компетентності вчителя музики (Лі Чуньпен), педагогічною системою формування готовності

студентів до вокально-педагогічної діяльності (А. В. Філіпов), розвитком вокально-виконавської та сценічної культури майбутніх учителів музики (Ген Цзінхен, Ван Цзяньшу), формуванням вокальних навичок майбутнього вчителя музики (Чен Дін), вокально-методичним компонентом професійної підготовки майбутніх учителів музики (Сі Даофен, О. В. Комісаров, К. Лінклейтер (К. Linklaiter), А. Г. Менабені, С. Б. Новіков, Сет Рігс (Seth Riggs), Ма Цзюнь), вокально-професійним та вокально-особистісним удосконаленням учителя музики (В. Ф. Жданов, М. Б. Сидорова, Р. В. Сладкопєвєць, І. А. Тріфонова).

Важливе значення для дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності мали наукові праці з філософії мистецтва (М. С. Каган, А. С. Ключєв, Г. Г. Коломієць, В. К. Суханцева), музичної культурології й аксіології (Б. В. Асаф'єв, Н. О. Герасимова-Персидська, О. Ф. Лосєв, О. І. Самойленко, О. В. Сокол, В. В. Медушевський, Є. В. Назайкінський), музичної семіотики та герменевтики (М. Г. Арановський, М. Ш. Бонфельд, З. Лісса (Z. Lissa), В. Г. Москаленко, О. А. Сапсович, С. В. Шип).

Разом з тим, теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності ще не були предметом цілісного наукового дослідження, зокрема поза увагою дослідників лишилися структура готовності вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, критерії її сформованості, система вокально-педагогічних компетенцій учителя музичного мистецтва, концептуальні підходи, модель та організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності.

Актуальність і доцільність дослідження обраної проблеми підсилюється також наявною низкою суперечностей між:

– потребою суспільства в духовному розвитку учнів, їх естетичному ставленні до музичного мистецтва та недостатньою професійною підготовкою

учителів музичного мистецтва до вирішення цих проблем в умовах загальної середньої освіти;

– підвищеним інтересом дітей і юнацтва до вокального виконавства, вокального навчання, виховання й розвитку співацьких здібностей та недостатньою професійною підготовкою майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності;

– необхідністю модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності та відсутністю обґрунтованих концептуальних і організаційно-методичних засад такої підготовки;

– сучасними вимогами до професійної підготовки майбутніх учителів та недостатньою розробленістю моделі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах компетентнісної освіти.

З огляду на соціальну значущість діяльності вчителя музичного мистецтва у формуванні духовної культури учнів, потребу у вчителях, здатних до здійснення вокально-педагогічної діяльності з урахуванням вимог сучасного суспільства, недостатню теоретичну розробленість проблеми та її практичне впровадження, темою дисертації обрано **«Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з темою Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» «Теорія і практика підготовки майбутнього педагога до гармонізації інтелектуального та емоційного факторів навчання: дидактична концепція» (РК № 0109U002918).

Тема дисертації затверджена Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 9, від 29 листопада 2012 року) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 10, від 18 грудня 2012 року).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Мета дослідження – на основі цілісного наукового аналізу професійної підготовки та професійної діяльності учителів музичного мистецтва обґрунтувати теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Відповідно до об'єкта, предмета й мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан дослідження проблеми в педагогічній і мистецькій теорії та практичній діяльності вищих навчальних закладів України і за кордоном.

2. Розкрити сутність понять, що складають науковий тезаурус дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

3. Здійснити історико-педагогічний аналіз професійної підготовки учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

4. Обґрунтувати структуру готовності вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності та критерії її сформованості.

5. Сформувати концепцію професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

6. Розробити модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

7. Обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

8. Створити навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності набуває ефективності, якщо вона здійснюється відповідно до обґрунтованих теоретико-методологічних засад, які враховують аксіологічно-культурологічний, семіотично-герменевтичний аспекти вокальної педагогіки та розкривають концепцію, загальнодидактичні та специфічні закономірності й принципи, модель та організаційно-методичні засади (зміст, форми, методи, засоби) професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Загальна гіпотеза конкретизована в *часткових гіпотезах*. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності набуває ефективності якщо:

- у процесі професійної підготовки формуються мотивація та ціннісне ставлення викладачів і студентів до вокально-педагогічної діяльності;
- підґрунтям формування ціннісного ставлення до вокального мистецтва та вокальної педагогіки в майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є аксіологічно-культурологічний і семіотично-герменевтичний підходи;
- зміст, форми, методи, засоби освітнього процесу спрямовано на формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності;
- концертно-виконавська практика та позааудиторна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва спрямовуються на підвищення ефективності формування їхньої готовності до вокально-педагогічної діяльності.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові положення та висновки: сучасної філософії освіти (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. О. Огнев'юк); неперервної професійної освіти (С. У. Гончаренко, С. О. Сисоєва); теорії педагогічної освіти (М. Б. Євтух, В. І. Луговий); педагогічної діяльності вчителя (В. І. Бондар, Л. Л. Хоружа); реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі (В. І. Бобрицька,

І. О. Зимня); філософсько-культурологічних і аксіологічних засад музичного мистецтва (Б. В. Асаф'єв, Н. А. Герасимова-Персидська, М. С. Каган, А. С. Ключев, Г. Г. Коломієць, О. Ф. Лосєв, В. В. Медушевський, Є. В. Назайкінський, О. І. Самойленко); музичної семіотики та інтерпретації музичних (вокальних) творів (М. Г. Арановський, М. Ш. Бонфельд, В. Г. Москаленко, І. І. Силантьєва, С. В. Шип); науково-теоретичних основ мистецько-педагогічної освіти (А. В. Козир, О. М. Олексюк, Г. М. Падалка, О. Я. Ростовський, О. П. Рудницька, О. П. Щолокова); неперервної освіти вчителя музичного мистецтва (Н. М. Мурована, Н. А. Сегеда); формування компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (К. В. Кабріль, О. М. Рибніков); дидактичних засад професійної підготовки майбутніх учителів музики (Т. Й Рейзенкінд); історії розвитку української вокально-педагогічної школи (Б. П. Гнидь, Ю. В. Грищенко, І. К. Назаренко); анатомії, фізіології та акустики співацького звукоутворення (В. П. Морозов, І. П. Павлов, Дж. Перелло (J. Perello), Р. Юсон (R. Husson) І. М. Сеченов); основ вокального мистецтва та вокальної педагогіки (В. Г. Антонюк, Л. Б. Дмитрієв, О. Г. Стахевич); формування вокально-виконавської майстерності (Н. Є. Гребенюк, Н. В. Дрожжина, О. В. Єрошенко, О. Д. Шкуляр); організації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності (Н. С. Можайкіна, Т. М. Пляченко); педагогічної системи формування готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності (А. В. Філіпов); формування методичної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері вокальної діяльності (Л. М. Василенко, Т. В. Ткаченко, Ю. Є. Юцевич); розвитку вокально-професійних та особистісних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва (О. В. Маруфенко, О. М. Прядко).

Методологічна основа дослідження розкрита на філософському, загальнонауковому, конкретно науковому та технологічному рівнях. На *філософському рівні* – загальнотеоретичні і методологічні положення щодо діалектичності буття; детермінації всіх предметів та зв'язків; зумовленості напряду вдосконалення і напряду регресу; причинності появи нової якості;

усебічного розвитку особистості, її смислопокладання, пізнавальної діяльності; єдності логічного й історичного, загального і часткового. На рівні *загальнонаукової методології* – парадигми професійної мистецької освіти в умовах світових тенденцій глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства; сучасні концепції антропологізації, гуманізації і гуманітаризації освіти; компетентнісного, культурологічного та аксіологічного підходів до формування змісту освіти. На рівні *конкретно наукової методології* – науковий тезаурус дослідження; методологічні підходи: системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, семіотичний, герменевтичний; теоретичні положення щодо змісту сучасної професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; закономірності і принципи такої підготовки. На *технологічному рівні* – система методів дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності; методи, форми, засоби реалізації організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі.

З огляду на це в основу **концепції дослідження** покладено сукупність методологічних і теоретичних положень, що визначають стратегію модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, яка здійснюється на основі опанування ними системи вокально-педагогічних компетенцій, що складають структуру їх готовності при посиленні семіотично-герменевтичного і аксіологічно-культурологічного компонентів у змісті професійної підготовки. Дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності базується на філософських, психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих ідеях антропологічного і гуманістичного спрямування; аксіологічних, культурологічних, семіотичних, герменевтичних та компетентнісних засадах; положеннях і висновках системного, діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, культурологічного, семіотичного та герменевтичного підходів.

На відміну від традиційної системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, коли метою і результатом підготовки студентів є готовність майбутнього вчителя до навчання дітей вокальному виконавству, аксіологічно-культурологічний і семіотично-герменевтичний підходи спрямовані на стимулювання готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до привласнення цінностей вокального мистецтва, вокальної педагогіки і розвиток у них здатності формування відповідного ставлення в учнів.

Системний підхід у дослідженні дав змогу розглянути професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності як цілісну систему, до якої входять такі системоутворювальні чинники як мета і результат; удосконалити структуру вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва; обґрунтувати систему ключових понять дослідження; систему законів, закономірностей та принципів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; систему вокально-педагогічних компетенцій; структуру готовності майбутніх учителів до такого виду діяльності; систему технологічного забезпечення професійної діяльності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Особистісно орієнтований підхід дав можливість проаналізувати стан і розвиток особистісно-професійних рис майбутніх учителів музичного мистецтва, врахувати особистісні мотиви, потреби, інтереси у вокально-педагогічній діяльності; вокально-педагогічний досвід, досягнення; загальні, музичні і специфічні вокальні здібності; індивідуальні вікові та психологічні особливості студентів. Застосування особистісно орієнтованого підходу дало змогу спрогнозувати лінію розвитку кожного студента і впливати на його поведінкову діяльність; визначити результат формування готовності до вокально-педагогічної діяльності.

Діяльнісний підхід дав можливість здійснити історико-педагогічний аналіз професійної підготовки вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної

діяльності, проаналізувати вокально-педагогічну діяльність учителя музичного мистецтва та студентів у вищому навчальному закладі; визначити компоненти готовності вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, збагатити зміст, форми, методи і засоби професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; збагатити технології формування готовності вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Компетентнісний підхід сприяв виявленню особливостей здійснення індивідуальної вокальної, ансамблевої (групової) та вокально-хорової (колективної) роботи вчителя музичного мистецтва в урочній та позаурочній системі на основі аналізу сучасного освітнього процесу в середній школі; визначенню змісту вокально-педагогічних компетенцій вчителя музичного мистецтва; оцінці динаміки зміни рівня готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності в процесі її формування.

Культурологічний підхід було спрямовано на збагачення змісту, форм, методів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; опанування студентами досягнень загальної, вокальної та педагогічної культури; сприймання і розуміння майбутніми педагогами світового вокально-педагогічного досвіду (національних традицій різних вокальних шкіл), жанрово-стильових особливостей вокальних творів різних історичних епох; формування вмінь аналізу тексту вокального твору, який передбачає, з одного боку, рух від конкретного музичного твору до широкого культурологічного контексту, з іншого – від широкого культурологічного контексту до конкретного музичного твору.

Аксіологічний підхід дав змогу здійснити аналіз мистецької і педагогічної наукової думки щодо цінності музики та її естетично-сміслового впливу на особистість, визначити і класифікувати вокально-педагогічні цінності вчителя музичного мистецтва та вокальні цінності учнів; опанувати студентам методи формування ціннісних орієнтацій в учнів.

Семіотичний підхід уможливив упровадити в зміст професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності навчальний матеріал з музичної семіотики як основи для системного дослідження літературної та музичної мови вокального твору; опанувати майбутнім учителям музичного мистецтва семіотичний аналіз музично-поетичного тексту, який є компонентом семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору.

Герменевтичний підхід сприяв опануванню майбутніми вчителями музичного мистецтва герменевтичного аналізу музично-поетичного тексту, який є компонентом семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору і базується на загальній теорії інтерпретації художніх смислів музичних творів, сприяє поступовому осягненню студентами смислу вокального твору та формуванню вміння створення виконавської інтерпретації.

Сукупність визначених підходів забезпечує цілісність, ефективність, комплексність дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Методи дослідження. Для досягнення мети було використано такі взаємопов'язані методи: *теоретичні* – історико-педагогічний аналіз для дослідження передумов та етапів розвитку професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; ретроспективний аналіз, конкретизацію, узагальнення для формування наукового тезаурусу дослідження; теоретичний аналіз, синтез, систематизацію джерел з метою формування наукового апарату, формулювання базових понять та визначення основних напрямів дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; теоретичний і порівняльний аналіз, структурування й узагальнення для дослідження структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва та структури його готовності до вокально-педагогічної діяльності, обґрунтування концепції і моделі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; комплексний аналіз змісту, форм, методів, засобів професійної підготовки майбутніх учителів

музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності для розробки організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; прогнозування для визначення напрямів модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; *емпіричні*: діагностування – спостереження, анкетування, інтерв'ювання, тестування, опитування, бесіду, оцінювання вокальних виступів, самооцінювання; педагогічний експеримент для підтвердження ефективності організаційно-методичних засад і моделі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; аналіз власного педагогічного досвіду з метою визначення організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; *математичної статистики* для кількісної та якісної обробки результатів педагогічного експерименту; відображення результатів експерименту у графічних формах і таблицях.

Експериментальна база дослідження: факультет мистецтв Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет», факультет культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, мистецький факультет Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, факультет музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, факультет мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Кременецька обласна гуманітарна педагогічна академія імені Тараса Шевченка. У проведенні педагогічного експерименту взяли участь 648 студентів, 32 викладачів вокальних дисциплін, 86 учителів музичного мистецтва.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* обґрунтовано структуру готовності вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, яка включає такі компоненти: мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний,

аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний; систему вокально-педагогічних компетенцій учителя музичного мистецтва; концепцію та модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності (складові моделі: цільова, теоретико-методологічна, змістово-процесуальна, критеріально-оцінювальна); визначено критерії готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний; обґрунтовано специфічні закономірності (взаємозв'язку і взаємозалежності у вокальній діяльності психологічних та фізіологічних процесів, зв'язку між ціннісним ставленням студентів до вокально-педагогічної діяльності і характером художньо-естетичного впливу вокального мистецтва та вокальної педагогіки) і принципи (урізноманітності видів і форм вокально-педагогічної діяльності, культурологізації та аксіологізації, психофізіологічної зумовленості, семіотичної спрямованості та інтерпретації тексту музичного твору, творчого виконавства, урахування педагогічного досвіду) професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; виокремлено семіотичний компонент у структурі вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва; розроблено метод семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору та природовідповідний метод постановки голосу;

– *удосконалено* структуру вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва; позааудиторні форми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; індивідуально-групові форми дальтон-плану і батавія плану для професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; систему методів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; зміст навчального вокального репертуару майбутніх учителів музичного мистецтва на основі

аксіологічно-культурологічних підходів; види і структуру індивідуального практичного заняття з вокального класу (постановки голосу, сольного співу);

– *подальшого розвитку* набули періодизація професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в контексті її історичного розвитку; засоби професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що класифіковано базові поняття дослідження за трьома групами: до першої групи увійшли поняття, що розкривають теоретико-методологічні засади дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; другу групу склали поняття, які характеризують специфіку професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; до третьої групи увійшли поняття, що розкривають сутність професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; теоретично обґрунтовано зміст понять: *«вокально-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва»*, яке розглянуто в дослідженні як специфічний вид професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, спрямований на формування в учнів знань і вмінь у сфері вокального мистецтва та ціннісного ставлення до вокальної діяльності; *«професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності»*, яке визначено як процес, спрямований на формування готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності; *«готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності»*, яке потрактовано як результат професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що визначається рівнем оволодіння студентами системою вокально-педагогічних компетенцій і привласненням цінностей вокального мистецтва та вокальної педагогіки; теоретично обґрунтовано компоненти готовності, складові моделі та критеріально-оцінювальну базу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що розроблено і впроваджено в процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва модулі «Етапи та зміст роботи над вокальним твором» (теми «Контекстуальний етап», «Аналітико-технологічний етап», «Інтерпретаційний етап», «Рефлексивно-ціннісний етап»); «Виконавська діяльність учителя музичного мистецтва» (теми «Принципи формування вокального репертуару (зокрема для дітей)», «Концерти, конкурси, фестивалі як форми вокально-виконавської підготовки», «Вокально-виконавська рефлексія»); високохудожній, різностильовий, різножанровий, особистісно зорієнтований репертуар, спрямований на поступове опанування світовим досвідом різних історичних епох – із навчальної дисципліни «Постановка голосу»; «Формування вокально-виконавської майстерності у вокальному класі в контексті світової культури» (тема «Особистісно орієнтований підхід у вокальному виконавстві»); «Формування вокально-виконавських цінностей» (теми «Формування вокально-виконавських цінностей у процесі аналізу тексту вокального твору», «Формування вокальних цінностей у процесі використання вокально-виконавських прийомів»); репертуар за вибором студента щодо манери співу (академічної, народної, естрадної) – із навчальної дисципліни «Вокальний клас»; «Теоретичні основи вокальної методики» (тема «Ціннісний підхід до теорії та методики постановки голосу») – із навчальної дисципліни «Методика постановки голосу»; модуль «Основи методики викладання вокалу у вищому навчальному закладі» (теми «Семіотично-герменевтичний аналіз вокального твору», «Вокально-педагогічні компетенції викладача постановки голосу у вищому навчальному закладі та вчителя музичного мистецтва») – із навчальної дисципліни «Методика викладання вокалу»; «Основи фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії вчителя музичного мистецтва» (теми «Професійні захворювання (зокрема голосового апарату) вчителя музичного мистецтва», «Профілактичні методики відновлення здоров'я (зокрема голосу) учителя музичного мистецтва») – із навчальної дисципліни «Охорона праці в галузі»; дисципліни варіативної частини циклу «Основи вокально-педагогічної

діяльності» для спеціалістів музичного мистецтва; «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва» для магістрів музичного мистецтва; навчально-методичний посібник «Основи вокальної методики» для викладачів і студентів вищих навчальних закладів; навчально-методичний комплекс з курсу «Методика постановки голосу» (програма з дисципліни та методичні рекомендації для її забезпечення); методичні рекомендації «Майбутньому вчителю музики про співацьке дихання» і «Тести з курсу теорії вокального класу»; розділ «Хрестоматії для жіночих голосів» для студентів та викладачів мистецьких факультетів вищих навчальних закладів.

Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами вищих навчальних закладів при створенні авторських програм, навчальних посібників, методичних рекомендацій з дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки, учителями загальноосвітніх і музичних шкіл у системі підвищення кваліфікації вчителів музичного мистецтва, студентами вищих навчальних закладів педагогічного та мистецького спрямування в процесі підготовки науково-дослідних завдань, кваліфікаційних робіт, освітньо-наукових і творчих проектів.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» для виявлення сучасного стану проблеми, перевірки ефективності розроблених моделей та організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності (довідка № 02102-269/3 від 30.04.2015), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 386 від 10.03.2015), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 05/170 від 24.04.2015), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (довідка № 753 від 25.03.2015), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 466 – 33/03 від 08.04.2015), Кременецької обласної гуманітарної педагогічної академії імені Тараса Шевченка (довідка № 05-16/53 від 12.05.2015).

У процесі дослідження автор особисто брала участь в апробації і практичному впровадженні розроблених організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, обіймаючи посаду завідувача навчально-методичної комісії з постановки голосу кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет».

Особистий внесок здобувача. Основні положення й висновки дисертації розроблено автором самостійно і містяться в його наукових публікаціях. В опублікованій хрестоматії для жіночих голосів у співавторстві з М. В. Вікторовою, Л. І. Косяк здобувачеві належить розділ 1. «Репертуар для мецо-сопрано». У статтях в співавторстві з О. В. Чеботаренко особистий внесок здобувача полягає у визначенні педагогічних умов розвитку виконавських умінь студентів та аналізу стильових рис української сучасної музики; у співавторстві з Т. В. Глушко – обґрунтуванні дидактичних умов формування вокальної компетентності майбутніх учителів-музикантів; у співавторстві з А. В. Карповою – виявленні сучасних тенденцій вокальної підготовки майбутнього вчителя музиканта; у співавторстві з В. В. Грушанською – обґрунтуванні дидактичних умов формування творчих вокальних здібностей учнів; у співавторстві з О. В. Пшеничних – визначенні організаційних аспектів фольклорного вокального виховання учнів.

Апробація результатів дослідження. Положення та результати дослідження обговорювались на наукових конференціях і семінарах різного рівня, зокрема: *міжнародних* – «Науковий потенціал світу» (Дніпропетровськ, 2004), «Європейське мистецтво на зламі століть: минуле в сучасному» (Суми, 2007), «Соціальні технології адаптаційних процесів у сучасних умовах» (Кривий Ріг, 2012), «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія» (Черкаси, 2012), «Інновації у вищій освіті» (Ніжин, 2013), «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Київ-Ялта, 2013), «Слов'янське музичне мистецтво у контексті європейської культури» (Вінниця, 2013), «Мистецька освіта у вимірах

сучасності» (Київ, 2014), «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы» (Москва, 2014), «Підвищення якості освіти в професійній підготовці майбутніх учителів» (Кривий Ріг, 2014), «Мистецька освіта ХХІ століття: виклики сьогодення» (Кіровоград, 2015); *всеукраїнських* – «Допрофесійна підготовка учнівської молоді в контексті цільової комплексної програми “Учитель”» (Кривий Ріг, 1998), «Українська народна художня творчість як засіб удосконалення підготовки вчителів музики і світової художньої культури» (Кривий Ріг, 2003), «Мистецько-педагогічна освіта» (Кривий Ріг, 2006), «Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес» (Луганськ, 2012), «Проблеми компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів: тенденції та перспективи» (Кривий Ріг, 2012), «Підвищення якості освіти в професійній підготовці майбутніх учителів» (Кривий Ріг, 2014), «Фундаменталізація змісту загальноосвітньої та професійної підготовки: проблеми і перспективи» (Кривий Ріг, 2015); на науково-практичних *семінарах* – «Актуальні проблеми музичної педагогіки і виконавського мистецтва» (Ялта, 2009, 2011, 2012, 2013), «Технології художньо-педагогічної комунікації в системі мистецької освіти у ВНЗ» (Миколаїв, 2013), на засіданнях кафедри педагогіки, кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет».

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук «Дидактичні умови формування пізнавального інтересу у майбутніх учителів музики» (спеціальність 13.00.01 – теорія та історія педагогіки) захищена 1994 року в Харківському державному педагогічному університеті ім. Г. С. Сковороди. Матеріали роботи в тексті докторської дисертації не використано.

Публікації. Основні результати опубліковано в 52 наукових і науково-методичних працях із них 45 одноосібних, зокрема 1 монографія, 1 навчально-методичний посібник, 6 навчально-методичних видань, 22 статті в наукових фахових виданнях України, 5 статей у зарубіжних періодичних наукових виданнях, 10 публікацій і тез у збірниках матеріалів міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, шести розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (675 найменувань, із них 36 – іноземними мовами), додатків (на 65 сторінках). Загальний обсяг дисертації – 547 сторінок (із них основного тексту – 412 сторінок). Робота містить 3 таблиці і 33 рисунки в основному тексті та 69 таблиць у додатках.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У розділі розкрито науковий тезаурус дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; концепцію дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; специфіку педагогічної та вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

1.1. Науковий тезаурус дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

Удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності потребує формування тезаурусу наукового дослідження. Його основу складає термінологічно-понятійний апарат, який ми розглядаємо як складну систему понять, що має структуру взаємопов'язаних компонентів і є засобом та результатом означеного дослідження. Визначення наукового тезаурусу дослідження пов'язане із процесом відбору, аналізу, систематизації, узагальнення понять, вибудовування їх реальних моделей [503, с. 304]. Теоретико-методологічні основи дослідження наукового тезаурусу неперервної професійної освіти ґрунтовно висвітлено у працях С. О. Сисоєвої, в яких *«тезаурус наукового дослідження сфери освіти»* визначається як система понять, що призначені людині для їх засвоєння й актуалізації з метою успішної орієнтації у предметній

площині наукових знань. Тезаурусу наукового дослідження притаманні ознаки: неповнота, єдність, змінність, дієвість [503, с. 231].

Тезаурус наукового дослідження, проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, сформовано на основі методологічних принципів: науковості, детермінованості, історизму, систематизації, цілісності, міждисциплінарності, творчого моделювання. Використовуючи методику формування понятійно-термінологічного апарату (за С.О. Сисоєвою), ми визначили тезаурус наукового дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності й окреслили його основне ключове поняття – «професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності» та класифікували поняття дослідження у три групи (рис. 1.1). До першої групи увійшли поняття, що розкривають теоретико-методологічні засади дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. До другої групи включені поняття, що розкривають дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Третя група містить поняття, що розкривають дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності (рис. 1.1.).

Базовими поняттями окресленої нами проблеми є «теорія» та «методологія». Дефініція «теорія» (спостереження, розгляд, дослідження) має різні значення, які відрізняють її від практики. З філософської точки зору, теорія - це система узагальненого достовірного знання про той чи інший «епізод» дійсності, що описує, пояснює та прогнозує функціонування визначеної сукупності її складових об'єктів (І. Т. Фролов [574, с. 477]). Разом з тим, теорія нерозривно пов'язана із практикою, результати якої поповнюють теоретичні положення. Для нашого дослідження основоположною є думка, що теорія – це сукупність узагальнених положень, які утворюють якусь науку або її галузь, а також сукупність правил якогось виду мистецтва, майстерності тощо [542, с. 653].

Вирішення окресленої проблеми базується на теорії діяльності та теорії розвитку особистості.

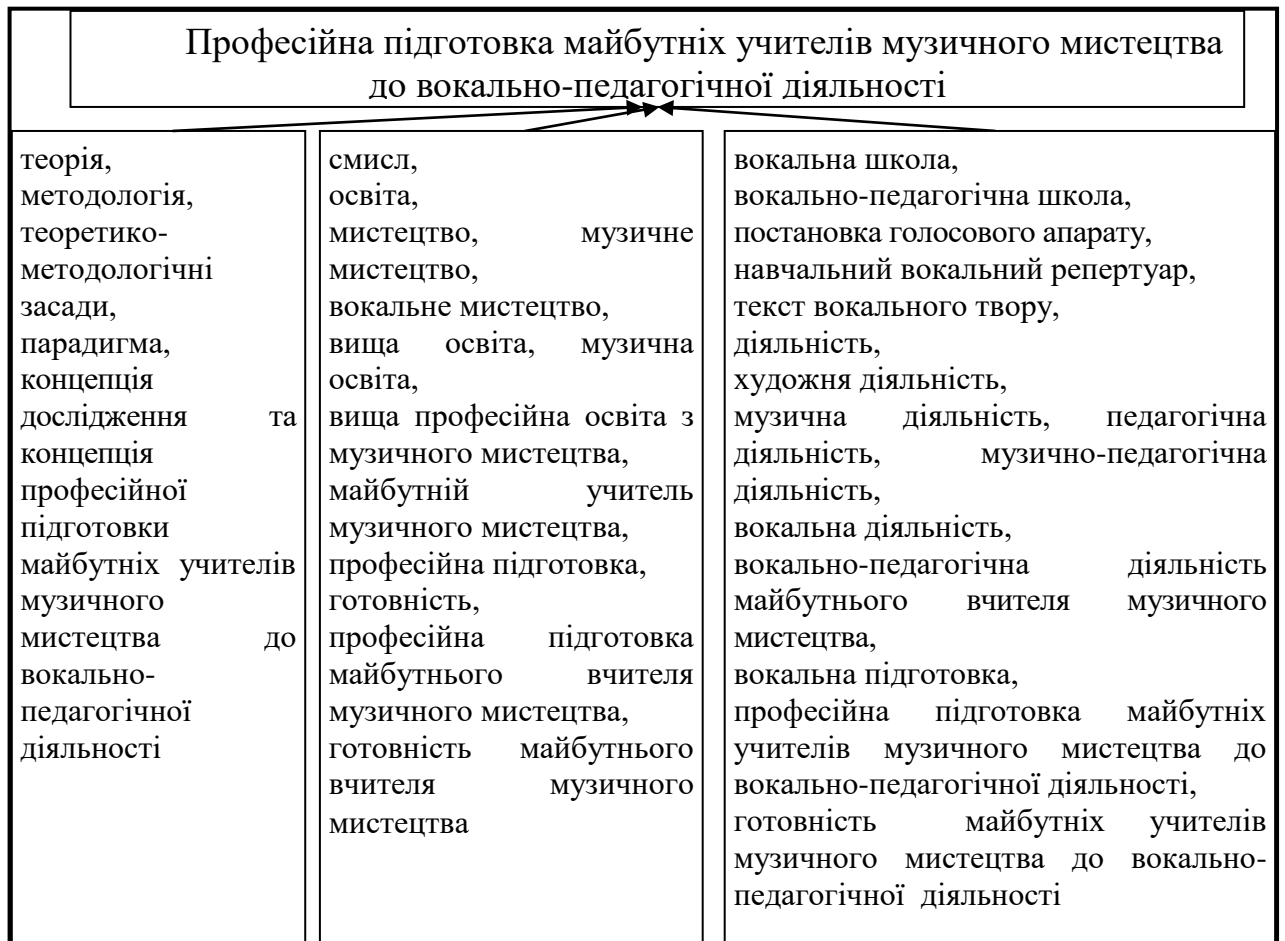


Рис. 1.1. Тезаурус наукового дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності (опрацьовано самостійно)

Поняття «методологія» розглядається у філософії як сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, які використовуються в науці [574, с. 278]. На думку В. Л. Петрушенка, вона є не лише вченням про методи наукового пізнання, а і метатеорією науки [405, с. 71]. Згідно висновку О. М. Новікова та Д. О. Новікова, методологія визначається як вчення про організацію діяльності людини [338, с. 20]. С. В. Коновець вважає, що у теперішніх умовах методологія є тією самостійною цариною знання, що вміщує різноманітні принципи і прийоми, операції і форми не тільки загальної побудови

наукового пізнання, але і його окремої галузі [217, с. 121]. Ґрунтовний аналіз сутності поняття методології здійснив Е. Г. Юдін, який окреслює, що методологія у широкому значенні є вченням про структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності; вона характеризує компоненти наукового дослідження – його об'єкт, предмет аналізу, завдання дослідницьких засобів, а також формує уявлення про послідовність руху дослідника у процесі вирішення завдань [614, с. 31]. На наш погляд, методологія є наукою про способи пізнання, що ґрунтується на засадничих теоріях буття суб'єкта, загальних закономірних взаємозв'язках його зі світом і предметом діяльності, концептуальних підходах та відповідних їм принципах та методах. Методологія професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності базується на системному дослідженні сучасних парадигм мистецької освіти; концепції дослідження та концепції професійної підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності, сформованому тезаурусі наукового дослідження; реалізації методологічних підходів, закономірностей та принципах.

Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності ми розглядаємо як цілісну систему наукових положень, покладених в основу такої підготовки, що відображають структуру вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва та структуру готовності вчителя до неї; критерії оцінювання готовності до вокально-педагогічної діяльності; концепцію, модель, організаційно-методичні засади її реалізації.

Для успішного досягнення мети досліджуваної нами проблеми методологічно необхідним є визначення сучасних парадигм мистецької освіти, що мають загальну спрямовуючу роль. На основі парадигм розробляються стратегічні цілі мистецької освіти, педагогічні програми професійної підготовки фахівців, технології розвитку особистості тощо. Уведення і пріоритетне використання терміну «*парадигма*» (походить від грецьк. – *paradeigma* – приклад, зразок) належить філософу Г. Бергману і набуло поширення у середині ХХ століття, [633, с. 2]. За думкою історика Т. Куна, який увів означений термін у

наукову практику, парадигма це повторювана і типова ілюстрація теорії в її концептуальному, дослідницькому та інструментальному застосуванні [234, с. 70]. У філософії таке поняття розглядається як система уявлень, основних концептуальних настанов, притаманних певному етапу розвитку науки, культури, цивілізації загалом [542, с. 467]. На основі історико-філософського погляду з'явилося поняття «педагогічна парадигма». У визначенні Н. М. Дем'яненко «педагогічна парадигма» є сукупністю теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти [136, с. 256]. Нам імпонує наукова думка С. О. Сисоєвої, яка потрактовує «педагогічну парадигму» як інтегрованої концептуальної ідеї, що визначає теоретично-методологічні засади дослідження розвитку освіти [503, с. 279]. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності базується на сукупності парадигм: антропологічної, гуманістичної, гуманітарної, культурологічної.

Невід'ємною рисою сучасної мистецької освіти є спрямування на формування особистості педагога-митця. Тому *антропологічна парадигма* є однією з найбільш значимих у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Поняття «*антропологія*» (від. грец. *anthropos* – людина і *logos* – вчення) тлумачиться як наука чи вчення про людину, наука про людину, що є явищем природи [574, с. 34], про біологічну природу людини [542, с. 48]. Загальним у тлумаченні такого поняття є людина та вчення про неї, яке ми беремо за основу нашого дослідження. Антропологічна ідея з'явилася в античній філософській думці, і пройшла більше ніж через два тисячоліття.

Роль і місце антропологічної ідеї вивчаються сучасними вітчизняними вченими у сфері професійної освіти. Так, В. Г. Кремень вважає, що людиноцентрична парадигма передбачає зміщення акцентів в освіті у бік гуманізації, саморозвитку, особистості, ідеалу свободи й моральної відповідальності особистості перед соціумом за умови збереження традиційних функцій освіти [225, с. 18]. На думку В. П. Андрущенка, нові часи і період високої класики, епоха науково-технічного прогресу і глобалізації є тією ціннісною

платформою, яка є найкращою для підготовки нового вчителя [11, с. 10]. І. А. Зязюн вбачає в центрі філософії ціннісних відносин саму людину, яку не можна уявити відірваною від вселенського цілого [178, с. 25]. В. О. Огнев'юк, наголошує на соціальній місії вищої освіти і усвідомленні її широких соціальних функцій, що відповідає філософії сталого людського розвитку [369, с. 29].

Реалізація антропологічної парадигми у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності ґрунтується на закономірній взаємозалежності розвитку і вродженої активності суб'єкта і ефективності його залучення в освітній процес, засвоєнні змісту мистецької освіти. Така закономірність конкретизується у принципах особистісної орієнтації у процесі навчальної вокально-педагогічної діяльності майбутніх фахівців, а саме: врахуванні національних, вікових та психофізіологічних особливостей студентів, унікальності їх мистецьких та вокально-педагогічних здібностей, специфічної здатності до навчання співу.

Розвитку сучасного суспільства притаманна гуманізація освіти, що спрямовує зусилля теоретиків і практиків освітньої сфери на ствердженні у людині ідеалів добра, гідності, свободи. *Гуманістична парадигма* мистецької освіти є теорією, сукупністю положень, норм, ідей, спрямованих на формування цілісного і ціннісного світогляду майбутніх учителів та їх саморозвиток, самовдосконалення засобами музичного (вокального) мистецтва. Поняття «*гуманізм*» (лат *humanus*: *homo* – людина, *humus* – земля) визначається, як: ставлення до людини як до найвищої цінності, захист її права на вільний розвиток і вияв своїх здібностей [512, с. 133]. Ідея гуманізму, в основі якої покладено возвеличення людини та її саморозвитку, була вперше висвітлена античними філософами (Сократ, Платон, Арістотель) і продовжує розвиватися зокрема у педагогічній науковій думці (Я. А. Коменський, Й. Песталоцці, Н. К. Крупська, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський), в якій освіті належить вирішальна роль.

Аналіз наукових праць дає можливість освітити словосполучення «*гуманістична парадигма освіти*», як: стратегії освіти, що втілюється в спрямованості змісту і форм навчального процесу в університетах на становлення

особистості студента (викладача), які мають володіти гуманістичним світосприйняттям [508, с. 11]; діяльність, де особливе місце посідає педагогічна підтримка та педагогічний супровід, у сфері самоствердження та самореалізації особистості [295, с. 245].

Спрямованість на ствердження гуманістичної парадигми у контексті нашого дослідження передбачає реалізацію джерела концептуальних ідей щодо збагачення процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності зарубіжним і вітчизняним історичним, філософським, соціальним, правовим, психологічним, педагогічним, мистецьким досвідом з метою виховання високодуховної особистості вчителя. Урахування людинотворчих ідей гуманістичної парадигми спрямовує мистецьку освіту на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокально-педагогічної діяльності самостійності мислення, поваги до суб'єктів освіти, духовної потреби у спілкуванні з вокальним мистецтвом, засвоєнні цінностей вокальної педагогіки, потреби до професійного саморозвитку і самоосвіти упродовж життя.

Для здійснення нашого дослідження є необхідним визначення поняття «гуманітаризація освіти» («гуманітарний» походить від лат. – *humanitas* – людство, людяність [542, с. 134]. В енциклопедії освіти зазначається, що це процес переорієнтації освіти з предметно-змістового принципу навчання основам наук на вивчення цілісної картини світу, пов'язаний із посиленням впливу гуманітарних наук на всі види пізнання [151, с. 157]. Педагогічні дослідження вчених розкривають поняття «гуманітаризація освіти» як найважливішу форму прояву життя людини, її активного ставлення до навколишньої дійсності, що покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості та планетарне мислення [497, с. 254]; відображення у змісті в доступній формі світової, філософської та загальнокультурної спадщини, філософських і етичних концепцій, історії науки [515, с. 22].

Реалізація гуманітарної парадигми у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності передбачає:

впровадження принципів гуманізації, науковості, системності, традиційності й інноваційності; поступовості і послідовності, інтегративності, багаторівневості і безперервності; на основі впровадження наукової думки з філософії, етики і естетики, культурології, філології психології, педагогіки, мистецтвознавства тощо; створення міждисциплінарних технологій навчання студентів, спрямованих на успішне опанування ними вокально-педагогічною діяльністю.

Попри достатнє обґрунтування антропологічної, гуманістичної та гуманітарної парадигми у наукових працях недостатньо висвітлена ідея *культурологічної парадигми* освіти як необхідного і дієвого соціального інституту. На думку І. А. Зязюна, глобальною метою сучасної освіти має стати формування не людини освіченої, а людини культурної [172, с. 39].

У науковій думці *«культурологічна парадигма»* розглядається як сукупність концептуальних положень, спрямованих на розуміння і засвоєння здобутків мистецтва і освіти як явищ загальної культури людства. Такий підхід є смисловим ядром культурологічної концепції мистецької освіти. У кінці ХХ на початку ХХІ століття генеральною ідеєю її стала – професійна підготовка майбутнього вчителя високим рівнем загальної та мистецької культури. Досягти такого результату можливо через привласнення особистістю культурних цінностей людства. Тобто, сучасну концепцію мистецько-педагогічної освіти необхідно визначити як *аксіологічно-культурологічну*, що передбачає формування гармонійної і всебічно розвиненої особистості вчителя музичного мистецтва з високим рівнем загальної і мистецької культури, духовних потреб та сформованим ціннісним відношенням у сфері музичного мистецтва та музичної педагогіки. Поняття *«концепція»* (від фр. – *conception*, лат. – *conceptio* – сприйняття) тлумачиться як система поглядів, розуміння певних явищ, процесів, набір доказів у побудові наукової теорії [542, с. 339]; провідна ідея педагогічної теорії [112, с. 177]. Концепція професійної підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності є генеральною ідеєю, що визначає стратегію освітньо-мистецьких дій для підвищення рівня готовності майбутніх педагогів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Концепція дослідження такої підготовки здійснюється на основі

реалізації методологічних підходів: системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, семіотичного, герменевтичного, культурологічного, аксіологічного, – що передбачає тлумачення базових понять такого дослідження.

У дослідженні окресленої проблеми важливим є розгляд різних за змістом і структурою систем. Від поняття «система» (з гр. – systema – складена з частин, поєднання) утворюється декілька похідних понять, а саме: системний аналіз, системний підхід, загальна теорія систем, педагогічна система. Так, у філософії поняття «система» розглядається як сукупність взаємопов'язаних між собою елементів, що утворюють визначену цілісність та єдність (І. Т. Фролов [574, с. 427]). Згідно думки В. М. Садовського, смисл, що закладено у понятті «система» визначає специфічні ознаки системного підходу та системного аналізу [469]. У педагогічній теорії та практиці широко використовується термін «педагогічна система». Так, у концепції Г. М. Серикова. педагогічна система розглядається як своєрідна модель педагогічного процесу, що базується на сукупності педагогічних об'єктів, методів взаємодіючих між собою [491, с. 52]. Професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності ми розглядаємо як педагогічну систему, якій, за визначенням Н. В. Кузьміної притаманна множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти і навчання [230, с. 10].

Теорія особистості, на думку психолога Р. С. Немова, має три періоди розвитку [331, с. 50]: філософсько-літературний, клінічний, експериментальний. У процесі такого розвитку досліджуване поняття отримало значну кількість трактовок, які ми класифікуємо на основі аналізу наукових теорій з визначенням «особистості» як: динамічної, відносно стійкої цілісної системи інтелектуальних, соціально-культурних та морально-вольових якостей людини (І. Т. Фролов [574, с. 238]); «відношення людини» і широкого спектру розвитку цілісної особистості в умовах природного і соціального середовища (В. М. Бехтерев [50], Дж. Равен [439, с. 52]); систему мотиваційних відношень, якою володіє суб'єкт (О. Б. Орлов [380, с. 49]; ідентифікацію з поняттям

«індивід», а саме, соціальний індивід (В. І. Войтко [82, с. 71], І. С. Кон [215], А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський [435, с. 193]); протипагу «індивіду» (О. М. Леонтьєв [241]); стійкої сформованої «Я-концепції» (Г. М. Ципін [434, с. 10]); стійких рис людини, які є значущими у відношенні інших людей (Г. А. Маклаков [273, с. 471]); людини, якій властиві: свідомість, певна система потреб, інтересів, поглядів, переконань, розумових, моральних та інших якостей (С. О. Сисоєва [500, с. 121]).

У контексті афоризму, що індивідуальністю народжуються, а особистістю стають, Г. М. Ципін відмічає, що «індивідуальність» – сукупність одиничних, неповторних ознак, що виявляються в особливостях темпераменту; у специфіці перцептивних процесів; у структурі і ступені виразності різних здібностей; у характерологічних якостях, притаманних тому чи іншому індивіду і нікому іншому [434, с. 7]. Така думка автора є особливо значеннєвою для митців та музичних педагогів, які повинні пройти шлях розвитку індивідуальних якостей та особистісного становлення в соціумі.

Зважаючи на значення думки, що визначення особистості пов'язане із визначенням притаманних їй стійких рис, які є значущими стосовно інших людей, варто відмітити, що і компетентність тієї чи іншої особи має сенс при наявності соціальних відношень. Використання поняття «компетентність» має значно давніші і глибші традиції у сфері професійної освіти порівняно з поняттям «компетенція». Компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) - відповідність знань, умінь і досвіду особи певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних нею завдань і вирішуваних проблем [74, с. 57]; здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [505, с. 327].

Професійна компетенція, на думку І. А. Зязюна, входить у системне поняття «педагогічна майстерність». Складність набуття професійної компетентності полягає в тому, що професійне знання має формуватися на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному [175, с. 30–33]. Г. В. Беленька зазначає, що професійна компетентність – особистісний інтеграл,

структурними компонентами якого є мотиви діяльності, системні знання, фахові уміння та професійно значущі якості особистості [47, с. 3]. Розглядаючи музично-педагогічну компетентність Т. В. Танько визначає її як складне поліфункціональне особистісне утворення на основі інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь у сфері музичної педагогіки [544, с. 182–183]. Схожість у тлумаченні «професійна компетентність» і «професійна компетенція», пояснюється особливістю перекладу цих слів: «професійна компетенція» є досить стійкою системою, що включає права, обов'язки і функції фахівця; «професійна компетентність» – нестала система якостей і рис фахівця [623, с. 83].

Г. К. Селевко розглядає компетенцію як освітній результат, що проявляє себе у готовності вирішувати поставлені задачі, форми поєднання знань, умінь і навичок, а «компетентність» – інтегрована якість особистості, що проявляє себе у загальній здатності та готовності до діяльності, яка базується на знаннях та досвіді, отриманих у процесі навчання та соціалізації і орієнтованих на самостійну успішну участь у діяльності [487, с. 139]. У такому контексті ми тлумачимо поняття *«вокально-педагогічна компетенція майбутнього вчителя музичного мистецтва»* як освітній результат опанування сукупності вокально-педагогічних знань, умінь, навичок майбутнього фахівця, що забезпечують його готовність до вокально-педагогічної діяльності. *«Вокально-педагогічна компетентність учителя музичного мистецтва»*, на наш погляд, є професійно-особистісним утворенням майбутнього фахівця, якому притаманно здатність до вокально-педагогічної діяльності, спрямованість на її удосконалення та ціннісне відношення до такого виду діяльності.

Для вчителя музичного мистецтва необхідним є вміння аналізувати, розуміти, тлумачити текст і виявляти його художній образ, що пов'язане із поняттями «семіотично-герменевтичний аналіз» та «виконавська інтерпретація». Поняття *«семіотика»* у перекладі з грецької – учіння про знаки, наука про функціонування інформаційних знакових систем, за допомогою яких здійснюється спілкування у людському середовищі [575, с. 589]. Термін

«семіотика» з'явився ще у XVII столітті (увів Дж. Локк [254]), однак виникнення семіотики як науки про знаки, відноситься до кінця XIX – початку XX століття, чим завдячується Чарльзу Сендерсу Пірсу [410, с. 216] та Фердинанду де Соссюру [519, 520]. На думку Ю. М. Лотмана, під семіотикою слід розуміти науку про комунікативні системи і знаки, які використовуються у процесі спілкування [259, с. 6]. Семіотика має три виміри: семантику – відношення знака (субзнака) і значення (коло образних значень), синтактику – відношення, що виникають між знаками, елементами знаку, прагматику – відношення між знаками і тими, хто користується ними – які надають можливість системно досліджувати знаки мови [65, с. 74]. Застосування семантичного підходу надає можливість проаналізувати і виявити коло образних значень знака та його елементів (як частини цілого), синтактичний підхід - виявити структурні елементів знаку і концептуальних взаємозв'язків між ними; прагматичний підхід - визначити рід твору (лірика, епос, драма).

Поняття «герменевтика» у перекладі з грецької мови – теорія інтерпретації і розуміння текстів. У філософській науковій думці слово «герменевтика» значить не що інше, як мистецтво і теорія тлумачення, спрямоване на виявлення смислу [574, с. 90]. Основні положення герменевтики, що реалізують універсальний інтерпретаційний підхід у мистецтві, досліджені у працях філософів (Ю. М. Шаєва, Ф. Шлеєрмахера), культурологів (Г. Т. Гадамера, П. Рікера), мистецтвознавців (О. І. Самойленко), педагогів (І. Р. Гальперіної, О. М. Олексюк). Ми вважаємо, герменевтичний підхід у контексті музичного мистецтва є методом розуміння та інтерпретації смислів музичних творів. У такому контексті В. Л. Живов доцільно зазначає, що велике значення має аналітичне освоєння твору вчителем музичного мистецтва в школі, що потребує чіткого уявлення про особливості змісту і форми твору, про роль різних композиційних прийомів та музично-виражальних засобів [160, с. 55–57].

Семіотично-герменевтичний аналіз є системним вивченням мови музичного (вокального) твору, метою якого є створення цілісності виконавської інтерпретації, осягнення смислу твору. Рівень вивчення графічного авторського тексту зумовлює

якість створення студентом власної інтерпретаційної моделі музичного твору. Акт інтерпретації та тлумачення виявляється найбільш актуальною дією в процесі розуміння, декодування графічних компонентів музичного твору, враховуючи множинність і варіативність їх значень [93, с. 137–138]. Така діяльність пов'язана з поняттям «виконавська інтерпретація», яке є багатогранним цілісним процесом вивчення та відтворення у реальному звучанні художнього змісту музичного твору, що передбачає глибоке осмислення авторського задуму музичного образу, особистісне ставлення до нього, втілення змістової сутності в музичному виконанні [93, с. 62].

Поняття «культура» етимологічно є багатозначним, багаторівневим, воно походить від латинського слова «cultura» – догляд, розвиток. У сучасній словниковій літературі поняття «культура» має декілька значень, а саме: рівень розвитку суспільства; рівень розвитку в якійсь галузі знань або діяльності; характеристика певних історичних епох, народів, націй, країн; рівень виховання та розумового розвитку особи [542, с. 352].

Досліджуючи взаємозв'язок культурологічного, філологічного та мистецтвознавчого знання, О. І. Самойленко прийшла до висновку, що у визначенні поняття «культура» деякі вчені відкривають його зв'язки з поняттям «культу» (П. О. Флоренський), «пам'яті» (М. М. Бахтін, Д. С. Лихачов, Ю. М. Лотман), «символу» (С. С. Аверинцев, О. Шпенглер), «безсмертя» (Х. Л. Борхес) [478, с. 28]. На думку П. О. Флоренського, стрижнем культури і стрижнем знання про неї є традиція – традиційні аспекти людського досвіду, які у концентрованому вигляді виражені у каноні [580, с. 556]. Кожне з досліджених понять пов'язане за своєю сутністю з діяльністю людства і є продуктом її діяльності, у цьому основний сенс культури.

У педагогічних дослідженнях «культура» розглядається як процес, результат та засіб формування особистості. Б. С. Гершунський вбачає у понятті «культура» найвищий вияв людської освіченості й професійної компетентності [102, с. 118]. А. С. Кармін, О. С. Новікова розглядають культуру світ артефактів, продуктів і результатів людської діяльності [198, с. 419]. Також, «культура»

тлумачиться як процес творчої діяльності, в результаті якої накопичений людством досвід опредмечується в речах, творах мистецтва і передається від покоління до покоління у вигляді цінностей, знань, умінь [440, с. 30]. Ми дотримуємося думки, що культура передає смислову інформацію від людини минулого людині сучасній і майбутній через сукупність знакових та символічних систем, які потребують розкодування смислів. Таку смислову інформацію несуть у собі для людини освіта, мистецтво, норми моралі й поведінки тощо. Засобами культури людина опановує буття в його архетипічному, ціннісному, екзистенційному, інтерсуб'єктивному сенсі [481, с. 71].

«Вокальна культура» як художньо-естетична категорія розглядається вченими в рамках музичної культури як складової світової художньої культури, що дозволяє виявити не лише загальні риси музичного мистецтва, специфіку народних традицій, але й визначити своєрідність кожної з них [590, с. 7]. Вокальна культура передбачає специфічну підготовку співака як представника певної «вокальної школи»; еталон співацького звуку з естетичними критеріями його оцінювання; володіння методикою розвитку співацького голосу; культуру сприймання вокальної музики. У контексті нашого дослідження поняття «вокально-педагогічна культура вчителя музичного мистецтва» визначається як результат привласнення особистістю цінностей вокального мистецтва та вокальної педагогіки.

Досліджуючи сутність аксіологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності особливого значення ми надаємо визначенню таких понять, як «аксіологія», «цінність», «ціннісні орієнтації», «цінності культури». Аксіологія (походить від грец. *axia* – цінність та *logos* – учіння) – філософське дослідження природи цінностей [574, с.10]. Значного розвитку аксіологія як теорія цінності досягла у 60-ті – 70-ті роки ХХ століття та до нинішнього часу інтерес до неї зростає.

Ми дотримуємося думки О. Я. Ростовського, що «цінність» – властивість того чи іншого суспільного предмета задовольняти потребу, бажання, інтереси соціального суб'єкта; характеризує його особистісний сенс для окремої людини і

соціально-історичне значення для суспільства. «Ціннісні орієнтації» – вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей [460, с. 638]. Під цінностями культури розуміються витвори людського розуму, духу і творчої діяльності, зафіксовані в реальних здобутках і продуктах науки, мистецтва, моралі тощо. Однак, цінності культури можуть стати особистісно значимими для майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності у разі стійкого інтересу чи потреби в них.

У світлі нашого дослідження, особливе значення має визначення категорії «смысл», роль якого є визначальною у навчальній та майбутній професійній діяльності майбутнього вчителя, та який є предметом осягнення студентами у спілкуванні з вокальним мистецтвом; має особистісне світоглядне та ціннісне значення для майбутнього педагога музичного мистецтва. Ми зупинились на тих визначеннях «смыслу», які є контекстуальними у вирішенні окресленого питання дослідження. Аналогами слов'янського розуміння слова «смысл» – «с мыслью», є німецьке *sinn* – бути на шляху до мети; англійське *sense* – використовується більше як здоровий глузд; французьке *sens* – переводиться як смысл і значення.

На основі аналізу наукової думки визначено, що у потрактуванні поняття смысл існує декілька напрямків його дослідження, а саме, що це: площина об'єктивних відношень між суб'єктом та світом, тобто об'єктивність є життєвим смыслом для людини, а музичні твори, незалежно від змістовної основи, укладаються у типові форми смыслового покладання, які базуються на числі (О. Ф. Лосев [255, с. 45]); відображення світу у свідомості суб'єкта, тобто має перетворювальне значення особистісного смыслу (Л. С. Виготський, Ф. Полан [86, с. 346]); смысл є цільовою спрямованістю, спрямованістю дії [243, с. 26]; інтегративна основа особистості, яка виступає як структурний елемент процесів мислення і діяльності людини, необхідно тлумачити його через цільову спрямованість, спрямованість дії (Д. О. Леонтьев [243, с. 26]); об'єктивна основа життєдіяльності особистості, що є елементом системи діяльності, системи акту комунікації (Г. П. Щедровицький [609, с. 556]).

Смислопокладання є основою здобуття освіти майбутніх фахівців, зокрема, майбутніх учителів музичного мистецтва. У науковій літературі не існує загальноприйнятого визначення слова «освіта». Згідно закону України «Про освіту», освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави [167]. Освіта, на думку В. Г. Кременя, є одним із найоптимальніших і найінтенсивніших способів входження людини у світ науки і культури [226, с. 53]. І. А. Зязюн, також розглядає освіту у контексті загальної культури людства [173]. За визначенням С. У. Гончаренка, «освіта» – духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола [112, с. 241]. В. О. Огнев'юк зазначив, що освіта має поєднувати нагромадження інтелектуального потенціалу, гімнастику розуму, накопичення знань, набуття умінь і навичок з вихованням [371, с. 79]. С. О. Сисоєва, думки якої ми дотримуємося у дослідженні, зазначила, що освіта є результатом навчання і виховання [497, с. 239]; освіта – державна, суспільна, особистісна цінність; система різноманітних навчальних закладів й освітніх установ; особливий процес; різнорівневий результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства [503].

Для дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва необхідним є тлумачення понять «мистецтво», «музичне мистецтво». У філософії і педагогіці поняття «мистецтво» розглядається як специфічна форма суспільної свідомості, що являє собою відображення дійсності у художніх образах, і є одним з найважливіших способів естетичного сприйняття світу [574, с. 174]; художня творчість у цілому; вищий ступінь уміння, майстерність у будь-якій сфері діяльності [512, с. 513]. Ми дотримуємося загальновизначеної думки, що мистецтво є вищою формою відображення суспільного буття, воно тісно пов'язане з явищами духовного життя суспільства: наукою, технікою, мораллю.

Музичне мистецтво (у перекладі з грецької – «мистецтво муз») посідає особливе місце серед інших видів мистецтв завдяки своїй унікальній природі донесення художнього образу, високому ступеню узагальненості своєї мови.

Поняття «музичне мистецтво» тлумачиться як вид мистецтва, що відображає дійсність, впливає на людину засобами осмислення особливим чином організованих за висотою і в часі звукових послідовностей, які складаються в цілому із тонів [312, с. 730]. О. С. Ключев стверджує, що поняття музика і музичне мистецтва є ідентичними. На думку автора, звертаючись до питання про внутрішню будову музичного мистецтва виникає в уяві музика. [204, с. 55].

Поняття «вокальне мистецтво» визначається як виконання музики голосом, мистецтво передавати засобами співацького голосу ідейно-образний зміст музичного твору [315, с. 417]. Розглядаючи «вокальне мистецтво» як систему, Б. П. Гнидь зазначає, що воно є синтетичним і складається з нерозривної єдності кількох специфічних елементів: музики, співу, слова, акторської майстерності [107, с. 5]. Ван Цзяньшу потрактовує таке поняття, як вид музичного виконавства, заснований на майстерності володіння співацьким голосом [590, с. 7]. У такому визначенні автор не враховує інтерпретаційний та особистісний компоненти мистецької діяльності співака.

На основі аналізу попередніх понять окреслимо наступні, визначення яких є значеннєвим для вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: «вища освіта», «професійна освіта», «музична освіта», «вища професійна освіта з музичного мистецтва».

Згідно закону України «Про вищу освіту» термін «вища освіта» розглядається як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти [165, с.1]. С. О. Сисоєва зазначає, що «вища освіта» – це рівень неперервної професійної освіти, що здобувається особою у вищому навчальному закладі [503, с. 239]. «Професійна освіта», як зазначено у державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), це забезпечення професійної самореалізації особистості, формування її кваліфікаційного рівня, створення

соціально активного, морального і фізично здорового національного виробничого потенціалу [137]. У педагогічній науці – це результат оволодіння певним рівнем знань і навичок діяльності з конкретної професії та спеціальності [500, с. 243]. Усі визначення взаємодоповнюють трактування поняття, адже професійна освіта є процесом і результатом опанування знаннями і навичками діяльності з конкретної професії, а також – формування особистості.

«Музична освіта» у словниковій літературі трактується як процес та результат засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок, необхідних для музичної діяльності [312, с. 361]. Під музичною освітою розуміють, також, систему організації музичного навчання у навчальних музичних закладах. На думку Г. В. Келдиша, мета, методи, організаційні форми музичної освіти постійно еволюціонують під впливом суспільного розвитку та визначаються роллю музичного мистецтва у житті суспільства, національною специфікою, музично-педагогічними поглядами, формами музичної діяльності, загально педагогічними ідеями [312, с. 361].

Поняття «вища професійна освіта з музичного мистецтва» ми розуміємо як один із етапів системної професійної освіти фахівців у сфері музичного мистецтва, у результаті якої здобувається відповідна кваліфікація. Така освіта передбачає: опанування майбутніми вчителями мистецько-педагогічною готовністю, сформованість у них високого рівня музичної культури, ціннісного відношення до музичного мистецтва і музичної педагогіки, потреби вдосконалюватися в професійному та особистісному відношенні упродовж життя.

Одними із ключових дефініцій нашого дослідження є поняття «вчитель музичного мистецтва», «майбутній учитель музичного мистецтва». У наукових дослідженнях надається тлумачення поняття «вчитель музики» і не розглядається поняття «вчитель музичного мистецтва». Ю. Б. Алієв та Л. А. Безбородова наголошують на тому, що музичне навчання і виховання в школі повинне здійснюватися вчителем-музикантом, професіоналом, «людиною віддачі», у якій живе непоборний дух просвітництва, при цьому педагог відчуває потребу до «акторства» [46, с. 53–54]. Науковці вважають, що професійну підготовку вчителя

музики можна розглядати як його професійну майстерність. Г. М. Падалкою визначено, що учитель музики уособлює в школі музичне мистецтво [398, с. 14]; І. О. Топчієва зауважила, що вчитель – це різнобічна особистість, носій національної культурної спадщини [551, с. 1]; на думку Ю. Ф. Дворника, учитель музики є творчою особистістю, яка покликана закласти в учнів фундаментальні основи духовності, освіченості, культури, розкрити їх творчий потенціал [134, с. 1]. О. П. Боблієнко зауважила, що вчитель музики поєднує в собі риси педагога й музиканта, культуролога й мистецтвознавця [55, с. 1]. На наш погляд, *«вчитель музичного мистецтва»* – це висококультурна, високоосвічена творча особистість, здатна формувати в учнів музичні знання, вміння, навички та ціннісне відношення до музичного мистецтва. Поняття *«майбутній учитель музичного мистецтва»* розглядаємо як особистість, що здобуває кваліфікацію бакалавра, спеціаліста, магістра музичного мистецтва.

У результаті здобуття вищої професійної освіти з музичного мистецтва у майбутніх учителів повинна бути сформована готовність до виконання своїх обов'язків на місці роботи. Тому тлумачення дефініцій *«готовність»*, *«професійна підготовка»* вчителя є актуальним у контексті дослідження.

Досліджуючи еволюцію теорії готовності, І. В. Гавриш зазначає, що в кінці XIX – на початку XX століття готовність ототожнювалась із поняттям *«настанова»* та розглядалась як психічний стан суб'єкта, що спричиняє поведінку певного характеру і спрямованості; у середині XX століття готовність розглядається як якісний показник саморегуляції поведінки людини; у другій половині XX – на початку XXI століття готовність вивчається у контексті теорії діяльності взагалі та професійної діяльності, зокрема [92, с. 16].

У сучасній педагогічній думці встановлюється сутнісний зміст поняття *«професійна підготовка»* як *«сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань і умінь»* [404, с. 456]. Так, на думку В. О. Сластьоніна, зміст педагогічної підготовки повинен бути спрямованим на формування ідеальної моделі

особистості вчителя [511, с. 76–84]. Він визначає такі професійні риси сучасного вчителя, підготовленого до педагогічної роботи в загальноосвітній школі [508, с. 11]: висока громадянська активність і соціальна відповідальність; любов до дітей, потреба та бажання віддавати їм своє життя; інтелігентність, духовна культура, бажання та вміння працювати разом з іншими; високий професіоналізм та інші. Як систему і неперервний та керований процес, трактує поняття «професійна підготовка» С. О. Сисоєва: професійна підготовка є цілісною системою із великою кількістю пов'язаних між собою компонентів, що певним чином упорядковані, характеризуються відносно стійкою цілісністю, ієрархічною побудовою, наявністю суб'єкта та об'єкта, розгалуженими внутрішніми й зовнішніми зв'язками та відношеннями; неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності [497, с. 251].

В основі професійної підготовки лежить особистісне ставлення, вважає Р. В. Прокопенко. На думку автора, професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва свідчить про розвиток особистісно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва [432, с. 182]. Т. В. Ткаченко розглядає професійну підготовку як навчально-виховну діяльність, спрямовану на озброєння студентів необхідними загальнопедагогічними та спеціальними знаннями, вміннями та навичками, формування в них професійно важливих особистісних якостей і здібностей [549, с. 11].

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється відповідно до державних вимог щодо кваліфікації такого фахівця. *Професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва* ми розглядаємо як цілісний освітній процес, спрямований на забезпечення їх готовності до музично-педагогічної діяльності, що передбачає опанування студентами системою музично-педагогічних компетенцій.

Поняття «*готовність*» було введено у 1976 році білоруськими науковцями М. І. Дьяченко і Л. О. Кандибовичем. На їх погляд, готовність це складний, цілеспрямований прояв особистості, який має динамічну структуру і між компонентами якого існує функціональна залежність [149, с. 50–51]. Вона

визначається як завчасна (тривала) і тимчасова (стан готовності), що являє собою цілісне утворення та включають в себе такі компоненти: мотиваційний, пізнавальний, емоційний, вольовий [149, с. 19–20]. Готовність до діяльності учені поділяють на функціональну та особистісну. У призмі функціонального підходу готовність розглядається у зв'язку з психічними функціями, формування яких є необхідними для досягнення потрібних результатів діяльності. У контексті особистісного підходу готовність тлумачиться в контексті особистісних передумов успішної діяльності [92, с. 9].

У наукових дослідженнях спостерігаються різні думки щодо характеристики поняття «готовності до педагогічної діяльності», що пояснюється розбіжністю методологічних підходів та специфікою визначеного у дослідженні виду діяльності: на думку Л. В. Кондрашової, показником професіоналізму є комплексна характеристика – морально-психологічна готовність студентів до роботи у школі [216, с. 13]; А. Ф. Ліненко вважає, що це є цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта [246, с. 56]; Г. В. Троцько визначає готовність майбутніх педагогів як цілісне, складне, особистісне утворення [556, с. 15]; О. М. Пехота – як складноструктуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку [407, с. 216]; Р. В. Клопов – як рівень сформованості професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутніх фахівців [203, с. 14]; Л. Ю. Дудорова – як результат діяльності і закономірного результату спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти [148, с. 124].

Готовність учителя музичного мистецтва до професійної діяльності в школі має свою специфіку у порівнянні з іншими педагогічними спеціальностями. На думку В. Ф. Орлова, такі відмінності зумовлені специфікою художньо-педагогічної освіти, особливостями спілкування з мистецтвом, підходами до використання його виховного потенціалу [381, с. 232]. Він відмічає, що професійну готовність майбутніх учителів мистецьких дисциплін потрібно розглядати через поняття «професіоналізм» [381, с. 240]. Визначаючи поняття готовність майбутнього вчителя музики до професійно-педагогічної діяльності,

Т. В. Ткаченко зазначає, що вона є результатом професійної підготовки, який дає підстави свідчити про здатність майбутнього фахівця на високому рівні виконувати свої професійні функції та обов'язки. [549, с. 11]. На наш погляд, *готовність до професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва* є результатом професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу, що визначається рівнем оволодіння ними системою професійних компетенцій та сформованості цінностей музичного мистецтва і музичної педагогіки.

Рівень професійної підготовки студентів до вокально-педагогічної діяльності у значній мірі залежить від опанування ними основами вокально-педагогічної школи. В. Г. Антонюк термін «*вокальна школа*» розглядає як загальну характеристику вокальної творчості персоналій, яка відповідає західноєвропейським методичним основам [17, с. 4].

Національна «вокальна школа» – це історично сформоване стилістичне спрямування, яке формується тоді, коли виникає національна композиторська школа, що висуває перед співаками визначені художньо-виконавські вимоги. У її національній манері знаходять відображення виконавські традиції, особливості мови, темперамент, характер та інші якості, характерні для конкретної національності [315, с. 417]. Р. Й. Калин, у результаті експлікації досліджень феномену вокальної школи дійшла висновку, що її іманентними ознаками, які визначають специфіку, є: голос – інструмент, тіло співака, а також актуалізовані і пролонговані в часі рольові функції вчитель-учень. Важливим компонентом вокальної школи є вербальність, що своїми характеристиками суттєво впливає на її специфіку [194, с. 6].

Поняття «*вокально-педагогічна школа*» тлумачиться Д. Л. Аспелундом як конкретна, цілеспрямована, організована система підготовки нових поколінь співаків та педагогів до конкретної діяльності, що історично змінюється [32, с. 16]. Згідно думки Б. П. Гнидь, українська вокально-педагогічна школа сформована в народному співі та церковній вокальній культурі. Автор вважає, що вони є естетичними і вокально-технічними основами української академічної школи співу [107, с. 151]. Вокально-педагогічна школа, на наш погляд, це система

професійної підготовки співака чи педагога вокалу, яка включає зміст, форми, методи та засоби їх навчання, виховання та розвитку із врахуванням світової та національної традиції. Сучасна українська вокально-педагогічна школа базується на засадах італійського *bel canto* та, на думку Л. О. Гринь, в її основі лежить концепція «резонансного співу» (представники О. П. Мишуга та О. О. Муравйова) [122, с. 7]. Українська вокально-педагогічна школа має свою специфіку, що полягає у своєрідності національного фольклору, композиторської школи, мови та ментального відчуття еталону звуку. Опанування її надбаннями із врахуванням визначеної специфіки є професійно необхідним у вокально-педагогічній діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Успішність опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва вокально-педагогічною школою, у значній мірі, залежить від усвідомлення процесу постановки їх голосового апарату, навчального вокального репертуару та розуміння музичного тексту вокального твору. «Навчальний вокальний репертуар» майбутніх учителів музичного мистецтва, у нашому розумінні, це визначений навчальною програмою комплекс вокальних творів, відповідних типу та ступеню розвитку голосу, спрямованому на його подальший технічний розвиток та художньо-артистичне виховання особистості. Кожен із вокальних творів має художній смисл, який можливо досягнути через розуміння елементів нотного та вербального тексту музичного твору. Ми розуміємо «текст вокального твору» як універсальну форму буття твору вокального мистецтва. Більш локальне поняття «виконавський текст вокального твору» – це художньо-акустична форма синтезу музичного і поетичного мистецтва, що включає художньо-смісловий компонент як динамічну константу. Під поняттями «нотний текст» мається на увазі графічний запис музичного твору, «вербальний текст» – словесний текст вокального твору, написаний поетом, лібретистом та словесні позначення композитора, редактора. Без усвідомленої роботи з текстом вокального твору, вокально-педагогічна діяльність студентів не буде ефективною у повній мірі, тому вони повинні опанувати відповідними знаннями й вміннями.

Вокальне виконавство, вокальна психолого-педагогічна робота, аналіз тексту вокального твору та його інтерпретація, просвітництво, вокально-організаційна робота, вокальне самовдосконалення та інші компоненти вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва потребують розгляду самого поняття «діяльність». Так, у філософському розумінні «діяльність» тлумачиться як специфічно-людський спосіб відношення до світу – «предметна діяльність» являє собою процес, у ході якого людина творчо перетворює природу, роблячи тим самим себе діяльним суб'єктом, а опановані ним явища природи – об'єктом своєї діяльності (І. Т. Фролов [547, с. 118]).

На основі аналізу теоретичних праць, ми систематизували та узагальнили науковий досвід щодо трактування «діяльності», це дослідження, в яких таке поняття розглядається, як: принцип єдності свідомості і смислу (Л. С. Виготський [87, с. 165]); принцип єдності свідомості і діяльності (С. Л. Рубінштейн [461, с. 14–15]); молярна не адитивна одиниця тілесного життя суб'єкта, що є психічним відображенням, реальною функцією якого є орієнтація суб'єктів у предметному світі (О. М. Леонтьєв [241, с. 43]); здібність і вміння особистості орієнтуватися у ситуації (П. Я. Гальперін [96, с. 34]); специфічна форма суспільно-історичного життя людей (О. Г. Носкова [344, с. 135]); динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом (А. Г. Маклаков [273, с. 122]); мотиваційна обумовленість дій та є цілеспрямованою життєдіяльністю і використовується у чотирьох значеннях: активність, поведінка, робота, праця – для обґрунтування психофізіологічних та інших людських особливостей діяльності, формування поведінкової складової професійної компетентності необхідно обов'язково розробляти алгоритмізацію структури діяльності (Г. В. Суходолський [536, с. 15]); сукупність дій, що мають спільні спонуки – мотиви діяльності (Л. О. Венгер [73, с. 29]); сукупність якихось фізичних дій, практичних або мовних, об'єднаних однією метою (Л. В. Ітельсон [188]); динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якого виникає і втілюється у об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відношень суб'єкта у предметній дійсності (А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський [435, с. 101]).

У педагогіці термін «діяльність» розглядається як спосіб буття у світі та здатності її вносити у дійсність зміни розглядається. Основними компонентами діяльності виступають: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої предмет перетворюється в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності (С. У. Гончаренко [112, с. 98]).

Ми дотримуємося тлумачення категорії «діяльність», обґрунтованого О. М. Леонтьєвим [241, с. 43] як одиниці життя, що є його психічним відображенням, реальною функцією якого є орієнтація суб'єктів у предметному світі. Подальше визначення сутності поняття «вокально-педагогічна діяльність» пов'язано з дефініціями «художня діяльність», «музична діяльність», «педагогічна діяльність», «музично-педагогічна діяльність».

Поняття «художня діяльність» суб'єкта розглядається В. Вундтом як уміння заглибитись у свої почуття при спілкуванні з твором мистецтва (об'єктом). Об'єкт діє як збудник хвиль, але не призводить до діяльнісного вольового акту, а викликає тільки цілеспрямованість і затримки, з яких складається розвиток дії, а оскільки цілеспрямованість і затримки переносяться на об'єкт, то він уявляється предметом, що діє в різні сторони і зустрічає супротив від сторонніх сил. Переходячи, таким чином, у предмет, вольові почуття ніби одухотворяють його і звільняють глядача від виконання дії [85, с. 223]. Художній діяльності притаманні свобода вибору мети своєї діяльності, різноманіття форм, методів і засобів діяльності та неоднозначність критеріїв оцінки результатів такої діяльності. Тож для вокально-педагогічної діяльності, як виду художньої діяльності, характерним є творчий підхід у виборі форм, методів і засобів роботи над голосом та вокальним твором для створення художнього образу.

Вокально-педагогічна діяльність майбутніх педагогів музичного мистецтва є видом музично-педагогічної діяльності. Досліджуючи психологію мистецтва і психологію музичної діяльності, Л. Л. Бочкарьов дійшов висновку, що «музична діяльність» – це різновид духовно-практичної діяльності людини, що становить собою приклад багатства її специфічних форм [67, с. 61]. Учений доцільно підкреслював важливість впливу музичних переживань на життя людини і

зазначав, що музичні переживання виконують координаційну роль у регуляції всіх видів музичної діяльності, інтегруючи ефект впливу інших регуляторів: мотивів, цілей, установок, потреб, смаків, художніх еталонів [67, с. 63].

У педагогічних дослідженнях поняття *«педагогічна діяльність»* розглядається як процес вирішення значної кількості множин задач різних типів, класів та рівнів. Вона є особливим видом соціальної діяльності, спрямованим на передачу від старших поколінь молодшим накоплених людством культури та досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовку до виконання визначених соціальних ролей у суспільстві (В. О. Сластьонін) [510, с. 46]. На думку М. М. Фіцули, *«педагогічна діяльність»* – це особливий вид суспільно корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямованої на підготовку підростаючого покоління до життя [579, с. 5]. Б. С. Гершунський визначає педагогічну діяльність як сукупність і розмаїття професійних ситуацій [102]. Нам близька наукова думка І. А. Зязюна, який тлумачить поняття *«педагогічна діяльність»*, у широкому сенсі, як діяльність, метою якої є виховання підростаючого покоління [403, с. 16]; а у вузькому, *«професійно-педагогічна діяльність»* – як діяльність учителя, змістом якої є керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі [403, с. 19].

Досліджуючи психологічні детермінанти музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики, І. І. Бойчук визначає поняття *«музично-педагогічна діяльність»* як цілісну систему, яка включає музичну діяльність, що характеризується музикуванням (репетицією, імпровізацією тощо) та педагогічну діяльність, що реалізується у процесі викладання та безпосереднього навчання [60, с. 246]. Л. Г. Арчажнікова, навпаки, у визначенні поняття *«музично-педагогічна діяльність»* робить акцент на педагогічній спрямованості діяльності вчителя музики. Згідно думки автора, музично-педагогічна діяльність вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва [28, с. 17].

Розглядаючи проблему самореалізації вчителя музики у вокальній діяльності, Л. В. Трутнева доцільно зазначає, що вокальна діяльність це діяльність, пов'язана з виконанням вокальної музики та розвитком у виконавців здібностей

до сприймання і формування на цій основі художньо-образного мислення [557]. Вокальна діяльність у наукових працях вчених, у більшості, пов'язується із творчим виконанням вокальних творів. Так, Н. Є. Гребенюк, досліджуючи вокально-виконавську діяльність, зазначає, що вона завжди є вокально-виконавською творчістю [118, с. 22]. На наш погляд, вокальному виконавству не завжди притаманний творчий підхід.

Вокально-педагогічна діяльність майбутніх фахівців музичного мистецтва є предметом дослідження багатьох вчених у сфері музичного мистецтва. Однак поняття *«вокально-педагогічна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва»* у наукових працях розглянуто недостатньо. Так, на думку А. В. Філіпова, вокально-педагогічна діяльність учителя – це діяльність, пов'язана із розвитком в учнів здібностей до сприймання та виконання вокальної музики і формуванням на цій основі мислення, яке виробляє емоційно-ціннісне, художньо-естетичне ставлення особистості учня до дійсності, що веде особистість до досягнення основних істин цивілізації, пошуку смислу життя та своєї діяльності, самореалізації [573, с. 12]. Вокально-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва є специфічним видом його професійної діяльності. Специфіка її полягає у тому, що така діяльність як вид художньої та музично-педагогічної діяльності вона, у більшості є творчою і спрямована на формування в учнів у навально-виховному процесі вокально-мистецьких цінностей та ціннісних орієнтацій. Отже, *вокально-педагогічну діяльність вчителя музичного мистецтва* ми розглядаємо як специфічний вид професійної діяльності, спрямований на формування в учнів знань, умінь у сфері вокального мистецтва і вокальної педагогіки та їх ціннісного ставлення до такого виду діяльності.

У мистецько-педагогічних дослідженнях зустрічається поняття *«вокальна підготовка»*, яке у дослідженнях науковців розглядається як навчання і виховання співака-виконавця. Л. М. Василенко вважає, що вокальна підготовка студентів музично-педагогічних факультетів – це процес, спрямований на максимальний розвиток у них здатності до глибокого розуміння музичних образів та втілення їх у досконалій співацько-виконавській формі [71, с. 9]. Згідно думки Л. О. Тоцької,

під поняттям «вокальна підготовка» розуміється підготовленість майбутнього спеціаліста різних видів кваліфікації у галузі вокального мистецтва до концертно-педагогічної діяльності [552]. У дослідженні О. В. Маруфенко «вокальна підготовка» майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається як цілісна складна система, що є сукупністю складових: суб'єктів, об'єктів, структури, методики, етапів розвитку, зв'язків між ними; сам процес підготовки складається з таких структурних елементів: мотиваційного, інформаційного, операційного [279]. На наш погляд, поняття «вокальна підготовка» майбутніх учителів музичного мистецтва не у повній мірі відображає зміст їх професійної підготовки до вокальної діяльності, який, крім творчо-виконавської діяльності студентів, повинен бути педагогічно спрямованим на формування структури компонентів вокально-педагогічної діяльності.

Таким чином, у результаті формування тезаурусу наукового дослідження та здійснення системного аналізу базових понять проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, ми дісталися інтегративного визначення основного поняття дослідження *«професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності»*, що є процесом, спрямованим на формування готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності. Така підготовка є спеціально організованою освітньою системою, яка базується на національному вокально-педагогічному досвіді та європейській вокальній традиції в умовах ступеневої освіти і забезпечує високий рівень духовної культури особистості педагога, зокрема, вокальної; цінного відношення до сфери вокального мистецтва і вокальної педагогіки та конкурентноспроможність на світовому ринку праці. Поняття *«готовність до вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва»* є результатом професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що визначається рівнем оволодіння студентами системою вокально-педагогічних компетенцій і привласненням цінностей вокального мистецтва та вокальної педагогіки.

1.2. Концепція дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

Концепція дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на діяльнісному (освітлено у наступному параграфі), системному, компетентнісному, особистісно орієнтованому, семіотичному, герменевтичному, культурологічному, аксіологічному підходах.

Структурно-системний аналіз знайшов своє обґрунтування у XIX столітті, а у XX столітті його почали застосовувати у соціології, педагогіці, психології, культурології, музикознавстві, філології та інших науках. *Системний підхід* отримав статус загальнонаукового принципу у всіх спеціальних науках, починаючи з 70-х років XX століття. Нині він розглядається як основа розробки методології будь-якого дослідження і широко реалізується у сучасних наукових доробках С. У. Гончаренка [111; 112], Л. В. Долинської [162], З. В. Огороднійчука [162], В. Н. Сагатовського [468], Н. М. Самохіної [480], С. О. Сисоєва [503], О. В. Скрипниченка [162], Т. Г. Трушнікова [558] та інших.

Системний підхід замінив функційний, аналітичний підходи, згідно яких ціле розглядалося як самостійні, ізольовані компоненти. Загальноприйнятою думкою було, що властивості цілого об'єкту відповідають сумі властивостей окремих його складових [47, с. 89]. Системне знання це результат пізнання об'єкту у відповідності з системними характеристиками об'єкту, вважає В. Н. Сагатовський [468].

С. У. Гончаренко доцільно зазначає, що системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [112, с. 305]. На думку С. О. Сисоєвої, системний підхід є основою розробки методології дослідження освіти, виявлення цілей і цінностей сучасної освіти, з'ясування основних домінант розвитку освіти, а також виокремлення

інституційних компонентів сфер освіти, їх системотвірних зв'язків, чинників, які впливають на їх функціонування [503, с. 9].

Дослідження на основі системного підходу, як вважають Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук, О. В. Скрипниченко, передбачає [162, с. 51]: визначення елементів системи; вивчення зв'язків елементів у системі; вивчення функціонування елементів у системі; дослідження функціонування системи в цілому; дослідження історії системи; інтеграцію знань з метою; створення теорії функціонування системи та управління нею; розроблення програми управління системою. Використання системного підходу у методології дослідження дає можливість поступово охопити всю систему цілком.

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є освітньою системою, яка включає елементи та зв'язки між ними, багатозначні механізми функціонування та має наступні системні характеристики: цілісність системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; відкритість у відношенні до зовнішнього оточення; наявність мети; постійний рух – динаміка; структурність, що передбачає наявність у взаємозв'язку компонентів-функцій вокально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, і виявляє себе у наявності інтегративних якостей, яких немає у окремо взятих компонентів; синергетичність, якій притаманна висока результативність суми компонентів; ієрархічність рівнів, що відображає врахування трьох взаємопов'язаних систем професійної підготовки майбутніх бакалаврів, спеціалістів, магістрів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; комунікативність, яка характеризує систему професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності з точки зору взаємодії з іншими системами; соціокультурна та національна відповідність, що відображає залежність системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності від соціальної, культурної політики світу, позиції держави та національних особливостей країни.

Таким чином, системний підхід дає можливість розглянути професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності як багаторівневу педагогічну систему. Системний підхід у дослідженні надав можливість обґрунтувати тезаурус наукового дослідження як системне утворення; структуру вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва; структуру готовності вокально-педагогічної діяльності; систему вокально-педагогічних компетенцій, розроблену модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, яка є динамічною структурою, що поєднує органічно складові: цілепокладання, теоретико-методологічну, змістово-процесуальну та критеріально-оцінювальну.

Концептуальні положення особистісно орієнтованого підходу та специфіка формування особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва є предметом дослідження вітчизняних науковців у сфері мистецької освіти (О. М. Олексюк [374; 375; 376; 377], Г. М. Падалка [396; 397; 398], О. Я. Ростовський [457; 458; 459; 460], О. П. Рудницька [463; 464] та інші).

Специфікою реалізації особистісно орієнтованого підходу у мистецькій освіті є те, як зазначає Г. М. Падалка, що вона ґрунтується на трьох провідних позиціях [396, с. 72]: 1) спрямування навчального процесу з мистецьких дисциплін на розвиток особистості; 2) особистісне становлення не означає протиставлення цього завдання засвоєнню і розвитку спеціальних мистецьких знань і умінь, здібностей, художнього досвіду; 3) ствердження суб'єктної ролі учня в процесі мистецького навчання. Особистість учня трактується як об'єкт власного мистецького розвитку. Такої ж думки дотримується О. М. Олексюк, яка вважає, що однією з найхарактерніших тенденцій розвитку сучасної музичної освіти є розвиток особистості музиканта, тобто формування його творчих здібностей, духовних якостей. Гуманістична модель освіти покликана забезпечити становлення особистості і розкриття її духовного потенціалу, нагромадження унікального особистісного досвіду і детермінує орієнтацію музичної педагогіки на утвердження особистісно орієнтованого підходу. Особистісно орієнтований

підхід передбачає не лише пізнання твору, а і освоєння цінностей, що зумовлюють формування особистісного смислу [374, с. 3].

Особистісно орієнтований підхід передбачає створення умов для самореалізації і саморозвитку особистості, вироблення власної позиції у мистецтві. [377, с. 75]. Реалізація такого підходу у контексті окресленого нами дослідження потребує впровадження у змісті навчально-виховного процесу студентів особистісно зорієнтованих інноваційних технологій, які базуються на індивідуальній діагностиці вокально-педагогічних особливостей студента, особистісному підході у вокальному навчанні та оцінюванні (портфоліо рефлексії, досягнень та інші), спрямованих на зростання особистісно-професійних якостей кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва через опанування вокальних вправ, навчального вокального репертуару, який складається з вокальних творів, спрямованих на розвиток їх загальних і вокальних здібностей, як-от: співацький голос, вокальний слух, чистота інтонування, пам'ять на вокальні відчуття, музикальність, відчуття вокальної фрази, артистизм та інші.

У сучасній вокальній педагогіці умовно можливо вирізнити дві взаємозумовлені сторони: орієнтованість педагога на особистісну модель побудови взаємодії зі студентами, побудова процесу навчання і виховання з максимальним використанням механізмів функціонування особистості музиканта, мотивації, цінностей, «Я – концепції», суб'єктного досвіду та ін. [506, с. 170]. Так розвиток співацького голосу суттєво залежить від рівня вокально-педагогічної школи викладача і його вокального слуху. Відчуття еталону звуку педагогом впливає на відчуття естетики звуку майбутніх фахівців (про це зазначають визначні співаки та педагоги), а процес постановки голосу студентів потребує емпіричного підходу викладача. Особливість реалізації особистісно орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності полягає у специфічній взаємодії викладача і студентів, для якої характерним є врахування: рівня усвідомлення студентами власних освітньо-мистецьких цілей, інтересів, потреб, вокально-педагогічних можливостей; нерівномірності довузівської вокальної підготовки студентів; індивідуальних

вікових, психофізіологічних особливостей, вокальних і педагогічних здібностей особистості студентів у процесі їх професійної підготовки; здатності викладача і студентів до творчості у навчально-виховному процесі.

Таким чином, реалізація особистісно орієнтованого підходу у окресленому нами дослідженні передбачає спрямованість змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки студентів до вокально-педагогічної діяльності на їх особистісно-професійне зростання та усвідомлення цінності такого підходу у майбутній навчально-виховній роботі з учнями.

Проблему професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності ми досліджуємо з позиції реалізації *компетентнісного* підходу. Успішності вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності сприяє реалізація *компетентнісного підходу*, який отримав обґрунтування у документі Болонського процесу «Регулювання освітніх структур у Європі» (TUNING (2000–2004)) [665].

У сучасних наукових працях компетентнісний підхід розглядається як один із інструментів удосконалення освіти, обумовлений запитами суспільства (В. П. Андрущенко [11, 12, 13], Г. В. Беленька [47], В. І. Бобрицька [56, 57], І. О. Зимня [170], В. І. Луговий [262, 263], А. К. Маркова [275, 276], С. О. Сисоєва [501], А. В. Хуторський [585, 586, 587], О. І. Щербак [610] та інші).

Грунтовно досліджуючи компетентнісний підхід, І. О. Зимня вирізняє три історичні етапи у його становленні: 1-й – 1960–1970, що характеризується введенням категорії «компетенція»; 2-й – 1970–1990, що характеризується використанням категорій «компетенція» та «компетентність» у теорії та практиці навчання мови, професіоналізму тощо; 3-й – розпочато у 90-ті роки, що характеризується дослідженням категорії «компетентність» у освіті та тим, що в документах ЮНЕСКО було окреслено коло компетенцій, які повинні розглядатися усіма як бажаний результат освіти [170]. З 2000 року розвивається і успішно застосовується компетентнісний підхід у вищій освіті.

Формування різних видів компетентностей проголошено метою освітніх програм. Визначаючи види професійної компетентності, А. К. Маркова окреслила її види: *спеціальний, соціальний, особистісний та індивідуальний* [276, с. 34, 35]; А. В. Хуторський класифікував види компетентності відповідно до метапредметного, міжпредметного та предметного змісту освіти, яка включає [585]: *ключові компетентності, метапредметні і міжпредметні*; Н. В. Кузьміна визначила наступні види професійної компетентності [230, с. 32]: *спеціальну компетентність з області дисципліни, що викладається; методичну компетентність з області засобів формування знань, умінь, навичок; психолого-педагогічна компетентність у сфері навчання; диференційно-психологічну компетенцію у сфері мотивів, здібностей, спрямованості тих, кого навчають; педагогічну рефлексію або аутопсихологічну компетентність*; О. І. Щербак у науковому дослідженні розглядає такі професійні компетентності: *психологічну, педагогічну, науково-дослідну, соціально-економічну* [610, с. 235].

На думку В. І. Лугового, компетентності поділяються на *загальні (міжособистісні та інструментальні)*; і *специфічні (предметні)*, уточнення та ідентифікація яких ще триває [263, с. 8]. Результат навчання формулюється в термінах набутих компетентностей, тому важливим є з'ясування їх актуального набору, що реалізується переважно емпіричним шляхом із застосуванням методів опитування і консультацій із зацікавленими сторонами (студентами, випускниками, роботодавцями, викладачами). Оскільки нас цікавлять специфічні компетентності, до яких відносяться і вокально-педагогічні, важливим є те, що специфічні компетентності вже виявлено у дев'яти предметних областях (ділове адміністрування, європейські студії, історія, математика, медсестринська справа, наука про землю, освітні науки, фізика, хімія) [263, с. 9]. Однак у сфері вокально-педагогічної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва дослідження специфічних компетентностей тільки розпочато.

У наукових працях у межах компетентнісного підходу з'являються дослідження, в яких автори вирізняють складовими їх компетентності професійні компетенції фахівців. Структура професійної компетентності педагога ще тільки

починає переходити «на мову компетенцій» [195, с. 174]. А. С. Белкін, В. В. Нестеров визначають наступні ключові компетенції, що є елементами професійно-педагогічної компетентності: когнітивна, психологічна, комунікативна, професійно-технічна, риторична, професійно-інформаційна [332]. За класифікацією А. І. Іванова та С. А. Кулікова, професійні компетенції поділяються на академічні, які включають загальнонаукові, соціально-особистісні, економічні і спеціальні, у групі яких виділені предметно-спеціалізовані компетенції і компетенції загальні для групи спеціальностей (напрямку підготовки) [181, с. 48]. На основі окресленої авторами класифікації, Ю. О. Калініна вирізняє комплекс спеціальних професійних компетенцій: загальнокультурну, художньо-естетичну, музикальність (як інтегративна професійна якість), комунікативну [195, с. 175].

Специфіка системи вокальної компетентності вчителя музичного мистецтва досліджувалася у дослідженні Лі Чуньпен, в якому для перевірки методики формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики до компонентів вокальної компетентності віднесено: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-евристичний, діяльнісно-креативний [599].

У дослідженні Т. В. Ткаченко до спеціальних компетенцій, що характеризують вокально-звукову культуру вчителя музики віднесено: інформаційно-гностичну, інтелектуально-творчу, регулятивну, організаційно-комунікативну, дієво-творчу [549, с. 14].

У контексті нашого дослідження значеннєвим є дослідження системи вокально-педагогічних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва у наукових працях. Реалізація компетентнісного підходу у дослідженні надала змогу визначити систему вокально-педагогічних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва, що відносяться до специфічних професійних компетенцій, опанування такою системою забезпечує формування готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності у майбутній професійній роботі.

У побудові нової моделі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є суттєвим

усвідомлення впливу самої вокальної музики на особистість фахівця. Осягнення художніх смислів вокальних творів та дослідження їх перетворювального впливу на особистість є однією з актуальних і складних проблем у професійній підготовці майбутнього фахівця. Застосування у комплексі *герменевтичного* і *семіотичного* підходів до багатоаспектної і багатогранної проблеми смислу художнього твору та його усвідомлення надає можливість поглибити і наповнити новим змістом професійну підготовку вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, що буде сприяти гармонізації емоційно-творчого та логіко-інтелектуального компонентів такої підготовки.

Виникають певні методологічні труднощі у намаганні поєднати поняття змісту і смислу, що є об'єктом уваги з боку герменевтики і семіотики. На думку М. Г. Арановського, коли мова йде про зміст, який зазвичай розглядається на філософському рівні у єдності з формою, некоректно одночасно роздумувати про значення, яке потребує зовсім іншого, а саме семіотичного підходу, який у цілому виходив з конвенціонального зв'язку між значимим і значущим [21, с. 316]. Автор доходить висновку, у такому випадку, на доцільності застосування саме семіотичного аналізу [21, с. 315]. Згідно думки П. Рікера, існує конфлікт між розумінням та поясненням: протилежність понять «розуміти-пояснювати» відображена у науках про дух і природу. Для зручності П. Рікер виходить з обґрунтованої В. Соссюром протилежності, яка існує між мовою і промовою; під мовою слід розуміти великі фонологічні, лексичні, синтаксичні і стилістичні сукупності, які перетворюють одиничні знаки у самостійні цінності всередині складних систем, незалежно від їх втілення у живій промові. Семіологія (семіотика) дає структурне пояснення як мови, так і промови [450].

В. К. Суханцева, досліджуючи музику як світ людини з точки зору філософії мистецтва, відмічає, що музична проблематика, до якої відноситься і проблема смислотворення, обов'язково пов'язана з семіотикою (музичною знаковістю і структурою мови), герменевтикою (музичний твір як текст), теорією драми (закони функціонування музичного цілого) [535]. Така думка вченої дає чітке розмежування ролі семіотики та герменевтики відносно підходу до осягнення

смислу художнього твору. Різні методи приводять до різних результатів, адже роздумуючи про зміст, ми отримуємо один аспект; застосовуючи семантичний аналіз – отримуємо зовсім інший; нарешті, говорячи про смисл, беремо на себе відповідальність за кінцевий висновок щодо мети того чи іншого художнього тексту [535, с. 316]. На наш погляд, застосування різних підходів і методів дає різнобічне розуміння і сприяє поглибленому сприйманню художніх смислів творів.

Універсальним до виявлення художніх смислів мистецьких творів є семіотичний підхід, знання якого привнесено з філософії та лінгвістики. Семіотичний підхід за своєю сутністю розглядається як метод дослідження лінгвістики музичної мови, лінгвістичного аналізу художнього тексту. Інтенсивно теорія і методологія семіотичного підходу у музиці почала розвиватися тільки на початку ХХІ століття. Вивчаючи феномен української вокальної школи в контексті етнокультурологічних проблем, В. Г. Антонюк зазначила, що семіотичний підхід сприяє розумінню явищ національного вокального мистецтва як метакультурного феномену, а семіотичні аспекти мистецтва сольного співу є важливими складовими його соціокультурної місії – поліфункційного діалогу індивідууму та суспільства [17].

Дослідження семіотичного підходу в музичному мистецтві ґрунтується на наукових працях з теорії семіотики різних наукових сфер та видів мистецтва: філософії (Ч. С. Пірс, К. Льюїс), культурології (В. Г. Антонюк), літератури (Р. Барт, Ю. М. Лотман), психології (Ч. Морріс, Р. О. Якобсон), мистецтвознавстві (Л. О. Акопян, М. Г. Арановський, М. Ш. Бонфельд, В. Г. Москаленко, О. І. Самойленко, В. М. Холопова, С. В. Шип та інші). Однак реалізація семіотичного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності потребує наукової розробки та обґрунтування.

У творах мистецтва художні смисли існують у закодованому вигляді. Але музика є особливим феноменом, який споріднений з іншими видами мистецтв, однак має свою специфіку. Досліджуючи проблему тексту і закладених у ньому смислів з позиції семіотичного підходу, Ю. М. Лотман зазначав, що текст являє

собою механізм, утворений як система різнорідних семіотичних процесів, у континуумі яких циркулює деяке вихідне повідомлення [260, с. 9]. На думку М. Г. Арановського, художній текст можливо розглядати як механізм, сконструйований таким чином, щоб діяти безпосередньо, тобто незалежно від рефлексивної свідомості читача (глядача, слухача). Але призначення семіотичного аналізу, вважає автор, полягає у тому, щоб такі структури віднайти і зрозуміти, як вони працюють. На відміну від літературного тексту, у музиці структури дані безпосередньо у нотному тексті, а смисл стає об'єктом рефлексії [22, с. 9].

Інноваційним досягненням системного дослідження музичного мистецтва та, на наш погляд, теоретичною базою для вирішення естетичних проблем професійної підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва за умови реалізації семіотичного підходу, є науковий досвід М. Ш. Бонфельда. Доречною є думка науковця, який вважає, що будь-який музичний твір, подібний знаку мови, являє собою цільне матеріально-ідеальне утворення, що містить у собі єдність значимого і значущого. Це свідчить про те, що звучання музичного твору пов'язується у свідомості слухача з деяким тільки цьому твору притаманним комплексом понять, уявлень, емоцій (духовних сутностей), що відрізняються від самого звучання, але знаходяться з ним у специфічній єдності, чим і забезпечується сприйняття музики як визначеного змісту – смислу [65, с. 16]. Через дослідження музичної мови твору як виду художньої мови, що опосередковується на рівні субзнаків (морфем, елементів знаку, що мають широке поле потенційних знаків – термін М. Ш. Бонфельда), у майбутніх фахівців формується континуальне музичне мислення. На думку науковця, цілісний музичний твір утворює цілісний знак, у якому елементи залежать від цілого і навпаки – ціле залежить від елементів [65, с. 47]. Автор включає у дослідження всі три виміри семіотики: семантики, семіотики, прагматики [65, с. 74]. Таким чином, на основі теоретичних висновків автора уможливорюється семіотична модель аналізу вокального твору з точки зору трикомпонентної моделі семіотики.

У результаті аналізу наукової літератури, освітлюючи особливості реалізації семіотичного підходу, ми дійшли думки, що впровадження моделі семіотичного

аналізу вокального твору з позиції трикомпонентної моделі семіотики сприяє поглибленому розумінню майбутніх фахівців музичного мистецтва музичної знаковості і структури мови на основі єдності змісту і мови вокальних творів; зважаючи на те, що у полі зору семіотики знаходяться механізми утворення тексту, важливим є знання того, як такі структури віднайти та зрозуміти, як вони працюють; застосування семіотичної моделі аналізу вокального твору встановлює нерозривний синтез композитора та втілювача, процес перекодування з вербального висловлювання на музичне; семіотичний підхід дає можливість підійти до аналізу твору не як до завершеної цілісності, а як до динамічного процесу, що потребує постійного творчого пошуку.

Застосування герменевтичного підходу передбачає діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва щодо створення виконавської інтерпретації вокального твору на основі осягненні художньої сутності вокального твору. Для нашого дослідження важливою думка є Г. Т. Гадамера, що задача герменевтики полягає не у тому, що душі таємно спілкуються між собою, а у тому, що вони причетні до загального для них смислу, і коли ми намагаємося зрозуміти текст, то не проникаємо у душу автора, а проникаємо у те, що він розуміє як смисл [93, с. 72]. Усвідомлення можливостей герменевтики залежить від бачення сутності герменевтичного кола, яке полягає у взаємозгоді окремого і цілого – критерію вірного розуміння [93, с. 72]. Так, аналізуючи музичну мову вокального твору та розглядаючи кожен з її елементів, ми намагаємось зрозуміти не тільки лексичне значення їх у творі, а значеннєвість у контексті розуміння сутності цілого. З іншого боку, розуміння цілого залежить від тлумачення смислового наповнення елементів.

Ми згодні з думкою Ю. М. Шаєва, що герменевтика реалізує універсальний інтерпретаційний підхід. Предметом дослідження вченого є герменевтичний смисл, особливості смислонародження та смислопрояву у рецептивних та інтерпретаційних процесах. У герменевтиці, як об'єктивно зазначив автор, підкреслюється зв'язок між традицією і сучасністю, необхідністю вірного входження у герменевтичне інтерпретаційне коло. У зв'язку з цим суттєво вірно

входити у герменевтичне коло, а не намагатися його знищити, та рухатися до універсалії смислів [600]. Т. Н. Грекова та Н. Л. Нагібіна у розумінні смислу літературних текстів за основу беруть психологічну сторону, позначаючи смислові та силові поля у герменевтичному колі, в залежності від акцентуації позиції автора, персонажу, читача та вирізняють три основні моделі його усвідомлення: перша, в якій домінує позиція персонажу, друга – домінує позиція автора, третя – домінує позиція читача [374, с. 35–37].

У дослідженні С. А. Давидової, аналізується теорія І. Р. Гальперіна про поступове осягнення смислу художнього тексту. Згідно такої теорії, що, на наш погляд, наближає до можливості проникнення у смисл, у художньому тексті наявні три типи інформації: змістовно-фактуальна, змістовно-підтекстова, змістовно-концептуальна. Змістовно-концептуальна інформація кваліфікується автором як найвища цінність, підтекстова має додатковий характер, а фактуальна – найдоступніший вид. Положення такої теорії реалізуються у процесі поетапних дій усвідомлення трьох типів інформації. На кожному етапі проходить осягнення нових смислів музичного твору, засвоюються алгоритми аналізу, що виховують рефлексію [129]. Перший етап герменевтичного аналізу, на думку С. А. Давидової, передбачає визначення одиниць музичної мови в їхньому смисловому контексті: метроритмічна організація, темп, тематизм, виконавські засоби. Другий етап включає поступове заглиблення у сутність твору, що вивчається на основі усвідомлення музичної семантики (жанрової, мовної тощо) та апелює до асоціативності, трактовки визначеного музичного знака у визначеному контексті. Виявляється жанровий та інтонаційний підтекст музичного твору. Третій етап – передбачає розгляд музичного твору у контексті особистості композитора (авторського стилю) і музичної культури чи стилю епохи [129]. У визначенні етапів розуміння смислу художнього твору нам близька позиція автора, яка поступово приходить через аналіз твору до визначення концепції твору (на відміну від анотації на хоровий твір). Однак С. А. Давидова перші два етапи аналізу відносить до сфери герменевтики. Такий розгляд притаманний семіотичному аналізу: вивчення мовних одиниць музичного тексту; усвідомлення

музичної семантики, яка є одним із вимірів семіотики. Тому, ми вважаємо, що аналіз музичного твору повинен здійснюватися на засадах семіотичного та герменевтичного підходів, як методологічної основи осягнення його художнього смислу.

Отже, герменевтичний підхід являє собою загальну теорію інтерпретації та теорію розуміння цілісності художніх смислів творів; семіотичний підхід – теорія знаку, що відповідає на питання: яким чином проходить комунікація між твором мистецтва та суб'єктом, що таке інтерпретація музичного твору з точки зору знаку. Використання герменевтичного і семіотичного підходів у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності доцільно через упровадження семіотично-герменевтичного аналізу музичних творів, спрямовано на розуміння та інтерпретацію художніх смислів вокальної музики завдяки введенню їх в історичний контекст; а також, на фоні герменевтичного контексту, на системне дослідження мови музичного мистецтва. Важливість інтеграції зазначених підходів проявляється у тому що виявляється інструмент розуміння та інтерпретації самих смислів, фіксується досвід багатьох культурних смислів (традиційність), реалізується діалогічна модель, яка дає можливість до взаємодії та взаємозбагачення учасників мистецького діалогу.

У сучасній науковій теорії мистецтва і педагогіки значно активізувалося вивчення та дослідження механізмів формування загальнолюдських, освітніх, мистецьких цінностей у концепції культурологічного підходу, що відображено у наукових працях з філософії мистецтва (І. А. Зязюн, Г. Г. Коломієць, В. К. Суханцева), культурології (А. С. Кармін, О. С. Новікова), філології (Д. Б. Лихачова), мистецтвознавства (О. І. Самойленко, О. В. Чеботаренко), професійної педагогіки (Т. В. Іванова, Н. І. Мачинська, В. О. Радкевич, С. О. Сисоєва), мистецької педагогіки (В. Г. Антонюк, І. М. Власенко, Л. М. Масол, Г. М. Падалка, О. П. Рудницька, О. П. Щолокова). Однак, проблема професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в концепції культурологічного підходу недостатньо висвітлена в науковій літературі і потребує поглибленого розгляду.

Розглядаючи професійний розвиток майбутнього фахівця у контексті культурних цінностей, І. А. Зязюн визначив, що згідно з культурологічним підходом доцільно спрямовувати зміст, форми сучасної професійної підготовки на активне і творче оволодіння особистістю базовими культурними цінностями, народними традиціями, культурними формами взаємодії, співробітництва, способами і методами мистецької діяльності, що ґрунтується на колективному й особистісному культурному досвіді, стилі діяльності тощо [173, с. 135]. Досліджуючи сучасні підходи до професійної підготовки вчителя, В. О. Сластьонін зазначає, що до даного часу професійна підготовка вчителя не формувала у нього якості висококультурної особистості, інтелігентності [509]. Тому професійна підготовка майбутнього вчителя, в основу якої покладено культурологічний підхід, є культурно-виховним ідеалом формування особистості педагога [183, с. 26].

На думку Т. В. Іванової, культурологічна підготовка майбутнього вчителя характеризується особливою діяльністю з аксіологічним усвідомленням знань та реалізацією особистісних культурозначимих функцій майбутнього педагога [183, с. 30]. Основною метою реалізації культурологічного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя є не засвоєння знань і вмінь, а оволодіння зразками людської культури та вміння передати цей культуротворчий досвід підростаючому поколінню, що проявляється у рівні сформованості їх педагогічної культури. Метою професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, як визначено у мистецькій педагогіці, є формування їх духовної культури як цілісної системи, у полі якої функціонують її окремі види: соціальна, політична, економічна, трудова, етична, естетична, художня (О. П. Рудницька [463, с. 42]).

Для майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності формування вокальної та педагогічної культури є не тільки професійно, але і особистісно значимим. О. П. Рудницька звертає увагу на те, що формування педагогічної культури вчителя взаємопов'язане з культурою особистості [463, с. 45]. Їй притаманно

високий рівень інтелектуального і емоційного розвитку вчителя, його особистісні якості й відповідно до них уміння, наявність у педагога певної програми самовдосконалення, вимог до поведінки, норм взаємин з учнями, батьками, колегами тощо [463, с. 42]. Вокальна культура як складова світової музичної культури, дозволяє виявити не лише загальні риси зарубіжного і національного професійного вокального мистецтва, а і специфіку народних вокальних традицій. Формування вокальної культури майбутнього фахівця передбачає опанування ним певною вокальною школою у контексті західноєвропейської вокальної традиції та особистісне зростання як культурної людини.

Сучасні вчені, досліджуючи методологічні основи музичного мистецтва, значну увагу приділяють реалізації культурологічного підходу. В. Г. Антонюк, аналізуючи методологію культурологічного дослідження українського вокального мистецтва у науковій літературі, акцентує увагу на ролі різних теорій, що лежать в її основі: теорія національної художньої культури, теоретичні аспекти системного підходу до пізнання культуротворчих професійно-педагогічних явищ, феноменологічні аспекти теорії творчості, епістемологія культури, етнокультурологія й етномистецтвознавство, структурний типологізм, теорія особистості, теорія міграції [15, с. 29].

У дослідженні О. В. Чеботаренко розглянуто культурологічні аспекти виконавської форми в музиці, що мають особливе значення у змісті навчання майбутніх педагогів-музикантів, серед них: залежність типів (стиля) виконавської інтерпретації в музиці від типу та характеру культури, до якої, з одного боку, належить музикант, що виконується; з іншої – від імені якої виступає виконавець; відображення істотних зрушень у лексиці та граматиці музичної мови, які впливають не тільки на відношення виконавця до музичного твору і його автора, але і позиції виконавця в контексті сучасної музичної культури [591, с. 151].

Найважливішими вимогами реалізації культурологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є: культуровідповідність, що передбачає врахування у змісті навчання світового та національного культурного досвіду у сфері

вокальної педагогіки та виконавства; поліхудожність – усвідомлення студентами не тільки специфічних ознак вокального мистецтва, а і спільного в різних видах мистецтва; традиційність та інноваційність – опанування творчою спадщиною вокального виконавства і вокальної педагогіки та на цій основі, здобуття нових знань і вмінь; гуманітарна діалогічність як форма інтерсуб’єктивного спілкування (зокрема, з творами різних видів мистецтв); інтегративність вокально-педагогічної діяльності, яка інтегрує наукові знання на стику історії, мистецтвознавства, етнології, семіотики, лінгвістики, педагогіки, психології, соціології, синтезуючи й систематизуючи під спільним кутом зору комплексні дані цих наук.

Реалізація аксіологічного підходу у професійній підготовці майбутніх педагогів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності детермінована тим, що за сучасними суспільними вимогами аксіологічно-культурологічна складова є однією із основних у структурі діяльності такого фахівця, і виступає у якості орієнтирів людської поведінки та формування світоглядних установок на основі особистісного смислу. Тому врахування у навчально-виховному процесі аксіологічної складової потребує теоретично-методологічних знань, практичних умінь майбутніх педагогів музичного мистецтва щодо природи цінностей, їх структури, специфіки формування.

Філософія мистецтва вирізняє світоглядну, етичну і естетичну цінність музичного мистецтва, підкреслюючи символічну триєдність – озвученого «тіла», музичної душі і духа [211]. Згідно думки Г. Г. Коломієць, музика висвітлюється у аксіологічному контексті, не скільки як вид мистецтва і світ культури, не зменшуючи цінності музики на таких рівнях, а як самодостатня субстанція, що є способом буття у світі людини [211, с. 13]. У сучасній філософії, психології, педагогіці мистецтва, мистецтвознавстві досліджуються праці О. Ф. Лосєва, якому належить наукова думка щодо числової логіки музики, законів музичного мистецтва. Ціннісну основу музики вчений пов’язує з Першопринципом (Богом, Істиною, Абсолютом). Наприклад, ритм є не просто категорією часу, а вираження фігурного числа, що близьке до античного розуміння краси і гармонії [257]. Музика має феноменологічну цінність, завдяки її смисловій структурі, в яку входять:

позапросторовість, хаотичність і безформність, нероздільність сукупної множини єдності, суцільна процесуальність та динамізм музичного буття, його постійні зміни, нестійкість [257, с. 210]. Значним внеском у теорію аксіології музичного мистецтва є праці Б. В. Асаф'єва. Автору належить висновок, що цінність музики полягає у наближенні її до Істини, вона не є відображенням реальної дійсності людського буття [103, с. 31].

Розглядаючи сутність музики, що полягає: «не у змісті, а у осяяні душі духовним смислом» (В. В. Медушевський) [292, с. 19], «в емоціях-думках – художньому «тілі» музики, що виникають у результаті переплаву життєвих реалій, – володіють особливими та естетичними якостями» (В. П. Бобровський) [58], «у художньому інтонуванні, що твориться заради естетичних цілей» (О. В. Сокол) [513, с. 16], «в інтонаційній схожості звуковій мові людини» (Б. Л. Яворський) [621, с. 50], «у підготовці нашої свідомості до сприйняття нової картини світу та нового Всесвіту» (Н. О. Герасимова-Персидська) [100] – учені продовжують досліджувати і визначати її цінність у житті людини.

Увага вчених постійно спрямована на ціннісний вплив музики і її роль у формуванні духовного світу людини. Однак, питання цінності вокальної музики, вокальної педагогіки та їх ролі у формуванні ціннісного відношення майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності лишається недостатньо досліджуваним.

У руслі окресленої нами проблеми необхідним є виявлення в аксіологічній методології методу *віднесення до цінностей* та їх класифікації, який передбачає дослідницьку процедуру аналізу та відбору ціннісно-значимих об'єктів. Так, до педагогічних цінностей, на думку І. А. Зязюна [174], В. О. Огнев'юка [370], можна віднести цінності, які задовольняють духовні і матеріальні потреби вчителя, класифікувати їх можливо наступним чином: цінності, що сприяють утвердженню вчителя в суспільстві; цінності, що впливають на розвиток комунікативної культури; цінності, що ведуть до самовдосконалення; цінності самовираження; цінності, що пов'язані з утилітарно-прагматичними запитам.

У сучасній професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва особливого значення набуває формування мистецьких цінностей, зокрема, вокальних, які є основою їхнього художнього світобачення та мистецької діяльності. Акцентуючи увагу на цінностях мистецької освіти, Г. М. Падалка відмічає необхідність спрямованості змісту навчання вчителя музики на їх формування та, у цьому контексті, на розвиток здатності до сприймання, оцінювання і творення в мистецтві [396, с. 146]. Проблеми формування духовного потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтовно вирішуються у дослідженнях О. М. Олексюк, якою визначено сутність і функційні компоненти духовного потенціалу особистості, а саме: комунікативно-діалогова, яка реалізує Добро; евристично-пізнавальна, за сутністю є пошуком Істини; діяльнісно-практична, націлена на творення Краси; ціннісно-орієнтаційна, яка орієнтує на саморозвиток [376, с. 98]. Формування цінностей у музично-педагогічному процесі створює майбутнім учителям фундамент для особистісно-мистецької світобудови, творчого професійного світомоделювання, визначення музично-педагогічного простору відповідно до вироблених світоглядних переконань та ідеалів (Г. Й. Щербакова) [611]. Їх вокально-педагогічна діяльність в умовах вищого навчального закладу повинна бути спрямована і на опанування методами формування ціннісного відношення учнів до творів музичного мистецтва.

Дотримуючись думки, що цінності повинні мати особистісний сенс для майбутніх фахівців і соціально-історичне значення для суспільства (О. Я. Ростовський) [460, с. 638], *цінності вокально-педагогічної діяльності* майбутніх педагогів музичного мистецтва можна класифікувати наступним чином: *цінності цілепокладання*: здобуття професійної освіти; прагнення до еталонну вокально-педагогічної діяльності та готовності до неї, формування загальнолюдської та вокально-педагогічної культури, духовних потреб, естетичних ідеалів та смаків у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки та інші; *цінності вокально-педагогічно навчання*: потреба у навчанні мистецтву співу та вокальній педагогіці, вокально-педагогічна компетентність, вокально-педагогічна майстерність; *вокально-мистецькі цінності*: потреба у

мистецькому спілкуванні, яскравий співацький голос, володіння вокальною школою, толерантне ставлення до вокально-педагогічних шкіл світової та національної культури, художня виразність та артистичність виконання вокального твору, здатність до діалогічного спілкування з творами вокального мистецтва, здатність до осягнення та інтерпретації смислів вокальних творів та інші; *педагогічні цінності*: здатність навчати, виховувати, розвивати учнів у сфері вокального мистецтва; володіння ефективними навчально-виховними методами та засобами, турбота про дитину, довіра, повага, захоплення, щирість, культура спілкування, творчий характер взаємодії, визнання цінності іншої людини, уміння здійснювати вибір, приймати рішення і брати на себе відповідальність за них та інші; *цінності самовдосконалення*: розвиток та гармонізація загальноособистісних рис: інтелекту, емоційно-вольових якостей; формування музичних (почуття ладу, ритму, музична пам'ять) та специфічно вокально-педагогічних здібностей (співацький голос, вокальний слух, відчуття вокального фразування та вокальної інтонації та інші), здатність до аналітично-пошукової та інтерпретаційно-художньої роботи з текстом вокального твору; здатність до самоактуалізації і вокального навчання протягом життя та інші. Здобуття окреслених цінностей формує світогляд, спрямовує поведінку студентів та визначає стиль життя.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності повинен передбачати формування їх ціннісних орієнтацій, які є вибірковою, стійкою системою спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтованої на здобуття цінностей у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки. До такої системи *ціннісних орієнтацій* студентів відносимо: усвідомлення значення мотиваційної основи у процесі формування цінностей вокально-педагогічної діяльності; уявлення майбутніх фахівців про еталонну вокально-педагогічну діяльність, що передбачає їх спрямування у навчально-виховному процесі на ідеальну теоретичну модель такої діяльності; усвідомлення цінності вокально-педагогічної діяльності як творчого процесу та поліаспектного характеру структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, яка базується на знаннях і вміннях з філософії мистецтва,

музичної психології та педагогіки, мистецтвознавства, основ вокальної та культурно-освітньої методики; засвоєння цінностей вокального мистецтва і вокальної педагогіки як показника готовності майбутніх фахівців до вокально-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах; уявлення про педагогічне управління процесом формування оцінних суджень; розвиток ціннісних реакцій, ідеалів, смаку, ціннісних орієнтирів учнів у сфері вокального мистецтва; усвідомлення необхідності загальноособистісного, вокального та педагогічного самовдосконалення протягом життя.

Отже, у процесі дослідження ми з'ясували, що цінностями вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва можливо вважати: вокально-педагогічне цілепокладання, вокально-педагогічне навчання, вокальне виконавство, вокально-педагогічну майстерність, вокально-педагогічне самовдосконалення та відповідні ціннісні орієнтації, які формуються у процесі їх професійної підготовки і забезпечують успішність й ефективність такої діяльності як вчителів музичного мистецтва.

Таким чином, концепція дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, сприяла цілісному, ефективному, комплексному, різнобічному та поглибленому вивченню феномену вокально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва як одного з основних компонентів цілісної системи професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу.

1.3. Специфіка педагогічної і вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва

Дослідження специфіки педагогічної та вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва базується на методологічних засадах загальної теорії діяльності людини, що потребує її поглибленого розгляду.

В еволюції теорії діяльності можна вирізнити декілька основних напрямків: перший – філософський, який бере свій початок від часів античної філософії і для якого характерним є плюралістичні позиції (ідеалістичної, матеріалістичної, дуалістичної) щодо категорії «діяльність»; другий – психологічний, який з'явився на початку ХХ століття і для якого притаманним є визначення сутності діяльності людини, її структури; третій – міжнауковий і міждисциплінарний, який розпочався з другої половини ХХ століття до теперішнього часу, що передбачає реалізацію діяльнісного підходу як методологічного знання в різних сферах науки і освіти.

Проблема діяльності людини як однієї із основоположних ідей буття існування суб'єкта у світі вперше була висвітлена античними філософами (Арістотель, Платон) і продовжена у німецькій філософії з ідеалістичної позиції як Абсолютної ідеї (Г. Гегель) [98, с. 35]; з матеріалістичної позиції як діяльності думаючого тіла у реальному просторі і часі (Л. Фейєрбах) [570, с. 147], з позиції діалектичного матеріалізму (К. Маркс) [277, с. 51] та інших наукових позицій, які у філософському знанні вважаються менш переконливими. Ідеї німецької філософії ХVIII–ХІХ століття щодо сутності діяльності вплинули на подальші дослідження її в психологічній та педагогічній науках.

Психологічна теорія діяльності почала розвиватися у кінці 20-х – на початку 30-х рр. ХХ століття у радянській науці і базувалася на основних принципах діалектичного матеріалізму, що свідомість визначає буття, а діяльність людини визначає її свідомість. Початком формування психологічної теорії діяльності було вчення Л. С. Виготського, якому належить розробка культурно-історичної теорії вищих психічних функцій людини [88]. Розглядаючи діалектику зовнішнього і внутрішнього у структурі діяльності, С. Л. Рубінштейн показав хибність існуючого раніше положення, що психіка – це внутрішнє, а діяльність – зовнішнє [461, с. 14].

Концептуальним ядром психологічної теорії діяльності щодо самої діяльності людини та її структури є наукове вчення О. М. Леонтьєва. За концепцією вченого, діяльність людини має складну ієрархічну будову: верхній

рівень – рівень особливих видів діяльності, наступним є рівень дій, потім – рівень операцій, самий низький – рівень психофізіологічних функцій. Характеризуючи дію як основного елементу структури діяльності, учений сформулював *базисні принципи теорії діяльності* [241, с. 46, 47]: свідомість не може бути закільцьованою у самій собі: вона повинна проявлятися у діяльності (принцип «розмивання» кола свідомості); поведінку не слід розглядати відірвано від свідомості людини (принцип єдності свідомості і поведінки); діяльність – це активний, цілеспрямований процес (принцип активності); дії людини предметні; їх цілі носять соціальний характер (принцип предметної людської діяльності і принцип її соціальної обумовленості). Згідно з уявленнями О. М. Леонтєва, до *структури діяльності* входять такі компоненти: потреби, мотиви, завдання, дії та операції. Діяльність містить три мікроструктурні блоки: мотиви, мету, операції. Науковець вважав логічним розвитком концепції діяльності створення науки щодо зародження, функціонування і будови психічного відображення реальності у процесі діяльності.

Г. В. Суходольський зазначив, що поглиблене знання структури людської діяльності є необхідним для розробки її «алгоритмізації», яка надає можливість сформувати поведінкову складову професійної компетентності [536, с. 15]. Розробляючи схему структури діяльності людини, А. Г. Маклаков відмічає її ієрархічну будову, де найнижчим є рівень психофізіологічних функцій (рис. 1.2.) [273, с. 126].

О. В. Скрипниченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук, визначили, що у структуру діяльності людини входить мотиваційна, цільова, інструментальна основа [162, с. 284]. Мотиваційна основа: мотиви як спонукання до діяльності, які пов'язані із задоволенням певних потреб. Цільова основа: мета, яка реалізує людські потреби і є образом кінцевого результату діяльності [162, с. 284–285]. Мета, на відміну від мотивів, завжди усвідомлена. Інструментальна основа: її складовими виступають знання, уміння, навички. Автори зазначають, що знання не лише сукупність відомостей про навколишній світ, а й здатність людей орієнтуватись у системі соціальних взаємин, діяти відповідно до обставин у

різних життєвих ситуаціях; навички – це опанування до автоматизму способами використання певних засобів діяльності; на основі знань та навичок утворюються уміння людини, уміння – здатність людини усвідомлено застосовувати набуті знання адекватно новим обставинам [162, с. 288]. На наш погляд, до такої структури діяльності обов'язково повинен входити результативний компонент.

Д. О. Леонт'єв окреслює три основні компоненти структури діяльності: утворення і формування діяльності і її мотивів; регуляція діяльності за ходом її протікання; розвиток і трансформація діяльності [243, с.147]. З точки зору діяльнісного підходу, до динамічної структури діяльності О. М. Новіков та Д. О. Новіков відносять: суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, засоби, методи, результат діяльності; а завершеність циклу діяльності визначається трьома фазами: фаза проектування, технологічна фаза, рефлексивна фаза [338, с. 25]. Ми дотримуємося наукової думки П. А. М'ясоїда, який вважає, що центральне місце у будові діяльності людини, займає діяльнісна мікроструктура та особистісний смисл людини, який не впливає ні з мотиву, ні з мети діяльності, а, начебто, перебуває між ними і пов'язує їх між собою [317, с. 191].

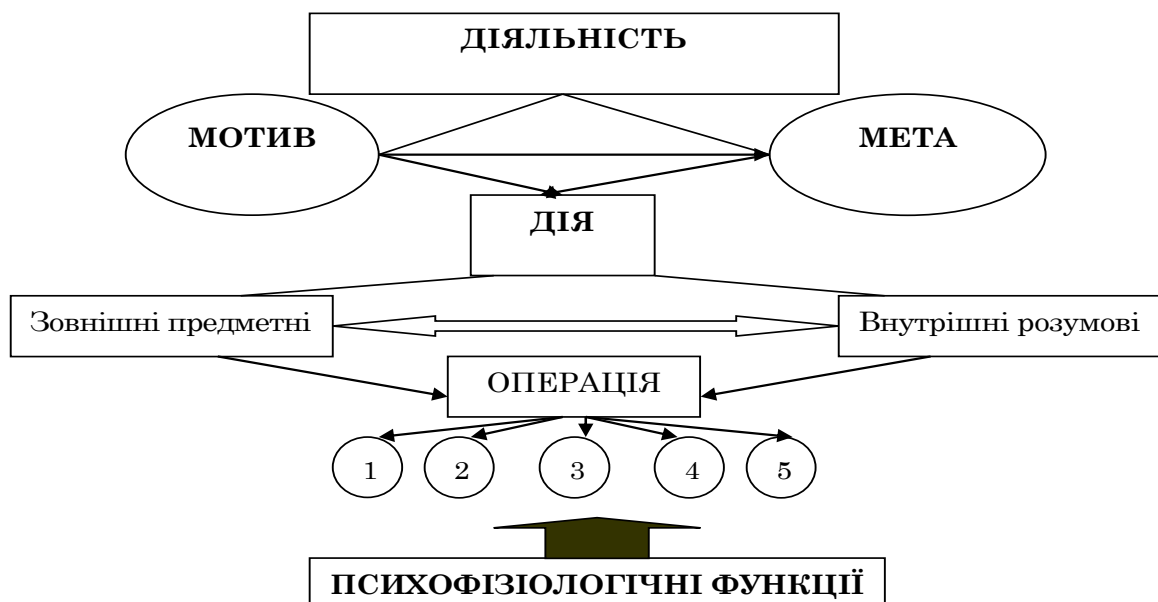


Рис. 1.2. Схема структури діяльності людини за А. Г. Маклаковим [273, с. 126]

Автор дійшов висновку, що діяльність набуває ефективності за умови, що з'являється необхідність «заради чого...» щось здійснити. Однак проблема смислу людської діяльності, винайдення механізмів впливу на формування особистісного смислу людини ще не знайшла вирішення у науковій думці.

Вирішення окресленої нами проблеми передбачає врахування основних висновків *теорії планомерно-поетапного формування розумових дій і понять* П. Я. Гальперіна [96, с. 195]: перший етап – формування мотиваційної основи, тобто мотивації дії; другий етап – формування схеми орієнтовної основи дії; третій етап – формування дії у її початковій, матеріальній чи матеріалізованій формі; четвертий етап – формування дій у соціалізованій мові; п'ятий етап – формування дії у зовнішній мові «у собі»; шостий етап – формування дій «у внутрішній мові».

Л. А. Венгер, В. С. Мухіна, взявши за основу науковий доробок П. Я. Гальперіна, дійшли висновку, що процес діяльності складається із ряду послідовних етапів, переходом яких необхідно керувати, а саме: перший – постановка цілей; другий – визначення способів і засобів їх досягнення; третя – виконання дій; спостереження за тим, щоб способи виконання дій застосовувалися без порушень – контрольна частина дій. [73, с. 32].

Одним із найважливіших питань у загальній теорії діяльності, крім її сутності і структури, є визначення *форм і видів* діяльності, щодо яких у дослідженнях вчених немає одностайної думки. Однак усі науковці акцентують увагу на важливості знань з використання різних форм та видів діяльності у житті людини. Так, на думку Д. Й. Фельдштейна, про значення сукупності різних видів дій свідчить закономірність загального розвитку діяльності людини: залежність існування індивіду, що формується як особистість від постійного процесу розширення сфери діяльності, сукупності різних її видів, у яких він бере участь, функціонує [571]. Науковець проаналізував досвід радянських науковців відносно видів діяльності людини: Л. С. Виготський вважав, що практична і пізнавальна діяльність є головними видами діяльності, що визначають психічні процеси;

Б. Г. Ананьєв називає їх «основними формами діяльності»; О. М. Леонт'єв «лініями розвитку діяльності»; Д. Б. Ельконін «групами діяльності» [571].

О. М. Новіков та Д. О. Новіков розрізняють діяльність за формами на репродуктивну та продуктивну; та за видами: наукову, практичну, художню, навчальну, ігрову [338, с. 20]. Іншої позиції дотримуються О. В. Скрипниченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук, які до основних форм діяльності відносять гру, навчання та працю. [162, с. 295–298]. Ми згодні з висновком Г. В. Суходольського, що діяльність має дві форми – трудову і нетрудову. Трудова форма включає в себе професійну діяльність та непрофесійну [536, с. 15]. Багатогранність практичної трудової діяльності вчителя музичного мистецтва відображена у різновидовості професійної діяльності, а саме: музично-теоретичній, інструментально-виконавській, вокально-педагогічній та інших видах діяльності.

Закінчуючи розгляд загальної теорії діяльності суб'єкта та підходячи до окреслення специфіки педагогічної діяльності, ми беремо за основу наукову думку Д. Й. Фельдштейна щодо розуміння педагогічної діяльності вчителя, що у предметно-практичній діяльності людина не тільки засвоює знання, уміння, навички, привласнює людський досвід, який забезпечує формування інтелектуальної активності, але і засвоює норми людських взаємин, включається у систему відносин, що забезпечує формування її соціальної активності [571].

До *специфіки* педагогічної діяльності необхідно віднести її основну рису - спрямованість на передачу від старших поколінь молодшим накоплених людством культури та досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовку до виконання визначених соціальних ролей у суспільстві [510, с. 46].

Досліджуючи педагогічну діяльність учителя, М. М. Фіцула вирізняє такі її *специфічні риси*: велике соціальне значення, бо йдеться про формування людської особистості; динамічність, яка зумовлена тим, що об'єкт педагогічної праці постійно змінюється; поєднання в учительській професії двох спеціальностей: спеціаліст з предмету, який викладає та педагог-вихователь [579, с. 7].

Значення *педагогічної діяльності* у навчанні дітей розкриває психологічний закон, який виявив Л. С. Виготський про залежність навчальної діяльності дітей від рівня їх мотивації та реального розвитку. Автор зазначає, що перш ніж ти хочеш призвати дитину до будь якої діяльності, зацікав її нею, піклуйся тим, щоб вона була готова до цієї діяльності, що у неї напружені всі сили, необхідні для неї, і що дитина буде діяти сама, вчителю ж лишається тільки керувати і направляти її діяльність [87, с. 118]. Тож, до *специфіки* педагогічної діяльності слід віднести необхідність цілеспрямованого формування мотивації навчання учнів, без чого неможливо успішно здійснити будь-яку навчальну діяльність.

О. В. Боровських та Н. Х. Розов, досліджуючи принципи педагогічної діяльності, вважають, що найбільш важливими для педагогічної діяльності є підготовка учня до участі у діяльності суспільства, навчальна діяльність, яка є специфічним видом пізнавальної діяльності, і сама педагогічна діяльність, яка є специфічним видом управлінської, організуючої діяльності. [66]. Отже, *специфічною* особливістю педагогічної діяльності є те, що об'єктом її виступає процес керівництва навчально-виховною діяльністю учня, а сам учень – суб'єкт такої діяльності [403, с. 16].

Специфічним у порівнянні з іншими видами людської діяльності, на наш погляд, є і бажаний результат педагогічної діяльності – всебічно розвинене, високодуховне молоде покоління.

Одним із актуальних питань сучасної педагогічної науки є визначення структури діяльності учителя. Згідно думки М. М. Фіцули, педагогічна діяльність включає в себе такі компоненти: цілеспрямовану діяльність – навчання і виховання підростаючого покоління, формування у нього певних людських якостей; предмет праці – людську істоту з неповторними індивідуальними якостями; засоби праці – знання і вміння особистості вчителя, його культура і моральне обличчя, його почуття і воля [579, с. 6]. Ми дотримуємось колективного висновку І. А. Зязюна, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирошник, В. А. Семиченко, Н. В. Тарасевич, які визначили, що існує кілька підходів до розуміння *будови* педагогічної діяльності: *структурний, функціональний і*

рефлексивний. - що є, на наш погляд специфічною рисою педагогічної діяльності вчителя. Так, за концепцією *структурного* підходу, педагогічна діяльність є багаторівневою системою і має складну структуру, до головних її компонентів відносять [403, с. 16]: суб'єкти і об'єкти такої діяльності, цілі і завдання, функції і види діяльності [183, с. 16])

А. А. Реан та Я. Л. Коломинський визначають наступні чинники структури педагогічної діяльності: ціннісно-орієнтована структура (поєднання мотивів, мети, завдань), умови протікання, система способів і тактичних прийомів, планування, способи прийняття рішень, перевірка результатів, функції, зміст, форми організації [444, с. 234]. Як і всякій організованій структурі, педагогічній діяльності притаманна цілісність. В. Ф. Орлов, О. О. Фурса, О. В. Баніт відмічають, що вона базується на синтезі знань (із філософії, педагогіки, методики та ін.), тоді як знання викладача, як правило, мовби розкладені «по полицках», тобто не доведені до рівня узагальнених умінь, необхідних для керування педагогічним процесом [380, с. 12].

Досліджуючи *функціональний підхід* у педагогічній науці, В. О. Сластьонін вважає, що педагогічна діяльність поєднує різні види функціональної діяльності вчителя [511, с. 79]. С. С. Вітвицька, підкреслюючи взаємозв'язки між такими її компонентами, як суб'єкт, об'єкт, предмет спільної діяльності, цілі, задачі, зміст навчання, засоби комунікації, – не вважає доцільним висвітлювати рівень дій та операцій, а відображає функційні компоненти такого виду діяльності [79]. Основними компонентами педагогічної діяльності (за Н. В. Кузьміною) є: гностичний; проектувальний; конструктивний; організаторський; комунікативний [230, с. 54].

Рефлексивний підхід у розуміння будови педагогічної діяльності полягає у сутності діалогічного спілкування між вчителем та учнем, які виступають суб'єктами спілкування і в результаті якого проходить професійне зростання та переоцінка цінностей. Під рефлексивними процесами розуміють процеси, що супроводжують міжособистісну взаємодію і дають можливість формувати

уявлення про мотиви й наміри учасників спілкування, особливості сприймання ними комунікативної ситуації [403, с. 16].

Б. С. Гершунський підкреслював, що у педагогічну діяльність входить навчальна, науково-дослідна, управлінська, методична діяльність [101]. В умовах вищого навчального закладу професійна підготовка майбутніх учителів, перш за все, передбачає їх навчання, що є основним етапом опанування педагогічною діяльністю. О. М. Новіков, Д. О. Новіков зазначили, що навчальній діяльності притаманно спрямованість на себе, а не на предмет [338, с. 595]. До вирішення питань навчальної діяльності, її джерел, структури та умов звертався Л. В. Ітельсон, який вважав, що навчання має місце там, де дії людини направлені усвідомленою метою засвоїти визначенні знання, навички, уміння, форми поведінки і види діяльності. Л. В. Ітельсон, досліджуючи роль *зовнішньої (предметної) і внутрішньої (психічної) діяльності* у навчанні, дійшов висновку, що зовнішня гностична діяльність, обов'язкова для навчання, коли у психіці ще не сформовані відповідні образи, поняття та операції [188].

Сучасними вченими у сфері педагогіки обговорюється думка щодо співвідношення знань і вмінь. Вважалося традиційно, що при навчанні необхідно засвоїти знання, а потім формувати вміння за їх призначенням. З точки зору діяльнісного підходу засвоєння знань проходить одночасно із засвоєнням способів дій з ними, тобто знання і вміння розглядаються не на протигагу один одному, а у єдності. Врахування такої думки, на наш погляд, необхідна умова процесу опанування педагогічною діяльністю.

На думку О. М. Отич, для мистецької педагогічної діяльності є *специфічним*: 1) її рефлексивний характер, що перетворює її на метапрофесійну діяльність, надбудовану над самостійною діяльністю учнів; 2) прогностичність, спрямованість у майбутнє, «неповнота» і віддаленість результатів; 3) неперервність, що перетворює її на служіння, яке не припиняється доти, доки живе педагог; 4) єдність навчально-виховної, розвивальної та професіоналізуючої функцій; 5) мистецький характер діяльності, що вимагає від педагога артистизму, імпровізаційності, творчості тощо [392, с. 43].

Визначення специфіки вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва базується на визначенні специфіки його музично-педагогічної діяльності, для якої притаманно вирішення педагогічних задач засобами музичного мистецтва [28, с. 17]. На думку Г. М. Падалки, педагогічна діяльність вчителя музичного мистецтва багатогранна, але основним у ній є стимулювання учнів до творчого самовираження в художній діяльності [396, с. 50]. Така багатогранність діяльності музичного педагога в школі потребує розгляду складної структури видів музичної діяльності вчителя.

Досліджуючи психологію музичної діяльності людини, Б. М. Теплов до основних її видів відносить: 1) слухання музики, 2) виконання музики, 3) написання музики [546, с. 42]. Згідно думки А. Н. Сохора, структура музичної діяльності включає види: творчість, виконання, розповсюдження і сприймання музики [521, с. 112].

Л. Г. Арчажникова до видів музично-педагогічної діяльності вчителя музики відносить педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку роботу, що базується на вмінні самостійно узагальнювати і систематизувати отримані знання [28 с. 17]. Структура видів музичної діяльності, на думку Е. Б. Абдуліна, включає: безпосередньо музичну діяльність, музично-теоретичну діяльність, музично-історичну діяльність, музично орієнтовану поліхудожню діяльність, музично опосередковану діяльність [3, с. 85]. Дослідник визначає також форми музичної діяльності [3, с. 133]: ведення уроків музики, позакласної та позашкільної роботи з учнями, контроль музичної самоосвіти своєї та учнів та структуру музично-педагогічної діяльності вчителя музики, в яку входять: конструктивна професійна діяльність, музично-виконавська діяльність, комунікативно-організаторська діяльність, дослідницька діяльність, індивідуальний стиль діяльності [3, с. 160].

У дослідженні Т. М. Пляченко розглядаються види музично-педагогічної діяльності вчителя музики такі, як: концертно-виконавський, організаційно-педагогічний, аналітико-синтетичний та проектно-конструктивний [418, с. 250].

Структура діяльності вчителя музичного мистецтва може змінюватися у зв'язку з вимогами сучасної загальноосвітньої школи. Згідно думки О. О. Апраксіної, у кінці ХХ століття навчання хоровому співу дітей було найбільш поширеним видом музичної діяльності вчителя у загальноосвітній школі, а в останні роки його витісняє вокальний сольний та вокально-інструментальний вид діяльності [19, с. 181]. Погоджуючись із думкою науковця щодо пріоритетності сольного й ансамблевого співу у сучасній шкільній практиці визначимо сутність і специфіку вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Навчання співу дітей у середніх навчальних закладах вимагає від учителя музичного мистецтва сформованої готовності до вокально-педагогічної діяльності. *Метою* вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва є формування вокальної культури учнів, ціннісних орієнтацій у сфері вокального та вокально-хорового мистецтва. Відповідно до мети, до основних *завдань* вокально-педагогічної діяльності слід віднести:

- *навчати учнів* сольному, ансамблевому, хоровому співу; виразному артистичному виконанню шкільного пісенного репертуару (фольклорних, класичних, сучасних творів; за обраною манерою співу) відповідно до принципів постановки голосу (вільне звукоутворення, співацьке дихання, стабільне положення гортанні, скоординоване резонування, чітка дикція та артикуляція тощо); аналізувати й інтерпретувати музичні твори; встановлювати міжпредметні зв'язки та зв'язки між видами мистецтва; використовувати звукопідсилюючу апаратуру (мікрофон), інтернет-ресурси, комп'ютерні програми з музичного мистецтва;

- *розвивати в учнів* загальні, музичні та вокальні здібності;

- *виховувати в учнів* ціннісне ставлення до мистецтва, зокрема, вокального.

В урочній та позаурочній системі обов'язковою формою вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва є робота над поетапним формуванням вокальних умінь та навичок учнів у процесі розспівування та

вивчення музичних творів із солістами-вокалістами, ансамблем, хором колективом.

Підбір вправ-розспівок залежить від вікових особливостей учнів, їх підготовки до співу, методичної майстерності вчителя музичного мистецтва та його творчого підходу до процесу вокального навчання, розвитку і виховання. Розспівування вчитель музичного мистецтва починає з примарної зони дітей, працюючи над звукоутворенням, кантиленністю співу, співацьким диханням, чистотою інтонування, співацькою дикцією й артикуляцією, фразуванням, технічними складнощами, динамікою тощо. На уроках музичного мистецтва при співі вправ-розспівок використовуються, у більшості, колективно-групові форми вокальної діяльності учнів, як: робота вокальними ансамблями, хором колективом. Іноді, доцільною на уроці є застосування індивідуальної форми роботи з учнями, що надає можливість виявити дітям свої вміння сольного співу, а вчителю удосконалити якість виконання. Матеріал для вправ-розспівок повинен бути системним, цікавим; художньо-образним; доступним; знайомим, але і містити елементи новизни; базуватися на вокалізації голосних або складів, уривках дитячих народних пісень, скоромовках та викликати позитивну емоційну реакцію дітей.

Професійно проведене вчителем розспівування готує дитячі голоси до роботи над шкільною піснею. Методика вивчення шкільної пісні має усталені етапи: 1) ознайомлення з піснею; 2) розучування пісні; 3) технічне втілення художньої інтерпретації пісні; 4) художнє виконання [442, с. 400]. На етапі ознайомлення з піснею вчитель музичного мистецтва проводить бесіду, яка готує учнів до сприймання музичного матеріалу, а потім, або виконує пісню сам, або користується записом інших виконавців. На етапі розучування шкільної пісні можливо застосовувати значну кількість прийомів і методів, серед яких: вокалізація мелодії, сольфеджування, сольмізація, вивчення мелодії та поетичного тексту окремо або одночасно; показ та імітація, використання наочності при співі та інші. У процесі технічної роботи над піснею можливо опрацьовувати складні місця з хором колективом (учні класу), вокальними ансамблями (групи класу) у

поєднанні з окремими учнями-солістами, як: робота над строем; різними видами ансамблю; інтонаційними, ритмічними, дикційними складнощами тощо. Робота над втіленням художньої інтерпретації та художнє виконання є одними із найскладніших етапів роботи над піснею для вчителя, що пояснюється недостатньою спрямованістю професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо опанування основ музичної лінгвістики та інтерпретації знаків вокального твору (сфера музичної семіотики та герменевтики).

Особливе значення у мистецькому вихованні учнів має вокально-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва в позаурочній та позашкільній системах, що потребує його організаційно-просвітницьких знань, умінь та здатності діяти, і дозволяють організувати вокальний або хоровий колектив у процесі гурткової роботи. Проведення творчих позаурочних занять із хоровим колективом, вокальним ансамблем, солістами-вокалістами, а також, підготовка до концертних виступів і самі сценічні виступи, - сприяють формуванню мотивації учнів до занять вокально-виконавською діяльністю, особливо, якщо використовується цікавий високохудожній репертуар за обраною манерою співу, сучасні наочні матеріали, звукопідсилююча апаратура. Мотивуючий вплив на учнів має і позашкільна вокальна діяльність, як: участь у фестивалях, оглядах самодіяльності, конкурсах, творчих проектах тощо. Підготовка до позаурочних і позашкільних заходів вимагає від учителя музичного мистецтва відповідної професійної підготовки і глибоких знань специфіки вокально-педагогічної діяльності.

Специфічною рисою вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва є те, що вона *базується на західноєвропейському та вітчизняному вокальному досвіді*. Вплив західноєвропейської вокально-педагогічної традиції проявляється у реалізації в процесі навчання співу принципів італійського *bel canto*, серед яких: яскравість і насиченість звучання; голосова рівність зі згладженими перехідними тонами; кантиленність, віртуозність співу, виразність фразування, – та досягнень німецької, французької, англійської й

інших європейських вокальних шкіл. Досвід української вокально-педагогічної школи синтезував у собі вокальні досягнення західноєвропейських шкіл, вітчизняні вокальні професійні та фольклорні традиції. У дослідженні В. Г. Антонюк виявлено і систематизовано існуючі та впроваджено нові способи етнологізації вокально-педагогічної творчості, що сприяє зміцненню освітньої бази вокального досвіду [16].

Вокальна діяльність за своєю сутністю це скоординований психофізіологічний процес, який спрямовано на виконання творів вокального мистецтва. Тому, у значній мірі, вона залежить від наявності природних вокальних даних вчителя таких, як: будова голосового апарату, співацький голос приємного тембру, достатньої сили і з широким діапазоном; витривалий голосовий апарат; вокальний слух; чіткість вимови без недоліків та інших, – котрі, піддаються розвитку та вдосконаленню. *Специфічною рисою* вокально-педагогічної діяльності є *опора на психофізіологічний компонент у роботі з учнями*, що базується на врахуванні: природи співу як процесу наближення умовних рефлексів до безумовних (І. П. Павлов [394], І. М. Сеченов [492]); вікових вокальних особливостей дітей: незначна сила голосу, діапазон, примарні тони, регістрова будова голосу, об'єм співацького дихання та інші; основ охорони та гігієни дитячого голосу; мотиваційної спрямованості дитини; наявного рівня розвитку вокальних вмінь, як: вміння вокалізації, фразування та кантиленності співу, вокально-технічні вміння, чистота інтонування, пам'ять на вокальні відчуття, вміння виразно виконувати вокальний твір та інші. Зважаючи на те, що спів є психофізіологічним актом, вчитель музичного мистецтва повинен дбати про сприятливість атмосфери навчання, підбір високохудожнього доступного і цікавого учням репертуару, якому властиво не тільки позитивно впливати на емоційний світ дитини, а і на вокально-виконавське зростання дітей.

У науковій мистецтвознавчій думці вокальна діяльність вивчається як окремий вид музичного мистецтва, що за своєю сутністю є художньо-творчою діяльністю людини. Дослідження вокально-виконавського виду вокальної

діяльності фахівця стало предметом вивчення Н. Є. Гребенюк, яка вважає, що формування творчої особистості співака проходить шляхом вироблення вокально-технічних та вокально-виконавських навичок [116, с. 23]. На думку Л. В. Трутневої, такий вид діяльності передбачає творчість кожного суб'єкта і включає в себе наступні характеристики: емоційність, креативність, обдарованість, талановитість, мобільність, спонтанність, адаптивність, імпровізаційність, артистичність, працелюбність, наполегливість, цілеспрямованість [557]. У процесі вокально-педагогічної діяльності взаємодія між учнями та вчителем має художньо-творчий характер, оскільки предметом її є вокальне мистецтво, з характерним йому особливим комплексом засобів художньої виразності. Творча вокально-педагогічна діяльність потребує і творчої особистості вчителя музичного мистецтва, якому притаманно: життєва та мистецька активність; художність, асоціативність та нестандартність мислення; спрямованість до нового; здатність до мистецького пошуку, імпровізації, яскравої інтерпретації та іншого. Отже, до *специфічних рис* вокально-педагогічної діяльності вчителя ми відносимо те, що вона завжди є *художньо-творчою діяльністю*.

Вокальне мистецтво та вокальна педагогіка, мають свої закономірності, які базуються на загальних законах філософії, філософії освіти і філософії мистецтва, та багатовікову історію розвитку (п. 4.2.). Для вокального мистецтва характерним є особлива мова, яка інтегративно поєднує композитора, поета і виконавця-співака, або, інакше – слово, звук голосу, у більшості, з інструментом чи оркестром. Отже, до *специфіки* вокально-педагогічної діяльності відносяться: *особлива мова вокального мистецтва, що має свої закономірності існування й розвитку*.

Вокальна навчальна діяльність, на думку Л. М. Василенко, надає знання принципово іншого, ніж те, яке зазвичай пропонує наука – позасуб'єктне, експліковане та логічно дискурсивне. Такі знання є специфічними і спираються на істотно інші пізнавальні механізми і здібності людини, що загалом виявляється у вокально-виконавській діяльності. Саме у досвіді вокально-

виконавської діяльності розкриваються такі його різновиди як духовний та естетичний – досвід переживання й творчості, тілесно-орієнтаційний та когнітивно-узагальнюючий [72, с. 186]. На наш погляд, здатність до інтелектуальної діяльності на основі глибоких наукових знань з основ вокальної методики, музичної семіотики, музичної психології тощо, – у поєднанні з яскравою емоційністю сприяють успішності вокально-педагогічної діяльності. Отже *специфічною* рисою вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва є гармонійне поєднання *інтелектуального та емоційного*.

Вокально-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва включає творчо-виконавський компонент, однак її *специфічною рисою є педагогічна спрямованість*. У наукових працях освітлюється саме педагогічний компонент вокально-педагогічної діяльності фахівця. Н. Л. Гродзенська, акцентуючи увагу на виховній діяльності вчителя у процесі навчання співу, зазначає, що, навчаючи дітей, потрібно не тільки піклуватися якістю пісні, але і якістю виконання; робота над піснею це захоплюючий процес, у якому є творчий елемент і це процес, що нагадує наполегливе і поступове сходження на висоту; учитель повинен доводити до свідомості дітей думку про важливість багато працювати над кожною піснею, навіть самою простою [124, с. 129]. На думку Д. Є. Огороднова, вокальне виховання повинно бути у центрі навчальної діяльності дітей і бути найважливішим піклуванням та обов'язком учителя музики, а вокальна діяльність вчителя поєднувати в собі формування співацької функції учнів у органічній єдності з формуванням ладового і метроритмічного почуття [372, с. 8]. Аналізуючи вокальну діяльність учителя в школі, Ю. Б. Алієв зазначає, що вчитель ставить не тільки навчальні завдання – навчити співати, брати дихання, формувати звук, співати інтонаційно чисто на невеликому діапазоні, тягнути звук, але і педагогічні – навчити дітей співати виразно, розвивати у них музичний слух і пам'ять, прищеплювати любов до музики і співу [46, с. 199]. Зростання вокально-педагогічної майстерності вчителя у значній мірі залежить від його методичної обізнаності. Взаємодії вокального та методичного компонентів фахівців музично-педагогічного профілю присвячено дослідження

Л. М. Василенко. Автор розглядає вокально-методичну діяльність майбутніх учителів музики як систему навчання, котра передбачає забезпечення студентів знаннями, вміннями і навичками, що ґрунтуються на інтегративній єдності індивідуального розвитку [71].

Однією із *специфічних рис* вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва є *спрямованість її на формування вокально-мистецьких цінностей учнів*, які впливають на рівень їх загальної та вокальної культури. Такий вид діяльності пов'язаний із дією самого вокального мистецтва на учнів та поясненням його цінності, як, наприклад, краса вокального твору, співацького голосу, художній смисл твору, виразність та яскравість інтерпретації, художньо-образне виконання та інші. Показником успішної роботи вчителя музичного мистецтва за окресленим напрямком діяльності є: сформованість оцінних суджень учнів, їх естетичних ідеалів та естетичного смаку, ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва.

Досліджуючи вокально-педагогічну діяльність, В. В. Ємельянов зазначив, що вона є комплексом самонавчання, навчання інших, навчання вчителів та через них – навчання мас. Науковець розуміє її як взаємодію двох сторін – вчителя і учня. [156, с. 9]. Специфічною рисою вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва є *постійне самовдосконалення*, яке передбачає те, щоб: тримати голосовий апарат «у виконавській формі»; ознайомлюватись із новими вокально-педагогічними технологіями; опанувати інноваціями звукопідсилюючої апаратури, комп'ютерних програм з музичного мистецтва тощо.

Специфічною рисою вокально-педагогічної діяльності педагога музичного мистецтва є її *багатокомпонентна структура*. Питання структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва є недостатньо висвітленою у теорії і практиці мистецької педагогіки. У науковій літературі найбільш ґрунтовно освітлені вокально-виконавський та вокально-методичний компоненти вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Так, на думку Л. М. Василенко, вокально-методична діяльність вчителя музики включає в себе:

мотиваційно-цільовий, інформаційно-пізнавальний, операційно-технологічний, рефлексивно-аналізуючий компоненти [71]. Окреслюючи окремі компоненти вокально-педагогічної діяльності у загальноосвітній середній школі, О. О. Апраксіна зазначає, що у навчальній співацькій діяльності вчитель зводить її до вивчення деякої кількості пісень і окреслює необхідність врахування двох питань у процесі його вокальної діяльності: 1) відношення до співу як до виконавського мистецтва, 2) єдність художнього та технічного [19, с. 181].

Вокально-педагогічна діяльність вчителя музичного мистецтва не обмежується творчо-виконавським та педагогічним компонентами. У навчально-виховному процесі педагог, виявляючи свою психологічну підготовку, формує освітньо-мистецькі інтереси та потреби учнів, розвиває їх емоційну сферу засобами вокального мистецтва. Важливим напрямком діяльності вчителя є здатність здійснення системного аналізу музичної та поетичної мови музичного твору, що дає змогу проникнути у сутність твору, створити виконавську інтерпретацію, виконати самому або підготувати сценічний виступ хорового колективу, вокального ансамблю чи соліста. Культурологічний компонент вокально-педагогічної діяльності полягає у виборі високохудожнього, різностильового та різножанрового, відповідного віку та можливостям учнів, вокального репертуару. Саме такий репертуар впливає на формування цінностей та ціннісних орієнтацій учнів у сфері вокального мистецтва, серед яких: естетичні ідеали та смаки; усвідомлення краси співу, вокального твору; любов до вокального мистецтва та інші. Формування вокально-мистецьких цінностей учнів здійснюється не тільки у процесі творчого виконання, але і під час її слухання, сприймання. Не завжди педагог може навчити співати дитину, однак, навчити розуміти та цінити вокальне мистецтво є його професійним обов'язком, тому, необхідним компонентом його діяльності є здатність до організаційної роботи та просвітництва, що передбачає: відвідування концертів, оперних та музично-драматичних спектаклів; участь у фестивалях, конкурсах, творчих проектах; організацію зустрічі зі співаками, творчими колективами та інші. Одним із

найважливіших компонентів структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва є компонент самовдосконалення упродовж життя.

Таким чином, дослідження наукового досвіду щодо загальної теорії діяльності людини стало теоретико-методологічною основою для визначення специфіки педагогічної і вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

До *специфічних рис педагогічної діяльності* відносимо: спрямованість на передачу від старших поколінь молодшим накоплених людством культури та досвіду; велике соціальне значення та поєднання в учительській професії двох спеціальностей: спеціаліст з предмету, який викладає та педагог-вихователь; необхідність цілеспрямованого формування мотивації навчання учнів; керівництво навчально-виховною діяльністю учня, що є об'єктом діяльності, а сам учень – суб'єктом такої діяльності; варіантність підходів до розуміння її структури: структурний, функціональний і рефлексивний; результат – всебічно розвинене, високодуховне молоде покоління.

Специфічними рисами вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва визначаємо: західноєвропейську та вітчизняну традицію в її основі; опору на психофізіологічний компонент; художньо-творчу сутність; особливу мову вокального мистецтва, що має свої закономірності існування й розвитку; гармонійне поєднання інтелектуального та емоційного у її здійсненні; педагогічну спрямованість у формуванні вокально-мистецьких цінностей учнів; постійне самовдосконалення; багатоконпонентність структури.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз базових понять дослідження дозволив класифікувати їх за трьома групами. До *першої групи* увійшли поняття, що розкривають теоретико-методологічні засади дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. У *другу групу* включені

поняття, які розкривають специфіку професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. До *третьої групи* віднесено поняття, що розкривають сутність професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в дослідженні розглянуто як цілісну систему наукових положень, покладених в основу підготовки, що відображають структуру вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва і структуру готовності вчителя до неї; критерії оцінювання готовності до вокально-педагогічної діяльності; концепцію, модель, організаційно-методичні засади її реалізації. Вокально-педагогічну діяльність учителя музичного мистецтва окреслено в дослідженні як специфічний вид професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, спрямований на формування в учнів знань і вмінь у сфері вокального мистецтва та ціннісного ставлення до вокальної діяльності. Професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності визначено як процес, спрямований на формування готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності. Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності розглянуто як результат професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що визначається рівнем оволодіння студентами системою вокально-педагогічних компетенцій і привласненням цінностей вокального мистецтва та вокальної педагогіки.

Концепція дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності ґрунтується на таких методологічних підходах: системному, особистісно зорієнтованому, діяльнісному, компетентнісному, культурологічному, аксіологічному, семіотичному, герменевтичному. Зміст яких розкрито в дисертаційній роботі.

У процесі дослідження визначено специфічні риси вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, а саме: опору на західноєвропейську та вітчизняну вокально-педагогічні традиції; визначальну роль

психофізіологічного компоненту; художньо-творчу сутність; особливу мову вокального мистецтва, що має свої закономірності існування й розвитку; гармонійне поєднання інтелектуального й емоційного в її здійсненні; педагогічна спрямованість у формуванні вокальних цінностей учнів; постійне самовдосконалення; багатокomпонентність структури.

Зміст розділу відображено у публікаціях дисертанта: [348]; [349]; [350]; [353]; [356]; [363]; [364]; [365]; [366] та інших.

РОЗДІЛ 2

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ

У розділі здійснено історико-педагогічний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; проаналізовано проблему професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в педагогічній теорії та сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до такого виду діяльності в Україні.

2.1. Історико-педагогічний аналіз професійної підготовки вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

Розвиток вокально-педагогічної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва неможливо усвідомити без аналізу і узагальнення досвіду попередніх науково-історичних праць та виявлення основних тенденцій у такій підготовці фахівця в різні історичні періоди. Тому, актуальні питання вокальної педагогіки в різні етапи її становлення розглядали В. Г. Антонюк [16; 17; 18], В. А. Багадуров [36; 37; 38], Б. П. Гнидь [107], Н. Є. Гребенюк [115; 116; 117; 118], Л. Б. Дмитрієв [145], К. М. Мазурін [269; 270], І. К. Назаренко [328], О. Г. Стахевич [526] та інші вчені, співаки, викладачі вокалу, що знайшло своє відображення у наукових та навчально-методичних працях.

Історичний досвід вітчизняної вокально-педагогічної освіти освітили у дисертаційних дослідженнях сучасні науковці: Б. П. Гнидь [107], А. Я. Кулієва [233], В. В. Михайлець [302], Ю. В. Грищенко [123] та інші. Однак питання періодизації становлення української вокально-педагогічної школи та вітчизняної професійної музично-педагогічної освіти, яка передбачає і професійну

підготовку майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності, потребують додаткового вивчення.

Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності підпорядкована загальному процесу становлення мистецької освіти та розвитку української вокально-педагогічної школи. Значний внесок у висвітлення історичних періодів формування загальної музично-педагогічної освіти педагогів в Україні зроблено О. М. Олексюк (2006 р.) [375], якою запропоновано систему періодизації професійної музичної освіти.

Така система налічує, на думку автора, шість періодів, а саме: 1-й – IX–XVI століття; музична освіта пов'язана з розвитком церковного співу; 2-й – кінець XVI – початок XVIII століття; етап загальних і музично-освітянських реформ, які відобразились на музично-педагогічних досягненнях братських шкіл; 3-й – кінець XVII–XVIII століття; просвітницька діяльність Києво-Могилянської академії та Глухівської школи співу; 4-й – XIX століття – 1905 рік; етап розвитку музично-педагогічної думки, пов'язаний із творчим і освітянським доробком композиторів В. О. Барвінського, І. І. Воробкевича, Ф. М. Колеси, М. Д. Леонтовича, М. В. Лисенка, Д. В. Січинського та інших; 5-й – 1905–1920 роки; етап становлення музичної педагогіки завдяки діяльності Б. Л. Яворського, Б. В. Асаф'єва, С. Т. Шацького та В. М. Шацької; 6-й – 1920–1991 роки; етап впровадження нових концепцій Б. М. Теплового, Д. Б. Кабалевського, В. О. Сухомлинського, співробітників НДІ художнього виховання АПН СРСР. З 1991 року почався новий період фундаменталізації мистецької освіти, етап взаємозв'язку різних видів музичного мистецтва, якому притаманне створення національної системи музично-педагогічної освіти з новою структурою і змістом (О. М. Олексюк) [375, с. 78–79]. Характерним для наукового дослідження О. М. Олексюк є комплексне висвітлення системи музичної освіти в Україні під впливом історичної епохи і тісної взаємодії із загальнокультурними процесами в певні історичні періоди.

Питання періодизації розвитку української вокально-педагогічної школи розглядалося у мистецтвознавчій та музично-педагогічній думці. Однак проблема

професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності у контексті формування української вокально-педагогічної школи, як її історично-освітньої передумови, розглянуто недостатньо.

У науковому дослідженні В. Г. Антонюк вирізняє такі історичні періоди розвитку української вокальної школи [17]: докласичний – староросійського співацького мистецтва (до XVI ст.); класичний – становлення професійної школи хорового мистецтва і формування її в умовах основ сольного співу (XVII–XIX ст.); післякласичний – напрацювання професійних вузівських основ навчання сольному співу; сучасний, період розквіту національних шкіл сольного співу. На думку автора, направлення магістральних шляхів вокального мистецтва, таким чином, переважно узгоджено зі стильовими напрямками та специфікою музичного мислення конкретного періоду розвитку музичної культури суспільства [17].

О. Г. Стахевич розділяє еволюцію вокально-педагогічних поглядів умовно на три періоди: ранній до 1723 року, коли з'явився перший вокально-методичний трактат П'єро Тозі (1654-1732); період класичного *bel canto* XVIII століття до першої третини XIX століття; і період становлення сучасної вокальної педагогіки, починаючи з середини XIX століття [526, с. 7].

Для визначення етапів розвитку української вокально-педагогічної школи нами вирізняє критерії періодизації: доповнення новими ознаками вокальної виконавсько-педагогічної традиції; професіоналізація вокального навчання. На основі визначених критеріїв розвитку української вокально-педагогічної школи, визначено історичні періоди, які зможуть відобразити особливості її еволюції.

I-й період (до IX ст.), якому характерно зародження народнопісенного виконавського мистецтва. У такий період з'явилися жанри української народної пісні (календарні, землеробські, весільні, колискові, плачі та голосіння, жартівливі, сатиричні) та мистецтва скоморохів. Народна пісня розповсюджувалася співцями-рапсодами (гусярами та гудцями), які передавали свою виконавську майстерність з «вуст у вуста», однак, це мало непослідовний і стихійний характер [107, с. 145]. Народна творчість і, пов'язані з нею ігри, обряди культового та

побутового характеру, були передумовою розвитку музично-драматичного мистецтва та, відповідно, системи підготовки вокальних кадрів.

II-й період (X–XVI ст.), якому притаманно започаткування церковних вокально-виконавських та народнопісенних виконавських і педагогічних традицій. Такий етап пов'язується з хрещенням Русі під впливом Візантії та з тим фактом, що Князь Володимир привіз із Корсуня, яке було грецьким містом, у Київ грецьких учителів і регентів церковного співу (доместиків, тобто учителів і керівників хору), що мали слов'янське походження. Л. Б. Дмитрієв відмітив, що для значної кількості церков, монастирів характерним було наявність співочих шкіл [145]. Найкращі співаки ставали царевими «пєвчими» дияконами чи патріаршими, синодальними «пєвчіми», що давало їм можливість отримати фундаментальні співацькі навички [145, с. 12]. У XI–XII столітті з'являються збірники, в яких містилися загальні правила знаменного співу, як «Послідування церковного співу і зібрання вселітнього» [182, с.57] та службові книги як, наприклад, Євангеліє Галицького, у яких вказувався характер співу та правила виконання [390, с.29].

Б. П. Гнидь до особливостей вокального навчання у період раннього християнства відносить опанування знаменним розспівом, освіченість і володіння церковним співаком Київської Русі багатогранною вокальною технікою та виконавськими прийомами [107, с. 175, 176]. На думку Ю. В. Грищенко, вже у XI столітті існував професійний спів, який побутував у школах при церквах та монастирях [123, с. 2].

У XIII–XVI ст. – започаткування церковних і фольклорних вокальних виконавсько-педагогічних традицій. Навчання співу проходило при монастирських і церковних співочих школах та школах бандурного і лірного мистецтва, кращих виконавців відбирали для служіння до столиці. Як приклад, у 1479 році, у Москві, був заснований князем Іваном III хор «Государєвих пєвчих дьяків», куди були відібрані для навчання найкращі голоси з України, Білорусії, Росії [107, с. 180]. Однак, у більшості, церковні школи, де навчали церковному співу були «надто малозначні й мізерні ... аби підготувати читців та співаків» [202, с.20]. Значний вплив на формування співацької школи мало рішення Собору православної церкви у 1551 р., який постановив, що навчання церковному співу

повинно охопити різні кола суспільства, включаючи духовенство: «священники и дьяконы избранные учили своих учеников страху божию и грамоте и писати, и пети, и чести...» [182, с. 63]. У церковних школах навчали співу, який записувався крюковою нотацією і був складним для читання та вивчення: «во единой церкви не трієм, или многим, но и двіма піти стало невозможно» [182, с. 12].

III-й період (кінець XVI–XVIII ст.) – формування вокально-виконавських та вокально-методичних принципів на основі українського фольклору, церковної вокальної культури й виконавського досвіду зарубіжних вокальних шкіл. Такому періоду притаманно перенесення західноєвропейської вокально-педагогічної традиції у світську, церковну та фольклорну вокальну практику, що виявлялося у сольному та хоровому співі [328]. У зв'язку з початком процесу підкорення православних українських і білоруських церков Римському Папі та «ополяченні» українського народу, виникають, як знак протесту діячів української культури у багатьох містах України (Київ, Львів, Вінниця, Луцьк, Кам'янець-Подільський) братські школи [489]. У них братчани навчалися партесному співу, кобзарському мистецтву співу та грі. Єпифаній Славинецький, випускник Києво-Могилянської колегії, та Микола Дилецький, випускник віденської академії, були першими теоретиками і практиками щодо впровадження партесного співу на Україні.

Аналізуючи методичні праці у XVII ст., Б. П. Гнидь зазначив, що до перших методичних розробок про особливості партесного співу є трактат М. П. Дилецького «Грамматика музыкальна» (1675), у якій автор розкриває основи знаменного співу та правило «міксту» – змішування звучання, що дозволяє поєднати для більшої краси співу мелодійні ходи вгору і вниз [107, с. 178]. Виконуючи основні правила співу і отримуючи вокальну практику в церкві, співаки оволодівали найважливішими навичками вокального виконавства та проходили навчання у вчителів *bel canto*, що приїздили з Італії.

У XVIII ст. на формування української вокальної школи значний вплив мали італійська, німецька, польська та російська театральні традиції, але не згасало і мистецтво національних народних музикантів. В естетичному вихованні українського народу вже в першій половині XVIII ст. значну роль відіграла

творчість лірників, кобзарів, діяльність спеціальних інструментально-співочих шкіл [489]. Так, у Глухові, що була на той час столицею України, у 1738 році була відкрита спеціальна співоча школа за царським наказом, у якій учнів навчали, крім духовного, «манерному», тобто колоратурному італійському співу; та на основі якої гетьман Кирило Розумовський утримував з 1751 року власну співочу капелу з оркестром, свій театр, у якому ставились опери [107, с. 182].

З середини XVIII ст. стало модним створювати у маєтках російських заможних людей приватні або кріпацькі театри. У 1779 році в Петербурзі, 1790 році у Москві були відкриті театральні училища, у яких готували співаків, акторів. Вплив Глухівської школи на розвиток вокального мистецтва значно зменшився. Навчання співу в училищах проводили іноземні (в основному – італійські) майстри вокалу, а саме: Арай, Сапієнца, Монареллі, Мартін-і-Солер, Кавос [107]. Їх педагогічними принципами були: чітка атака першої ноти; грудний тип дихання; акцентуація і підсилення фінальної ноти; чіткий і ясний спів голосних із сталим положенням горла; рухливість голосу; використання фальцету; голосова рівність і звучність на всьому діапазоні [328]. Роль театральних училищ у справі вокальної підготовки співаків була значна, але їх місія була виконана з відкриттям консерваторій. Вокальній підготовці українських співаків XVI–XVIII століть були притаманні раціональні прийоми звукоутворення, які широко використовували у західноєвропейській вокальній школі, а саме: спів на грудному типі дихання, в основному, грудним регістром, іноді використовуючи фальцет.

Отже, на основі сформованого у народному співі та церковній вокальній виконавській традиції, функціонування співацьких шкіл, накопичення педагогічного досвіду виховання співаків в Україні, формувалися методичні основи української академічної школи співу. Згідно думки А. Г. Антонюк, методичні засади навчання знаменному співу поступово сформували вітчизняний стиль виконавства, якому притаманні навички плавного ведення мелодичної лінії, наповнення мелодії широким диханням, системою пружного дихання, формування навичок вокалізації на основі опосередкованого розспівування, оволодіння

умінням співу в унісон з опорою на примарні тони голосу, розвиненої техніки вимови, осмисленого виконання тексту зі збереженням логічних наголосів [16, с. 111].

IV-й період (перша половина XIX ст.), для якого визначальним було виникнення академічної вокальної школи на основі інтеграції вокально-виконавських принципів *bel canto* та національної співацької традиції, з притаманним їй понятійним апаратом. Такий етап відмічався ефективною діяльністю викладачів-музикантів українських університетів, позитивними досягненнями у вітчизняній вокальній методиці. На початку XIX ст. в Україні формувалися дві різні освітянські системи: світська та духовна [19, с. 40].

У визначений період на становлення української вокальної школи мала вплив вокально-педагогічна діяльність М. І. Глінки і його вокально-методична праця «Вправи для вирівнювання та удосконалення гнучкості голосів». М. І. Глінка заклав основи своєї прогресивної методики викладання співу (концентричний метод), яка була спрямована на вдосконалення натуральних тонів (а вже потім доведенні до досконалості інших звуків діапазону). Однак М. І. Глінка не залишив методично розробленої школи співу для співаків-початківців. Досліджуючи його вокальні принципи, К. Ф. Нікольська-Берегова зазначала, що у своїх вправах він спрямовує на вдосконалення вже поставлені голоси, поклавши в основу методу вирівнювання вокальної лінії від примарних тонів, які знаходяться у рамках октавного робочого діапазону [336, с. 41].

Педагогічна вокальна методика розвивалася швидше ніж фіксація її в друкованому вигляді, однією з перших друкованих методичних праць була «Повна школа співу» О. Є. Варламова – композитора, виконавця, регента, вокального педагога, яка побачила світ у 1840 році, і в якій автор дав своє розуміння відносно права бути вчителем співу. Педагогічна школа О. Є. Варламова базується на вокальних принципах його вчителя Д. С. Бортнянського та французької вокальної школи, у основі якої лежала італійська манера співу [70]. Згідно думки О. Є. Варламова, послідовність вокального навчання включає три етапи: перший – сольфеджіо, другий – вокалізацію на голосних, заключний – спів

зі словами. Послідовність роботи над вокальною технікою вокального педагога є актуальною до нашого часу: вправи над гаммами, вправи на інтервали, сольфеджіо і вокалізація, спів творів зі словами [336, с. 86–89]. О. Є. Варламова був прихильником музичного виховання співаків з дитинства до 7 років, а з 7 – безпосередньо вокального, без форсування, на легкому репертуарі, у обмеженому діапазоні не більше 10 хвилин поспіль. Основне у постановці голосу – не згладжування регістрів, а з'єднання переходів. Найкращою нотою для співу вправ є голосна «а», яку при переході вгору слід співати як «о». Голос необхідно розвивати поступово – співати вправи до природних меж голосу, тобто до такої ноти, яка сьогодні звучить вільно.

Значний вплив на розвиток музичної освіти України на початку XIX ст. мали і видатні музиканти, які працювали в Київському університеті святого Володимира [667; 673]. Підготовкою професійних музикантів займалися педагоги Харківського університету, у якому можна було підвищити не тільки свою інструментальну майстерність, а й вокальну. Взагалі, до середини XIX ст. для національної вокально-педагогічної школи характерним був емпіричний метод навчання співу, який базувався на показі педагога і не завжди був теоретично обґрунтованим [336, с.50].

V-й період, друга половина XIX – початок XX ст., є етапом започаткування професійної музичної освіти, зокрема, у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки. Проблема професійної музичної освіти хвилювала прогресивні сили Росії (значна частина України, як відомо, входила до складу Росії), причиною цього було те, що у країні не було спеціального професійного музичного навчального закладу [489]. Необхідність системної підготовки професійних кадрів у країні продиктувало створення Безплатної музичної школи. У 1862 році в Петербурзі, 1866 році в Москві були відкриті консерваторії, розроблені спеціальні навчальні програми для всіх спеціальностей, у тому числі і для вокалістів. Учні професійно навчалися вокалу 5 років, у віці – не молодше 16 років. Серед найважливіших вимог до підготовки вокальних виконавців і педагогів у консерваторіях було визначено: формування вокальної техніки,

роботу над вокальним твором; робота з партнерами при виступі: співаками, диригентом, оркестром, концертмейстером, концертне виконання твору [36, с. 143].

Більшість перших вокальних педагогів Петербурзької та Московської консерваторій мали італійську чи французьку школу, однак вони зуміли пристосувати свою майстерність до запитів національної опери і врахувати особливості фонетики мови та виконавського стилю, виховати талановитих співаків [145, с. 41]. Першими педагогами співу у Петербурзькій консерваторії були відомі виконавці, серед них: Генрієтта Ніссен-Саломан, яка працювала тільки з жіночими голосами, та Камілло Еверарді, який виховував і співаків, і співачок. Основними принципами їх педагогічної роботи було: діафрагмальний тип дихання, енергійна атака звуку, згладжування регістрів (проводилося на витриманому звуці), кантиленність звуковедення [145, с. 40].

У Києві професійна вокальна освіта почала розвиватися у зв'язку з відкриттям музичної школи РМТ (18 січня 1868 р.), яка пізніше стала називатися музичним училищем. У школі могли навчатися юнаки і дівчата старші 14 років, курс навчання тривав не більше шести років [669]. У Київському музичному училищі працювали відомі оперні виконавці А. Барцал, П. Сетов, Ю. Махіна, О. Лисенко-О'Конор та перший іноземний професор співу К. Еверарді, у якого з 1890 по 1997 навчальні роки навчалось більше 130 учнів. Аналізуючи діяльність педагога, Б. Р. Гнидь зазначав, Еверарді вимагав «глибокого дихання», «удару животом», який використовувався при атаці високих нот: «Чим вища нота – тим нижчою її слід уявляти, це збільшить (подовжить) повітряний стовп» [107, с. 81].

У 1852 році Галицьким Музичним Товариством у Львові (Галичина з 1772 року входила до складу Австрії, а потім – до Австро-Угорщини) була заснована консерваторія, яка отримала офіційний статус у 1880 році і назву «Консерваторія Галицького Музичного Товариства» [489]. У навчальних планах з початку створення у Консерваторії сольний спів був безперервно. З перших років існування у навчальному закладі вокалу навчали оперні співаки різних національностей: італійці, французи, німці, поляки (Генрієтта Ля Рош,

Войцех Смацяжинський, Луїджі Далля Каса, Теодозія Фредерічі-Яковицька та інші). Курс навчання співу у Консерваторії, як і інших дисциплін, було поділено на ступені: елементарний, середній та вищий [107]. До навчального репертуару, крім зарубіжних творів, вводилися українські народні пісні та їх обробки. Фундатором Львівської вокальної школи є Валерій Висоцький, який у 80–90-х роках ХІХ століття виховав плеяду українських та польських співаків, а саме: О. Мішугу, С. Крушельницьку, М. Менцинського та інших) [107, с. 239].

З'явилися і перші праці професорів консерваторій, приватних учителів вокалу вузької направленості з історії вокального виконавства, методики постановки голосу («Школа пения» (1880 р.) Г. Ніссен-Саломан, «Теория постановки голоса в связи с физиологией органов дыхания и гортани» (1886 р.) С. М. Сонки, «Підручник зі співу» (1880 р.) П. К. Броннікова, «Поради тим, хто навчається співу» (1889 р.) І. П. Прянішнікова, «Теорія постановки голосу» (1898 р.) Ю. К. Арнольда, «До історії та бібліографії співу» (1993 р.) та двотомник «Методологія співу» (1902–1903 рр.) К. М. Мазуріна, «Причини занепаду вокального мистецтва» (1902 р.) та «Вокальне мистецтво» (1909 р.) К. І. Крижжановського, «Нова теорія постановки голосу» В. Л. Кареліна (1912 р.)). Для методичних праць характерним був емпіричний підхід до постановки голосу, виконавської підготовки співака, визначеної системності у підготовці виконавця чи педагога вокалу не спостерігалось.

Початок ХХ ст. відмічений заснуванням: Музично-драматичної школи М. В. Лисенка (1903 році), Київської консерваторії на базі музичного училища Київського відділення РМТ (1913 року) [634; 635], Одеської консерваторії на базі музичного училища РМТ (1913 року), Харківської консерваторії (1917 року), – які стали осередками професійної підготовки музикантів-виконавців та музичних педагогів в Україні. У школі та консерваторіях учні здобували вищу мистецьку освіту і мали змогу навчатися у талановитих і вже відомих світу педагогів. Так, у Музично-драматичній школі М. В. Лисенка в класі сольного співу викладали відомі професори О. П. Мишуга, О. О. Муравйова, які навчали учнів починаючи з 16–17 років [668]. Ідея педагогічного методу О. П. Мишуги полягала у

ставленні до співу як до подовженої мови, яку слід відчувати в «резонансовій точці»; формуванні звуку концентрованого, округленого, прикритого, яскравого; розвитку глибокого дихання. О. П. Мишуга виховав значну кількість українських співаків, які продовжили його вокальні принципи, працюючи у вищих музичних навчальних закладах України (М. Висоцька, М. Донець-Тессейр, М. Гребінецька, В. Долинська, М. Микиша, Л. Морозовська, І. Сологуб-Бокконі та інші) [107, с. 258]. Високий рівень вокальної підготовки отримували учні в класі О. О. Муравйової, якою виховано чудових вокальних виконавців та викладачів (І. Козловський, З. Гайдай, Л. Руденко, М. Шостак та інші). Значний вклад у виконавське і вокально-педагогічне мистецтво внесла ушавлена співачка і вчитель Соломія Крушельницька. З 1944 року співачка працювала на посаді професора Львівської консерваторії та підготувала багатьох високопрофесійних співаків. Деякі з них стали викладачами постановки голосу на музично-педагогічних факультетах педагогічних інститутів [107, с. 263].

У кожній консерваторії працювали талановиті викладачі сольного співу, які намагалися поставити вокальну педагогіку на наукову основу і вивести її із сфери емпіричності. Основні положення вокальної підготовки зазначеного періоду, а саме: типи дихання, положення гортані у співі, реєстри голосу – стали базовими для сучасної української вокальної педагогіки.

Однією із важливих передумов створення системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема, до вокально-педагогічної діяльності, кінця ХІХ – початку ХХ ст. був розвиток українського шкільництва, якому сприяло впровадження декількох Положень Міністерства народної освіти. Після реформи 1961 року в Україні з'явилась значна кількість навчальних закладів (більше 40 міських та сільських різновидів), які надівали початкову освіту (однокласні - 2-4 роки та двокласні -5-6 років навчання) [123, с. 66]. На малювання і співи відводилось по три уроки на тиждень, і ці уроки були обов'язковими. Змістом уроку співів був вокально-хоровий репертуар, у який входили духовні твори для богослужіння. Лише з початку ХХ ст. у викладанні предмету «співи» поряд із духовними вводилися народні пісні

(О. Архангельський «25 русских народніх песен», П. Карасьов «Музыкальная хрестоматия»). Положення про земства дало можливість відкрити і перші недільні школи: у Києві - 1859 р., Катеринославлі - 1960, Харкові - 1871 р. До навчальних програм був введений, крім небагатьох предметів, музика і спів. Спів включався там, де була можливість; він повинен був сприяти естетичному розвитку учнів, виховувати у них любов до прекрасного, надавати знання в певній послідовності, розвивати здібності і навички займатися співом самостійно по закінченню курсу [123, с. 66-71].

На основі вивчення архівних матеріалів, науково-методичних праць у науковій літературі визначено тенденції розвитку вокальної освіти у період кінця ХІХ – початку ХХ ст., а саме [123, с. 13]: посилення національної спрямованості вітчизняної вокальної освіти шляхом введення до співацького репертуару українських народних пісень та їх композиторських обробок, залучення до викладацької діяльності українських композиторів, музикантів, співаків; значення впливу зарубіжних вокальних шкіл (російської, німецької, італійської) на розвиток вокальної освіти, використання навчально-методичних розробок європейських педагогів-вокалістів; інтеграція у змісті вокальної освіти прогресивних ідей вітчизняного і зарубіжного музично-педагогічного досвіду, що потребує використання різноманітних форм і методів вокально-хорової підготовки майбутніх співаків, викладачів, включення у репертуар найкращих зразків національного і світового мистецтва; професіоналізація вокальної освіти, що виявляється у створенні мережі професійних музичних навчальних закладів, де здійснювалася вокальна та вокально-хорова підготовка майбутніх фахівців у сфері музичного мистецтва, розширення змісту навчальних програм за рахунок введення музично-теоретичних дисциплін та предметів сценічної і акторської майстерності; посилення уваги до забезпечення індивідуально особистісної спрямованості музично-освітнього процесу, що передбачає створення індивідуальних програм з музичних дисциплін та врахування творчих, виконавських та індивідуальних можливостей.

VI-й період (20–80-ті роки ХХ ст.), характеризується створенням єдиної системи радянської професійної музичної (вокальної) освіти, впровадженням наукових теорій щодо постановки голосу та основ вокальної методики; відкриттям музично-педагогічних факультетів при консерваторіях (Львівська консерваторія з 1939–1962 рр.) та педагогічних вузів, у яких здійснювалася вокально-педагогічна підготовка майбутніх учителів музики і співів.

До 20-х років ХХ ст. практична вокальна педагогіка не мала наукового підґрунтя. Відмічаючи таку проблему, В. А. Багадуров зазначив, що донині вокальна педагогіка лишалася предметом емпіричним, тобто таким, що базується на педагогічному досвіді і вокальній практиці, та з великими перепонами піддається науковому обґрунтуванню. Не дивлячись на значну кількість літератури, методів та окремих шкіл, не існує єдиного методу викладання, ні вокальної методології як науки, яка досліджує такі методи в їх історичній послідовності [36, с. 11].

Значний вплив на якість підготовки майбутніх співаків, педагогів вокалу та майбутніх учителів музики і співів мали наукові досягнення вчених у сфері медицини, вокального виконавства та вокальної педагогіки, які були висвітлені на вокальних конференціях, семінарах і зборах (1925, 1937, 1940, 1954, 1961, 1962, 1963, 1966 роках), а саме [328, с. 393]: запропоновано наукові основи єдиного методу постановки голосу (1926 р.); підведено підсумки методичної роботи радянських педагогів-вокалістів та винесено рішення про наведення порядку у вокальному вихованні дітей у загальноосвітній школі (1937 р.); визнано, що поряд із наявністю майстрів вокальної педагогіки, при високому рівні загальної і музичної культури вокалістів-педагогів, загальне положення з вокально-педагогічними кадрами не може бути визнано задовільним; вирішено уточнити положення і термінологію в області методики викладання вокального мистецтва (1940 р.); переглянуто питання щодо вокальної освіти, вокальної підготовки професійних кадрів (1954 р.); проаналізовано стан вокально-хорового виховання дітей підлітків і юнацтва (1961 р.) та педагогічний досвід викладачів вокалу вищих музичних навчальних закладів (листопад 1961 р.); досліджено проблеми

теорії вокальних дисциплін та фоніатрії (1963 р.); рекомендовано переглянути навчальний план із спеціальності «сольний спів», зменшивши навчальне навантаження студентів із непрофільюючих дисциплін, посиливши спеціальний цикл та покращити підготовку педагогічних кадрів, щоб підняти вокальну підготовку студентів на високий професійний рівень (1966 р) [328].

VII період (з 1991 по теперішній час) – нове осмислення національних вокально-педагогічних традицій та врахування інноваційного досвіду вокального виконавства і вокальної педагогіки, на які впливає світовий полікультурний простір, ускладнення сучасної композиторської мови. Українській вокально-педагогічній школі притаманно: збереження вітчизняних мистецьких традицій у вокальному виконавстві та вокальній педагогіці; використання широких інформаційних та комунікативних можливостей для вивчення світового інноваційного вокально-педагогічного досвіду; врахування у навчанні співу специфіки вокальної мови сучасних композиторів.

Паралельно із вирішенням питання навчання професійних співаків та вокальних педагогів, важливою проблемою мистецької освіти була професійна підготовка майбутніх учителів музики і співів, діяльність яких спрямована на масове мистецьке виховання, зокрема, вокальне.

В. Ф. Черкасов у своїй праці розглянув та визначив у хронологічній послідовності етапи розвитку музично-педагогічної освіти різних регіонів України, які є відповідними і для професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності [594, с. 30–37]. В. Ф. Черкасов пов'язує процес періодизації музично-педагогічної освіти досліджуваного етапу з особливостями розвитку вищої та середньої освіти в Україні, формуванням педагогічної думки, тими перетворювальними змінами, які відбувалися у суспільно-політичному житті, свідомості людей та розвитку суспільства. На думку автора процедура періодизації дає змогу пізнати досвід розвитку музично-педагогічної освіти й прогнозувати подальші засоби її удосконалення. В. Ф. Черкасов пропонує наступну етапність в становленні музично-педагогічної освіти з 1962 по 1991 рр. [594, с. 30–37]: 1) 1962–1970 роки

– запозичення досвіду освітньої діяльності консерваторій; 2) 1970–1980 роки – початок виконання програми естетичного виховання підростаючого покоління та підготовки майбутніх учителів до вирішення питань професійної спрямованості; 3) 1980–1991 роки – апробація нової концепції Д. Б. Кабалевського та зосередження уваги музично-педагогічної освіти на професійно-педагогічній та психологічній підготовці студентів; 4) з 1991 по теперішній час – становлення національної системи мистецької освіти.

Аналіз історико-теоретичної думки дав змогу нам визначити, що періодизація вітчизняної професійної вищої музично-педагогічної освіти, яка передбачає і професійну підготовку майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності, знаходиться у взаємозв'язку із загальним розвитком вищої освіти України. Тому, на наш погляд, у процесі періодизації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема, до вокально-педагогічної діяльності, необхідно врахувати етап заснування музично-педагогічних факультетів при консерваторіях. 1930-1962 рр. - *перший етап* - упровадження в радянській музично-педагогічній освіті виконавсько-педагогічного досвіду консерваторій. Так, у результаті творчого пошуку видатних музичних педагогів склалася специфічна система професійної підготовки фахівців на музично-педагогічному факультеті Московської консерваторії (30–40 рр.), яка забезпечувала високий рівень та рівноцінність музично-теоретичної, вокально-хорової та інструментальної підготовки майбутніх учителів музики [431, с. 56]. Музично-педагогічні факультети були засновані в 30-х роках і при інших консерваторіях (зокрема, у Київській). Вихованню різнобічного музиканта сприяв великий спектр предметів спеціального циклу, які мають місце і у його сучасній професійній підготовці. Так, до циклу вокально-хорових дисциплін входили: хоровий клас, керівництво хором, сольний спів.

Розроблений у 1938 році курс сольного співу з основами вокальної методики включав два взаємопов'язані розділи, теоретичний та практичний, і був розрахований на три навчальних роки (починаючи з другого курсу). На групових теоретичних заняттях вивчався теоретичний матеріал з анатомії,

фізіології, гігієни голосу та слухового апарату, методики охорони дитячого голосу, функцій дихальної та звукоутворюючої систем, особливостей вокального розвитку дітей та дорослих, методики колективної та індивідуальної роботи з дітьми, критичного аналізу дитячої вокально-хорової літератури. Значну допомогу у вивченні таких питань надавала студентам дослідницька робота у фонетичній лабораторії, де вони отримували глибокі знання у галузі анатомії і гігієни дитячого голосу [431, с. 56].

Навчальний матеріал для індивідуальної роботи з майбутніми фахівцями складала нескладні вправи, вокалізи, романси, арії та шкільний пісенний репертуар. Значне місце у програмі трьох років навчання займало вивчення російських та українських народних пісень [431, с. 64]. Аналіз вокального репертуару, який вивчався на заняттях сольного співу, будувався на основах впровадження принципів систематизації, різнобічності та поступовості.

1962–1991 рр. – *другий етап* – створення в радянській країні єдиної системи професійної підготовки майбутніх учителів музики. Для цього етапу характерним було заснування при вищих педагогічних закладах музично-педагогічних факультетів, які працювали за єдиними навчальними планами та навчальними програмами. Підготовка вчителів на музично-педагогічних факультетах зосереджувалася на вирішенні питань професійної музично-виконавської спрямованості спеціальних предметів, системи та змісту фахових дисциплін і передбачала впровадження програми естетичного виховання підростаючого покоління [594, с. 32].

Звернення до навчальних планів та навчальних програм з підготовки вчителів музичного мистецтва дало можливість визначити, що професійна підготовка студентів до вокально-педагогічної діяльності у 60–90-ті роки здійснювалася за навчальними планами, єдиними для всіх музично-педагогічних факультетів педагогічних вузів [594]. Починаючи з 1962 року у педагогічних вузах була відкрита спеціальність 21119 – «Музика і співи», за якою студенти отримували кваліфікацію вчителя музики і співів. Вокально-хорова діяльність майбутнього фахівця з музики була окреслена як одна із найважливіших серед фахової підготовки. Професійна

підготовка майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності за планом (затвердженим 4 квітня 1963 року) проходила на вокальних індивідуальних заняттях з «Постановки голосу» (74 год.), «Методики викладання співів» (70 год.) та вокально-хорових практичних дисциплінах з «Хорового класу» (740 год.), лекційних - «Хорознавство і методика роботи в школі» (36 год.), [318, с. 1, 2].

27 серпня 1964 року був уведений навчальний план для вечірнього відділення педагогічних інститутів, за яким готували вчителів музики і співів середніх шкіл та педагогічних училищ. Уперше у навчальному плані запропоновано курс з «Анатомії голосового апарату», що давало можливість студентам поглиблено усвідомити специфіку співацького звукоформування [319, с. 1, 2]. Таким чином, професійна підготовка вчителя музики до вокально-педагогічної діяльності 60-х років була спрямована на опанування виконавським та педагогічним її видами.

У навчальних планах 70-х років було введено дисципліну «Методика викладання диригування та вокалу» (за вибором студентів) в обсязі 32 годин (навчальні плани 1970 та 1977 років) [320, с. 1, 2; 281, с. 1, 2]. Така дисципліна давала більше можливостей майбутнім учителям музики щодо прояву індивідуальних уподобань та творчих здібностей. Важливе місце у навчальних планах 70-х років посідала виконавська та педагогічна практика. У 1980 році студенти отримали право на додаткову спеціалізацію за обраною спеціалізацією [320]. Розподіл годин для здобуття кваліфікації з вокалу, як і для інших кваліфікацій (додатково до основних), проходив таким чином: III курс – 29 годин, IV курс – 58 годин, V курс – 54 години. Дисципліну «Методика викладання вокального класу» майбутні вчителі вивчали додатково, педагогічну практику (на IV – V курсах – 36 год.) вони проходили під керівництвом викладача вокального класу зі студентами молодших курсів. Така система була ефективною у професійній підготовці фахівця до вокально-педагогічної діяльності, вона давала можливість отримати поглиблені знання, уміння, навички з виконавського, психолого-педагогічного, організаційного компонентів діяльності тільки тим студентам, які отримували спеціалізацію.

Аналіз типового навчального плану 1983 року, за яким здійснювалася професійна підготовка вчителів музики до вокально-педагогічної діяльності, показав, що запровадження додаткової спеціальності «Педагогіка» та збільшення строку навчання на один рік дало можливість збільшити і кількість годин на фахову підготовку [321]. За навчальним планом від 15 червня 1985 року зі спеціальності «Музика» та додатковою спеціальністю «Педагогіка» з дисципліни «Вокальний клас» надавалося 160 годин, тоді як за планом 1983 року (від 15 червня) на дисципліну «Постановка голосу та сольний спів» відводилося 130 годин. Збільшення годин на викладання вокальної дисципліни відобразилося, перш за все, на підвищенні вокально-виконавського рівня студентів. Згідно навчального плану, майбутні вчителі музики музично-педагогічних факультетів відвідували факультативні заняття з «Методики викладання вокалу» (12 годин).

14 липня 1989 року був затверджений навчальний план зі спеціальності 03.05.00 «Музика і методика виховної роботи», за яким збільшувалася кількість годин, відведених на загальноосвітню та спеціально-професійну підготовку. За новим планом суттєвих позитивних зрушень в системі і змісті вокальної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів не було [323, с. 1, 2]. Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів музики 80-х років мала спрямованість на виконавський, психологічний, педагогічний, організаційний, просвітницький види вокально-педагогічної діяльності.

Згідно дослідження В. Ф. Черкасова, у червні 1991 року, у зв'язку із затвердженням Програми розвитку народної освіти України на перехідний період (1991–1995 рр.), було введено новий план, позитивним моментом якого було те, що вищим навчальним закладам та факультетам надавалася можливість, відповідно до кваліфікаційної характеристики фахівця і проблем школи, вносити зміни в кількості 15% від загального обсягу годин; та впроваджено спецкурси методики викладання спеціальних дисциплін, у тім числі і з вокальної методики [594, с. 231].

Навчальні плани та навчальні програми з дисциплін були загальними для музично-педагогічних факультетів вищих навчальних педагогічних закладів. Однією

з перших програм з «Постановки голосу» була навчальна програма 1980 року (укладачі А. Г. Менабені, Г. І. Урбанович, С. В. Закржевська, Т. К. Васильєва) [298]. У програмі передбачено розвиток вокально-технічних та виконавських можливостей кожного студента, та зазначено, що на індивідуальних заняттях зі студентами викладач повинен розвивати вокальний слух, уміти розв'язувати вокально-технічні та художні завдання, навчити студентів ілюструвати власним голосом вокальний твір або окрему партію у процесі роботи з учнями [298].

Інноваційною програмою у професійній підготовці майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності в 1983 році була спеціальна навчальна програма для студентів вищих навчальних закладів з «Виконавської практики», розробниками якої були Л. Г. Арчажникова, В. Л. Яконюк [27]. З такого виду практичної діяльності це була перша програма, за якою повинні були здійснюватися: публічні виступи студентів із сольними номерами, в ансамблі, як керівника хору або вокально-інструментального ансамблю [27, с. 33].

У наступній програмі з вокальної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів 1988 року, укладачами якої є А. Г. Менабені та Л. Я. Пашкіна [297], внесені певні зміни: дисципліна «Постановка голосу», за попередньою програмою 1980 року видання, отримала назву «Вокальний клас»; більш детально викладена «Пояснювальна записка»; надано методичні рекомендації щодо організації занять у вокальному класі; відкориговані умови щодо кожного семестру; збільшена кількість творів, які рекомендовані для вивчення у вокальному класі за рахунок введення творів сучасних композиторів [297]. Програма спрямована на підвищення виконавського рівня майбутніх учителів музики.

Альтернативною програмою з вокальної підготовки майбутніх учителів музики у 1988 році стала програма з «Вокального класу» Ю. Є. Юцевича [617]. Програма з курсу «Вокальний клас» за метою, структурою, змістом, завданнями відповідала концепції комплексного підходу до виконавської підготовки вчителя музики. Укладач програми віддає ініціативу викладачу та студенту щодо підбору вокального репертуару. Ю. Є. Юцевич вважав, що великого значення для правильного розвитку голосів студентів набуває індивідуальний підбір репертуару,

який повинен урахувати рівень вокальних та музичних здібностей, стан голосового апарату та специфіку майбутньої діяльності студента [617, с. 5].

Починаючи з 1980 року на музично-педагогічних факультетах вивчалась нова програма Д. Б. Кабалевського, із впровадженням якої у цьому ж році шкільний предмет «Музика і співи» було перейменовано в предмет «Музика». У досліджуваний період зосереджується увага на професійно-педагогічній та психологічній підготовці студентів [594, с. 30].

Професійна підготовка майбутніх учителів музики і співів до вокально-педагогічної діяльності здійснювалася у процесі індивідуальних занять з «Постановки голосу» та лекційних з «Методики викладання співів». Для підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності у навчальний план, крім зазначених вокальних дисциплін, було введено курси з «Анатомії голосового апарату» та «Методики викладання вокалу». Основними інноваціями у системі професійної підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності, на цьому етапі, було введення додаткової кваліфікації викладача вокального класу в педучилищі, що передбачало вивчення розширеного курсу з дисципліни «Вокальний клас» та «Методику викладання вокального класу». Майбутні фахівці мали змогу проходити педагогічну практику зі студентами молодших курсів. Така система ефективна у навчальній вокально-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музики, але вона давала можливість отримати ґрунтовні знання, уміння, навички з вокалу та реалізувати себе у такому виді діяльності тільки талановитим студентам.

З 1991 рік по теперішній час - *третій етап* професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (зокрема, до вокально-педагогічної діяльності) формування вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка включає і підготовку до вокально-педагогічної діяльності та її модернізація з урахуванням європейських глобалізаційних та інтеграційних процесів. Сучасна мистецька освіта спрямована на збереження кращих надбань музично-педагогічного досвіду та впровадження освітніх

інновацій. В основі модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності лежить врахування нової рамки кваліфікацій, реалізація компетентісного підходу, культурологізація та аксіологізація освітнього процесу.

Таким чином, у процесі дослідження виявлено етапи становлення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в Україні, а саме: *перший етап* (1930–1962 рр.) – упровадження в радянській музично-педагогічній освіті вокально-педагогічного досвіду консерваторій; *другий етап* (1962–1991 рр.) – створення в радянській країні єдиної системи професійної підготовки майбутніх учителів музики; *третій етап* (з 1991 року по теперішній час) – формування вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка включає і підготовку до вокально-педагогічної діяльності та її модернізація з урахуванням європейських глобалізаційних та інтеграційних процесів.

2.2. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності у педагогічній теорії

Вирішення проблеми ефективної професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності та її подальші перспективи у значній мірі залежать від ґрунтового вивчення накопиченого педагогічного досвіду. Особливого значення, у такому контексті, набуває питання класифікації наукових досліджень у сфері професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Аналіз класифікацій, поданих у наукових працях, дозволив виокремити проблеми, які вже знайшли своє вирішення у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, і які ще потребують свого вирішення.

У сучасних дослідженнях в сфері мистецтвознавства та мистецької педагогіки вченими здійснюються спроби класифікації наукових та науково-методичних праць з окремих аспектів вокального мистецтва та вокальної педагогіки. Приклади такої класифікації відображені у дисертаційних дослідженнях сучасних мистецтвознавців (О. В. Єрошенко [157], В. В. Михайлець [302], Ї. Чжан [596]), які висвітлюють, у більшості, історичні, культурологічні, музично-естетичні, жанрово-стильові, виконавські питання сфери вокального мистецтва. Так, у вивченні історичного та теоретичного аспектів вокальної основи хорового мистецтва В. В. Михайлець дотримувалась наступної класифікації: праці, які сприяли визначенню історико-культурологічної традиції вітчизняного хорового співу; праці представників вітчизняного хорознавства, теорії та методики вокалу; праці, у яких висвітлені методи й положення експериментально-теоретичного вивчення феномену вокальної техніки [302]. О. В. Єрошенко, досліджуючи музично-естетичний та виконавський аспекти емоційної сфери у вокальній творчості, класифікує наукові праці, що відображають: історію та теорію вокального мистецтва; теоретичну спадщину видатних вокальних педагогів; матеріали наукових досягнень представників російської вокальної школи та репрезентів зарубіжних вокальних шкіл; спогади, літературну та епістолярну спадщину видатних співаків; інші вітчизняні й зарубіжні довідкові та енциклопедичні відомості [157, с. 3]. Висвітлюючи вокально-педагогічну творчість як основу виконавської діяльності співака, Ї. Чжан класифікує фундаментальні праці з теорії вокального мистецтва як такі, що розкривають: техніку постановки голосу з фізіологічної точки зору; питання формування професійних здібностей; підготовку професійного співака до виконавської діяльності; методичний та творчий педагогічний досвід [596].

Спільним у класифікації наукових праць з вокального мистецтва та вокальної педагогіки є те, що дослідники аналізують праці, в яких, розглядаються окремі аспекти вокально-педагогічної діяльності. Недостатньо висвітленою лишається проблема визначення теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної

діяльності, її структури, впровадження семіотично-герменевтичної та аксіологічно-культурологічної складових такої діяльності. Зважаючи, що для вирішення такої проблеми є необхідним цілісне дослідження наукової думки, яке не претендує на повний огляд праць, ми можемо класифікувати наукові роботи за такими напрямками:

- фундаментальні праці, у яких розкриті загальні основи історії, теорії вокального мистецтва та вокальної педагогіки (зокрема: історія та етапи становлення української вокально-виконавської та вокально-педагогічної школи, вища нервова діяльність і анатомофізіологія процесу співу, акустика та звукоутворення у процесі постановки голосу, технічний розвиток голосу, вокально-виконавська творчість, теоретичні та практичні аспекти вокальної педагогіки, охорона та гігієна співацького голосу);

- праці, у яких висвітлені сучасні освітні парадигми, концепції, методологічні підходи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності;

- праці, у яких відображені сучасні шляхи зближення теорії вокального виконавства і музикознавства;

- праці, у яких розглянуто роль та значення вокально-педагогічної діяльності у контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва;

- праці, які присвячені проблемі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до окремих компонентів вокально-педагогічної діяльності: теоретико-аналітичного, виконавського, педагогічного (зокрема, методичного), інтерпретаційного;

- праці, спрямовані на формування вокально-педагогічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва;

- праці, спрямовані на формування вокально-педагогічної культури та вокально-педагогічних цінностей і ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музичного мистецтва;

– праці, у яких розкрито питання розвитку професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-педагогічної діяльності та його вдосконалення протягом життя.

Проаналізуємо вітчизняні дослідження з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності за напрямками. Роботи зарубіжних авторів, які висвітлюють особливості такої підготовки в зарубіжних країнах будуть розглянуті у наступному розділі дослідження.

До *першого* напрямку дослідження педагогічного досвіду ми віднесли фундаментальні праці, що розкривають загальні основи історії, теорії вокального мистецтва та вокальної педагогіки. Дослідження І. І. Левідова [240], Ф. Ф. Заседателева [169], І. П. Павлова [394], Л. Д. Работнова [437], І. М. Сеченова [492] дали ключ до розуміння багатьох явищ у фізіології звукоутворення співака. Досліджуючи діяльність нервової системи як вищої форми фізіологічних процесів, І. М. Сеченов довів, що мислення супроводжується рефлексорними м'язовими зусиллями. Такий факт пояснює втомлюваність голосу та рефлексивне настроювання голосового апарату при слуханні голосу викладача чи іншого співака [492]; вивчаючи роль рефлексів, І. П. Павлов дійшов надзвичайно важливої думки для постановки голосу співака, що систематизація дій обов'язково призводить до їх закріплення та різних комбінацій, наближення умовних рефлексів до безумовних [394]; досліджуючи постановку голосу та функції голосового апарату, І. І. Левідов зазначав, що відчуття «маски» є результатом резонування носової та придаткових порожнин [240]; аналізуючи типи співацького дихання, положення гортані у співі, значення і роль резонаторів, Ф. Ф. Заседателев особливу увагу в процесі постановки голосу приділяв взаємозалежності способів звуковедення від дихання [169]; вивчаючи функції голосового апарату, Л. Д. Работнов уперше запропонував гіпотезу про «парадоксальне дихання» співаків, коли у співі здійснюються легкі вдихальні рухи [437].

Базовими працями для розуміння акустики голосового апарату та процесу звукоформування є роботи Л. Б. Дмитрієва [145], Д. В. Люша [267],

В. П. Морозова [308], Р. Юссона [615], в яких освітлені теорії звукоутворення, серед них - міоеластична теорія, що на думку Л. Б. Рудіна, вперше була запропонована в середині XIX століття Фераном [462]. Згідно такої теорії, в основі звукоутворення є рух повітря у трахеї та тонус м'яз гортані У середині XX століття Р. Юссон запропонував розглянути процес звукоутворення не з позиції міоеластичної теорії, як це було раніше, а – нейрохронаксихної. За новою теорією, голосові зв'язки коливаються під дією імпульсів нервового збудження, а не тільки в наслідок своєї пружності від підзв'язкового тиску повітря. Для постановки голосу, за думкою Р. Юссона, важливою є сукупність систематизованих вказівок та порад, поступове засвоєння яких веде до появи в будь-якої здорової людини певних співацьких навичок і розвитку вокальної техніки [615, с. 46].

Крім названих теорій, сучасною науковою думкою тільки починається досліджуватися мукоондуляторна теорія (J. Perello) [654], яка засвідчила роль слизової оболонки у фонації. Взагалі, механізм звукоутворення продовжує викликати інтерес у дослідників у зв'язку з тим, що жодна із існуючих теорій не може повністю пояснити феномен звукоутворення, який залежить від особливості голосового апарату співаючого.

Значний вплив на розуміння процесу звукоутворення належить О. В. Яковлеву, який, окреслюючи фізіологічні закономірності співацької атаки, зважав на значення початкової фази навчання співу та необхідність напрацювання інтонаційно-співацького безумовного рефлексу [625, с. 8]. Нам близька позиція В. П. Морозова щодо опори процесу звукоутворення на резонансну теорію мистецтва співу. В основі такої теорії лежить підхід до голосового апарату як до цілісної взаємопов'язаної системи з акцентом на роль резонаторів [308]. Щоб процес співу був усвідомленим, зазначає Л. Б. Дмитрієв, необхідно знати основні положення з акустики, фізіології та психології. Автор відмічає залежність процесу співу від психологічних процесів, якими є: пізнавальний, емоційний та вольовий, – та надає характеристику основним елементам голосового апарату в співі: співацькому диханню, роботі гортані, резонаторам, артикуляційному апарату [145, с. 290].

Без технічного розвитку співацького голосу неможливо досягти художньої досконалості. Тому, враховуючи попередній досвід, сучасні вчені, як: Д. Г. Євтушенко [154], М. І. Єгоричева [155], А. Я. Кулієва [233], К. І. Плужніков [415], В. І. Юшманов [619] та ін, – продовжили вивчати питання вокальної техніки. Вокальна техніка, зазначає Д. Г. Євтушенко, є нашими мовними механізмами, пристосованими для спеціальних співацьких цілей. Вокальний тренаж або вокальні вправи застосовуються для оволодіння цими механізмами. Цілі й завдання техніки визначаються виконавством, яке завжди повинно відповідати вимогам часу [154, с. 86]. Однак, щоб втілити художній образ вокального твору відповідно до стилю епохи, необхідно, щоб голос був досконалим інструментом виразності. Тому, видатні педагоги-вокалісти створюють комплекси вокально-технічних вправ для розвитку його можливостей. Прикладом може слугувати 188 вправ М. І. Єгоричевої, які мають анотації і є систематизовані за різними видами вокальної техніки та для різних типів голосів [155].

Предметом дослідження В. І. Юшманова стала вокальна техніка та її парадокси. Автором пропонується новий підхід до біофізики співацького процесу з позиції вокальної психології. У результаті дослідження науковець дійшов висновку, що психіку слід розуміти як вищий рівень саморегуляції людини, яка відкриває шлях до внутрішньої енергетики мистецтва співу [619, с. 116]. У роботі К. І. Плужнікова висвітлюється науковий метод роботи над вокальною технікою, який сприяє збереженню співацького голосу. Дотримання вокальних принципів *bel canto*, вважає автор, передбачає майстерність в опануванні співацьким диханням, атакою звуку, роботою над голосними звуками, рухом гортані, штрихами тощо [415, с. 10]. Тільки скоординована робота голосового апарату надає рівності звуковеденню, що потребує злагоджування перехідних тонів. Проблемі перехідних тонів у контексті вокальних національних традицій присвячено дисертаційне дослідження А. Я. Кулієвої. Науковець пропонує своє розуміння співацького голосу як інструменту вираження з функціональним принципом реєстрової взаємодії у ньому, що базується на поєднанні теоретичних позицій західних вокальних шкіл з

вітчизняними традиціями вокального виконавства; розкриває специфіку роботи над перехідними тонами у різних країнах та особливості використання їх композиторами [233].

В останні роки у числі досліджень, що висвітлюють різні аспекти вокальної підготовки студентів вищих музичних навчальних закладів до виконавської діяльності, визначальними є наукові та науково-методичні праці Н. Є. Гребенюк [117; 118], Н. В. Дрожжиної [147], О. В. Єрошенко [157], Г. Є. Стасько [525], О. Д. Шуляра [608]. Так, у науковому дослідженні Н. Є. Гребенюк ґрунтовно розкривається питання вокально-виконавської творчості співака, сутність та специфіка формування його творчої індивідуальності; розробляються зміст, структура, психолого-педагогічні умови вокально-виконавської творчості [117]. Науковець пропонує модель організації творчої ситуації для формування вокально-виконавської творчості студента [117, с. 211]. Проблемне коло емоційної складової вокального мистецтва у його музично-естетичному та виконавському аспектах лежить в основі дисертаційного дослідження О. В. Єрошенко. Автором уточнено специфіку взаємодії психофізіологічних (емоційна сфера) та суто виконавських аспектів творчості співака, висвітлено положення, згідно якого позитивні емоції співаючого ефективно впливають на самі процеси співу та постановку голосу [157].

Доповнюють теорію і практику виконавства дослідження Г. Є. Стасько та О. Д. Шуляра щодо голосу та вокальної роботи з ним. Авторами розкрито особливості функціонування співацького голосу та пропонуються принципи і методи вокально-виконавської діяльності [608]. Н. В. Дрожжиною вперше обґрунтовано методологічні принципи підготовки студентів-вокалістів з позицій специфіки естрадного виконавства та розроблено авторську методику естрадної вокальної підготовки співаків вищих музичних закладів [147].

Теоретичні та практичні аспекти вокальної педагогіки розкрито у фундаментальних працях В. Г. Антонюк [15; 16, 17, 18], Н. Є. Гребенюк [115; 116; 117; 118], Л. Б. Дмитрієва [145], Д. Г. Євтушенка [154], О. Г. Стахевича [526, 527], П. Л. Троніної [555]. Так, освітлюючи свій вокально-педагогічний досвід роботи з

жіночими голосами, П. Л. Троніна розкрила багатосторонню взаємодію педагога зі студентом, а саме: постановку голосу, розвиток музикальності, розкриття змісту вокального твору та його інтерпретація, пошук виразних засобів [555, с. 75]. Досліджуючи основи вокальної методики, Л. Б. Дмитрієв висвітлив основні теоретичні положення з питань розвитку голосу і виховання співака. Не менш важливим, вважає Л. Б. Дмитрієв, є постійне знайомство вчителя з новою науковою літературою для спостереження за рухом науки про голос [145, с. 4]. До таких наукових доробків відноситься праця О. Г. Стахевича, присвячена розвитку співацького голосу і вихованню співаків у світлі сучасних наукових концепцій діяльності голосового апарату і вимог вокального виконавства. Автор вибудовує сучасну теорію розвитку співацького голосу і сольного співу на основі актуалізації здобутків вокальної педагогіки та практики минулого, що дозволяє краще розумітися у вокально-виконавських стилях хорової й оперної музики [526].

На думку Д. Є. Євтушенка, педагогові необхідно враховувати наступні аспекти: спів – це психофізіологічний акт і є душевним та смисловим проявом людини; розвитковій пристосовній функції голосу сприяє вибір репертуару, зокрема, ліричного, який є зручним та має розспівну мелодику; у голосі необхідно шукати не лише красу та блиск, хоч ці пошуки є важливими, а з усією наполегливістю розвивати виражальні можливості голосу [154, с. 88]. Н. Є. Гребенюк визначає якісний рівень професійної підготовки викладача вокалу через володіння основами методики вокальної майстерності; знання законів музичної педагогіки, загальної педагогіки, вікової педагогіки, педагогіки вищої школи, володіння навичками мовного й міжособистісного спілкування; уміння аналізувати власний вокально-педагогічний досвід і давати самооцінку своїм педагогічним досягненням і невдачам; вміння аналізувати досвід колег з метою узагальнення і застосування ефективних форм і методів у роботі зі студентами [117, с. 276].

Розглядаючи дидактичні аспекти сучасної вокальної педагогіки, В. Г. Антонюк дійшла висновку, що вокально-педагогічний процес у освітніх

програмах і самому змісті вищої музичної освіти, має становити об'єкт, а не методи навчання, закони яких, стосовно сольного співу, ще недостатньо розкриті, оскільки фіксують, в основному, емпіричні дані процесу [18, с. 252]. Нам близька позиція науковця щодо необхідності вирішення сукупності вокальних проблем в умовах навчального закладу для інтелектуалізації сучасних процесів трансформації культурно-мистецького простору і формування їх динамізму.

Однією із найважливіших проблем вокального виконавства та педагогіки є збереження голосу співака, його режим та профілактика професійних захворювань. У науково-методичній думці з постановки голосу такі питання доречно вважаються одними з основних для формування вокальної культури співака і педагога. Тому для майбутніх учителів музичного мистецтва необхідні знання наукових здобутків у сфері охорони та гігієни співацького голосу. Так, обґрунтування принципів розвитку та збереження співацького голосу та питання, пов'язані з профілактикою професійних захворювань співака, висвітлено у праці Д. В. Люша [267, с. 103]. Автор дійшов важливого висновку, що розвиток голосу, співацького дихання, робота над технікою – усе підпорядковано ідеї збереження самого голосу.

Питання охорони голосу, вокального режиму співака, специфіки його поведінки висвітлено майже у кожній науковій та науково-методичній праці. Однак, для деяких вчених проблема охорони та гігієни співацького голосу є предметом вивчення. До таких праць належить робота Г. М. Пустиннікової, яка присвячена відновленню мовного і співацького голосу у служителів церкви. Порухення голосової функції може бути і у результаті неефективної професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, тому фонopedичні вправи, дихальна і артикуляційна гімнастика, вправи для постановки голосу можуть бути тією профілактичною мірою, яка допоможе їм постійно виконувати свої професійні обов'язки [436, с. 115–221]. У практиці вищого мистецького та мистецько-педагогічного навчального закладу широкого застосування набула фонopedична методика для відновлення голосу співаків, акторів, лекторів, учителів – усіх, у кого виникли проблеми зі співацьким апаратом,

В. В. Ємельянова, яка ґрунтується на голосових сигналах домовної комунікації та спеціальних тренувальних програмах [156, с. 144].

Отже, аналіз наукових та навчально-методичних праць показав висвітлення основних питань та загальних основ історії, теорії вокального мистецтва, вокальної педагогіки. Сучасним науковим дослідженням за таким напрямом притаманно: вивчення та висвітлення різних історичних періодів становлення національної вокально-педагогічної школи, інтегративний підхід до використання здобутків світових вокальних шкіл, пошук нових теорій і методів удосконалення науки про голос та процесу виховання професійного співака, педагога вокалу.

Другим напрямом дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є праці, у яких висвітлені сучасні освітні парадигми, концепції, методологічні підходи такої освіти. У сучасних наукових дослідженнях збільшується об'єм методологічного матеріалу, який сприяє поглибленню і цілісності вирішення проблеми, як приклад, роботи: Т. В. Жигінас [161], Т. В. Ткаченко [549], Чен Дін [592]. Так, ствердження гуманістичної парадигми, на думку Т. В. Жигінас, потребує особливої уваги до розгляду проблем духовності особистості. До таких проблем автор відносить питання підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва [161, с. 3]. Вивчаючи проблему теоретико-методичної основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки, Т. В. Ткаченко досліджує її, включаючи три взаємопов'язані концепти: методологічний, який відбиває взаємодію і взаємозв'язок підходів загальнонаукової та конкретно-наукової методології; теоретичний концепт; технологічний концепт [549, с. 5]. Концептуальний підхід до вирішення питання формування вокальних навичок майбутнього вчителя музики на традиціях Китаю та України запропоновано Чен Дін. В основі дослідження покладено положення філософії освіти, методології національної стратегії, методології етнопроблематики, психолого-педагогічні концепції щодо особистісних якостей учителя, ключові положення вокальної підготовки вчителя музики [592, с. 3].

В цілому, незважаючи на те, що питання освітніх парадигм, концепцій мистецької освіти постійно знаходяться у полі зору сучасних дослідників, методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є недостатньо висвітленими у наукових працях.

До *третього* напрямку вивчення наукового досвіду ми відносимо праці вчених, у яких відображено сучасні шляхи зближення теорій вокального виконавства, вокальної педагогіки і музикознавства, серед яких: Н. В. Даньшина [132], С. М. Кудриницький [228], Го Суншан [108], О. Г. Стахевич [526; 527], О. О. Філатова [572], Ї Чжан [596] та ін. Так, у дослідженні О. Г. Стахевича акцентується увага на проблемі еволюції принципів *bel canto* як у виконавстві, так і у педагогіці. В основі авторської теоретичної концепції еволюції вокально-виконавського стилю покладено ідею взаємозв'язку регістрового механізму співацького голосу та акустичних можливостей голосового апарату [526].

Своєрідність музично-виконавської комунікації, розкрито О. О. Філатовою в зв'язку з жанрово-стильовою природою музики і поглиблюються уявлення про розбудову музичного жанру [572, с. 3]. Автор аналізує шлях від визначення жанрових аспектів виконавського діалогу до тих властивостей виконавської стилістики, що набувають особливого символічного призначення у формі вокальної мініатюри, ширше. Н. В. Даньшиною визначено специфіку виконання ренесансної вокальної музики в умовах вітчизняної хорової практики. У роботі запропоновано комплексну послідовність дій – алгоритм опрацювання вокального твору доби Відродження [132, с. 4].

Серед багатьох сучасних мистецтвознавчих праць, які розкривають специфіку композиторського стилю, суттєвими для нашого дослідження є такі, які присвячені жанрово-стильовому підходу до типологічних рис вокальної музики. Так, наприклад, у роботі Го Суншан виявлено особливості вокальної поезики С. В. Рахманінова, в основі якої взаємозумовленість жанрової диференціації і стильового синтезу, запропоновано поняття про авторську музичну лексику композитора та типологію його провідних жанрово-стилістичних прототипів

музичної мови [108, с. 3]. Дослідження у сфері мистецтвознавства розкривають шляхи поглибленого сприймання вокальної музики, усвідомлення художньо-образного змісту вокальних творів, підвищення рівня виконавської майстерності майбутніми фахівцями.

Особлива роль у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності належить фольклорним пісенним традиціям українського народу. Тому такі праці, як наукове дослідження С. М. Кудринця щодо жанрово-семантичного простору коломийки в українській музиці, мають не тільки пізнавальне, а й ціннісне мистецьке значення. Робота дослідника є першою спробою комплексного, системного осмислення феномену коломийки в жанрово-семантичному просторі української музики і може використовуватися у виконавській інтерпретації майбутніх фахівців [228, с. 3].

Порівнюючи сучасну музичну освіту та вокальну педагогіку України і Китаю, у дисертаційному дослідженні Ї Чжан теоретично обґрунтовано та практично реалізовано модель вокально-педагогічної творчості як основи підготовки професійного співака. Науковцем запропонована система вдосконалення вокально-педагогічної та вокально-виконавської діяльності співаків на Україні з можливістю її адаптації у китайській вокальній школі [596].

Проблемі синтезу співацьких манер присвячено дослідження Н. С. Шевченко, який автор розглядає як поєднання прийомів, котрі є складовими виконавсько-технічного арсеналу засобів різної за стилем музики (академічній, народній, естрадній). У процесі опанування технологією синтезу співацьких манер, на думку Н. С. Шевченко, формується універсалізм виконавця [603, с. 12]. На наш погляд, з метою охорони голосу та його довголіття співаку необхідно дотримуватися однієї манери співу, універсалізм може бути притаманним вчителю співу, а не виконавцю.

Отже, у розглянутих наукових працях, які відображають зближення теорій вокального виконавства, вокальної педагогіки і музикознавства, здійснюється пошукова робота щодо осягнення художніх смислів вокальних творів на основі

поглибленого розуміння жанрово-стильових особливостей вокальної музики різних епох. Такі праці надають можливість майбутнім учителям музичного мистецтва сформуванню вміння мистецького діалогу, здійснити аналітичну роботу для усвідомлення специфіки музичної мови, музичних та специфічно вокально-виконавських засобів виразності; зануритись у художньо-образний світ вокального мистецтва, віднайти необхідні виконавські та педагогічні методи опанування вокальним твором.

У контексті *четвертого* напрямку дослідження педагогічного досвіду, висвітлено наукові та навчально-методичні праці, у яких окреслено значення і місце вокально-педагогічної діяльності в структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, до таких робіт відносяться доробки: Л. Г. Арчажнікової [27, 28, 29], Н. Н. Добровольської [146], О. М. Олексюк [375; 376; 377], В. С. Попова [582]. Так, у роботі Л. Г. Арчажнікової, присвяченій професії вчителя музики, наголошується на тому, що діяльність учителя музики неможлива без достатньої вокальної підготовки, яка передбачає володіння методикою постановки голосу та знанням особливостей роботи з хором [27, с. 65]. Автор акцентує увагу на виконавському і педагогічному (методичному) виді вокальної підготовки вчителя, який повинен уміти працювати з хоровим колективом. В. С. Попов, з широкого спектру видів активної музичної діяльності, вирізняє вокально-хорову роботу вчителя, акцентуючи на тому, що хоровий спів – масовий вид музично-естетичного виховання та освіти учнів [582, с. 58]. Такої ж думки дотримується Н. Н. Добровольська, яка, освітлюючи методику музичного виховання, акцентує увагу на особливостях роботи вчителя з дитячим голосом [146, с. 60]. Опанування вчителем вміннями оцінювання вокально-хорової роботи учнів є важливою умовою у музичній педагогіці, доцільно підкреслює О. М. Олексюк, а використовуючи колективну та індивідуальну форми обліку, зважаючи на чистоту інтонування дітей, можна отримати об'єктивніші результати про розвиток школярів [375, с. 159]. Тож у роботах авторів акцентується значення вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва щодо формування музичної культури учнів та місця її в структурі професійної діяльності педагога.

Отже, дослідження за таким напрямом розкривають специфіку вокально-педагогічної роботи вчителя музичного мистецтва, що передбачає: володіння ним навчальним матеріалом за програмою, методикою постановки голосу, знаннями особливостей роботи з хором, ансамблем, солістом та іншими.

До *п'ятого* напрямку сучасних досліджень ми віднесли праці науковців, які висвітлюють різні компоненти вокально-педагогічної діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, як наукові та науково-методичні доробки: Л. М. Василенко [71; 72], Т. В. Жигінас [161], Л. П. Лабінцевої [237], О. М. Прядко [433], Г. П. Стулової [530, 531], Ван Цзяньшу [590].

Теоретико-аналітичний компонент діяльності вчителя відображений у науковій праці Г. П. Стулової [530, с. 58]. Глибоко проаналізувавши стан методики навчання співу дітей, автор застосовує у дослідженні голосу акустичні методи: спектрографію, індикатор регістрової будови, звуковий синтезатор; біомеханічні методи: ларингоскопію, стробоскопію, глотографію, рентгеноматографію. На основі такого дослідження, Г. П. Стуловою розроблено акустичні основи вокальної методики [531] та методики навчання співу дітей, у якій розкрито основні принципи навчання співу, зміст навчання, система методів вокальної роботи з дітьми, зокрема: концентричний, фонетичний, пояснювально-ілюстративний, «внутрішнього» проспівування, порівняльного аналізу, розвитку вокального слуху, вибору оптимального режиму звукоутворення, настроювання голосу на вірне звукоутворення [530, с. 69].

Вокально-виконавський вид діяльності вчителя музики в процесі фахової підготовки розкривається у науковому дослідженні Ван Цзяньшу. Автор трактує вокально-виконавську культуру вчителя музики як його здатність до творчого високопрофесійного втілення художньо-образного змісту музичного твору на основі ефективного використання комплексу науково-методичних та вокально-виконавських знань, умінь та навичок [590, с. 17].

Педагогічний аспект вокально-педагогічної діяльності вчителя музики, що включає в себе методичний компонент, розкрито у наукових працях

Л. М. Василенко [71], Я. С. Кушка [236], А. Г. Менабені [296], Н. С. Можайкіної [305; 306], Г. Є. Стасько [525]. Так, А. Г. Менабені відмічає взаємозв'язок між принципами та методами вокального навчання. Автор окреслила широкий спектр питань щодо методів роботи з голосовим апаратом та співацьким звуком, класифікації та характеристики співацьких голосів, формування вокальних навичок, гігієни та режиму голосу, дитячого голосу та його охорони [296, с. 95]. Вивчаючи взаємодію вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики, Л. М. Василенко у науковому дослідженні розглянула вокально-методичну підготовку, яка є системою навчання, що забезпечує студентів знаннями, уміннями і навичками на основі інтегративної єдності індивідуального вокального розвитку, і включає такі компоненти: мотиваційно-цільовий, інформаційно-пізнавальний, операційно-технологічний, рефлексивно-аналізуючий [71].

Формування готовності магістра до вокально-педагогічної діяльності залежить у значній мірі від методики викладання у вищому навчальному закладі, зазначає Н. С. Можайкіна, і досягається в ході їх навчання цілеспрямованим, взаємопов'язаним впливом на особистість студента [305, с. 4]. Врахування вокально-методичного підходу до роботи зі співацьким голосом у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, сприяє підвищенню рівня їх професійної майстерності. На думку Г. Є. Стасько, вокальна підготовка майбутнього вчителя музики є основою удосконалення його педагогічної майстерності, а статус педагогічної науки дає можливість розглядати формування концептуальних основ вокальної педагогіки у контексті цілісної системи освіти через формування світоглядних, дієвих і творчих якостей особистості, через конкретний об'єм спеціальних знань, умінь і навичок, сконцентрованих у змісті спеціальної вокальної підготовки майбутніх учителів [525, с. 5].

Методиці навчання співу, основам вокальної майстерності майбутніх педагогів та співаків присвячена праця Я. С. Кушки. Автор вважає, що методика розглядає проблеми використання співу і засобу розкриття художнього образу, питання сприйняття та відтворення вокальної музики, розвитку інтонаційно-

слухових, метроритмічних навичок, спираючись на психофізіологічні особливості виконавця. Вивчення вокальної теорії і практикиспрямовано на формування у студентів зацікавлення педагогічною діяльністю в царині співу [236, с. 5].

Отже, аналіз праць за таким напрямом відобразив ґрунтовне дослідження проблем професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавського та педагогічного компонентів та недостатнє висвітлення семіотичного, герменевтичного, культурологічного, аксіологічного компонентів вокально-педагогічної діяльності у теорії мистецької педагогіки.

До *шостого* напрямку віднесено праці, спрямовані на формування вокально-педагогічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва таких, як: Чен Дін [592], Н. С. Можайкіної [305; 306], Т. В. Ткаченко [549]. Серед основних компетенцій майбутнього фахівця, Н. С. Можайкіна вирізняє: соціально взаємодіяти; аналізувати, узагальнювати, прогнозувати тощо; розуміти мету і завдання вокальної педагогіки; планувати педагогічну діяльність; демонструвати різні методи викладання вокалу; здійснювати аналіз виконання музичного твору; оцінювати результати власної педагогічної діяльності [305]. Формування вокальних навичок майбутнього вчителя музики на традиціях Китаю та України досліджено у науковій роботі Чен Дін та запропоновано теоретичну концепцію формування навичок (за М. О. Бернштейном), за якою процес відбувається в два етапи: перший – координація м'язових рухів співочого процесу, другий – стабілізація навичок [592, с.7]. Залежність формування вокально-звукової культури вчителя музики від рівня сформованості інформаційно-гностичної, інтелектуально-творчої, регулятивної, організаційно-комунікативної дієво-творчої компетенцій, ґрунтовно розкрито у дослідженні Т. В. Ткаченко [549, с. 14].

Розгляд праць такого напрямку показав, що у вітчизняній науковій думці тільки розпочинається розробка систем мистецько-педагогічних компетенцій учителя музичного мистецтва, що передбачає і визначення системи вокально-педагогічних компетенцій фахівця, яка забезпечить формування готовності до професійної вокально-педагогічної діяльності.

До *сьомого* напрямку дослідження віднесено праці, спрямовані на формування вокально-педагогічної культури та вокально-педагогічних цінностей і ціннісних орієнтацій вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, таких, як доробки В. Г. Антонюк [15, 16, 17, 18], К. В. Кабріль [189], Ван Цзяньшу [590]. Так, розглядаючи вокальну культуру як художній сольний спів, В. Г. Антонюк визначає, що вона базується на вокально-педагогічній творчості, у зміст якої входять: етнологічні етапи навчання професійному співу, проблеми мовної культури вокалістів, орфоепія у художньому співі, культурно-семіотичний аспект українського вокального тезаурусу, теорія етнокультурної мовно-вокальної модальності [17]. У дослідженні науковець пропонує дослідницький матеріал щодо фольклорних традицій «ученого» співу та дидактичний – для наповнення змісту процесу постановки голосу за різними типами звуковидобування на українській народнопісенній основі, який є зразком для виховання майбутнього фахівця.

Виокремленню особливостей розвитку вокально-виконавської культури студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів присвячено дисертаційне дослідження Ван Цзяньшу. Автор вважає, що вокально-виконавське навчання є видом культурологічної діяльності, результати якої духовно збагачують суспільство цінностями співацького мистецтва й зразками вокальної культури, що сприяє самореалізації особистості як суб'єкта культурно-історичного процесу [590, с. 5]. На наш погляд, вокально-виконавське навчання не завжди є культурологічним видом діяльності. Для того, щоб воно було таким, необхідна спрямованість викладача постановки голосу на такий вид діяльності та внутрішня установка студента на сприймання цінностей вокально-виконавської культури, а також, зовнішні умови для її здійснення.

У дисертаційному дослідженні К. В. Кабріль визначаються ціннісні компетентності майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорової діяльності диригента-хормейстера, які є результатом складної структурної єдності компонентів його навчально-практичної діяльності і сукупністю ціннісних знань, набутих умінь і навичок, музичних здібностей, досвіду та мотивації, що

виявляється через готовність до диригентсько-хорової діяльності з одночасною здатністю до самореалізації й постійного самовдосконалення розвитку школярів засобами вокально-хорового співу [189, с. 4].

Питання формування вокально-педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музичного мистецтва ще тільки починають розглядатися у науковій мистецтвознавській та педагогічній думці, що потребує подальшого вивчення і дослідження.

До *восьмого* напрямку віднесено праці, у яких розкрито питання розвитку професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-педагогічної діяльності та його вдосконалення протягом життя (О. В. Маруфенко [278; 279], Г. П. Панченко [400], О. М. Прядко [433], Г. Є. Стасько [525], Ма Цзюнь [589], Ю. Є. Юцевича [616; 617]). У формуванні професійних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності значне місце посідає вокальний слух, який розвивається у процесі цілеспрямованої педагогічної дії. На думку Ю. Є. Юцевича, педагогічний вокальний слух дозволяє не тільки оцінювати, але й, свідомо контролюючи, удосконалювати якість звучання голосу учня в процесі вокального навчання [616, с. 44]. Проблемі формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики у процесі вокальної підготовки в педагогічному вузі присвячена наукова робота О. В. Маруфенко [278]. Дослідниця визначає вокально-слухові навички як необхідний «інструментарій» майбутнього вчителя музики, а їх наявність є результатом цілеспрямованого навчального процесу [278]. Проблему формування вокального слуху майбутнього вчителя музики продовжено у дисертаційному дослідженні Ма Цзюнь [589]. Так, автором визначено, що сутність вокального слуху полягає не тільки в активному сприйнятті звуків, а й у співучасті в процесі звукоутворення, а також виявлено основні функції вокального навчання: пізнавальну, інтерактивну, перцептивну, оцінну, комунікативну, спонукальну, рефлексійно-релакційну

Питання методики розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів у науковому дослідженні розкрила О. М. Прядко. Науковець трактує

співацький голос як складну психофізіологічну функцію голосового апарату людини, результатом дії якого є виникнення музичних звуків, що мають такі акустичні властивості: звуковисотний об'єм (діапазон), динаміку, тривалість звучання, тембральні характеристики (співацьке вібрато, політність, об'ємність, блиск) [433, с. 6]. Завдання постановки голосу О. М. Прядко вбачає у дисциплінуванні рухів м'язової системи голосового апарату [433, с.6].

Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики, доцільно зазначає Г. Є. Стасько, сприяє формуванню світоглядних, дієвих і творчих якостей особистості через конкретний об'єм спеціальних знань, умінь і навичок, сконцентрованих у її змісті [525, с. 5]. Такої ж думки дотримується і Г. П. Панченко, якою розроблено і досліджено методику розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки [400, с. 17]. Структура творчих здібностей майбутнього фахівця, на думку автора, включає мотиваційно-пізнавальний, технологічно-регулятивний, креативно-діяльнісний компоненти, формується у процесі вокальної підготовки при застосуванні комплексу творчих методів. Отже, у наукових працях за таким напрямом висвітлюються питання впливу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності на становлення їх професійно-особистісних якостей, обґрунтовуються методики розвитку загальних, мистецько-творчих, вокальних здібностей у процесі такої підготовки.

Таким чином, здійснений аналіз наукових та науково-методичних праць надав змогу дійти висновку про недостатню висвітленість проблем професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Аналіз також виявив необхідність обґрунтування структури вокально-педагогічної діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва, її аксіологічно-культурологічного та семіотично-герменевтичного компонентів.

2.3. Сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

Дослідження сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності пов'язане із загальним станом сучасної мистецької освіти і спрямоване на визначення актуальності і доцільності означеної проблеми.

Вивчення генези музично-педагогічної освіти періоду незалежності України дало змогу визначити зміни у її спрямуванні відповідно до постанов Кабінету Міністрів України щодо переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [423; 424; 425; 426]: з 1991 до 1994 рр. перелік спеціальностей відповідав переліку спеціальностей СРСР (03.05.00 «Музика і методика виховної роботи»); 1994 року: напрям підготовки фахівців – 6.0101; галузь знань – Освіта; спеціаліст – 7.010101 – професійне навчання; 1997 року: шифр галузі – 0101; найменування галузі знань: Педагогічна освіта; напрям підготовки – Педагогіка і методика середньої освіти. Музика; код спеціальності – 6.010104; 2006 року: шифр галузі – 0202; найменування галузі знань: Мистецтво; напрям підготовки – музичне мистецтво; найменування спеціальності бакалавра, спеціаліста, магістра – музичне мистецтво (за видами); код спеціальності – 6.020204: 7.02020401; 8.02020401; 2010 року: шифр галузі – 0202; найменування галузі знань: Мистецтво; напрям підготовки – музичне мистецтво; найменування спеціальності бакалавра, спеціаліста, магістра – музичне мистецтво (за видами); код спеціальності – 6.020204: 7.02020401; 8.02020401; 2015 року: шифр галузі 0101; галузь знань: Педагогічна освіта; код спеціальності – 015; найменування спеціальності – професійна освіта (за профілем) та шифр галузі 0202; галузь знань: Мистецтво; код спеціальності – 014; найменування спеціальності – музичне мистецтво.

До 1998 року вітчизняна музично-педагогічна освіта перейшла на ступеневу. Професійна підготовка вчителя музики в Україні здійснювалася до 2006 р. (за виключенням вищих навчальних закладів, які приймали участь у

експерименті і готували майбутніх учителів за напрямом підготовки – музичне мистецтво) у галузі знань: Педагогічна освіта напрям підготовки – Педагогіка і методика середньої освіти. Музика; за кваліфікаційним рівнем – спеціаліст.

У галузі знань: Мистецтво; напрям підготовки – музичне мистецтво (за видами: вокал, хорове диригування, фортепіано та інші) до 2006 р. здійснювалася професійна підготовка фахівців у вищих музичних закладах: академіях, консерваторіях, університетах культури та інших. З 2006 р. підготовка фахівців (зокрема, вчителів музичного мистецтва) у галузі знань: Мистецтво; напрям підготовки - музичне мистецтво; за кваліфікаційним рівнем: бакалавр (6.020204), спеціаліст (7.02020401) (за видами), магістр (8.02020401) (за видами) музичного мистецтва здійснювалася у багатогалузевих (мистецьких, педагогічних та гуманітарних університетах) вищих навчальних закладах.

Починаючи з 2015 р. підготовка всіх фахівців у сфері музичного мистецтва (музикантів-виконавців, викладачів мистецьких дисциплін, вчителів музичного мистецтва) здійснюється за кваліфікаційним рівнем: бакалавр, магістр у галузях знань: Педагогічна освіта, Мистецтво; спеціальність – професійна освіта (за профілем), музичне мистецтво [426] .

Отже, аналіз змін у переліку галузей знань і спеціальностей, за якими проходить підготовка здобувачів вищої музично-педагогічної освіти свідчить, що за періоди: з 1991–1998 р. завершився перехід до ступеневої мистецької освіти - бакалавр, спеціаліст, магістр; 1998–2006 р. музично-педагогічна освіта вчителів отримала музично-мистецьке спрямування; з 2006 р. до 2015 р. розпочався перехід до двоступеневої мистецької освіти – бакалавр і магістр.

Зміни, які відбулися у загальному спрямуванні мистецької освіти, стосуються і типів вищих навчальних закладів, які здійснюють таку підготовку. Якщо у перші роки незалежності країни підготовку вчителів музики здійснювали тільки педагогічні вищі навчальні заклади, то нині професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється в 34 педагогічних, багатогалузевих університетах та академіях.

Дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності потребує вивчення нормативних документів, як: Державного галузевого стандарту, освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми підготовки, навчальних планів та програм підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Так, у Галузевому стандарті (2003 р.), освітньо-кваліфікаційній характеристиці, освітньо-професійній програмі підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 – Педагогіка і методика середньої освіти. Музика, визначено вимоги до формування виконавських, педагогічних (методичних), психологічних, культурологічних, організаційних, просвітницьких знань та умінь майбутнього вчителя музики, зокрема [524]: зосередження на вірній співацькій установці, використання співацького дихання, усвідомлення методів формоутворення голосних і приголосних, використання правил орфопії академічної манери співу, використання м'якої і твердої атаки співу, усвідомлювати художню зумовленість резонування тощо. Однак, аналіз нормативних документів показав відсутність розробки Галузевого стандарту професійної підготовки спеціаліста та магістра музики (музичного мистецтва) та необхідність розробки нового Галузевого стандарту підготовки бакалавра і магістра на основі реалізації компетентнісного підходу.

За навчальним планом 1991 року, в порівнянні з попередніми навчальними планами, на опанування дисципліни «Вокальний клас» («Постановка голосу») як нормативної в підготовці вчителя музичного мистецтва, збільшено кількість аудиторних годи. Щодо спецкурсу із вокальної методики, то за деяким виключенням, він завжди був у варіативному блоці та, пізніше, дисципліною за вибором студентів та з мінімальною кількістю навчальних годин [594, с. 231]. Таке узагальнення підтверджує аналіз навчальних планів і програм музично-педагогічних факультетів, а саме, що підготовка студентів до вокально-педагогічної діяльності проходила на індивідуальних заняттях з «Вокального класу» у 1991 р. – 160 год.; 1992 р. – 160 год.; 1994 р. – 130 год.; 1999 р. – 180 год.; 2001 р. – 162 год.; з «Постановки голосу» у 2004 р. – 216 год.; 2008 р. – 216 год. –

кваліфікаційний рівень «бакалавр» і 54 год. – кваліфікаційний рівень «спеціаліст»; 2012 р., 2015 р. – 324 год. – кваліфікаційний рівень «бакалавр» і 72 год. – кваліфікаційний рівень «спеціаліст».

У 1998 році в ході експерименту на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Ушинського і Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка розроблено та введено навчальний план за напрямком «Музичне мистецтво», а у 2002 р. в Київському національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова було введено план напряму 0202 Мистецтво, спеціальність 6.020200 Музика зі спеціалізацією: художня культура; освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр мистецтва, кваліфікація – вчитель музики [594, с. 107]. Названі вищі навчальні заклади були першими, випускники яких отримували освіту за напрямом «Мистецтво». Починаючи з 2004 за напрямом 0202 Мистецтво працювали вже ВДПУ ім. М. Коцюбинського, КДПУ ім. В. Винниченка (2008 р.) [594, с. 108]. За новими навчальними планами випускники музично-педагогічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів України почали отримувати кваліфікацію – «вчитель музичного мистецтва», яка є дійсною і нині.

Процес перебудови мистецької освіти в Україні, у зв'язку з отриманням незалежності, сприяв прояву ініціативи вітчизняних вчених, які самостійно розробляють авторські програми з фахових дисциплін на основі галузевого стандарту [594, с. 78–79].

Програма дисципліни «Основи вокальної методики» для студентів факультету мистецтв за спеціальністю «Музичне мистецтво», укладач О. В. Єрошенко (2005 р.), загальна кількість годин – 81, аудиторних – 70, самостійна робота – 11, складена не за вимогами кредитно-модульної системи; спрямована на навчання студентів оцінювати явища голосоутворення, розвитку голосу. У програмі логічно розкриваються: відомості з акустики, фізіології, психології; робота голосового апарату під час співу; сценічна майстерність співака; наукова робота у сфері вокального мистецтва тощо. Однак, недоліком, на наш

погляд, є те, що програмою передбачено тільки лекційні заняття без практичних, що недостатньо для засвоєння практичної вокальної методики [158, с. 4].

Програма навчального лекційно-практичного курсу «Методика викладання вокалу», укладач Т. М. Пляченко (2006 р.), загальна кількість годин – 54, аудиторних – 20, самостійна робота – 34 години, складена не за вимогами кредитно-модульної системи; спрямована на ознайомлення студентів з принципами та методами формування, розвитку й збереження співацького голосу; сформувати в студентів систему науково-методичних знань та практичних умінь в галузі вокальної педагогіки [417, с. 3].

Навчальна робоча програма Т. М. Пляченко з курсу «Постановка голосу» (2006 р.) для студентів мистецького факультету педагогічного університету складена за вимогами кредитно-модульної системи – студенти вивчають і здають по два модулі у кожному семестрі, і розрахована на один рік підготовки (загальна кількість годин – 108). Мета викладання дисципліни: використовуючи кращі зразки вітчизняної і зарубіжної класичної, народної та сучасної музики формувати в студентів знання, уміння й навички у галузі вокального мистецтва, необхідні для подальшої педагогічної діяльності [419, с. 4].

Навчальна програма з лекційно-практичного курсу «Методика викладання вокалу у вузі» (2013 р.), укладач Н. С. Можайкіна, яка спрямована на підготовку фахівців за напрямом «Мистецтво», спеціальність 8. 020204 «Музична педагогіка та виховання» [306, с. 6]. Така програма розрахована на 54 години навчання. У результаті вивчення дисципліни, студенти повинні мати визначенні знання, вміння та навички, що забезпечує формування вокально-виконавських компетенцій.

Робоча програма навчальної дисципліни «Постановка голосу» (2014 р.), розробники Е. В. Макарова, В. Г. Яковенко, розрахована на 108 годин: аудиторні – 56, самостійна робота – 12, підсумковий контроль – 4, семестровий контроль – 36; складена за вимогами кредитно-модульної системи. Мета дисципліни – підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної музично-педагогічної діяльності, в котрій передбачено розвиток голосу студента. Програма містить два

змістові модулі: модуль 1 – формування вокальної культури фахівця, модуль – 2 удосконалення знань, умінь та навичок для практичної роботи [271, с. 7].

Навчальна програма з дисципліни «Постановка голосу», розробник Т. В. Ткаченко, розрахована на: 240 годин (120 аудиторних год., 120 самостійних год.) – 8 кредитів ECTS у підготовці бакалавра музичного мистецтва; 72 години (40 аудиторних год., 32 самостійних год.) – 2 кредити ECTS у підготовці спеціаліста музичного мистецтва; 30 годин (15 аудиторних годин, 15 самостійних годин) – 1 кредит ECTS у підготовці магістра музичного мистецтва.

В авторських програмах за навчальними планами відводиться: на вивчення дисципліни «Постановка голосу» 324 год. / 9 кредитів ECTS; «Методики постановки голосу» 54 години / 1,5 кредиту ECTS – у підготовці бакалавра; «Вокальний клас» 72 год. / 2 кредити ECTS у підготовці спеціаліста; «Вокального класу» 90 годин / 2,5 кредит ECTS; «Методики викладання вокалу» – 54 години / 1,5 кредиту ECTS у підготовці магістра музичного мистецтва [362, с. 373].

Аналіз нормативних документів показав, що у навчальних планах, навчальних програмах професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва недостатньо представлені дисципліни і навчальний матеріал, спрямовані на професійну підготовку студентів до різних аспектів вокально-педагогічної діяльності; недостатньо уваги приділяється аксіологічно-культурологічному, семіотично-герменевтичному компонентам готовності вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; не повною мірою реалізований компетентнісний підхід з вокальних дисциплін; відсутній логічний міждисциплінарний зв'язок вокальних дисциплін нормативного та варіативного циклів у процесі навчання студентів; недостатньо використовуються сучасні форми, методи, засоби вокально-педагогічної діяльності, можливості концертно-виконавської практики.

З метою з'ясування актуальності проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності нами проведено констатувальний експеримент, в якому прийняло участь 648 студентів;

32 викладачів з вокальних дисциплін названих вищих навчальних закладів; 86 учителів музичного мистецтва.

Анкетування студентів та інтерв'ювання викладачів проходило у Криворізькому педагогічному інституті Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет», Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя, Кіровоградському державному педагогічному університеті ім. Володимира Винниченка, Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Кременецькій обласній гуманітарній педагогічній академії імені Тараса Шевченка.

В анкетуванні взяло участь 648 студентів факультетів мистецтв шести педагогічних університетів (Додаток А, анкета № 1). На запитання про оцінку рівня власної професійної підготовки як майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, студенти вищих навчальних закладів освіти дали наступні відповіді: низький – 18,21%, середній – 69,45%, високий – 12,34% (рис. 2.1).

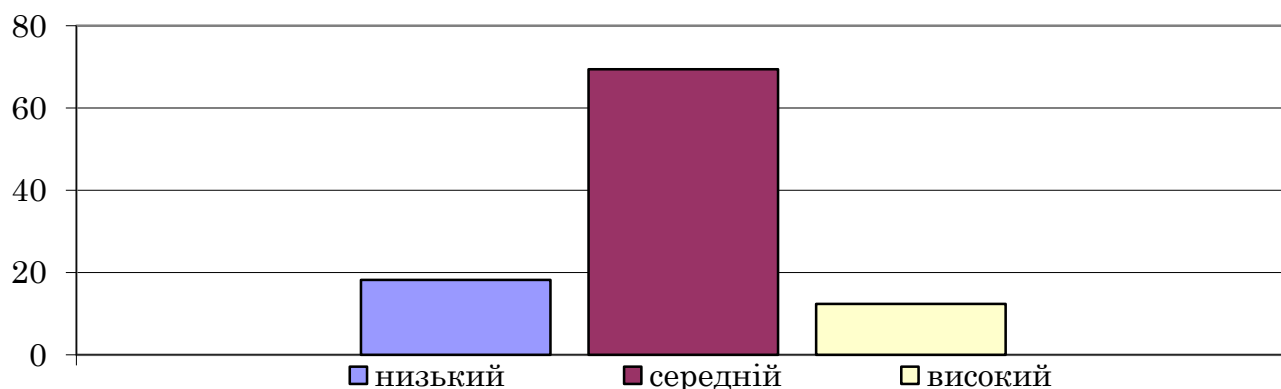


Рис. 2.1. Результати визначення думки майбутніх учителів музичного мистецтва про рівень професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності

В цілому, середній показник професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності опитувані пояснили наступними чинниками: невідповідність змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності сучасним освітнім вимогам загалом, та до вимог мистецької освіти, зокрема – 37,34% респондентів;

неврахування у змісті такої підготовки багатокомпонентної структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва – 69,75% респондентів; обмежений кількісний та якісний склад форм і методів навчання студентів – 32,41% респондентів; нерівномірний та, в цілому, невисокий рівень довузівської підготовки майбутніх студентів з вокального мистецтва – 50,31% респондентів; недостатній рівень вокально-педагогічної майстерності педагогів, які викладають вокальні та вокально-хорові дисципліни – 28,55% респондентів; невідповідність рівня матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів сучасним технічним можливостям – 96,27% респондентів. У відповідях значної частини респондентів зазначалося декілька чинників одночасно. Так, найчастіше студенти вказували наступні причини: «відсутність основ вивчення структури вокально-педагогічної діяльності вчителя», «відсутність теоретично-аналітичної роботи над вокальним твором», «одноплановість вокального репертуару», «недостатня практично-методична спрямованість вокально-педагогічного навчання», «недостатній особистісно зорієнтований підхід», «невідповідність змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності сучасним освітнім вимогам», та інші.

На запитання про необхідність сучасному вчителю музичного мистецтва опанувати всіма аспектами вокально-педагогічної діяльності, було отримано відповіді (рис. 2.2.): «так» – 91,35% респондентів; «ні» – 5,55%; «не визначились» – 3,1% респондентів.

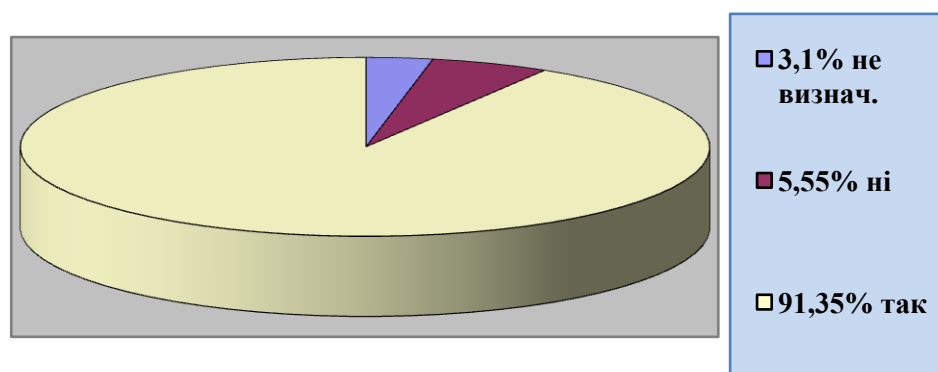


Рис. 2.2. Показник відношення майбутніх учителів музичного мистецтва до опанування всіма видами вокально-педагогічної діяльності

Тобто, більшість студентів (91,35%) усвідомлюють необхідність опановування багатокomпонентною структурою вокально-педагогічної діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва, яке забезпечить її успішність у майбутній професійній діяльності.

На запитання якими компонентами вокально-педагогічної діяльності майбутні фахівці опановують у процесі навчання, були отримані такі результати: творчо-виконавським та психолого-педагогічним (методичним) – 56,32% респондентів; мотиваційно-смісловим, емоційно-процесуальним, творчовиконавським – 14,5% респондентів; мотиваційно-смісловим, емоційно-процесуальним, творчо-виконавським, психолого-педагогічним, – 10,49% респондентів мотиваційно-смісловим, емоційно-процесуальним, творчовиконавським, психолого-педагогічним, організаційно-просвітницьким – 8,48% респондентів; мотиваційно-смісловим, творчо-виконавським, психолого-педагогічним, організаційно-просвітницьким, самовдосконалювальним – 7,09% респондентів; мотиваційно-смісловим, емоційно-процесуальним, семіотично-герменевтичним, аксіологічно-культурологічним, творчо-виконавським, організаційно-просвітницьким; самовдосконалювальним – 3,12% респондентів. Відповіді студентів дали змогу визначити, що найбільша кількість респондентів (56,32%) вважають, що у вищому навчальному закладі вони опановують творчовиконавським та психолого-педагогічним видами вокально-педагогічної діяльності. Деякі респонденти відмічали вибірково й інші види діяльності, однак, найбільш повні відповіді надало тільки 3,12% респондентів. Такий результат свідчить про: недостатню обізнаність майбутніх фахівців щодо компонентів вокально-педагогічної діяльності; недостатнє розуміння спрямованості навчально-виховного процесу з вокальних дисциплін у вищому навчальному закладі; необхідність посилення семіотично-герменевтичного та аксіологічно-культурологічного компонентів у структурі такої діяльності, які були відмічені найменше.

На запитання про види вокально-педагогічної діяльності, з яких студенти отримують найбільш ґрунтовну підготовку, були отримані такі відповіді: з

вокального виконавства – 58,02% респондентів; вокальної педагогіки (методики) – 21,29% респондентів; емоційно-процесуального – 6,01% респондентів; організаційної діяльності – 4,47% респондентів; просвітницької діяльності – 3,08% респондентів; самовдосконалювального – 2,46% респондентів; семіотично-герменевтичного – 1,59% респондентів; аксіологічно-культурологічного – 1,54% респондентів; мотиваційно-сміслового – 1,54% респондентів. Відмітимо, що найбільший відсоток отримав практичний вид діяльності – виконавський – 58,02% респондентів. Підготовку з такого виду діяльності студенти отримують протягом всіх років навчання, тому більшість з них відчувають себе впевнено у вокальному виконавстві. Щодо підготовки з основ вокальної педагогіки, то 21,29% опитуваних вважають її досить ґрунтовною для професійної діяльності. 6,01% студентів акцентують увагу на достатньому рівні підготовки з емоційно-процесуального виду вокально-педагогічної діяльності. В цілому, майбутні вчителі музичного мистецтва вважають, що найменш ґрунтовну підготовку вони отримують з аналітичного (семіотично-герменевтичного), культурологічного, аксіологічного та мотиваційного видів діяльності – разом – 4,67% респондентів.

На запитання про види вокально-педагогічної діяльності, які є особисто найбільш значущими, були отримані наступні результати, що відображено в таблиці 2.1. З таблиці видно, що найбільшу групу респондентів складають студенти, які віддають перевагу творчо-виконавському виду діяльності. Це свідчить про те, що 49,54% респондентів вбачають особистісний смисл у навчанні вокальному виконавству, виявляють зацікавленість та вважають такий вид показником результату професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності. Інші види вокально-педагогічної діяльності отримали значно менше голосів респондентів, так, наприклад, другим за ранжуванням визначено психолого-педагогічний вид, який є значущим лише для 13,9% від загальної кількості майбутніх фахівців.

Такий факт пояснюється недостатнім усвідомленням студентами важливості психолого-педагогічної складової у вокальній діяльності та невизначенністю у своїй майбутній професійній діяльності. Емоційно-процесуальний, мотиваційно-смісловий, організаційно-просвітницький та самовдосконалювальний види

визнано респондентами менш значущими, що пояснюється невисоким рівнем мотивації та інформації щодо такої діяльності. З такої ж причини, лише незначна кількість студентів визнали важливість семіотично-герменевтичного та аксіологічно-культурологічного аспектів вокально-педагогічної.

Таблиця 2.1.

Ранжування видів вокально-педагогічної діяльності

Види діяльності	Кількісний показник респондентів	Якісний показник, %
Творчо-виконавський	321	49,54
Психолого-педагогічний	90	13,88
Емоційно-процесуальний	62	9,57
Мотиваційно-смісловий	53	8,17
Організаційно-просвітницький	45	6,94
Самовдосконалювання	34	5,25
Семіотично-герменевтичний	26	4,01
Аксіологічно-культурологічний	17	2,64

На запитання про планування студентів поглиблювати свою професійну підготовку до вокально-педагогічної діяльності після закінчення вищого навчального закладу, майбутні вчителі відповіли, що (рис. 2.3.): планують підвищувати свій рівень професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності після закінчення вищого навчального закладу – 54,32% респондентів; не планують підвищувати свій рівень професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності після закінчення вищого навчального закладу – 23,92% респондентів; не визначились – 21,76% респондентів. Відповіді студентів відображають сформованість їх мотивації до підвищення рівня вокально-педагогічної компоненту після отримання кваліфікаційного рівня. Однак, 45,68% респондентів не планують або не визначились у своїх намірах удосконалюватися у вокально-педагогічній діяльності. Такі результати пояснюються невисоким рівнем їх

особистої зацікавленості, невпевненістю у своїй вокально-педагогічній готовності, наданням пріоритету іншим видам діяльності.

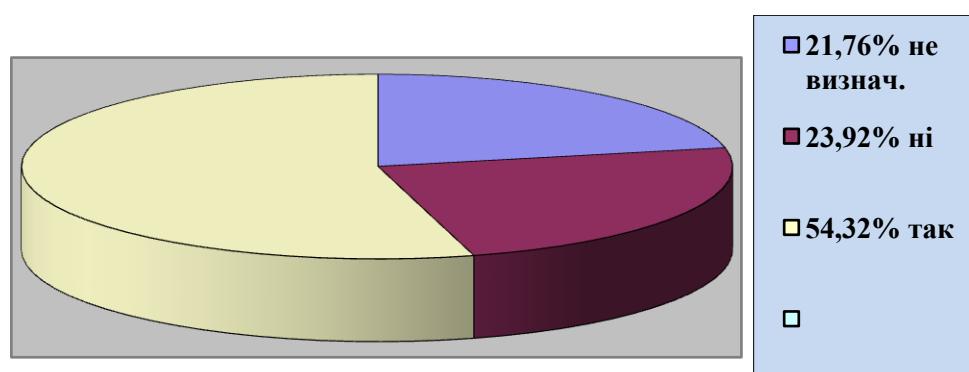


Рис. 2.3. Показник відношення майбутніх учителів музичного мистецтва до удосконалення з вокально-педагогічної діяльності після закінчення вищого навчального закладу

На запитання про визначення шляхів покращення сучасної професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності студенти відповіли, що: 48,15% респондентів бажали б опанувати різними аспектами вокально-педагогічної діяльності, тому мистецька освіта повинна забезпечувати їх потреби; 44,15 % респондентів бажають підвищити рівень своїх практичних вокально-педагогічних умінь; 53,39 % респондентів – вивчати високохудожній, різностильовий та різножанровий репертуар відповідно до обраної манери співу; 37,5 % – підвищити вокально-виконавський рівень; 56,32 % – вивчати навчальний матеріал для поглибленого аналізу вокального твору та його кращого розуміння і виконавської інтерпретації.

Отже, у відповідях студентів були запропоновані шляхи удосконалення професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності, які передбачають кількісні та якісні зміни в змісті, формах та методах навчально-виховного процесу.

Для визначення стану професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокального мистецтва нами було проведено *інтерв'ювання* викладачів вокальних дисциплін вищих навчальних закладів з метою визначення їх ставлення до значенності формування системи вокально-

педагогічних компетенцій та шляхів удосконалення професійної підготовки студентів до вокально-педагогічної діяльності (Додаток А, опитувальник №1).

Оцінюючи результати вивчення ставлення викладачів вокальних дисциплін педагогічних університетів до необхідності цілеспрямованого формування мотиваційних компетенцій, що є основою мотиваційного компоненту готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності, було визначено: «так» – 75% педагогів, які погодилися з важливістю формування мотиваційної компетенції; «ні» – 15, 63% педагогів, які не вважають необхідним цілеспрямовано формувати такий вид компетенцій; «не визначилися» - 6,37% педагогів.

При оцінюванні ставлення викладачів вокальних дисциплін педагогічних університетів до необхідності формування емоційно-процесуальних компетенцій, що є основою емоційно-процесуального компоненту готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності, було визначено: «так» – 78,13% педагогів, які погодилися з важливістю формування емоційно-процесуальних компетенцій; «ні» – 12, 5% педагогів, які не вважають необхідним цілеспрямовано формувати такий вид компетенцій; «не визначилися» – 9,37% педагогів.

Оцінюючи ставлення викладачів вокальних дисциплін педагогічних університетів до необхідності формування семіотично-герменевтичних компетенцій, як основи мотиваційного компоненту готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності, що передбачає опанування семіотично-герменевтичним аналізом вокального твору на основі вмінь аналізувати, систематизувати, узагальнювати, інтерпретувати музично-теоретичний матеріал, було визначено: 81,26% педагогів погодилися з важливістю формування семіотично-герменевтичних компетенцій студентів; 12,37% педагогів не вважають необхідним цілеспрямовано формувати такий вид компетенцій; 6,37% педагогів – «не визначилися»; 81,26% педагогів були згодні із значенням опанування студентами семіотично-герменевтичним аналізом, як сучасного методу розкодування художніх смислів вокальних творів; 9,37% педагогів не вважають важливим опанування майбутніми фахівцями таким видом аналізу; 9,37% педагогів – «не визначилися». Отже, в середньому аналіз інтерв'ювання

щодо визначення відношення викладачів вокальних дисциплін до необхідності формування семіотично-герменевтичних компетенцій показав, що 81,13% педагогів вокальних дисциплін відповіли «так»; 10,87% – «ні», 7,87% – «не визначились»:

Аналізуючи відповіді викладачів вокальних дисциплін педагогічних університетів щодо необхідності формування аксіологічно-культурологічних компетенцій системи вокально-педагогічних компетенцій, було визначено: 87,26% педагогів вважають професійно значимим цілеспрямоване формування аксіологічно-культурологічних компетенцій студентів; 6,37% педагогів не вважають професійно значимим приділяти особливої уваги формуванню аксіологічно-культурологічних компетенцій студентів; 6,37% – не визначилися у своїй думці; 84,38% педагогів були згодні з тим, що застосування високохудожнього, різностильового, різножанрового, особистісно зорієнтованого репертуару, який базується на врахуванні історичних етапів розвитку вокального мистецтва, традицій та інновацій зарубіжних і вітчизняної вокально-педагогічних шкіл, ефективно впливає на формування аксіологічно-культурологічних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва; 6,37% педагогів не вважають, що такий репертуар може вплинути на формування такого виду компетенцій студентів; 15,63 % педагогів не визначилися у своїй думці; 81,13% педагогів вважають, що впровадження семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору є необхідним для формування цінностей вокальної культури та вокальної педагогіки; 6,37% педагогів не вважають, що застосування такого виду аналізу вплине на формування аксіологічно-культурологічних компетенцій студентів; 12,5% педагогів не визначилися у думці. У цілому, узагальнення результатів відповідей педагогів щодо їх відношення до необхідності формування аксіологічно-культурологічних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва системи вокально-педагогічних компетенцій, дало можливість визначити: 84,26% педагогів вокальних дисциплін вважають необхідним формування таких компетенцій; 6,37% – так не вважають; 11,5% – не визначилися у думці.

При оцінюванні ставлення викладачів вокальних дисциплін педагогічних університетів до необхідності формування творчо-виконавських компетенцій, було визначено: «так» – 90,26% педагогів, які погодилися з важливістю формування творчо-виконавських компетенцій; «ні» – 3,37% педагогів, які не вважають необхідним цілеспрямовано формувати творчо-виконавські компетенції; «не визначилися» – 6,37% педагогів.

Оцінюючи результати вивчення ставлення викладачів вокальних дисциплін педагогічних університетів до необхідності формування психолого-педагогічних компетенцій, було визначено: «так» – 87,26% педагогів, які погодилися з важливістю формування психолого-педагогічних компетенцій; «ні» – 3,37% педагогів, які не вважають необхідним цілеспрямовано формувати психолого-педагогічні компетенції; «не визначилися» – 9,37% педагогів.

При оцінюванні ставлення викладачів вокальних дисциплін педагогічних університетів до необхідності формування організаційно-просвітницьких компетенцій, було визначено: «так» – 71,63% педагогів, які погодилися з важливістю формування організаційно-просвітницьких компетенцій; «ні» – 25% педагогів, які не вважають необхідним цілеспрямовано формувати організаційно-просвітницьких компетенцій; «не визначилися» – 3,37% педагогів.

Оцінюючи результати вивчення ставлення викладачів вокальних дисциплін педагогічних університетів до необхідності формування особистісно-розвивальних компетенцій, було визначено: «так» – 65,63% педагогів, які погодилися з важливістю формування особистісно-розвивальних компетенцій; «ні» – 21,87% педагогів, які не вважають необхідним цілеспрямовано формувати особистісно-розвивальні компетенції; «не визначилися» – 12,5% педагогів.

Загальний аналіз інтерв'ювання педагогів показав, що позитивне ставлення до необхідності професійної підготовки студентів до багатокomпонентної вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва мають 79,16% викладачів; негативне – 12,37%; не визначились у думці – 8,47 педагогів, як відображено на рис. 2.4. Результати інтерв'ювання дали змогу, також, виявити, що найбільша кількість педагогів вокальних дисциплін (більше 80 %) відповіли на

питання «так», які стосуються необхідності формування творчо-виконавських та аксіологічно-культурологічних, семіотично-герменевтичних компетенцій. Отже, результати відповідей засвідчили, що викладачі вважають важливим збільшити обсяг змісту навчання з таких видів діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

До основних умов, що сприятимуть ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, викладачі відносять: удосконалення змісту такої підготовки (65,63%); впровадження форм, методів та засобів навчання (25%); організація концертно-виконавської практики студентів (15,63%); інтенсифікація використання позааудиторних форм (6,26%).

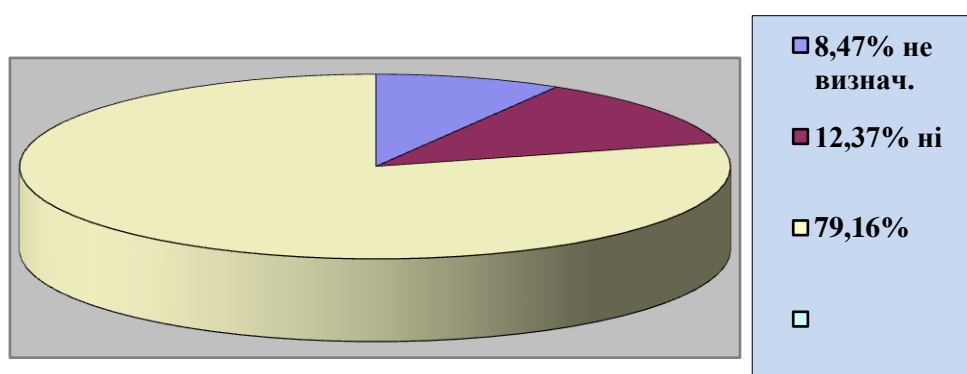


Рис. 2.4. Показник ставлення викладачів вокальних дисциплін вищих навчальних закладів до необхідності професійної підготовки майбутніх фахівців до багатокомпонентної вокально-педагогічної діяльності

На питання щодо необхідності впровадження спецкурсів «Основи вокально-педагогічної діяльності» та «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва» для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, викладачі відповіли «так» – 87,26%; «ні» – 6,37% педагогів не вважають, що застосування такого виду аналізу вплине на формування аксіологічно-культурологічних компетенцій студентів; «не визначилися» 6,37%.

З метою отримання необхідної інформації щодо визначення актуальності проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної

діяльності та виявлення необхідності формування системи вокально-педагогічних компетенцій здійснено аналіз шкільних програм з музичного мистецтва та проведено *бесіди* з учителями музичного мистецтва середніх загальноосвітніх навчальних закладів.

У вітчизняній системі середньої освіти розроблено навчальні програми з «Музичного мистецтва» та «Мистецтва», автори яких: О. В. Лобова [252], Л. М. Масол [284, 285, 286], О. Я. Ростовський [457, 458], Б. М. Фільц [578], Л. О. Хлебнікова [252] та інші. На сучасному етапі, вивчення музично-мистецьких дисциплін у 1-4 класах здійснюється за програмами «Музичне мистецтво» (укладачі Л. О. Хлебнікова, Л. О. Дорогань, І. М. Івахно та інші) та «Мистецтво» (укладачі Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Н. В. Очеретяна, О. М. Дмитренко); 5-7 класів за програмою «Мистецтво» (укладачі Л. М. Масол, О. Я. Коваленко, Г. І. Сотська та інші); учні 8-х класів за програмою «Музичне мистецтво» (укладач Б. М. Фільц).

Від авторської концепції навчальної програми залежить загальна спрямованість вокально-педагогічної діяльності вчителя, зміст та об'єм вокального матеріалу. Однак, обов'язковими формами такої діяльності педагога в урочній системі є робота над вправами-розспівками та вивченням шкільного пісенного репертуару. Пісенний навчальний матеріал у програмах досить різниться, але, у більшості, він базується на українській музичній, зокрема фольклорній спадщині.

Так, наприклад, у змісті навчальної програми «Мистецтво» (1-4 класи) (укладачі Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Н. В. Очеретяна, О. М. Дмитренко) інтегруються музична, образотворча та мистецько-синтетична змістова лінія [284]. Програма спрямована на загальне поліхудожнє виховання особистості. Її метою є: у процесі сприймання та інтерпретації творів мистецтва, практичної художньо-творчої діяльності формувати в учнів комплекс ключових, міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей. Завдання програми мають загально-мистецьке спрямування. У зміст навчального матеріалу, який побудовано за моделлю поліцентричної інтеграції мистецьких знань, входять

орієнтовані твори для сприймання і виконання. Виконавський вокальний репертуар складають українські народні пісні та твори українських композиторів, за деяким виключенням [284]. Однак, автори програми зазначають, що це можуть бути і твори зарубіжних композиторів (наприклад, у першому класі, за темою «Краса навколо нас» пропонуються для вивчення такі твори: українські народні пісні «Українка я маленька», «Прилетів комарик», «Урожайна»; М. Попатенко «У лісовій музичній школі», Ю. Рожавська «Сонечко», Б. Савельєв «Із чого складається світ», А. Філіпенко «На місточку» та інші) [17]. У процесі вокального навчання, виховання, розвитку учні початкової школи повинні уміти: співати в унісон, канони у відповідному темпі, настрої з використанням пластичного інтонування; дотримуватись правил співу; імпровізувати прості мелодичні та ритмічні звороти; графічно зображувати розвиток мелодії і супроводу; виконувати виразно пісні з елементами театралізації

Навчальна програма «Мистецтво» для 5-7 класів (укладачі Л. М. Масол, О. Я. Коваленко, Г. І. Сотська та інші) є логічним продовженням програми для 1-4 класів і спрямована на виховання в учнів ціннісно-світоглядних орієнтацій мистецтва, розвиток комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетенцій, формування потреби в творчому самовираженні та естетичному самовдосконаленні [285]. Авторами надається змістове наповнення відповідно до специфіки кожного блоку програми предметів «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», інтегрованого курсу «Мистецтво». Логіка побудови тематики за роками навчання охоплює такі ключову категорії, як: види, жанри, стилі мистецтва. Основні види діяльності учнів на уроках: художньо-творче самовираження, сприймання, інтерпретація та оцінювання художніх творів, пізнання явищ мистецтва й засвоєння відповідної мистецької термінології.

У процесі вокального навчання, згідно програми, учні повинні: дотримуватись правил співу, виразно виконувати пісні з елементами театралізації (соло, в ансамблі, хорі), інтерпретувати зміст творів, розрізняти тембри співацьких голосів. У сьомому класі учні повинні виконувати твори сучасних напрямів, зокрема, мовою оригінала, як: джаз, рок, поп, шансон, авторська пісня,

– що є складним завданням в умовах урочної системи навчання; та виявляти здатність до самостійної інтерпретації творів, застосовувати міжпредметні компетентності, висловлювати критичні судження щодо музичних явищ сучасності, самовдосконалюватися у процесі пізнання музики, використовувати інтернет-ресурси, комп'ютерні програми з музичного мистецтва.

Аналіз діючої програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Музичне мистецтво» (5-8 класи) (укладачі Б. М. Фільц, І. М. Белова, Г. Б. Букреєва, М. С. Демчишин, Л. М. Масол та інші) [578] показав, що серед завдань загальної музичної освіти в основній школі автори визначають: опанування вокально-хоровими вміннями та навичками – здатності керуватися набутими музичними знаннями та вміннями у процесі самостійної діяльності та самоосвіти; виховання ціннісних орієнтацій у сфері музики, музичних інтересів і потреб; розвиток загальних і музичних здібностей, творчого потенціалу особистості. До основних змістових блоків у програмі віднесено: художньо-естетичне сприймання музики українських і зарубіжних композиторів у широкому діапазоні її видів, жанрів і форм (народної і професійної; хорової, симфонічної, вокальної, інструментальної тощо) та інтерпретація інтонаційно-образного змісту прослуханих творів у процесі колективних обговорень і дискусій; набуття вокально-хорових навичок у процесі виконання пісень (народних і композиторських (класичних і сучасних); спів із супроводом та без нього; елементи імпровізації, зокрема, вокальної.

Аналіз змісту навчальної програми дав змогу визначити, що до орієнтованого та варіативного матеріалу для виконання віднесено українські народні пісні та твори українських композиторів, наприклад, у першому семестрі п'ятого класу учні повинні з восьми запланованих пісень виконати: дві українські народні пісні «За світ встали козаченьки», «Ой на горі та женці жнуть», та чотири твори українських композиторів О. Антоняк «Ода пісні», С. Климовський «Їхав козак за Дунай», О. Янушкевич «Веселкова пісня», А. Житкевич «Все це потрібно мені». Варіативний матеріал для виконання складають тільки українські народні пісні та твори українських композиторів. Згідно програми, учні повинні: спостерігати, розпізнавати, порівнювати, характеризувати, наводити приклади,

виразно виконувати народні та композиторські пісні, дотримуватися правил фразування і дихання під час виконання музики, імпровізувати, висловлювати судження про єдність музики і слова, виражати та обґрунтовувати власне емоційно-естетичне ставлення до музичних творів.

На основі аналізу навчальних програм, ми прийшли до висновку, що навчальний репертуар на уроках музичного мистецтва та в гуртковій роботі повинен формуватися із врахуванням принципів художньої цінності, різностильовості, різножанровості, доступності, традиційності та інноваційності, включати кращі зразки класичної та сучасної, зарубіжної і вітчизняної вокальної музики, а також – народної музики і творів композиторів.

Аналіз результатів бесід, які були проведені нами, свідчать про ті проблеми, які постають перед молодими спеціалістами в період адаптації у середньому загальноосвітньому закладі, і які стосуються вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва (Додаток А, опитувальник №2). До таких проблем вчителі відносять: недостатнє знання змісту вокально-педагогічної роботи у середньому загальноосвітньому закладі (програмних вимог); незнання закономірностей і принципів організації урочної і позаурочної вокально-педагогічної діяльності; недостатнє знання високохудожнього, різножанрового і різностильового репертуару для дітей та вокального ілюстративного матеріалу, систем вправ-розспівок за різними манерами співу; недостатньо сформовані вміння теоретико-аналітичної, інтерпретаційно-виконавської роботи з вокальним і вокально-хоровим твором та вміння аналізу виконавсько-інтерпретаційного рівня вокальних колективів та солістів-вокалістів за різними манерами співу; недостатнє знання форм, методів та інноваційних засобів вокально-педагогічної роботи вчителя музичного мистецтва у роботі з солістом-вокалістом, вокальним ансамблем, хоровим колективом; невисокий рівень сформованості ціннісного ставлення до вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Для вирішення таких проблем вчителі музичного мистецтва пропонують: поглиблено опановувати програмними вимогами до змісту вокального навчання учнів та закономірностями і принципами організації урочної, позаурочної

практичної вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва; формувати у студентів знання і вміння використовувати колективні, групові й індивідуальні форми вокальної діяльності учнів; впроваджувати художній, різностильовий, різножанровий репертуар, який включає зарубіжні і вітчизняні, класичні і сучасні твори; застосовувати в освітньому процесі системи вправ-розспівок, при необхідності, за різними манерами співу; практично використовувати результати аналізу музичного твору при створенні його виконавської інтерпретації та аналіз виконання співаками вокальних творів.

Таким чином, аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності показав актуальність і доцільність означеної проблеми у практиці вищої мистецької та середньої загальноосвітньої освіти та дав змогу стверджувати про необхідність: удосконалення змісту вокально-педагогічного навчання студентів факультетів мистецтв і формування у них культурологічних, аксіологічних, теоретико-аналітичних та інтерпретаційно-виконавських компетенцій; підвищення рівня опанування ефективними формами вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва: урочної та позаурочної діяльності; опанування спеціальними методами вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, спрямованих на формування в учнів вокальних цінностей; підвищення рівня вмінь використання інноваційних технічних засобів.

Висновки до другого розділу

На основі історико-педагогічного аналізу визначено періодизацію формування української вокально-педагогічної школи: I період (до IX ст.) – зародження народнопісенного виконавського мистецтва; II період (X–XVI ст.) – започаткування церковних і фольклорних вокальних виконавсько-педагогічних традицій; III період (кінець XVI–XVIII ст.) – формування вокально-виконавських та вокально-методичних принципів на основі українського фольклору, церковної

вокальної культури й виконавського досвіду зарубіжних вокальних шкіл; IV період (перша половина XIX ст.) – виникнення академічної вокальної школи на засадах впливу італійського *bel canto* та національної співацької традиції з притаманним їй понятійним апаратом; V період (друга половина XIX – початок XX ст.) – започаткування професійної музичної освіти, зокрема у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки; VI період (20–80-ті роки XX століття) – створення єдиної системи радянської професійної музичної (вокальної) освіти, наукових теорій щодо постановки голосу та основ вокальної методики; відкриття музично-педагогічних факультетів при консерваторіях і педагогічних вищих навчальних закладів; VII період (з 1991 року по теперішній час) – нове осмислення національних вокально-педагогічних традицій та врахування інноваційного досвіду вокального виконавства і вокальної педагогіки, на які впливає світовий полікультурний простір, ускладнення сучасної композиторської мови. У процесі дослідження виявлено етапи становлення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в Україні, а саме: *перший етап* (1930–1962 рр.) – упровадження в радянській музично-педагогічній освіті вокально-педагогічного досвіду консерваторій; *другий етап* (1962–1991 рр.) – створення в радянській країні єдиної системи професійної підготовки майбутніх учителів музики; *третій етап* (з 1991 року по теперішній час) – формування вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка включає і підготовку до вокально-педагогічної діяльності та її модернізація з урахуванням європейських глобалізаційних та інтеграційних процесів.

Аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в педагогічній теорії показав, що основними напрямками дослідження були: історичні аспекти та загальні основи теорії вокального мистецтва й вокальної педагогіки; сучасні освітні парадигми, концепції, методологічні підходи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності; теорії зближення вокального виконавства і музикознавства; роль та значення вокальної діяльності в контексті

фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва; умови формування вокально-педагогічної культури та вокальних цінностей і ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музичного мистецтва; питання розвитку професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокальної і педагогічної діяльності. Зазначено, що увага науковців зосереджена переважно на проблемі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до емоційного, виконавського, методичного компонентів вокальної діяльності вчителя музичного мистецтва. З'ясовано, що в науково-теоретичному досвіді недостатньо розглянуто аксіологічно-культурологічний та семіотично-герменевтичний компоненти вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Вивчення нормативних документів, зокрема Галузевого стандарту, освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, навчальних планів та програм, сприяло виокремленню вимог до майбутнього вчителя музичного мистецтва, які визначають його готовність до вокально-педагогічної діяльності. Такі вимоги спрямовані на формування знань і вмінь майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснювати вокальну виконавську, психолого-педагогічну, організаційну, просвітницьку діяльність.

Зроблено висновок, що в навчальних планах і програмах професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва недостатньо представлені дисципліни і навчальний матеріал, спрямовані на професійну підготовку студентів до багатокомпонентної вокально-педагогічної діяльності; недостатньо уваги приділяється аксіологічно-культурологічному, семіотично-герменевтичному компонентам готовності вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; не повною мірою реалізований компетентнісний підхід з вокальних дисциплін; відсутній логічний міждисциплінарний зв'язок вокальних дисциплін нормативного та варіативного циклів у процесі навчання студентів; недостатньо використовуються сучасні форми, методи, засоби вокально-педагогічної діяльності, можливості концертно-виконавської практики; несистематично враховуються

принципи високохудожності, різностильовості, різножанровості, особистісної зорієнтованості у формуванні вокального репертуару студентів.

Аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності (648 респондентів) засвідчив, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності розглядалась недостатньо, і підтвердив її актуальність та доцільність. Так, опитування показало, що 48,15 % респондентів умотивовані на опанування різних компонентів вокально-педагогічної діяльності; 44,15 % респондентів бажають підвищити рівень своїх практичних вокально-педагогічних умінь; 53,39 % респондентів – вивчати високохудожній, різностильовий та різножанровий репертуар відповідно до обраної манери співу; 37,5 % – підвищити вокально-виконавський рівень; 56,32 % – вивчати навчальний матеріал для поглибленого аналізу вокального твору та його кращого розуміння і виконавської інтерпретації.

Інтерв'ювання викладачів вокальних дисциплін (32 респондентів) показало, що основними умовами, які сприятимуть ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, є: удосконалення змісту такої підготовки (65,63 %); упровадження інноваційно-творчих форм, методів і засобів вокального навчання (25 %); організація концертно-виконавської практики студентів (15,63 %); інтенсифікація використання позааудиторних форм (6,26 %). У результаті бесід з учителями музичного мистецтва (86 респондентів) було виявлено проблеми, які постають перед молодими спеціалістами в період адаптації в закладах загальноосвітньої середньої освіти. Для їх вирішення вчителі пропонують таке: поглиблено опановувати програмні вимоги до змісту вокального навчання учнів, закономірності й принципи організації урочної та позаурочної вокально-педагогічної діяльності в середній школі; формувати в студентів знання і вміння творчо використовувати колективні, групові й індивідуальні форми вокальної діяльності учнів; упроваджувати художній, різностильовий, різножанровий репертуар, який включає зарубіжні й вітчизняні, класичні й сучасні твори;

застосовувати в освітньому процесі системи вправ-розспівок за різними манерами співу; практично використовувати результати аналізу музичного твору. Зміст розділу відображено у публікаціях дисертанта: [348]; [349]; [354]; [355]; [360]; [363]; [361]; [362] та інших

РОЗДІЛ 3

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

У розділі розкрито зміст професійної підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності в країнах Європейського Союзу; особливості підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності в США та професійної підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності в Російській Федерації.

3.1. Професійна підготовка майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності у країнах Європейського Союзу

Мистецькій освіті XXI століття притаманні глобалізаційні, інтеграційні процеси, обмін культурним досвідом, спрямовані на сталий розвиток суспільства. Для здійснення горизонтальної інтеграції у сфері мистецтва, мистецької педагогіки в Європі створено Європейську Асоціацію Консерваторій та Європейську Лігу Інститутів Мистецтв, які тісно співпрацюють з ERASMUS Thematic Networks та іншими європейськими проектами в рамках програм SOCRATES та ERASMUS MUNDUS. Сумісними зусиллями, розроблено основні напрямки Болонського процесу у сфері мистецько-педагогічної освіти. Виступаючи експертами, Європейська Асоціація Консерваторій та Європейська Ліга Інститутів Мистецтв нині мають можливість діяти у якості європейських консультативних органів з проблем вищої освіти у сфері мистецтва та мистецької педагогіки, пропонуючи послуги з професійного консультування для вищих навчальних закладів з таких питань [229, с. 80]: забезпечення гарантій якості

навчання, докторські програми та дослідження, професійний розвиток практики, зовнішні виміри Болонського процесу, перехід на нову структуру кваліфікацій.

У травні 2007 року Європейською Асоціацією Консерваторій та Європейською Лігою Інститутів проведено конференцію «До сильних творчих художніх дисциплін у Європі», на якій була прийнята резолюція-звернення до міністрів освіти країн-учасників Болонського процесу. Окреслюючи успішність результатів руху до єдиного простору вищої освіти, учасники конференції визнали необхідним дотримання всіх трьох рівнів мистецької освіти та вирішити проблему введення другого і третього рівня освіти у вищих навчальних закладах тих країн, де вони ще не впроваджені [229, с. 80]. Висновками резолюції було: художній розвиток та дослідження у художній сфері та музичному мистецтві повинні відповідати рівню досліджень в інших галузях.

Т. В. Кузнєцова, досліджуючи розвиток музичної освіти, зазначає, що у Європі є декілька проектів, що можуть вивести сферу музичної освіти на високоякісний рівень [229, с. 82]. До таких проектів автор відносить проект навчання музиці та мобільності у сфері музики «Якість. Гарантії. Відповідальність», що вже посідає вагоме місце у професійно орієнтованих школах Європи та США. Проект базується на п'яти концептах, реалізація яких буде забезпечена у ході освіти професійних музикантів-педагогів та виконавців у Європі та США: 1) якість освіти повинна бути поставлена на потік, тобто стандарт буде значити стандартизацію; 2) методи, що використовуються у процесі навчання, важливіші ніж кінцевий результат; 3) якість досягається завдяки соціальним, політичним, економічним складовим; 4) у музичної освіти повинна бути математична база, все, що може бути пораховано, повинно мати місце; 5) професіонали повинні поділятися на дві групи за інтересами: лідери і ті, чия роль буде другорядною.

В європейському освітньому просторі у другому десятилітті ХХІ століття сформувалася корпорація вищих навчальних закладів, у яких проходить професійна підготовка молоді в сфері мистецтва і музики, у Європі їх налічується більше 600. Більшість європейських вузів, в яких студенти навчаються

музичному мистецтву, мають можливість надати професійну підготовку до вокально-педагогічної діяльності. У здобутті такої професійної підготовки важливим є звернення до традиції у навчанні співаків-виконавців та вокальних педагогів. Європейські педагогічні вокальні школи мають значний досвід щодо професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері вокального мистецтва і педагогіки.

На основі аналізу освітлених тенденцій музичної освіти, нами досліджується зміст професійної підготовки вчителів музики до вокально-педагогічної діяльності у країнах Європейського Союзу в такій послідовності:

- вивчення специфіки професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності в Італії;
- окреслення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів музики на прикладі організації такого процесу у Великобританії;
- дослідження особливостей формування готовності вчителів до вокально-педагогічної діяльності у Франції;
- визначення характерних рис професійної підготовки вчителів музики до вокально-педагогічної діяльності у Німеччині;
- узагальнення основних тенденцій змісту сучасної професійної підготовки вчителів музики до вокально-педагогічної діяльності у країнах Європейського Союзу.

Вибір країн для аналізу професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності зумовлено тим, що європейські вокальні традиції є засадничими у вихованні співаків та вокальних педагогів усіх країн. Так, італійський досвід вокально-педагогічної школи на принципах *bel canto* положено в основу більшості вокально-педагогічних шкіл (І. К. Назаренко [328]). У Франції, Німеччині історично склалися одні з кращих у світі вокально-педагогічні традиції, на засадах італійської академічної манери співу при врахуванні специфіки мовної фонетики та національних особливостей співу; у Великобританії існує одна з кращих у світі освітня система. Кожній із

європейських країн притаманно своя специфіка в здобутті професійної освіти у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки.

Професійна підготовка майбутніх учителів музики в Італійській Республіці здійснюється в консерваторіях, музичних академіях, музичних інститутах, університетах згідно європейської рамки кваліфікацій за рівнями – бакалавр, магістр, доктор.

Вивчення практичного досвіду італійської освіти вокальних виконавців та вчителів, яка є батьківщиною академічного співу, дало змогу нам освітити основні специфічні риси освітнього процесу. Здобуття професійної підготовки у сфері музичного мистецтва в Італії можливо за кваліфікаційними рівнями – бакалавр, магістр, доктор [193]. Освіта професійних музикантів, у більшості, проходить у консерваторіях за кваліфікаційним рівнем бакалавр та магістр (3+2), які готують значну кількість персоналу для педагогічної роботи та для виконавської діяльності [635]. Абітурієнти вступають до консерваторії за обраною спеціальністю на виконавський чи педагогічний відділ у віці від 16 років. Навчання в консерваторії Здобувають освіту юнаки віком 18–25 і дівчата віком 16–25 років упродовж п'яти років і за платною формою навчання. Для вступу на педагогічний відділ від абітурієнтів вимагається виконання нескладних творів, знання теорії музики та наявність визначених музичних здібностей. Абітурієнти, які вступають на виконавський відділ, повинні виконати на високому рівні музичні твори та мати гарні музичні здібності, яскраву музикальність, емоційність та артистизм

Для вступу в консерваторію на педагогічний відділ від абітурієнтів вимагається наявність приємного за тембром та досить сильного голосу, а також визначених музичних здібностей. Абітурієнти, які вступають на виконавський відділ, повинні мати значний за силою голос красивого тембру, повний діапазон, гарні музичні здібності, яскраву музикальність, емоційність та артистизм [635]. Вступні іспити майбутні фахівці складають з анатомії та фізіології голосу, теорії та історії голосу, фортепіано [635]. У процесі здобуття освіти, студентами двох відділів вивчаються однакові предмети. Індивідуальні

заняття зі спеціальності проводяться два рази на тиждень, дві академічні години, з викладачем і без концертмейстера. Педагоги співу в сучасних італійських консерваторіях у більшості – співаки після закінчення виконавської кар'єри. На заняттях завжди присутні студенти класу, які навчаються у процесі слухового аналізу, за кількістю не більше 10 чоловік [635]. Якщо студент не може вивчити визначений твір самостійно, він наймає репетитора, за певну оплату. Одним із важливих завдань навчання є формування уяви про еталон звуку голосу, тобто, вокального слуху, без якого процес співу не буде успішним [635]. Опанування вокальними навичками передбачає: здобуття стабільного положення гортані, відчуття піднятого м'якого піднебіння, спрямованості звуку «в маску», розвиток співацького дихання тощо.

У кінці першого конкурсного року навчання проходить іспит зі спеціальності, на якому для студентів двох відділів визначено наступні вимоги: вісім вокалізів та одна старовинна арія. Наступні іспити, на яких присутні спеціалісти з Міністерства народної освіти, студенти складають в кінці третього року навчання, а саме: іспити: з вокальної техніки – спів гам, арпеджіо з використанням різних штрихів, 6 складних вокалізів; камерний твір італійського композитора XVI–XVII століть, уривок з опери, спів з листа твору середньої складності. У результаті складання іспитів та закінчення третього курсу студенти отримують кваліфікацію бакалавр [635]. Ті майбутні фахівці, які бажають продовжувати навчатися, вступають на четвертий курс і продовжують підвищувати свій професійний рівень. Випускний іспит з вокального виконавства передбачає такий спів: двох вокалізів (на вибір комісії, одного в сучасному стилі), арії італійського композитора до XIX століття, арії сучасного композитора, з листа середньої складності, незнайомого твору сучасного автора (дається дві години на вивчення) [607].

У кінці навчання на педагогічному відділі майбутні вчителі повинні: 1) виконати три арії (класичну, композитора XIX сторіччя і сучасного композитора); 2) прочитати з листа твір середньої складності; 3) транспонувати твір на фортепіано; 4) провести урок зі студентом першого курсу з вокальної

техніки; 5) провести урок з використанням художніх прикрас твору зі студентом старшого курсу; 6) скласти екзамен з методики, анатомії, фізіології голосового апарату [635].

Кожна консерваторія має свій устав, за яким вивчається базовий комплекс предметів. Однак навчальний заклад має право доповнювати навчальний план іншими предметами та пропонувати інші спеціалізації. У процесі навчання майбутніми виконавцями і педагогами вивчаються суто профільні дисципліни з вибраної спеціалізації. Так, наприклад, у консерваторії «Санта Чечілія» в Римі (Conservatorio di Musica Santa Cecilia di Roma) студенти мають змогу вступати на одну з чотирьох спеціальностей – канто або канто лірико (оперний спів), камерний спів, джазовий спів, барочний спів епохи Відродження [635]. Основу такої підготовки складають дисципліни: «Виконавська практика та репертуар» – 3 роки навчання з педагогом та концертмейстером (спів вокальних творів); «Практика вокального репертуару» – 2 роки навчання зі своїм концертмейстером (розбір різного репертуару, вивчення текстів без педагога); «Сценічне мистецтво» (оперний клас); «Камерний клас»; «Музична драматургія» (вивчення структури текстів і віршів, які використовуються у вокальній музиці); «Слухове сольфеджіо» (Ear training) – 2 роки навчання (слухові диктанти); «Теорія, гармонія і аналіз» – 2 роки навчання (теорія, гармонія та аналіз музичних форм); «Хор» – 1 рік навчання; «Фортепіано» – 2 роки навчання; «Іноземна мова» – 1 рік навчання; «Музична інформатика» – 1 рік навчання; «Історія музики» – 2 роки навчання; «Вивчення клавірів» (з концертмейстером вивчаються оперні партії, ансамблеві та сольні уривки); два предмети вивчається за вибором студента [635]. Порівнюючи структуру навчальних дисциплін консерваторій, можемо зазначити, що вона подібна до структури навчальних предметів у музичних училищах України, по закінченню яких студенти отримують диплом бакалавра.

З присвоєнням кваліфікації «бакалавр» можна продовжувати навчання в магістратурі і, крім обов'язкових дисциплін, вивчати предмет за вибором – «Педагогічна практика» [635]. Це дає можливість вибрати педагога, чий заняття студент бажає відвідувати та прослуховувати. Таким чином, ті студенти, які

цілеспрямовано намагаються засвоїти педагогічні методи і прийоми щодо розвитку голосу та роботи над вокальним твором, можуть це здійснювати, навчаючись у консерваторії.

Підвищити рівень кваліфікації обдарованим музикантам з усього світу можливо у Італії, вступаючи до музичної академії. Однією із всесвітньовідомих є музична академія «Санта Чечілія», що заснована в XVI столітті, і у функції якої входить високопрофесійна підготовка музикантів. В Академію вступають випускники консерваторії, що отримали рекомендації для вступу від дирекції [607]. Навчання проходить два роки, за які студенти повинні оволодіти різними стилями виконання творів, переважно камерними. Один педагог веде вокальний клас, який складає не більше восьми чоловік. Навчання проходить в академії п'ять місяців на рік – з лютого по червень. У результаті навчання, на випускному іспиті майбутній фахівець повинен виконати сольний концерт у двох відділах з різностильових творів італійських авторів [635].

Головна мета освіти в консерваторії та академії – опанування виконавською діяльністю. Концентрація на технічних, виконавських завданнях, вважає італійська дослідниця Джоанелла Таффурі, призводить до недооцінювання комунікативних функцій музики (її ролі як продукту культури, що передає систему цінностей, світогляд тощо) та теоретичних предметів (психології музики, аналізу та теорії) [193, с. 58].

В Італії також поширені приватні школи, багатьма з них керують муніципалітети. Педагог має змогу взяти собі в клас 4–5 перспективних учнів, яких готує до сценічної діяльності. Значна кількість випускників таких шкіл є співаками зі світовим ім'ям та всесвітньо відомими вчителями співу [635]. Деякі з шкіл, наприклад Istituto Musicale Pareggiato, намагаються наслідувати консерваторії. У грудні 1999 року була проведена реформа, яка перевела всі консерваторії та Instituti Musicali Pareggiati в Instituti Superiori Studi Musicalli (вищі навчальні заклади) [193, с. 60]. Вони знаходяться під контролем міністерства вищої освіти, але рівень їх не вважається університетським.

Університетська освіта дає теоретичну підготовку музиканту, виконавські дисципліни в них відсутні. У деяких італійських університетах викладають такі музичні курси, як етномузикознавство, музичний аналіз, семіотику музики тощо [193, с. 60]. Відповідно до реформи, прийнятої 4 серпня 2000 року, у італійських університетах студенти отримують ступінь бакалавра по закінченні трьох років навчання і ступінь магістра, ще по закінченню двох років вивчення курсів зі спеціальності. Деякі університети пропонують трьох- чи чотирирічну докторантуру з музики [193, с. 60].

Таким чином, дослідження італійської системи музичної освіти вчителів, дає можливість узагальнити: в Італії існує декілька типів навчальних закладів, у яких здобувають музичну освіту – консерваторії, музичні академії, музичні інститути, університети. Університетській музичній освіті притаманна теоретична підготовка, консерваторській – в цілому, практична. Професійна підготовка вчителів музики для загальноосвітніх шкіл проходить у різних місцях і залежить від типу школи, у якій учитель буде працювати; учителі початкової школи, у більшості, закінчують університети, проходячи відповідні курси на педагогічних факультетах (один чи два семестри вивчається курс методики викладання музики); учителі середньої школи повинні мати диплом консерваторії чи університетський ступінь магістра музики [193, с. 60].

Отже, порівнюючи італійську і українську системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, ми відмічаємо певні відмінності таких систем:

– вступні іспити абітурієнти італійських консерваторій, крім наявності значного за силою голосу красивого тембру, повного за діапазоном, гарних музичних здібностей, яскравої музикальності, емоційності та артистизму, повинні скласти з анатомії та фізіології голосу, теорії та історії голосу, фортепіано; українські абітурієнти за напрямком освіти «Музичне мистецтво» вступні іспити з анатомії та фізіології голосу, теорії та історії голосу не складають, а виконують вокальні та інструментальні твори, які відображають виконавський рівень їх довузівської підготовки;

– у кожній італійській консерваторії існує свій устав, за яким вивчається базовий комплекс предметів, навчальний заклад має право доповнювати навчальний план іншими предметами та пропонувати інші спеціалізації; в українській системі мистецького навчання базовий комплекс предметів є незмінним, однак, навчальний заклад також може пропонувати дисципліни за вибором;

– в музичних університетах Італії за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр здійснюється теоретична підготовка вчителя, тоді як за українською схемою підготовки бакалавра музичного мистецтва опанування виконавськими дисциплінами є обов'язковими з першого року навчання; поглиблену професійну підготовку до вокально-педагогічної діяльності в Італії можливо здобути, навчаючись у консерваторії, музичній академії;

– в італійській системі професійної підготовки майбутніх учителів музики, на відміну від вітчизняної мистецької освіти, викладається курс «Семіотика музики», який надає можливість поглиблено досліджувати музичну мову творів, зокрема, вокальних;

– італійська система підготовки майбутніх фахівців до вокально-виконавської і вокально-педагогічної діяльності вважається однією з кращих у світі завдяки збереженню вокальних традицій щодо єдиного еталону звучання голосу, методів його розвитку; для української вокальної школи характерним є більша строкатість у відчутті еталону вокального звуку та навчанні основ вокальної методики, що пояснюється історичними умовами розвитку вокально-педагогічної школи.

Кожній країні притаманна своя специфіка у здобутті вищої освіти, яка базується на виконанні вимог державних стандартів у сфері освіти. Сучасна освіта поступово переходить на нові професійні стандарти на основі компетентнісного підходу. Так, наприклад, у Великобританії професійні стандарти для вчителів (Professional Standards for Teachers) були розроблені Департаментом освіти та Агентством з підготовки і розвитку педагогічних кадрів (TDA) у 1998 році [1].

Досліджуючи особливості професійних стандартів підготовки вчителів у Англії, К. В. Абазовик відмічає, що їх дотримання передбачає не тільки виконання

вимог до рівня сформованості різних компетентностей вчителя, але і вимог до організації його підготовки, за що відповідальні вищі педагогічні заклади. Рамка стандартів для отримання статусу кваліфікаційного вчителя включає в себе 33 пункти вимог до рівня сформованості професійних знань, умінь, навичок [1]. Автор дійшла висновку, що [1]: професійні стандарти в Англії становлять собою результат комплексної особистісної та професійної підготовки кандидатів на отримання статусу кваліфікаційного вчителя.

Професійна підготовка майбутніх учителів музики Великобританії відповідає паралельній, послідовній та альтернативній моделі, яка включає три роки повного навчання вчителя і є результатом отримання кваліфікації – бакалавр (PGCE); 1 рік професійно-педагогічної освіти, є результатом отримання кваліфікації – магістр (Магістр наук в освіті) і сертифіката про закінчення курсу університету. Для отримання ступеня магістра за рік навчання необхідним є: опанування трьома основними дисциплінами (навчання в класі, педагогічна освіта і становлення вчителя, стратегія і навички дослідницької роботи в класі), додатковою дисципліною (природа шкільних дисциплін) та здача екзаменів і захист магістерської дисертації (15–20 тисяч слів) [522, с. 91]. Така освіта забезпечується в Англії педагогічними коледжами «загального» профілю університетського рівня та коледжами вільних мистецтв. Число педагогічних коледжів у країні зменшується [39].

Професійна музично-педагогічна підготовка за паралельною моделлю починається з першого року і йде паралельно із загальною та спеціальною освітою. Програма паралельної моделі містить 4-и основні розділи підготовки майбутнього вчителя, а саме: обов'язкові для всіх студентів загальноосвітні курси, психолого-педагогічний цикл дисциплін, що доповнюється різними видами педагогічної практики, один-два предметних курси для особистої освіти студента, які він вивчає більш глибоко, професійні курси. Для викладання у початковій школі майбутні вчителі музики повинні отримати сертифікат PGCE та пройти педагогічну практику 18 тижнів, а для викладання у середній школі – педагогічну практику протягом 32 тижнів [39]. Найвищим ступенем професійної підготовки у

Великобританії після двох років навчання, що являє собою науково-дослідну роботу, є ступінь Доктора філософії. Для отримання такого ступеня необхідно скласти усний іспит і захистити дисертацію (100 тисяч слів).

Питання музичної освіти і виховання Великобританії, доцільно зазначає Грехем Ф. Уелч, необхідно розглядати у значенні загального контексту, таким контекстом, на думку автора, є те, як британське суспільство проводить свій вільний час. Досліджуючи результати статистичних даних, Грехем Ф. Уелч дійшов висновку, що сучасні громадяни Великобританії проводять багато часу слухаючи ту чи іншу музику. На систему професійної музичної освіти країни впливає і значна кількість етнічних музичних течій та традицій [119]. Однак, уроки музики у загальноосвітній школі, за даними масштабних досліджень, непопулярні для більшості британських дітей [658], одночасно, позашкільні заняття музикою викликають значний інтерес учнів, але вони є не завжди доступними через високу плату.

Для визначення сучасних тенденцій та особливостей професійної підготовки майбутніх учителів музики необхідно окреслити специфіку викладання музики у початковій і середній школі Великобританії. Учні шкіл Великобританії мають змогу вибирати деякі дисципліни за бажанням, серед них – музика. Та, за статистикою, тільки 1% учнів у Англії та Уельсі вибирають уроки музики [662, с. 4], для прикладу – 5–8% у Шотландії [641]. Останнім часом якість музичної освіти значно покращилась за рахунок змін вимог до програми освіти. За звітом Бюро стандартів, у початковій школі частіше можна зустріти високий рівень співу, гри на музичному інструменті, композиції, розуміння музики; зменшилась кількість учнів, що закінчують її з низькими результатами з музики [6651]. Акцентується увага на низькому рівні технічної забезпеченості уроків музики. Щодо середньої освіти, то у звіті зазначено, що освітні стандарти музики і якість викладання необхідно удосконалити [650, с. 153] – кожна п'ята школа не відповідає вимогам [653, с. 1] з причини сухої і далекої від інтересів учнів програми. Однак інспектори відмічають помітний прогрес у співі завдяки використанню цікавого репертуару та відтворенню власних композицій голосом [650, с. 153].

Зважаючи на фактичну ситуацію щодо визначення відношення учнів до уроків музики, стає зрозумілим і рівень популярності здобуття професії вчителя такої дисципліни. Наступне покоління шкільних учителів музики може вирости з невеликої групи, що має спеціальну позашкільну музичну підготовку. Можливість підвищити рівень компетентності майбутнього вчителя музики за допомогою вищої педагогічної освіти обмежена.

Підготовка вчителів початкової школи (initial teacher education ITE) офіційно спрямована на опанування базовими предметами: математикою, англійською мовою, інформатикою та іншими (DfEE, 1998b) [609]. Для вивчення таких предметів, як музика, лишається, у порівнянні, мало часу – 16 год. на початковому однорічному курсі ITE та 30 год. на чотирирічному курсі [656], що замало для значного підвищення рівня музично-педагогічної компетентності. Тож, за таку незначну кількість годин майбутні фахівці опановують вокальними та інструментальними вміннями поперехово як і знайомляться з методикою постановки голосу та видами аналізу музичного твору. Музика у середній школі викладається дипломованими музикантами, але глибоке знання предмету ще не гарантує високий рівень педагогічної майстерності [631]. Учителів музики для загальноосвітньої школи випускають музично-педагогічні факультети університетів та музичні коледжі і музичні академії.

Н. М. Добровольська, досліджуючи професійну підготовку вчителів музики в різних країнах, зазначила, що університети ставлять мету різнобічно підготувати педагога-музиканта для школи: учитель повинен грати (можливо, співати чи керувати хором) кожного дня на церковних богослужіннях, керувати хором і оркестром, вокальними ансамблями, вести уроки музики в класах, навчати співу, грі на музичному інструменті. При цьому у більшості англійських шкіл є тільки один учитель музики з повним навантаженням. Вокальна підготовка, на відміну від української освітньої системи, проходить на уроках постановки голосу, які проводяться групами 3–4 студенти у класі вокального ансамблю чи хору [582, с. 171]. Крім того, майбутні вчителі прослуховують теоретичні курси з вокальної педагогіки та хороведення.

Навчання у вищих музичних навчальних закладах (як, наприклад, Королівської музичної академії) спрямовано на виконавську діяльність, зокрема, вокальну [237]. Однак на останньому році професійної підготовки студенти знайомляться і з особливостями педагогічної роботи. Діяльність випускників таких закладів передбачає: виконавство (включаючи навчання співу, концерти, репетиції тощо); написання музики та імпровізацію (дослідження і розвиток музичного матеріалу, створення твору тощо); оцінювання (аналіз, узагальнення, оцінка тощо); слухання та застосування (слухання, сприймання, порівняння, застосування тощо). По закінченню вищого музичного закладу фахівець має змогу працювати у середній школі вчителем музики.

Національна програма освіти вимагає від вищої школи вирішення ряду проблем відносно опанування вчителями базовими музично-педагогічними знаннями, а саме [193]: підвищення рівня спеціальних професійних знань вчителів початкової школи з музики [663]; опанування методом оцінювання [661]; оволодіння композиторськими вміннями [655]; впровадження естетичного і рефлексивного педагогічного підходів [639]; підвищення рівня методичних знань і вмінь з методики розвитку дитячого голосу, сучасний стан якої не відображає складності його розвитку від дитинства до юності [636].

Отже, здійснивши аналіз професійної підготовки майбутніх учителів музики до професійної діяльності, зокрема, вокально-педагогічної, у Великобританії, можна констатувати, що така підготовка здійснюється у вищих педагогічних закладах, які готують учителів музики для початкової і середньої школи; та у вищих музичних закладах, які готують учителів за визначеним музичним фахом (хормейстера, учителя музичного інструменту, вокалу), що можуть викладати у середній школі. На відміну від української мистецько-педагогічної освіти, існує розбіжність у рівні мистецько-педагогічної освіти вчителів музики для початкової та середньої школи, малоефективними є групові форми навчання у класі постановки голосу в педагогічних університетах.

Сучасна професійна підготовка вчителів до вокально-педагогічної діяльності у Франції має переваги у порівнянні з освітою у Великобританії.

Професійна підготовка майбутніх учителів музики у Франції здійснюється в консерваторіях, університетах, Вищій школі музики. Серед кращих вищих навчальних закладів Франції, які готують учителів до такого виду діяльності, є Паризька та Ліонська консерваторія. Показовим у сфері мистецької освіти фахівців музики вважаємо досвід професійної підготовки фахівців у Ліонській національній консерваторії музики і танцю, яка була створена у 1980 році. На вокальному факультеті, крім виконавських спеціальностей – сольного співу, оперного класу (ліричного мистецтва) та музичної комедії, студенти здобувають і вокально-педагогічну освіту.

Отримання освіти у навчальному закладі проходить за європейською схемою LMD (ліцензіат-магістр-доктор). Вступати до консерваторії на перший та другий цикли навчання можуть кандидати віком від 16 до 30 років, щодо третього циклу (докторантура), то вікові кордони для опанування його змістом не встановлюються. Умовою вступу на кожен цикл навчання є конкурсні іспити та наявність попередньої ліцензії або отримання вищої нагороди для підвищення професійного рівня. Для вступників обов'язково потрібно володіти французькою мовою [475].

Навчання на першому етапі (ліцензіат-бакалавр) передбачає оволодіння студентами чотирьох циклів дисциплін, відвідування яких є обов'язковим [475]: 1) дисципліни, які пов'язані з розвитком голосу; 2) дисципліни, що доповнюють дисципліни фаху (розшифровка музичного тексту, камерний клас тощо); 3) дисципліни культури – теоретичні, що пов'язані з музичною практикою (історія музики, мистецтва та цивілізації, стародавньої писемності; аналіз музики, письма; етномузикознавство, наукові основи для визначення нових досліджень тощо); 4) дисципліни додаткові: іноземна мова, імпровізація тощо. У результаті отримання диплома освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр музики» диплом зразка CNSMD Ліонської консерваторії, студенти мають базову освіту з вокального виконавства та володіють широким репертуаром.

До другого етапу навчання (Master) мають допуск ті кандидати, які вже отримали диплом бакалавра або нагороджені за визначні досягнення у Франції чи

інших країнах. Освіту магістр здобуває два роки, у результаті яких йому вручають диплом магістра. Заняття згруповані у три освітні блоки [475]: 1) головні дисципліни, які відкриті для відвідування (конкуренція дисциплін); 2) дисципліни, що пов'язані з головними дисциплінами та з темою науково-дослідного проекту магістра; 3) дисципліни додаткові: мовні курси для працевлаштування та ведення дослідження, методологія магістерської дисертації тощо.

Для можливості взяти участь у вступних іспитах в магістратуру у сфері музичної педагогіки, вокалу, фортепіано, скрипки тощо, кандидат повинен мати диплом бакалавра (CNSMD) Паризької або Ліонської консерваторії [475]. Щоб отримати диплом зразка DNESM, необхідно навчатися в магістратурі у Ліоні чи в Парижі, щоб отримати диплом зразка DFS з вибраного фаху, чим підтвердити успішне закінчення першого року 2-річного заочного циклу. Другий рік навчання присвячений здобуттю педагогічних знань, умінь з фаху. Навчання у магістратурі майбутньому вчителю музики надає можливість вивчення декількох спеціальних дисциплін (музична культура, наука освіти, викладання музики, епістемологія і навчання в загальноосвітніх закладах), проходження стажування і спостереження в музичних школах, програми яких затверджені державними органами. З дисципліни «Музична культура» пропонується проведення семінарів з питань музичної практики та регулярних курсів, на яких вирішуються творчі і практичні ситуації у навчанні музики. При опануванні дисципліни «Викладання музики», розкриваються питання відносно змісту освіти «Чого я буду навчати і чому?», та впливу засобів масової інформації на устрій життя. Здобуття знань з епістемології пов'язано з усвідомленням своєї точки зору відносно знань, які з них є теоретичними, а які практичними. Стажування і спостереження (два етапи) майбутніх учителів музики в школах проходить під керівництвом наукового керівника, професора з обраної студентом дисципліни та класного керівника протягом 11 тижнів. Третій етап передбачає участь в рамках колективних практик (участь в оркестрах, ансамблях, хорах, семінарах, творчих проектах тощо). За

розкладом заняття проходять два дні, традиційно – кожного понеділка і вівторка, а стажування у інші дні тижня і займає одну чверть на рік [475].

Майбутні вчителі, які закінчують магістратуру, обов'язково пишуть наукове дослідження з питань історії мистецтва, музичної семіотики, музичного виконавства або музичної педагогіки [660]. По закінченні магістратури магістрант отримує сертифікат учителя з обраної дисципліни, яке має право видавати кафедра педагогіки з дозволу Міністерства освіти і масових комунікацій [475].

Третій етап навчання (PhD) в Ліонській консерваторії передбачає докторське дослідження та практику у сфері музики майбутнього фахівця. Зарахування в докторантуру проходить у відповідності до вимог Вищої школи 3LA [475]. Вимогами до професійної готовності доктора музики є: написання дисертації французькою мовою, з розкриттям предмету пошуку; ведення та розвиток художньої діяльності як елемента культури, що знаходиться в основі дослідження автора [456].

Тож, за наказом Міністерства освіти і масових комунікацій Франції від 16 липня 2010 року, ступінь бакалавра, магістра, доктора музики присвоюється автоматично після отримання відповідних дипломів консерваторій Ліона чи Парижу [475].

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності Франції має виважену, перевірену часом, ефективну систему мистецької освіти, яка включає у повному обсязі, три етапи: перший – здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр музики» (CNSMD), другий – здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр музики» (DNESM чи DFS), третій – здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «доктор музики» (PhD). Аналіз навчальних планів дав можливість визначити, що у професійній підготовці бакалаврів велике значення посідають дисципліни, які пов'язані з вокальним виконавством, вокальною педагогікою, аналізом музичного твору та розшифровкою музичного тексту, а також предмети, що мають культурологічне спрямування. Однак структура вокально-педагогічної діяльності вчителя музики свого відображення у

теорії і практиці вищої мистецької освіти Франції не знайшла. Недостатньо освітленими є і семіотично-герменевтичний та аксіологічний компоненти діяльності майбутнього вчителя музики.

Наступною країною, у якій досліджується професійна підготовка майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності, є Федеративна Республіка Німеччина, яка однією з перших підписала Болонську декларацію про створення єдиного загальноєвропейського освітнього простору у 1999 р. У сучасній вищій освіті Німеччини існують дві структури навчання: дворівнева система бакалавр – магістр та традиційна з отриманням диплома спеціаліста [337]. Бакалавр (Bachelor) – перший диплом, який дає право на професійну діяльність. Тривалість навчання складає 3–4 роки, у залежності від навчального закладу. Щоб отримати ступінь бакалавра, необхідно набрати відповідно до навчального плану 180–240 кредитів. Бакалавріат дає базові знання за фахом та методичні навички. Магістр (Master) – другий диплом після 1–2 років навчання, і щоб його отримати, необхідно набрати 60–120 кредитних одиниць. Магістратура дає глибоку спеціалізацію та орієнтує на наукову роботу. Диплом спеціаліста, за традиційною формою навчання, завершується дипломною роботою та письмовими і усними іспитами. Аспірантура (Promotion) – розглядається в Німеччині як третій ступінь Болонського процесу. Навчання в аспірантурі триває 2–4 роки і закінчується написанням та захистом дисертації з присвоєнням наукового ступеня – кандидата наук [337].

Процесу професійної підготовки вчителів у Німеччині, на думку Н. В. Махині, яка досліджувала праці і публікації Німецького педагогічного товариства, притаманно наступне [288]: освіта визначається одним із пріоритетних напрямів державної політики країн Євросоюзу; педагогічна освіта в сучасних умовах враховує нові суспільні реалії, пов'язані з розвитком глобалізації, розширенням діалогу культур, використанням комп'ютерних технологій; ринок робочої сили на території європейських країн позначається на розвитку німецької педагогічної освіти: існує необхідність посилення зв'язків між закладами педагогічної освіти протягом життя.

Музичному мистецтву у Німеччині приділяють багато уваги, що є історично зумовленою передумовою якісної професійної підготовки вчителів музики. Починаючи з 3–5 років, з дитсадка, музичної школи (за бажанням) чи підготовчих класів, діти навчаються музиці у поєднанні з танком, рухами, зображальним мистецтвом. Продовжується осягнення музичного мистецтва у початковій школі – один-два уроки на тиждень. Один урок музики є обов'язковим, другий – може бути за вибором учня з числа мистецьких предметів. Зміст музичного навчання впливає на інтереси дітей у сфері культури і музики протягом усього їхнього життя [657, с. 7]. У країні існує проблема: початкова школа забезпечена дипломованими вчителями музики тільки на 10 % [69].

Для дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності важливо розглянути стан викладання музики у загальноосвітніх середніх закладах Німеччини. Так, у гімназіях та загальноосвітніх школах базовий музичний курс складає – 2–3 години на тиждень, а факультативний, який можуть обирати учні за бажанням, – 5–6 годин [657]. Загальноосвітні школи визначають урок музики як введення в культуру без спеціалізацій (*Kultuerschließender Musikunterricht*), на яких учитель музики вчить розуміти музичну культуру, нотний запис, елементарну теорію музики. У практичній роботі використовуються навчальні плани, що є, за сутністю, репертуарними планами [69]. Близько 250 німецьких середніх шкіл пропонують безкоштовне навчання співу чи грі на музичному інструменті в контексті інтенсивного курсу занять музики.

У Німеччині існують *Musikgymnasien* (музичні гімназії) з поглибленим вивченням музики, які співпрацюють із вищими музичними закладами: *Konservatorium* (консерваторією) та *Musikhochschule* (вищою музичною школою) [193, с. 144]. Підвищення власної загальної музичної освіти можливо здійснити у спеціальних музичних школах та народних університетах (*Volkshochschule*), які пропонують широкий вибір теоретичних предметів (загальна музична підготовка і розуміння музики, цикл лекцій до оперного сезону тощо) та музикування у хорах, ансамблях, оркестрах. Для Німеччини характерною є наявність значної кількості

любительських колективів, участь в яких позитивно впливає на музичний розвиток підростаючого покоління [193]. У цілому, загальна музична освіта та культура суспільства Німеччини знаходиться на високому рівні, що є основою для високого рівня професійної освіти музикантів.

Аналізуючи музичну освіту та музичну культуру Німеччини, Хайнер Гембріс акцентує увагу на тому, що професійна підготовка музикантів, у тому числі і педагогів, проходить у державних та державно-акредитованих закладах [193, с. 142–143]. Професійні виконавці та педагоги отримують освіту в університетах, консерваторіях та вищих школах музики. Нині в Німеччині здійснюється професійна підготовка майбутніх фахівців у 65 університетах та педагогічних училищах, 11 консерваторіях, 23 вищих музичних школах та 13 академіях церковної музики [657].

У дослідженні В. Б. Брайніна та Р. Ноймана щодо музично-педагогічної освіти Німеччини відображено узагальнену модель підготовки вчителя музики, і визначено, що вона опирається на чотири основи: виконавську освіту, музично-теоретичну освіту, історичну освіту та музично-педагогічну освіту. Таку модель створив Лео Кестенберг у 20-х роках ХХ століття, і з того часу науково-художня освіта, яку отримує вчитель музики, почала прирівнюватися до освіти вчителя гімназії (раніше статус вчителя музики був нижчим) [69].

У сучасній Німеччині проходять інтегративні зміни у структурі музичної освіти згідно європейської системи. До теперішнього часу існувала підготовка вчителя музики, який орієнтувався на визначений тип школи [69]: – учитель музики для початкової (Grundschule, 1–4 класи) та основної школи (Hauptschule, 5–9 класи), який навчався у педагогічній вищій школі (музика у вищих закладах вивчається шість семестрів); – учитель для спеціальної школи (Sonderschule, школа для інвалідів); учитель для реальної школи (Realschule, 5–10 класи; школа, у якій освіта нижча ніж у гімназії); учитель гімназії (5–12 класи).

Нині у країні професійна музична освіта, не пов'язана з тим чи іншим типом школи. В університетах, консерваторіях та вищих школах музики об'єм предметів лишився приблизно таким, яким був раніше. Ступенева програма для вчителя

музики була введена у 1999 р., а музично-педагогічні факультети університетів отримали назву «музичне посередництво». Абітурієнти у вищі музичні та музично-педагогічні заклади обирають одну із чотирьох спеціальностей [69]: «шкільна музика», для якої характерним є: підвищені вимоги до музичного посередництва у культурі, теорії, історії та аранжировці музики; вимоги до виконавської майстерності, що відповідають умовам викладання у школі; «музичне виховання», – підвищені вимоги до вокальної та інструментальної виконавської практики, вокальної та інструментальної педагогіки і методики викладання історії музики; «артистична» освіта (виконавська) – особливі вимоги на рівні сольної концертної діяльності; «музикознавство» – підвищені вимоги до вміння редагувати книги та сформованості дослідницьких умінь: аналізу, узагальнення, музичної критики.

В університетах студенти можуть обрати для навчання визначену спеціальність як основну, а можуть і у поєднанні з іншими дисциплінами: артистичними, музикологією, теорією та методикою музичного виховання. Бакалаврат, як і в інших європейських країнах дає базову освіту майбутньому вчителю музики. Професіоналізація починається з підготовки магістра, якою передбачено подальший розвиток отриманих знань та опанування новими специфічно-педагогічними вміннями. У процесі професійної підготовки до музично-педагогічної діяльності, студенти вивчають такі обов'язкові предмети, як інструмент (основний і додатковий, фортепіано, ударні інструменти, гітара та інші), шкільний практикум гри (підбір по слуху, читання з листа), імпровізацію (Генерал-бас), читання партитур, спів, хор, джазовий хор, класичний камерний ансамбль або участь у джаз-, рок- чи поп-групі, теорію музики, розвиток слуху, аналіз музичних форм, музикознавство (знання історії музики, написання критичних статей, підготовуа виставки, конференції, організація соціологічних досліджень щодо функціонування та сприймання музики), музичну педагогіку [69]. Аналіз системи навчальних дисциплін дає можливість узагальнити, що підготовка майбутнього вчителя музики до вокально-педагогічної діяльності здійснюється на таких предметах: спів та хор. Основи вокальної методики майбутні педагоги музики не вивчають. У навчально-виховному процесі акцент робиться на

опануванні студентами музичним інструментом, що є улюбленим видом музикування у Німеччині. Після отримання ступеня магістра, випускники проходять півтора року «рефендаріат», тобто, практику під керівництвом назначеного досвідченого педагога та отримують фінансову допомогу від держави. Практиканти працюють десять годин на тиждень і їх праця перевіряється чотири рази на рік [69]. Заслугує уваги позитивний досвід, коли випускник уповдовж практики продовжує отримувати теоретичні знання з методики ведення дисципліни, яку викладає.

На думку Міністерства освіти Німеччини, підготовка вчителя у системі бакалавр-магістр надасть більше можливостей, ніж у традиційній – спеціаліст, адже диплом бакалавра за спеціальністю музичне посередництво відкриває різні професійні шляхи для подальшої освіти чи професійної діяльності не пов'язаної зі школою. А у школі можна буде працювати тільки з магістерським ступенем. Старі форми вищої освіти Німеччини будуть зберігатися паралельно із введенням нової форми (бакалавр-магістр) ще незначний час [69].

У вищих музичних закладах Німеччини, метою яких є підготовка кваліфікованих виконавців – солістів, музикантів оркестру, хору, можна здобути і музично-педагогічну, зокрема, вокально-педагогічну освіту за спеціалізацією (вокал, інструмент) та вчителів музики для загальноосвітньої школи, серед найвідоміших із них є: Берлінська вища музична школа, Берлінська вища школа музики імені Ейслера, Веймарська Вища школа музики, Ганноверська Вища школа музики і театру, Дрезденська вища школа музики імені Карла Марії фон Вебера, Кьольнська вища школа музики, Консерваторія імені Ріхарда Штрауса, Лейпцигський університет музики і театру імені Фелікса Мендельсона Бартольдї, Мюнхенська вища школа музики і театру, Нова Академія музики та інші (усього – 18 муз. закладів). Для окреслення специфіки професійної підготовки майбутнього вчителя, проаналізуємо організацію навчального процесу в Мюнхенській вищій школі музики і театру (Hochschule für Musik und Theater München) і Лейпцигському університеті музики та театру імені Фелікса Мендельсона Бартольдї.

Так, університет музики і театру Мюнхена був заснований у 1846 році як приватний інститут. За період від дня створення до нинішнього часу, декілька разів було змінено назву університету: Королівська Баварська школа, Королівська академія музики, Державна академія музики, а з 1998 року заклад має сучасну назву. Університет пропонує дворівневу систему підготовки фахівця: бакалавр музики і бакалавр мистецтва; магістр музики та магістр мистецтва, професійну підготовку можна отримати за виконавським та педагогічним профілями. Навчання у бакалавраті проходить вісім семестрів, по закінченні якого студенти здобувають ступінь бакалавра [452]. У порівнянні з навчанням у вищих мистецьких закладах США, здобуття освіти в університеті музики і театру Мюнхена коштує дешевше. Магістерські програми з вокалу (камерне та оперне мистецтво) є завершальними у професійній підготовці фахівців. В університеті можна опанувати ексклюзивною програмою магістра з джазового вокалу, хорової музики, німецького пісенного мистецтва (*lieder*), сучасної вокальної музики. Магістерські програми розраховані на чотири семестри, після засвоєння яких студенти отримують сертифікат «майстер-клас» [471]. У процесі навчання в магістратурі майбутні фахівці поглиблюють свої професійні знання та вміння, навчаючись у досвідчених викладачів. Усі предмети за програмою вивчаються два семестри, але можуть бути і подовжені на прохання студента [471].

Університет музики та театру імені Фелікса Мендельсона Бартольді (Лейпциг) є першим музичним навчальним закладом Німеччини [472]. У ньому навчається близько 900 студентів, і він є одним із найбільших вищих навчальних мистецьких закладів країни. Університет пропонує широке коло спеціальностей, серед яких артистична та музична і педагогічна підготовка, зокрема, вокальна. Студенти, які навчаються співу, у процесі здобуття базової освіти мають півтори години на тиждень зі спеціальності. Вокальна підготовка, яка є однією з основних програм в університеті, має давні традиції. Студенти можуть вибрати одне з двох спрямувань: диплом артиста-вокаліста зі специфічними кваліфікаціями в опері, комічній опері, ораторії, пісні або диплом педагога вокалу. Програма навчання особливо приваблює професійно важливими додатковими

предметами, а саме такими практично орієнтованими курсами: інтерпретація лідер (німецької пісні), пластика та сценічні танці, репетиційна підготовка, оперний клас, тренування вимови, драматичний клас, італійська мова [472]. Кожного року при університеті відбувається три оперні постановки, презентації ораторій, камерні концерти, на яких студенти мають можливість виступати перед публікою як у самому навчальному закладі, у Лейпцигу, так і за його межами, крім того, екзамени з вокалу відкриті для широкої публіки.

Загальним для професійної підготовки майбутніх фахівців усіх факультетів університету є те, що перші два семестри вони опановують основи методології навчання [472]. Навчальний план, крім обов'язкових предметів за спеціальністю, включає й інші академічні дисципліни, які розкривають теоретичні та практичні аспекти музики, майстерність виконання. Університет пропонує різні форми позанавчального підвищення кваліфікації (наприклад, майстер-класи). У подальшому докторанти можуть захищати дисертації з музикології, музичної освіти, драматургії.

Отже, вивчення особливостей мистецької освіти у Німеччині дало змогу визначити що музично-педагогічна освіта, зокрема вокально-педагогічна, є сталою системою і має історично перевірені часом традиції у підготовці вчителя музики; формування вокально-педагогічної готовності майбутніх учителів проходить у державних та державно-акредитованих закладах: в університетах, консерваторіях та вищих школах музики країни; здобуття такої підготовки передбачає здобуття дворівневої освіти бакалавр (3–4 роки) – магістр (1–2 роки) музики чи мистецтва та традиційної, з отриманням диплома спеціаліста за спеціальностями «шкільна музика», «музичне виховання»; аспірантура (Promotion) розглядається в Німеччині як третій ступінь, згідно Болонського процесу (2–4 роки), чи другий, згідно традиційної системи навчання, що закінчується написанням та захистом дисертації з присвоєнням наукового ступеня – кандидата наук. На основі аналізу навчальних планів виявлено, що основними вокальними дисциплінами, які вивчають студенти на факультетах музичного виконавства університетів є вокал та хор; основи вокальної методики майбутні

педагоги музики не вивчають, на відміну від вищих мистецьких навчальних закладів, які готують вокалістів-виконавців та вокальних педагогів.

Таким чином, здійснивши аналітичний розгляд змісту професійної підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності у зазначених країнах Європейського Союзу, ми виявили сучасні тенденції підготовки таких фахівців: спрямування освітніх систем європейських країн, згідно Болонської декларації, до єдиного простору вищої мистецької освіти, що передбачає їх інтегративні зв'язки, налаштування відкритих взаємовідносин та дотримання всіх трьох рівнів такої освіти (бакалавр-магістр-доктор) за кредитно-модульною практикою навчання для підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців; збереження кращих національних традицій у сфері загальної мистецької освіти, вокального мистецтва та вокальної педагогіки в рамках вимог європейського договору; позиціонування різними країнами своїх сучасних науково-методичних, творчо-виконавських, художньо-артистичних здобутків для підвищення ефективності професійної підготовки студентів до вокально-педагогічної діяльності; недостатнє висвітлення методологічних основ вокально-педагогічної діяльності майбутніх фахівців; спрямування на різнобічність вокально-педагогічної діяльності вчителя музики і, при такому підході, відсутність розробки структури вокально-педагогічної діяльності учителя музичного мистецтва у теорії мистецької педагогіки; культурологізація змісту професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності у європейських країнах; орієнтація європейських вокальних шкіл на італійську вокальну школу, в основі у якої покладено принципи *bel canto*; недостатнє врахування у формуванні готовності майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності семіотичного та герменевтичного компонентів такого виду діяльності.

3.2. Особливості підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності у США

Усвідомлення необхідності підвищення якості підготовки вчительських кадрів та удосконалення технологій середньої і вищої професійної освіти зумовлено особливостями розвитку постіндустріального суспільства, що характеризується економічною глобалізацією та швидкими темпами розвитку освітніх технологій. У світовому освітньому просторі фактично сформовано два центри – північноамериканський та європейський, конкуренція між якими визначає характер розвитку глобалізації університетської освіти [532]. Питання підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців (освіта – система, яка повинна працювати) завжди знаходилось і знаходиться в епіцентрі уваги наукової думки США, як одного з основних ресурсів соціокультурного розвитку країни.

Традиційним для США є дух перетворень та реформ. Лідерські цілі, пошуки нових ефективних шляхів розвитку політики, економіки впливають на інтенсивність та удосконалення змісту освіти вищої школи країни. З історичних причин, у Америці немає єдиної національної системи освіти. Кожен з 50 американських штатів має свій департамент освіти, який установлює власні освітні норми штату, що затверджено 10-ю поправкою до Конституції. Однак освітні програми у 50 штатах дуже схожі, що пояснюється соціальними та економічними потребами країни, частими переїздами учнів з однієї частини країни в іншу. Освіта у США є однією з найпрестижніших у світі і має багато привабливих рис, а саме [205]: наявність вищих навчальних закладів світового рівня (Йельський, Гарвардський, Каліфорнійський та інші університети), які надають високу якість освіти та проводять найсучасніші дослідження; задоволення різних наукових інтересів студентів; визнання дипломів у всьому світі; наявність гнучких наукових шкіл, що дозволяє вибрати не тільки час відвідування занять, але і кількість занять у квартал чи семестр, види факультативних занять; застосування у навчанні передових технологій.

На думку Кшиштофа Павловського, таку привабливість освіти можна пояснити відкритістю навчальних закладів, що створює справжнє академічне оточення, яке об'єднує викладачів і студентів, демократичне ставлення до студентів як до партнерів у навчальному процесі [395]. Важливим мотиваційним чинником для освіти є економічна підтримка держави.

Однак, іноді за бажанням бути постійно на рівні сьогодення, у гонці за удосконаленням, як зазначають самі американці, забуваються проблеми освіти. Тому питання професійної підготовки майбутніх учителів знаходяться у центрі сучасних досліджень американських науковців, позитивними напрацюваннями яких цікавляться дослідники інших країн. Професійна підготовка майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності входить у загальну освітню систему країни. Тому має значення детальний розгляд системи освіти майбутніх фахівців.

Система вищої освіти в США є складною і включає чотири категорії навчальних закладів [389]:

1) університети, які можуть мати декілька коледжів, по закінченні яких студент отримує звання бакалавра і продовжує навчання для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра або доктора;

2) інститути з чотирирічним навчанням – коледжі – більшість з них не є частиною університетів;

3) технічні навчальні заклади, у яких навчання продовжується від шести місяців до чотирьох років, де вивчається широке коло професій;

4) дворічні, або громадські коледжі, де студенти можуть отримати багато професій і продовжити після цього навчання в чотирирічних коледжах або університетах.

Відповідно до вимог Міністерства освіти США, після закінчення навчальних закладів присвоюються визначені освітні та наукові ступені. На основі аналізу сучасного стану освіти країни, Е. Ю. Каверина вирізняє існування чотирьох ступенів, наявність яких є показником рівня підготовки спеціалістів, а саме [190]:

1. Ступінь ад'юнкт-бакалавра чи молодшого спеціаліста присвоюється після закінчення середнього спеціального закладу.

2. Ступінь бакалавра присвоюється після закінчення чотирирічної програми вищого навчального закладу.

3. Ступінь магістра присвоюється після закінчення п'яти-шестирічної програми вищого навчального закладу.

4. Ступінь доктора присвоюється після закінчення шести-семирічної програми вищого навчального закладу.

Специфікою американського варіанту підвищення професійної педагогічної освіти, зазначає С. С. Вітвицька, можна вважати етнізацію у контексті впроваджуваної на національному рівні полікультурної освіти, зміцнення практично-методичної спрямованості, зміну ціннісних орієнтацій в освіті з метою їх упорядкування відповідно до результату педагогічного впливу, та невизначеність критеріїв збалансованості академічного та прикладного компонентів вишівської підготовки [79].

Вища музична освіта представлена школами музики, консерваторіями, коледжами, університетами, академіями, які, у залежності від джерела фінансування, можуть бути приватними або громадськими. Престижність того чи іншого закладу визначається якістю викладання, наявністю технічних засобів навчання, бібліотек, спеціальних курсів, числом і рівнем підготовки абітурієнтів, тобто, на яких умовах такий навчальний заклад відбирає своїх студентів. У США існує чіткий розподіл на більш і менш престижні навчальні заклади. Навчатися у перших з них дорожче, але по закінченні випускник має переваги при працевлаштуванні і для подальшої кар'єри [389].

Концепцією теоретичної і практичної підготовки вчителів США, як зазначено у дослідженні Т. С. Кошманової, є: ідеї критичної педагогіки, яка передбачає організацію процесу педагогічної освіти на засадах демократичних цінностей, мультикультуралізму, етики, співчуття, справедливості, оновленого характеру взаємовідносин і солідарності; теоретичні ідеї соціал-конструктивізму, що відображають вплив соціального довкілля на формування особистості

майбутнього педагога, який, осмислюючи власний досвід, формує та вдосконалює унікальне розуміння себе і світу та впливає на цей світ; ідеї педагогічної антропології, що сприяють культурному розумінню людей і вивченню етнічної ідентичності особистості, її культури, мови та вихованості [223].

Визначення основ педагогічного процесу США дає можливість співставити організацію такого процесу в Україні, науково-педагогічні напрацювання якої проходять шлях інтеграції у світовий освітній простір. У значній мірі це стосується освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Зберігаючи кращі надбання національної мистецької освіти, необхідно вивчати і впроваджувати передовий науковий досвід американської освітньо-мистецької системи, яка вже здобула авторитетну думку серед країн світу [223].

На думку Рудольфа Е. Редосі, формальна сторона підготовки вчителів музики впливає на якість їх навчання та майбутньої викладацької діяльності [193, с. 120]. У США оволодіння професією вчителя передбачає повне засвоєння соціальної програми. Щодо професійної підготовки вчителя музики, то головною справою для американських студентів є опанування змістом музичних предметів. До гуманітарних дисциплін, у тому числі й педагогіки, у майбутніх фахівців спостерігається незначний інтерес [193, с. 120]. Дослідник відмічає, що деякі випускники консерваторій та інших вищих навчальних закладів іноді повертаються до навчання для проходження курсу музичної педагогіки, необхідного для отримання державної ліцензії чи сертифікату. Вивчення такого курсу дає можливість задовольнити інтерес до педагогіки або знайти роботу за спеціальністю.

Програми музично-педагогічної освіти досить перевантажені: навчальні плани відображають вимоги законодавчих органів, агентств із акредитацій, коледжів та університетів, а також, традиції факультетів музичної освіти. У процесі опанування музичною педагогікою, студенти навчаються викладати нотну грамоту; дізнаються про «особливих» дітей, перспективи мультикультурної цивілізації; знайомляться з широким колом гуманітарних дисциплін і отримують

розуміння того, що таке школа; проходять традиційні курси з історії та теорії музики, сольного і ансамблевого виконавства [193, с. 120].

Музичній освіті США притаманна поліструктурність освітніх закладів, де здійснюється професійна підготовка майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності, а також поліпрограмно́сть навчання. Вивчаючи основні напрямки у теорії та практиці музичного виховання в США, Л. В. Горюнова звертає увагу на значну кількість програм та методів, різнобіччя підходів до питань теорії і практики музичного розвитку особистості, різнохарактерність результатів досліджень, іноді глибоких та цікавих, іноді з протиріччями, у цілому ж, на відсутність системи масового музичного виховання, що є реальною картиною сучасного стану практики та музично-педагогічної науки США [113, с. 75]. На основі аналізу літератури, автор визначає основні напрямки теорії та практики музичної освіти в США [113, с. 75–76]:

- рух педагогів та діячів музичного виховання за створення єдиних, державних стандартизованих програм на всіх рівнях від дитячого садка до коледжу та університету;

- спрямованість до вивчення та трансформації у школах Америки всесвітньовідомих передових ідей музичного виховання Ж. Далькроза, К. Орфа, З. Кодая;

- вплив психологічної концепції Ж. Піаже щодо стадій розвитку дитини на розробку ефективних методик навчання;

- відхід від традиційного підходу у музичному вихованні «створюй музику сам – музикуй» до визнання ролі вчителя у процесі освіти;

- зміщення акценту з творчої діяльності, що раніше трактувалася як найкращий метод творчого розвитку, на дослідження музичного сприймання.

Потреби загальної музичної освіти впливають на зміни змісту професійної підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності. Вища музична освіта США представлена закладами з багатолітньою традицією професійної підготовки вокальних виконавців та вчителів, таких як: Істменівською школою музики, Кьортісовським інститутом музики, консерваторією Нової Англії,

консерваторією Сан-Франциско, консерваторією Малкіна, Манхетинською музичною школою, музичною академією Заходу, консерваторією Пібоди, Стетсонським університетом. Найвідомішими з них є: Інститут музики Кьортіса та Музична Академія у Філадельфії, музична школа Джульярда у Нью-Йорку, Музична школа Державного університету Флориди, Істменська школа музики у Рочестері, штат Нью-Йорк.

Вищу музичну освіту можливо отримати за трьома рівнями кваліфікації: бакалавр музики (Bachelor of Music Education – BME) – чотири роки навчання, магістр музики (Master of Music Education – MME) – два роки навчання, доктор (Doctorate Ph.D in Music Education) – три роки навчання. Перші два рівні можна пройти у коледжах, а в університетах – три рівні освітньої кваліфікації. Різниця у здобутті освіти – в коледжі чи університеті – немає, адже це назви різних типів організації навчального закладу, а не різних рівнів освіти.

Аналіз професійної підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності ми здійснювали на основі вивчення освітньої діяльності найпрестижніших музичних закладів США.

У консерваторії Сан-Франциско (San Francisco Conservatory of Music), яка заснована у 1917 році, навчається 390 студентів [476]. Освіта у Сан-Франциській консерваторії здійснюється за двома рівнями: бакалавр музики та магістр музики [476]. Програма бакалавра музики-вокал (Bachelor of Music-Voice) включає чотири роки навчання, протягом яких студенти повинні вивчити визначену кількість предметів, таких як: за 1-й рік навчання – вступ до Західної Цивілізації (1 р.), музична теорія (1 р.), фортепіано (1 р.), приватні заняття з викладачем співу (4 р.), початкова діяльність співака (1 р.), основа вокальної фонетики (1 р.), вокальне виконання (4 р.); 2-й рік – вивчення мови (італійської, німецької, французької, 3 р.), історія музики (2 р.), оперна манера співу (1 р.); 3-й рік – крім базових предметів можна взяти на вибір один з предметів (ансамбль (1 р.), вокальна література (1 р.) загальна освіта, музична історія та література (1 р.); 4 – рік – крім базових дисциплін, також можна взяти один предмет за вибором (хор (1 р.), практичні аспекти музичної кар'єри (1 р.), вокальна психологія (1 р.), вокальна

педагогіка (1 р.) [476]. Аналіз програми дає можливість визначити, що основний акцент у освіті бакалавра музики – вокал, робиться на здобутті виконавського рівня. Предмети вокальна психологія та вокальна педагогіка відносяться до дисциплін за вибором студента.

Зі спеціальності (вокал) заняття проходять один раз на тиждень – 50 хвилин, якщо студент бажає, він може отримати ще 50 хвилин з репетитором (концертмейстером) [476]. У кінці кожного року навчання студенти складають іспити. На іспиті зі спеціальності (вокалу) майбутній фахівець виконує твори, що пропонуються у репертуарній збірці.

За перший рік навчання першокурсник повинен виконати дві італійські пісні або старовинні арії XVII-XVIII століття; три твори англійською мовою, чотири твори за вибором студента (ухвалені викладачем) [476].

Протягом другого року навчання студенти проходять чотири твори композиторів Генделя, Вівальді, Гайдна, Моцарта, Бетховена, Беліні, Доніцеті, Мендельсона, Росіні, Шуберта, Шумана (дві пісні і дві арії з ораторії чи опери); дві пісні англійських композиторів Персела, Арне; одна пісня Бетховена, Мендельсона, Шуберта, Шумана і арія з ораторії чи опери композиторів Баха, Гайдна, Моцарта, Вівальді; два твори за вибором студента [476].

За третій рік навчання (Junior) майбутній фахівець виконує два твори раннього і пізнього романтизму: Брамса, Дворжака, Ліста, Шумана, Берга, Малера, Штрауса, Вольфа; дві пісні французьких композиторів Берліоза, Бізе, Дюпарка, Форе, Масне, Дебюсі, Пуленка, Равеля, Мійо, Месіана, Руселя; один твір Баха, одну пісню англійською мовою американського чи британського композитора XXI століття; арію з ораторії чи опери композитора XIX, XX, XXI ст.; дві пісні з музичного спектаклю, мюзиклу, американського репертуару композиторів Бернштейна, Гершвіна, Портера, Роджерса; Айвза, Брітена, Шонберга; три твори за вибором студента. У кінці третього року навчання студенти виконують сольний концерт (25–30 хвилин вокальної музики) [476].

По закінченні четвертого року навчання у репертуарі випускника повинно бути рівна кількість творів італійською, німецькою, французькою та англійською

мовами у стилі бароко чи класицизму, романтизму, імпресіонізму, неокласицизму, сучасного (XX–XXI ст.) періодів. По закінченні четвертого року майбутні фахівці виконують сольний концерт на 50–60 хвилин [476].

Підсумовуючи результати навчання бакалавра музики – вокал, необхідно окреслити наступне: опануванню мистецтвом співу бакалавра притаманне поступове поглиблення, ускладнення і значний обсяг матеріалу; зміст освіти передбачає формування виконавських вмінь та навичок вокальної діяльності; професійна підготовка студентів до вокально-педагогічної діяльності може здійснюватися при виборі ними вокальної педагогіки і психології як профільних предметів.

Програма магістра музики – вокал (Master of music – vocal performance) передбачає навчання студентів два роки і вивчення наступних дисциплін: вокальна педагогіка, основи вокальної фонетики, оперна манера співу, ансамбль, зарубіжна мова, історія музики, теорія музики, вокальне виконання, педагогічна практика, дисципліна за вибором. По закінченні кожного року магістр повинен виконати сольний концерт (не менше 60–65 хвилин), а у кінці другого року він є публічним. Програма концерту обирається під керівництвом професора, який добре знає критерії художніх і освітніх вимог для отримання ступеня магістра [476].

Таким чином, загальною спрямованістю освіти у вокальній магістратурі є виконавська діяльність і основна звітна форма – це – сольний концерт у кінці кожного року навчання. Однак при вокально-виконавській спрямованості навчання збільшення кількості вокально-педагогічних дисциплін дає можливість студентам значно підвищити рівень професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності. Аналіз навчального плану підготовки такого фахівця відображає відсутність дисциплін, спрямованих на аналітичний розгляд тексту вокального твору, вивчення його музичної та поетичної мови, створення виконавської інтерпретації.

Консерваторія Нової Англії (New England Conservatory of Music) – одна з найстаріших консерваторій США, була заснована у 1867 році. Освіту у приватній

консерваторії здобувають у даний час близько 750 студентів, ще 1400 навчається у підготовчій школі [474]. За чотири роки навчання бакалаври отримують поглиблену професійну підготовку до вокальної діяльності. Студенти удосконалюють технічні можливості свого голосу, опановують репертуар від раннього бароко до сучасності. Майбутні фахівці мають змогу доповнити свої знання та вміння майстер-класами видатних вокальних майстрів, таких як: Джеральд Фінлі, Рене Флемінг, Томас Квасткопф та інші. Для здобуття ступеня магістра студенти навчаються ще два роки. Їх освіта фокусується на поглибленому вивченні предметів зі спеціальності.

У консерваторії Нової Англії можна отримати ступінь доктора музичних мистецтв (DMA – Doctor of Musical Arts degree), що передбачає опанування чіткою і конкретною програмою для музикантів, які поєднують високі досягнення у своїй основній сфері зі сферою музикознавства та теоретичними науковими досягненнями. Програми докторських досліджень розробляються докторськими комітетами. Докторанти повинні отримати за час навчання мінімум 60 кредитів. У більшості вони мають 30 кредитів за рахунок навчання у студіях – 16 кредитів, відвідування вокальних або диригентських майстер-класів – 2 кредити, виступ з сольним концертом та дослідницьким проектом – 12 кредитів. Докторант протягом трирічного періоду навчання повинен виконати три сольних концерти (одним із них може бути лекція-концерт) і захистити дисертаційне дослідження. Ще 30 кредитів докторанти можуть отримати за опанування навчальних предметів: докторські семінари, (12 кредитів), навчальні проекти (18 кредитів) [474].

У США приділяється значна увага підвищенню кваліфікації вчителів, яке фінансується національними фондами, благочинними внесками. Для отримання сертифіката вчителя музики існує навчальна програма Істменської школи, яка надає можливість підвищення рівня педагогічних знань та вмінь випускникам музичної магістратури під керівництвом викладача, проходячи стажування та написання курсових робіт. Виконання курсових робіт передбачає вивчення курсів педагогічно-методичного зі спеціалізації та інших, за вибором студентів. Стажування включає 2 кредити та проходить у коледжах мистецтв і наук під керівництвом

кваліфікованих педагогів. Істменівська школа музики, заснована у 1921 році – одна із ведучих американських консерваторій, і є структурним підрозділом Рочестерського університету. У школі навчається близько 900 студентів [473].

У країні існує взаємозв'язок рівня освіти фахівця з рівнем оплати його роботи, що сприяє мотивації до підвищення професійної кваліфікації вчителів музики, включаючи систему мистецьких конкурсів, грантів. Але основними формами професійного зростання педагогічних кадрів у сфері вокального мистецтва, вокальної педагогіки є стажування, відвідування майстер – класів видатних співаків, вокальних педагогів, які використовують традиційні та інноваційні форми і методи підготовки фахівців до вокально-педагогічної діяльності.

Аналізуючи опанування вокальним мистецтвом учнями коледжів США, А. В. Артемова у науковому дослідженні визначає особливості американської моделі вокальної освіти, що стосується групового підходу у процесі навчання співу і доходить висновку, що впровадження у процес вокального навчання групової форми у поєднанні з індивідуальною надасть можливість досягти більш високих результатів. Автор доцільно відмічає відсутність досліджень, які пов'язані з різними системами та методами викладання вокалу в американських освітніх закладах і серед небагатьох називає працю Х. Лінклейтер (у перекладі Л. Соловйової) [646], про специфіку розвитку голосового апарату, та працю Сет Ріггса, що знайомить з оригінальною системою вокально-технічних вправ [26].

Зважаючи на актуальність та популярність праці Сет Ріггса, яким створена своєрідна аудіошкола для співаків, педагогів вокалу, учителів музики, є необхідність у висвітленні авторської методики. Універсальні прийоми і методи викладача користуються великою популярністю серед співаків, учителів, любителів співу. Він викладає у своїй приватній студії, проводить майстер-класи з вокальної техніки у різних музичних коледжах США та Канади, що надає можливість підвищити свою кваліфікацію не тільки співакам, а і вчителям музики чи вокалу [449].

У своїй методиці Сет Ріггс значну увагу приділяє вокальній техніці, що базується на методі співу у мовній позиції. Такий спів, як зазначає автор, це спосіб володіння голосом, який дозволяє вільно та чисто співати на всьому діапазоні, при цьому усі проспівані слова будуть добре чути. До основних принципів роботи співацького апарату Сет Ріггс відносить: обов'язкову вібрацію голосових складок як першопричини звукоутворення; свідому регуляцію процесу вдиху і видиху, відчуття резонування як фактору, що визначає унікальність голосу, співу у мовній позиції, що є основою голосової свободи [449].

Автором розроблено три цикли вокальних вправ. Цікавим, на наш погляд, є те, що перший цикл має назву «отримання впевненості», який спрямований на розкриття вокального потенціалу співака через подолання непотрібних мускульних зажимів. Другий цикл спрямований на спів вправ у мовній позиції «гострим» звуком, дотримуючись стабільного положення гортані. Вправи для закріплення напрацьованих навичок передбачені у третьому циклі. С. Ріггсом надаються аудіорекомендації щодо процесу звукоутворення та звуковедення у співі та використання вокальних вправ. Важливим висновком автора є те, що ніколи не потрібно змінювати спосіб звукоутворення під впливом музичного стилю [449, с. 69]. Досвід американського вчителя, на наш погляд, є корисним і оригінальними у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

А. В. Артемова, вивчаючи специфічність американської моделі, визначає, що вона полягає у формуванні готовності студентів до співацької діяльності у класі вокалу на основі реалізації її мотиваційного, змістовного та операційного компонентів; адекватному відображенні музичних інтересів та потреб учнів; якісно новому рівні контролю та самоконтролю у процесі навчання вокалу; створенні сприятливих умов для активної участі учнів у творчому процесі, які включають самоосвіту (аналіз власних помилок та досягнень на основі відеозаписів); практиці публічних виступів у студентській аудиторії (подолання сценічного хвилювання); поєднанні індивідуально-групового навчання вокалу за

різними видами співацької діяльності у позааудиторній роботі (сольний спів, спів у хорі, ансамблі, участь у музичних шоу тощо) [26].

Узагальнюючи результати аналізу діяльності вищих музичних навчальних закладів щодо професійної підготовки вчителів вокалу в США, ми зазначаємо, що випускники вищих музичних навчальних закладів США зі ступенем кваліфікації бакалавр, магістр, доктор музики – вокал реалізують себе у виконавській, педагогічній та науковій діяльності. Ще у процесі навчання майбутній фахівець визначається зі своїм спрямуванням на спеціалізацію. Якщо цей вибір стосується вокальної педагогіки, студенти мають змогу вибрати вокально-педагогічні дисципліни. У США існує розвинена система відвідування студентами і випускниками майстер-класів видатних вокальних педагогів (на основі яких можливо отримати Сертифікат про підвищення кваліфікації); короткотривалих та довготривалих курсів підвищення кваліфікації, що дає спроможність претендувати на престижну роботу і більш високу заробітну плату. У більшості вчителів вокалу працюють у середніх спеціальних та вищих навчальних закладах. Зважаючи на те, що система вокальної дитячої освіти у середніх освітніх закладах не розвинена в країні, учителі співу не мають повної професійної реалізації у такій сфері.

Зміст і структура діяльності майбутнього вчителя залежить від вимог сучасної школи. У США вивчення музичного мистецтва не входить до числа обов'язкових предметів у початковій школі. Американські молодші школярі мають змогу вибрати музику або інший предмет. Найчастіше уроки музики проходять за розробкою ведучого методиста штату чи самого вчителя. Музика, як обов'язковий предмет, вводиться у 8 класі для учнів 13–14 років. Уроки проходять два рази на тиждень по 45 хвилин. Отже, ранній вік, який вважається найбільш продуктивним для занять мистецтвом, втрачений. Позитивним мотивуючим моментом для учнів у системі загальної освіти є проведення музичних вечорів до національних свят, Різдва, Дня подяки, які супроводжуються виступами солістів, шкільних ансамблів [346]. Для дітей, які бажають навчатися грі на музичному інструменті чи співу з раннього дитинства є можливість це робити при школі,

вибравши цю дисципліну за бажанням. Таким чином, учитель музики повинен бути обізнаним у різних сферах музичного мистецтва. Однак, як показав аналіз музичної освіти у середніх освітніх закладах, навчання співу проводиться на невисокому рівні.

Сучасній школі США необхідний відповідний вимогам суспільства, вчитель музики, що потребує новаторського підходу щодо професійної підготовки вчителя музики до вокально-педагогічної діяльності, який крім фундаментальних знань і вмінь з вокального мистецтва, повинен опанувати педагогічним компонентом професії. Так, у дисертаційному дослідженні Р. М. Роман визначає, що професійно-педагогічному компоненту процесу підготовки до майбутньої діяльності вчителя США притаманно [453]: старанне вивчення основ освіти, володіння ґрунтовними знаннями з теорії навчання та викладання; обізнаність з проблеми розвитку дитини; розуміння і сприйняття себе; готовність до гуманності, сенситивності і турботливості в роботі з учнями; створення позитивного середовища для учнів; вивчення інших культур, відмінних від власної; знання методів спостереження; бути вмілими вчителями, які повинні володіти інформацією про учнів, знати і розуміти їх, уміти спланувати відповідне для них викладання, використовуючи різноманітність методів, що спрощують учіння школярів, їх оцінювання; спроможність до аналізу навчальної ситуації в класі та гнучкість у використанні відповідних до ситуацій знань, розуміння суміжних проблем, бар'єрів і конфліктів тощо.

Без урахування професійно-педагогічного компоненту у діяльності вчителя вокалу, учителя музики у середній освітній школі, процес вокального навчання дітей і популяризації вокального мистецтва не буде успішним.

Таким чином, дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності у США дало можливість дійти наступних висновків: вищій мистецькій освіті країни притаманно: *системність, поліструктурність* у наявності освітніх музичних закладів, яка представлена школами, консерваторіями, коледжами, університетами, академіями, що, у залежності від джерела фінансування, можуть бути приватними або

громадськими, різними за оплатою освіти та ступенем престижності, та *поліпрограмість* – кожен навчальний заклад має свою освітню програму; професійна підготовка майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності у США здійснюється за трьома рівнями кваліфікації: бакалавр музики (bachelor's) – чотири роки навчання, магістр музики (master's) – два роки навчання, доктор (doctorate) – три роки навчання; отримання ступеню бакалавра надає можливість випускникам вищих мистецьких закладів займатися виконавською діяльністю; магістра, крім виконавської, вокально-педагогічною; доктора – вокально-педагогічною та науковою; у країні розроблена ефективна система підвищення кваліфікації вчителів музики щодо вокально-педагогічної діяльності, яка передбачає: участь у мистецьких конкурсах, отримання грантів для навчання, стажування, відвідування майстер-класів видатних співаків, вокальних педагогів та інші; американська модель професійної підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності не базується на поліаспектному підході до структури такої діяльності; у навчально-виховному процесі студентів мистецьких вузів США широко впроваджено індивідуально-груповий підхід у навчальній вокально-педагогічній діяльності; навчання співу майбутніх фахівців базується на реалізації вокальних принципів італійського *bel canto* та використанні різностильового і різножанрового репертуару.

3.3. Професійна підготовка майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності у Російській Федерації

У професійній підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в Російській Федерації існують сталі традиції і позитивні напрацювання. Інноваційні зміни професійної підготовки майбутніх учителів музики базуються на положеннях оновленого федерального законодавства у сфері освіти, Концепції довготривалого соціально-економічного розвитку Російської Федерації на період до 2010 року, державної програми

«Розвиток освіти», Національної освітньої ініціативи «Наша нова школа», щорічних посланнях Президента Російської Федерації Федеральному зібранню.

Російська система професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є схожою за своєю сутністю з українською, що пояснюється спільними історично-культурними традиціями протягом тривалого часу. В основу реформи сучасної мистецької освіти Росії закладена англо-американська система освіти, яка викликала значне протистояння науковців, митців, освітян на початку XXI століття. А. С. Казурова зазначає, що середня та вища музична освіта країни відчуває на собі сильний вплив позичених принципів. До проблем у ході модернізації музичної освіти автор відносить: переведення музичних шкіл у орган початкової додаткової освіти (раніше музичні школи виконували функцію ранньої профорієнтаційної орієнтації учнів); не уточнена роль класифікаторів у контексті європейської освітньої системи; впровадження дворівневої підготовки бакалаврів і магістрів; не визначена доля аспірантури за творчо-виконавським спрямуванням; відсутність ясної державної стратегії у сфері музичної освіти; складне фінансове положення вузів мистецтв; гостра нехватка музичного інструментарію та сучасного навчально-методичного забезпечення [193, с. 11].

Порівнюючи європейську трьохфазову систему підготовки: базову освіту, післядипломний та безперервний професійний розвиток з російською, А. С. Казурова зазначає, що це все притаманно і російській музичній освіті у вигляді: довузівської (середніх спеціальних навчальних закладів), додипломної (базового – п'ять років вузу), післядипломної (аспірантура) та безперервного професійного розвитку (система післядипломної додаткової освіти). Принциповим є питання щодо розподілу навчання на бакалавріат та магістратуру. Бакалавріата у музиці, до цієї думки схильна більшість музикантів, у загальноприйнятому розумінні базової (фундаментальної) освіти бути не повинно. Не може музикант, який опановує за російською системою освіти конкретним музичним інструментом, співом з першого класу школи і далі у середньому спеціальному закладі, при вступі у вуз отримувати тільки загальну (базову), а не

спеціалізовану підготовку, та не навчатися своїй майбутній професії. В основі магістерських програм, зазначає автор, практичне навчання музиканта. Бакалавріат та магістратура являють собою однорідні освітні програми, націлені на задоволення одних і тих же потреб ринку праці [193, с. 28].

Нині, як і у багатьох країнах, музична освіта Росії поділена на загальне музичне виховання як частини загальноосвітньої програми та спеціальну музичну освіту у професійних музичних закладах, метою якої є підготовка кваліфікованих музикантів-виконавців та педагогів-музикантів [193, с. 132]. У сучасній науковій думці активно досліджуються питання професійної підготовки виконавців та вчителів музики. Л. О. Рапацька, вважаючи найбільш вивченими у даний час питання підготовки вчителя музики у педагогічному університеті, виділяє декілька наукових напрямків у розвитку музично-педагогічної освіти на рубежі ХХ–ХХІ століть [442, с. 67]: у концепції професійної підготовки педагогів школи Е. Б. Абдуліна підкреслюється необхідність розробки не тільки теорії і методики, але, перш за все, методології музичної освіти; у дослідженнях Л. Г. Арчажникової розкривається проблема специфіки музично-педагогічної діяльності; у професійній підготовці майбутнього вчителя музики порівняно недавно застосовано культурологічний підхід до змісту, форм і методів підготовки педагога-музиканта широкого профілю.

Фундаментальною основою для професійної підготовки педагогічних кадрів з вокального мистецтва та вокальної педагогіки є попереднє довготривале навчання у дитячих музичних та середніх спеціальних музичних закладах. За даними статистики, у Росії існує найрозвинутіша система дитячих музичних закладів: музичних шкіл та шкіл мистецтв – більше 6000; музичних коледжів та училищ – більше 200; спеціальних середніх музичних шкіл – більше 20 [193, с. 11]. Однак, зазначимо, що значною проблемою підготовки майбутніх учителів музики в країні, як і в Україні, є неоднорідність їх довузівської вокальної підготовки, діапазон якої коливається від початкового рівня до рівня професійної середньої спеціальної освіти.

Професійна підготовка майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності здійснюється у вищих навчальних закладах культури, педагогічного та мистецького спрямування: в університетах, академіях, інститутах. Аналіз «Загальноросійського державного класифікатора спеціальностей з освіти» (ОКСО), наказів і настанов державного значення дає можливість визначити: за якими освітніми напрямками можлива професійна підготовка вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності у Російській Федерації [347]: відповідно до наказу №201 (від 17 лютого 2011 року) Міністерства освіти і науки Російської Федерації про встановлення відповідності напрямків підготовки вищої педагогічної освіти, стверджується присвоєння випускникам кваліфікацій «бакалавр», «магістр», перелік яких був затверджений наказом №337 Міністерства освіти та науки Російської Федерації (від 17 вересня 2009 року) та присвоєння випускникам кваліфікації (ступеня) «спеціаліст», перелік яких був затверджений Постановою №1136 Уряду Російської Федерації (від 30 грудня 2009 року), що окреслено також у загальноросійському класифікаторі спеціальностей з освіти ОК-009-2003, прийнятому та введеному у дію Постановою №276-СТ Державного Комітету Російської Федерації зі стандартизації та метрології (від 30 вересня 2003 року).

Професійна підготовка майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності, які можуть працювати у середніх загальноосвітніх закладах, здійснюється за наступними кваліфікаційними рівнями [347]:

– бакалавр художньої освіти (код 62): код – 050600 – Художня освіта, спрямування 050601 «Музична освіта», код 65 – учитель музики, 51 – учитель музики, музичний керівник, 52 – учитель музики, музичний керівник (у відповідності з програмою додаткової підготовки);

– бакалавр музичного мистецтва (код 62): код – 070100 – код – 070100 музичне мистецтво, спрямування «Вокальне мистецтво (за видами вокального мистецтва: академічний спів, народний спів)», 65 – співак, викладач;

– магістр художньої освіти (код 68): – 050600 – Художня освіта, спрямування 050601 «Музична освіта», код 65 – учитель музики, 51 – учитель музики,

музичний керівник, 52 – учитель музики, музичний керівник (у відповідності з програмою додаткової підготовки);

– магістр музичного мистецтва (код 68): код – 070100 – код – 070100 музичне мистецтво, спрямування «Вокальне мистецтво (за видами вокального мистецтва: академічний спів, народний спів)», 65 – співак, викладач.

У Державному освітньому стандарті вищої професійної освіти Російської Федерації напрямку професійної підготовки 050000 «Освіта і педагогіка», кваліфікаційний рівень «бакалавр», висуваються вимоги щодо необхідності опанування загальнокультурними (ОК), професійними (ПК) компетенціями та формування готовності розвивати, навчати і виховувати учнів як суб'єктів освітнього процесу засобами музичного мистецтва, зокрема, вокального; сприяти соціалізації, формуванню загальної культури особистості, свідомому вибору і подальшому засвоєнню професійних освітніх програм; використовувати різні прийоми, методи, засоби навчання; забезпечувати рівень підготовки учнів, відповідно вимог державного освітнього стандарту тощо [567]. До видів професійної діяльності бакалавра, за державним стандартом, віднесено: педагогічну, культурно-просвітницьку, науково-дослідницьку. За вимогами державного освітнього стандарту освітні заклади самостійно розробляють, затверджують, оновлюють (кожного року) основні освітні програми бакалавріата, які включають навчальний план, робочі програми навчальних курсів, предметів, дисциплін (модулів), програми навчальної та виробничої практик, календарний навчальний графік та методичні матеріали, що забезпечують реалізацію відповідної освітньої технології.

Досліджуючи основну освітню програму підготовки вчителя музики Томського державного педагогічного університету, ми визначили, що вона передбачає вивчення студентами наступних циклів дисциплін, згідно стандарту, та включає підсумовуючу державну атестацію [567]: цикл ГСЕ – загальні гуманітарні та соціально-економічні дисципліни; цикл ЕН – загальні математичні та природничі науки; цикл ОПД – загальнопрофесійні науки (серед яких методика навчання музиці); цикл ДПП – дисципліни предметної підготовки, які рекомендуються

вищим навчальним закладом (факультетом) (історія музики, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів, клас диригування та читання партитур, хоровий клас та практична робота з хором, історія світової художньої культури, теорія культури, історія релігій, теорія та історія мистецтв, мовна комунікація, практикум щодо сучасних засобів оцінювання результатів навчання; дисципліни за вибором студента (вокальна методика або оркестровий клас, клас сольного співу або основи хорової культури, клас основного музичного інструменту або основи теоретичного музикознавства, концертмейстерський клас або практична робота з оркестром, традиції російської духовної музики або особливості російської музичної культури, сценічна мова або культура поведінки; ФТД – факультативи.

Вивчення навчального плану за окресленим профілем дало змогу констатувати, що професійна підготовка бакалаврів музики до вокально-педагогічної діяльності передбачає засвоєння дисциплін «Клас сольного співу», на що відводиться 14 залікових одиниць – 504 год., з них аудиторних – 239 год. і самостійних – 157 год.; та «Вокальної методики», на що відводиться 4 залікові одиниці – 144 год., з них аудиторних – 52 год. і самостійних – 65 год. [334]. У результаті аналізу ми визначили, що на вивчення вокальних дисциплін відводиться достатня кількість лекційних та індивідуальних годин, однак, негативними тенденціями такої підготовки є те, що профілюючі дисципліни запропоновуються на вибір студента, вони не є обов'язковими для опанування, не включені у навчальний план і дисципліни з основ вокально-педагогічної та інтерпретаційної діяльності вчителя музики.

Досліджуючи проблеми вокального навчання учителів музики І. О. Трифонова зазначила, що у Державному освітньому стандарті вищої професійної освіти майбутніх учителів музики у вимогах до обов'язкового мінімуму змісту дисципліни «Клас сольного співу» висунуто завдання формувати у студентів комплекс знань, умінь, навичок академічної манери співу, що передбачає вивчення об'єктивних закономірностей співацького звукоутворення та основ вокальної методики, опанування навичками сольного співу та співу в ансамблі, вивчення особливостей розвитку дитячих голосів та принципів їхньої охорони

[554, с. 1]. Для опанування змістом такої дисципліни відводиться одна аудиторна година на тиждень і передбачається, що метою викладання предмету є розвиток голосу студента та навчання майбутнього вчителя музики практичним співацьким навичкам та навичкам співу під власний акомпанемент пісень шкільного репертуару для вокально-хорової роботи з учнями. Автор аналізує, що рекомендації стандарту щодо опанування студентами академічною манерою співу та культурою вокального виконання потребують роботи над навчально-виконавським репертуаром, який включає вокалізи, народні пісні в обробці, концертні арії та романси, арії з опер зарубіжних і російських композиторів [554, с. 2].

І. О. Трифонова доцільно відмічає, що у професійній підготовці майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності відчувається недостатня методологічна та практична база. Як і студенти України, майбутні вчителі музики Росії не мають, у більшості, природних вокальних даних як у консерваторських абітурієнтів, та уявлень про основи академічного співу. Майбутні вчителі музики не всі вивчають методику викладання сольного співу; основи анатомії, фізіології та акустики голосового апарату, не проходять практики роботи з дітьми-солістами [554, с. 1].

Вивчаючи особливості початкового етапу професійної підготовки вчителів музики, С. Б. Новіков відмічає, що вокальній педагогіці притаманний суб'єктивізм у розвитку голосу учня. У сучасних вимогах, доцільно зазначає автор, підготовка вчителів музики у Росії проводиться на музично-педагогічному факультеті педагогічних університетів і у справі виховання вокальних навичок має свої специфічні особливості. До таких особливостей, на думку С. Б. Новікова, відноситься те, що разом з формуванням знань з професійного звукоутворення та основ вокальної методики, студенти, за вимогами Державного освітнього стандарту, повинні опанувати вміннями гри на музичному інструменті та диригування, значним обсягом теоретичних дисциплін. С. Б. Новіков, як і А. Б. Савандерова, підкреслюють складність вирішення проблеми навчання

студентів з різним рівнем підготовки, вокальних здібностей, зрілості голосового апарату молодих людей, які прийшли для отримання освіти [342; с. 223].

Закінчивши бакалавріат, російський випускник має змогу продовжити своє навчання у магістратурі. Професійна підготовка магістра здійснюється на основі державного освітнього стандарту за напрямком підготовки 050100.68 «Педагогічна освіта», профіль «Музична освіта» (2 роки навчання), який був затверджений і введений 14 січня 2010 року [545]. Сферами професійної діяльності магістра є освіта, соціальна сфера, культура. Випускники повинні володіти загальнокультурними (ОК), загально професійними (ОПК) та професійними компетенціями (ПК), перелік яких надається у стандарті [568, с. 4]. До об'єктів професійної діяльності, як зазначено в стандарті, відносяться: навчання, виховання, розвиток, просвітництво, освітні системи. Основні освітні програми магістратури визначаються вищими навчальними закладами і передбачають опанування наступними навчальними циклами: загальнонауковим, професійним, практикою і науково-дослідницькою роботою.

Аналіз основної освітньої програми професійної підготовки магістра за напрямом 050100 Педагогічна освіта, спеціальність 050100.68 «Музична освіта» Московського державного гуманітарного університету імені М. О. Шолохова, дав змогу визначити наступне: випускники магістратури мають змогу працювати у середніх професійних, вищих професійних, загальноосвітніх, додаткової освіти закладах та структурних підрозділах управління музичної культури та мистецтва; майбутні фахівці повинні бути готовими до музично-виконавської, музично-просвітницької, педагогічної, проектної, управлінської, науково-дослідної, науково-методичної діяльності [387]. За навчальним планом професійна підготовка майбутнього фахівця до вокально-педагогічної діяльності у магістратурі здійснюється при вивченні дисциплін «Теорія і практика вокального виконавства» – 8 залікових одиниць, всього 288 год., з них 82 год. аудиторних і 54 год. самостійних та «Сучасні методики викладання музичних дисциплін» – 5 залікових одиниць, всього 180 год., з них 64 год. аудиторних і 62 год. самостійних [568].

На базі отриманих знань та вмій випускник повинен володіти вокально-педагогічними компетенціями, виявляти здібності та готовність до відповідного виду діяльності, а саме [387]: усвідомлювати розвиток музичного мистецтва (зокрема, вокального), опанувати прогресивні досягнення вітчизняної та зарубіжної вокальної теорії, методики і практики, розуміти психофізіологічні механізми вокальної діяльності, здійснювати на достатньому і високому художньому та технічному рівні вокально-виконавську діяльність, створювати власну інтерпретацію твору, усвідомлювати процес підготовки твору до концертного виконання, мобільно засвоювати різний класичний та сучасний репертуар, основні компоненти художньо-педагогічної діяльності вчителя музики, володіти різними методами роботи над музичним твором, знати історію стилів та жанрів виконавського мистецтва, здійснювати художньо-творчу діяльність, володіти методами сценічного втілення музичного змісту.

В цілому, дослідження Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти майбутніх учителів музики показало, що за формою і змістом система професійної підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності Росії має багато спільного з українською: вимоги до випускника бакалавріата та магістратури; кількісний і якісний склад дисциплін, що забезпечують таку підготовку; відсутність дисциплін, спрямованих на формування методологічної основи вокально-педагогічної діяльності та її семіотично-герменевтичного компоненту. Позитивним напрацюванням мистецької освіти вчителя музики є культурологізація його професійної підготовки.

Зважаючи на те, що у Російській Федерації професійна підготовка вчителя музики тривалий час здійснювалася на музично-педагогічних факультетах при консерваторіях, традиційно значна кількість випускників консерваторій працює у загальноосвітніх середніх закладах освіти. Тому вважаємо доцільним розгляд російського федерального державного стандарту вищої професійної освіти за напрямком підготовки 073400 «Вокальне мистецтво», спеціальність «Музичне мистецтво», профіль «Академічний вокал», яким передбачено поглиблена професійна підготовка майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності. У

стандарті зазначено, що випускник, за вказаним напрямком підготовки, може працювати у таких сферах, як музично-виконавська, педагогічна, організаційно-управлінська, музично-просвітницька і повинен бути готовим вирішувати професійні завдання у відповідності з видами професійної діяльності [565]. Так, сферою діяльності бакалаврів вокального мистецтва (4 роки навчання) за російським Державним освітнім стандартом професійної підготовки, який був затверджений наказом №1464 (від 6 квітня 2011 року), є [565]: музичне виконавство (виконання сольних, ансамблевих та хорових вокальних партій у музичному театрі, на концертних площадках, виконання сольних вокальних програм, ансамблева та хорова вокальна діяльність, ілюстрація вокальної музики, студійний запис виконавської роботи); музична педагогіка (викладання у загальноосвітніх закладах Російської Федерації, закладах додаткової освіти, у тому числі додаткової освіти дітей, дитячих школах мистецтв, дитячих музичних школах); керівництво творчими колективами, адміністративна робота у закладах додаткової освіти дітей, дитячих школах мистецтв, дитячих музичних школах, освітніх закладах Російської Федерації та у державних (муніципальних) органах управління культури, просвітництво у сфері музичного мистецтва та культури. До об'єктів професійної діяльності бакалаврів відносяться освітні заклади Російської Федерації, які реалізують освітні програми [565, 566]:

– у сфері *музично-виконавської діяльності*: концертне виконання музичних творів, програм у різних модусах – соло, у складі ансамблю, хору, з оркестром, з хором, робота у музичних театрах у якості артиста; опанування навичками репетиційної роботи з партнерами по ансамблю і в творчих колективах; практичне засвоєння репертуару творчих колективів, у тому числі і репертуару музичного театру;

– у сфері *педагогічної діяльності*: навчання вокалу учнів загальноосвітніх закладів Російської Федерації, закладах додаткової освіти, у тому числі додаткової освіти дітей, дитячих шкіл мистецтв, дитячих музичних шкіл; вивчення освітнього потенціалу учнів, рівня їх художньо-естетичного та творчого розвитку, здійснення професійного та особистісного росту учнів; розвиток у

учнів творчих здібностей, самостійності у роботі над музичним твором, здібності до самопідготовки; планування навчального процесу, виконання методичної роботи, здійснення контрольних заходів, спрямованих на оцінку результатів педагогічного процесу; застосування при реалізації навчального процесу кращих зразків історично обумовлених педагогічних методик, а також, розробка нових педагогічних технологій;

– у сфері *організаційно-управлінської діяльності*: робота у державних і муніципальних органах управління культури, у закладах культури та мистецтва (театрах, філармоніях, концертних організаціях), у творчих союзах та спілках; участь у роботі з організації творчих проектів (концертів, фестивалів, конкурсів, майстер-класів, ювілейних заходів); організація та керівництво закладами, організаціями сфери культури та мистецтв; участь в організаційно-управлінській діяльності щодо збереження та розвитку мистецтва, культури, освіти;

– у сфері *музично-просвітницької діяльності*: з метою пропаганди досягнень музичного мистецтва виступи на різних сценічних та театральних площадках (соло у спектаклі, у ансамблі, у хорі, з оркестром, з хором); надання професійних консультацій при підготовці творчих проектів у сфері музичного мистецтва; здійснення зв'язку із засобами масової інформації, освітніми закладами Російської Федерації та закладами культури (філармоніями, концертними організаціями, агентствами), населенням з метою пропаганди досягнень музичної культури та мистецтва.

Вимогами до результатів засвоєння основних освітніх програм бакалавріата є опанування випускником загальнокультурними та професійними компетенціями. Основна освітня програма бакалавріата з музичного мистецтва передбачає вивчення наступних навчальних циклів: гуманітарний, соціальний та економічний цикл; цикл історії та теорії музичного мистецтва; професійний цикл і розділи: фізична культура, навчальна та виробнича практики, підсумкова державна атестація, що включає захист кваліфікаційного дослідження та державний іспит. Випускна кваліфікаційна робота бакалаврів виконується на базі теоретичних знань та практичних навичок і включає в себе [542] виконання сольної концертної

програми, виконання концертно-камерної програми, партії в оперній сцені. Фахівці вокального мистецтва отримують ґрунтовну виконавську та методичну підготовку, однак вони не опановують дисциплінами з основ вокально-педагогічної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах, семіотики вокальної музики та її інтерпретації, Зазначимо, що новим у підготовці майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності, за визначеним напрямком, є навчання, крім очної, ще за заочною формою, яка раніше вважалася неефективною для такої спеціальності.

Сферою професійної діяльності магістрів вокального мистецтва (2 роки навчання), що за федеральним Державним стандартом вищої професійної освіти затверджено наказом №228 (від 29 березня 2010 року) Міністерством освіти і науки Російської Федерації [565, 566], є музичне виконавство (виконання ролей у музично-театральних жанрах), музична педагогіка, наукові дослідження у сфері музичного мистецтва і культури, керівництво творчими колективами та виконання організаційних функцій у закладах культури [565]. Серед об'єктів професійної діяльності магістрів окреслено освітні заклади вищої професійної, середньої професійної та додаткової освіти дітей. Магістр за напрямком 073400 «Вокальне мистецтво» повинен бути підготовленим до наступних видів діяльності: музично-виконавського, педагогічного, науково-методичного, науково-дослідницького, музично-просвітницького, організаційно-управлінського, менеджерського. Для кожного виду діяльності у державному стандарті окреслені задачі, до вирішення яких повинен бути готовим магістр [566]:

– у сфері *музично-виконавської діяльності*: участь у художньо-культурному житті суспільства та створення художньо-освітнього середовища шляхом презентації результатів своєї діяльності суспільству (концертне виконання вокальних творів, програм у різних модусах);

– у сфері *педагогічної діяльності*: опанування дисциплінами у сфері вокального мистецтва учнів освітніх закладів вищої професійної, середньої професійної освіти, додаткової професійної освіти та додаткової освіти дітей; вивчення освітнього потенціалу учнів, рівня їх художньо-естетичного та творчого розвитку, здійснення професійного та особистісного росту учнів;

планування навчального процесу, виконання методичної роботи, здійснення контрольних заходів, спрямованих на оцінку результатів педагогічного процесу; створення освітніх програм та навчальних посібників; застосування при реалізації навчального процесу ефективних педагогічних методів; опанування новими педагогічними технологіями;

– у сфері *науково-методичної діяльності*: розробка освітніх програм, інноваційних методик та дисциплін, навчально-методичних комплексів; створення умов для впровадження інноваційних методик та дисциплін у педагогічний процес; вивчення ресурсів освітніх систем та проектування програм розвитку освітніх систем у сфері музичного мистецтва та педагогіки;

– у сфері *науково-дослідницької роботи*: виконання наукових досліджень із вокального мистецтва, педагогіки; планування ресурсного забезпечення наукових досліджень, володіння основними прийомами пошуку та наукової обробки даних; оцінка науково-практичної значущості проведеного дослідження; використання результатів дослідження у професійній діяльності;

– у сфері *організаційно-управлінської та менеджерської діяльності*: здійснення функцій керівника структурних підрозділів у державних та муніципальних органах управління культурою, у організації сфери культури та мистецтва; робота з авторами; робота та реалізація творчих проектів; адміністративна робота у освітніх закладах вищої професійної освіти, середньої професійної освіти, додаткової освіти дітей, у державних та муніципальних органах управління культури, закладах культури;

– у сфері *музично-просвітницької діяльності*: розробка та реалізація просвітницьких проектів з метою популяризації музичного мистецтва, культури та освіти; участь у суспільних дискусіях з питань розвитку музичного мистецтва та освіти, здійснення зв'язків із засобами масової інформації.

Випускна державна атестація включає захист кваліфікаційної роботи та державного іспиту. Випускна кваліфікаційна робота виконується у вигляді художньо-творчого проекту чи магістерської дисертації. Вимоги до її змісту, об'єму, структури випускної роботи висуваються вищим навчальним закладом.

Програма державного іспиту розробляється вузами самостійно і спрямована на оцінку компетенцій випускника.

Відповідно до сучасної концепції модернізації російської мистецької освіти у педагогічній науці та практичній педагогіці ведеться активний пошук засобів, форм та методів, які гарантують досягнення випускниками вузів рівня кваліфікації, необхідного для компетентного забезпечення професійної діяльності. Однак, на думку, А. В. Савандерової, якою у дисертаційному дослідженні розкрито проблему професійної підготовки майбутніх учителів музики з недостатньою довузівською музичною освітою в класі диригування: на прикладі музично-педагогічного факультету відмічено, що у Державному стандарті вищої професійної освіти зі спеціальності «Музична освіта», навчальних планах, програмах спеціальних дисциплін та методиках їх викладання, – не повністю врахована специфіка навчально-виховного процесу на музично-педагогічному факультеті, а саме: висока динамічність, багатофакторність, неоднорідність складу студентів [466]. Такі проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності притаманні і вітчизняній мистецькій освіті.

До специфічних рис освіти у російських вищих навчальних мистецьких закладів необхідно віднести *освітній універсалізм*, для якого характерним є надання освітніх послуг за різними напрямками професійної музичної підготовки. Так, випускники консерваторій, як зазначалося, можуть працювати у загальноосвітніх середніх закладах, а педагогічні університети надають можливість майбутнім фахівцям опанувати спеціальність 070100 «Музичне мистецтво» за обраним профілем і працювати у закладах культури та мистецтва. Специфічною рисою, як вважає Маріс Велк-Фолк, є й те, що у Росії різні музичні професії, пов'язані з освітою, починають інтегруватися: наприклад, ролі концертуючого музиканта та педагога можуть існувати у тісному взаємозв'язку [193, с. 139]. Розглянемо приклади освітнього універсалізму та інтеграції у провідних вищих навчальних закладах Росії.

Так, у Ленінградському державному університеті імені О. С. Пушкіна, на факультеті філософії, культурології та мистецтва проходить підготовка бакалаврів до вокально-педагогічної діяльності за спеціальністю 050601. 65 «Музична освіта» та 070108.65 «Музичне мистецтво естради» (естрадно-джазовий спів) і магістрів за спеціальністю 050600. 68 «Художня освіта» [482].

Типовою для російської мистецької освіти, на основі реалізації принципу освітнього універсалізму, є професійна підготовка майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності на факультеті музики Російського державного педагогічного університету імені О. І. Герцена (заснований у 1988 році), метою якої є: формування готовності спеціаліста у сфері вокальної педагогіки та виконавства, володіючого професійними співацькими навичками та здібного застосовувати свої знання і вміння у практичній роботі з дітьми; підготовка соліста опери, концертного співака, педагога; розвиток творчої особистості, індивідуальності, якій притаманна широка ерудиція та висока культура спілкування [454]. Вищий навчальний заклад надає можливість абітурієнтам вибрати педагогічну чи виконавську навчальну вокальну діяльність. Однак у майбутньому можливе поєднання високого виконавського рівня фахівця з його високими педагогічними досягненнями.

Починаючи з 2011 року на факультеті музики у рамках нового стандарту включено [454]: у бакалавріаті (4 роки навчання) – напрям 050100 «Педагогічна освіта», спеціальність «Музична освіта» з варіативними модулями за вибором: «Менеджмент в музичному мистецтві та освіті», «Музично-комп'ютерні технології», «Музично-театральне мистецтво», «Дошкільна музична освіта»; напрямку 073400 «Вокальне мистецтво», спеціальності «Академічний спів», «Естрадно-джазовий спів»; у магістратурі (2 роки навчання) – напрям 050100 «Педагогічна освіта», спеціальність «Музична освіта» за програмами: «Менеджмент в музичному мистецтві та освіті», «Музично-комп'ютерні технології», «Музична психологія в освіті», «Теорія і практика естрадно-джазового мистецтва»; напрям 073400 «Вокальне мистецтво», профіль «Академічний спів». Студенти таких спеціальностей показують високий рівень

підготовки до вокально-виконавської діяльності, постійно беруть участь у вокальних конкурсах. Нині на факультеті музики розроблені інноваційні магістерські програми: педагогічного спрямування: «Теорія і практика вокального мистецтва», абітурієнти при вступі повинні показати високий рівень вокальних вмій і навичок та виконати арію зарубіжного композитора, арію російського композитора, романс зарубіжного композитора, романс російського композитора; та мистецького спрямування «Академічний спів», при вступі виконати арію зарубіжного композитора, арію російського композитора, романс зарубіжного композитора, романс російського композитора, старовинну арію XVII–XVIII століть, твір композитора XX чи XXI століття. Абітурієнти педагогічної та мистецької магістратури повинні продемонструвати володіння різними стилями і жанрами вокальної музики, здібність до інтерпретації творів, що виконуються, та вокальну техніку [454].

Підвищенню професіоналізму майбутніх фахівців сприяють застосування ефективних вокальних методик, які дозволяють подолати вокально-технічні труднощі (слухові, інтонаційні, дикційні та ін.), сформувати необхідну вокально-педагогічну основу (питання дихання, артикуляції, культури звуку та ін.). На факультеті постійно проводяться концерти та майстер-класи видатних співаків країни, серед них: професор кафедри сольного співу, народна артистка СРСР О. В. Образцова, педагоги-вокалісти із штату Північна Айова (Джон Хенс та інші) [454].

Професійною підготовкою майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності займаються і викладачі хорового класу. На факультеті існує декілька хорових колективів: хор іноземних студентів «Співдружність», камерний хор «Євразія», жіночий хор [454]. Значним стимулом для підвищення рівню професійної підготовки студентів до вокально-педагогічної діяльності є участь у «Студентській філармонії» та вокальних конкурсах. Факультет проводить Всеросійський конкурс педагогів-музикантів, Міжнародний конкурс вокалістів імені Б. Т. Штоколова, Всеросійський фестиваль-конкурс хорових колективів та вокальних ансамблів «Герценовські хорові асамблеї», «Міжнародний фестиваль

музики Д. Б. Кабалевського». На факультеті оновлена та реалізується програма професійної перепідготовки «Викладач музичних дисциплін у середніх професійних спеціальних навчальних закладах», яка включає п'ять модулів. Для вирішення проблеми підготовки кадрів для освітніх закладів Санкт-Петербургу у системі неперервної педагогічної освіти запропоновано факультетом 20 програм підвищення кваліфікації [454].

Система додаткової професійної освіти досить розвинута у Російській Федерації, яка дає можливість учителям музики підвищувати свій професійний рівень протягом життя. Так, наприклад, при Ленінградському державному університеті імені О. С. Пушкіна існує Центр підвищення кваліфікації з 2003 року, метою якого є підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки з нового виду діяльності [482]. Підвищення кваліфікації для вчителів проводиться за різними формами: річні курси – 144 год.; короткотривалі курси – 72 год.; семінари від 8 до 24 год.; стажування – 72 год. Результативність опанування освітніми програмами підвищення кваліфікації та професійної підготовки перевіряється за допомогою аналізу результатів випускних робіт, анкетування слухачів та отримання відгуків органів освіти та освітніх закладів [482]. У розробці програм підвищення кваліфікації беруть участь усі кафедри університету. Для вчителів музики розроблено програми з виданням свідоцтва: «Розвиток навичок сольного співу у дітей», «Інноваційні технології на уроках музики у загальноосвітній школі», «Музичне виховання дітей в ДОУ (за програмою Г. Ф. Віхарьової), «Інноваційні технології освіти у дошкільному освітньому закладі» [482].

Для підвищення професійного рівня фахівців, діяльність яких пов'язана з вокальним виконавством та вокальною педагогікою, російськими науковцями проводяться дослідження у сфері вокального виховання особистості, розвитку та охорони дитячого та дорослого голосу, психофізіологічної підготовки співака та педагога вокалу, вокальної методики тощо. До таких праць відносяться роботи російських вчених кінця ХХ – початку ХХІ століття, дослідження яких є вагомим внеском у світову наукову та мистецьку думку з вокального мистецтва та

вокальної педагогіки: О. Г. Григоренка [120], В. О. Дальської [131], В. В. Ємельянова [1156], В. Ф. Жданова [159], Ю. К. Клименка [201], Р. П. Лисиціан [249], В. П. Морозова [309], К. І. Плужнікова [415], Г. М. Пустиннікової [436], М. Б. Сидорова [494], І. І. Силантьєвої [495], А. В. Філіпова [573], В. І. Юшманова [619]; з вокально-хорової педагогіки Н. Т. Гатауліної [97], Г. П. Стулової [530], К. Ф. Нікольської-Береговської [336]. Зокрема, дослідження А. В. Філіпова присвячене педагогічній системі формування готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності. Автором визначено сутність та структуру вокально-педагогічної діяльності та компонентний склад готовності майбутніх учителів музики до неї: мотиваційний, ціннісний, змістово-цільовий, операційний, результативно-рефлексивний. Готовність студентів до вокально-педагогічної діяльності А. В. Філіпов розглядає як інтегративне особистісно діяльнісне утворення, що передбачає наявність у студентів теоретичних та системних знань [573]. Однак у дослідженні не розглядається структура готовності майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Недостатньо повно визначено і компоненти готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності, як: культурологічний, семіотичний, герменевтичний, – що безпосередньо спрямовані на формування у майбутніх учителів музики ціннісного ставлення до вокального мистецтва і вокальної педагогіки.

Аналіз нормативних документів, наукової думки щодо професійної освіти вчителя музики дає можливість стверджувати, що у вищих музичних навчальних закладах Росії, на відміну від багатьох інших країн, немає чіткого розмежування між підготовкою виконавців і педагогів. В основі головного принципу професійної освіти майбутнього фахівця музичного мистецтва є теза Б. В. Асаф'єва, що педагог-музикант не повинен бути спеціалістом тільки в одній області, а він повинен бути і теоретиком, і регентом, у той же час, і музичним істориком, і музичним етнографом, і виконавцем. Головне, він повинен знати музичну літературу, тобто музичні твори у великій кількості [193, с. 138]. На основі високого рівня виконавської майстерності, яка виявляється у досконалому

виконанні та спрямованості музиканта до художньої інтонації, зростає і педагогічний вплив учителя на своїх вихованців. У результаті втілення в російську музичну освіту такої тези, з'явилась велика кількість професійно підготовлених учителів з високим рівнем виконавської культури, створено нові підручники з музики, які були написані професіоналами та видані на національних мовах Російської Федерації.

Таким чином, на основі аналізу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності у Російській Федерації визначено, що професійна підготовка вчителів музики до вокально-педагогічної діяльності здійснюється в університетах, академіях, інститутах. До спільних рис професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності Росії й України віднесено перехід на двоступеневу музично-педагогічну освіту; ідентичність змісту й структури професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; реалізацію компетентнісного підходу в освітньому процесі.

Висновки до третього розділу

Аналіз досвіду країн Європейського Союзу засвідчив, що професійна підготовка майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності здійснюється в консерваторіях, музичних академіях, музичних інститутах, університетах (Італія); консерваторіях, університетах, Вищій школі музики (Франція); вищих музичних школах, консерваторіях, академіях музики, університетах (Німеччина), школах музики, музичних коледжах, музичних академіях, університетах (Великобританія). Спільними ознаками професійної підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності в європейських країнах є наявність різних вищих навчальних закладів, різних програм підготовки і їх гнучкість. Існують відмінності у змісті професійної підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності

України та європейських країн, у яких він включає дисципліни з музичної семіотики.

На основі дослідження підготовки вчителів музики до вокально-педагогічної діяльності США зроблено висновки, що така підготовка здійснюється в: школах музики, інститутах музики, консерваторіях, музичних академіях, університетах. У країні розроблена ефективна система підвищення кваліфікації вчителів музики до вокально-педагогічної діяльності. Спільним в підготовці вчителів до вокально-педагогічної діяльності в США і європейських країнах є системність, поліструктурність освітніх музичних закладів, поліпрограманість, яка полягає в тому, що кожен навчальний заклад має свою освітню програму.

У Російській Федерації професійна підготовка вчителів музики до вокально-педагогічної діяльності здійснюється в університетах, академіях, інститутах. До спільних рис професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності Росії й України віднесено перехід на двоступеневу музично-педагогічну освіту; ідентичність змісту й структури професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; реалізацію компетентнісного підходу в освітньому процесі.

Визначено основні напрями професійної підготовки вчителів музики до вокально-педагогічної діяльності в зарубіжних країнах: поліпрограманість і гнучкість програм підготовки, опору на національні традиції у формуванні змісту мистецької освіти та водночас орієнтацію вокальних шкіл різних країн на італійську вокальну школу, упровадження компетентнісного підходу в підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, культурологічну спрямованість змісту, впровадження в освітній процес основ музичної семіотики. Зміст розділу відображено у публікаціях дисертанта: [348]; [349]; [353]; [355]; [357]; [360]; [361]; [362]; [363] та інших

РОЗДІЛ 4

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У розділі обґрунтовано структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; критерії готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; концепцію та модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

4.1. Обґрунтування структури вокально-педагогічної діяльності та готовності до її реалізації вчителем музики

Аналітичне дослідження теорії і практики проблем сучасної вокально-педагогічної діяльності вчителів музичного мистецтва та професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, показало необхідність розробки та обґрунтування структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва із врахуванням сучасних потреб і реалій середньої загальноосвітньої школи. вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Окремі аспекти вокально-педагогічно діяльності, як, наприклад: вокально-виконавський культурологічний (В. Г. Антонюк [15, 16, 17, 18], Н. Є. Гребенюк [115; 116; 117; 118], педагогічний, зокрема, методичний Л. В. Василенко [71; 72], емоційний О. В. Єрошенко [158]) – розглянуто та обґрунтовано у дослідженнях

сучасних науковців. Однак, структура вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва у вітчизняній науковій літературі не знайшла свого відображення у повній мірі.

Актуальним завданням, яке ставиться перед учителем музичного мистецтва, є виховання цінностей та ціннісних орієнтацій учнів у процесі залучення їх до різних видів вокальної діяльності: слухання, аналізу, сприймання, виконання вокальної музики; участі у творчих проектах, фестивалях, лекціях-концертах та інших просвітницьких заходах. Таке завдання передбачає здійснення вчителем різних функцій вокально-педагогічної діяльності і охоплює широке коло роботи з учнями, батьками, адміністрацією, колективом учителів та ін. Визначимо основні складові вокально-педагогічної діяльності вчителя в урочній та позаурочній формах навчання.

Для проведення уроків музичного мистецтва за програмою, обраною навчальним закладом, вчитель *здійснює*: календарне планування щодо розподілу вокального навчального матеріалу (виконавського та для слухання і сприймання); підготовку дидактичного матеріалу для вокального навчання, розвитку і виховання учнів: підбір вправ-розспівок, музичних творів; інформації для їх кращого засвоєння; слухових та зорових наочностей із використанням сучасних мультимедійних технологій; здійснення аналізу та інтерпретації музичного твору; управління навчальним вокально-виконавським процесом учнів на уроці музичного мистецтва: розспівування і настроювання учнів на вокальну роботу, вивчення шкільного пісенного репертуару; формування і виконання шкільного пісенного репертуару та вокальних творів для слухання і сприймання; використання на уроках традиційних й інноваційних вокально-педагогічних технологій спрямованих на формування мотивації учнів до вокальної діяльності; підвищення ефективності сприймання вокального мистецтва; формування вокально-технічних, вокально-художніх, артистичних, сценічних знань та вмінь: застосування методів постановки голосу у системному поєднанні із методами розвитку слуху (ладового, тембрового, вокального), художньо-творчої уяви, артистичного втілення; евристичних, творчих методів; організацію індивідуальної

(із солістами-вокалістами), групової (вокальні ансамблі) та колективної (хоровий колектив) вокальної роботи учнів;аналітично-узагальнюючу та художньо-творчу рефлексивну діяльність для ефективності і прогнозування подальшої вокально-педагогічної діяльності з учнями та власного саморозвитку і самовдосконалення.

Одним із найважливіших аспектів у здійсненні вокально-педагогічної діяльності вчителя *на уроках музичного мистецтва* є робота із хором колективом (учнями класу), вокальним ансамблем, солістами – вона займає значну частину часу уроку. Найбільш доцільним на уроках музичного мистецтва вважається використання колективної і групової форми вокально-виконавської діяльності дітей.

Колективна форма вокально-виконавської діяльності (робота з хором колективом) використовується вчителем музичного мистецтва для організації хорового колективу у кожному класі (згідно думки Д. Б. Кабалевського). Для забезпечення цього процесу, вчитель прослуховує дітей з метою визначення вокально-слухових, художньо-артистичних даних;визначає групу дітей з високим і групу з низьким голосом; назначає старосту хорового колективу і організовує діяльність колективу; контролює і спрямовує вокальну діяльність неінтонуючих дітей; проводить репетиційну роботу для вивчення шкільного пісенного репертуару в академічній манері, опрацьовуючи вміння використання: співацької постави, м'якої атаки звуку, співацького дихання, високопозичійного співу, чіткості дикції й артикуляції, кантилени, фразування, одноголосного та двоголосного співу, творчої уяви, артистизму тощо; інтерпретує музичний твір і виконує його з хором; оцінює вокально-виконавську діяльність колективу та кожного учня.

Групова форма вокально-виконавської діяльності (робота з вокальним ансамблем) традиційна для уроків музичного мистецтва і за своєю сутністю є роботою вчителя музичного мистецтва з вокальним ансамблем. У процесі організації вокальних ансамблів на уроках музичного мистецтва, учитель музичного мистецтва: формує інтерес учнів до вокально-виконавської діяльності; сприяє опануванню невеликими групами дітей вокально-виконавськими знаннями

і вміннями академічної манери співу; виправляє недоліки звукоутворення і звуковедення, інтонування дітей; проводить репетиційну вокально-виконавську діяльність учнів у процесі вивчення шкільного пісенного репертуару; формує вокально-виконавську творчість дітей.

Індивідуальна форма вокально-виконавської діяльності (робота із солістами) застосовується на уроках музичного мистецтва значно рідше за браком часу. Доцільність її застосування зумовлена тим, що у роботі з солістами-вокалістами на уроках вчитель музичного мистецтва: формує мотивацію учнів до вокально-виконавської діяльності; сприяє опануванню дітьми вокально-виконавськими знаннями і вміннями за академічною манерою співу; виправляє недоліки вокального звукоутворення і звуковедення, інтонування, дикції й артикуляції дитини; сприяє створенню самостійної інтерпретації шкільної пісні; впливає на вокально-виконавський творчий розвиток дітей.

На відміну від організації вокально-виконавської діяльності на уроках музичного мистецтва, у сучасній *гуртковій системі* вокального навчання найчастіше застосовуються індивідуальні та групові форми, як найбільш улюблені дітьми.

У процесі організації вокального чи вокально-хорового гуртка, учитель музичного мистецтва має змогу більш інтенсивно спрямувати інтереси дітей на опанування високохудожніми вокальними творами, підвищити вокально-виконавський рівень учнів, сформувати їх ціннісні орієнтири у сучасній вокальній музиці та ціннісне ставлення до вокального мистецтва. Вокально-педагогічна робота вчителя музичного мистецтва з солістами-вокалістами та вокальним ансамблем має свої особливості, що полягає у: відборі учасників гуртка з поглибленим інтересом до вокального виконавства і природними вокальними здібностями; виборі манери співу дітей (академічної, естрадної, народної); вільному формуванні вокально-виконавського репертуару за визначеним спрямуванням; поглибленій репетиційній, інтерпретаційній, просвітницькій вокальній діяльності та залученні до цього процесу дітей; використанні звукопідсилюючої апаратури та апаратури для звукозапису; можливості

концертної і конкурсної діяльності учнів; залученні батьків до підготовки сценічних костюмів, організації концертних виступів тощо.

Тому, у процесі дослідження ми дійшли висновку, що до структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва доцільно включити такі компоненти: мотиваційно-смысловий; емоційно-процесуальний; семіотично-герменевтичний; аксіологічно-культурологічний; творчо-виконавський; психолого-педагогічний; організаційно-просвітницький; самовдосконалення (рис. 4.1.). Розкриємо зміст компонентів структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва та відобразимо існуючі взаємозв'язки між ними.

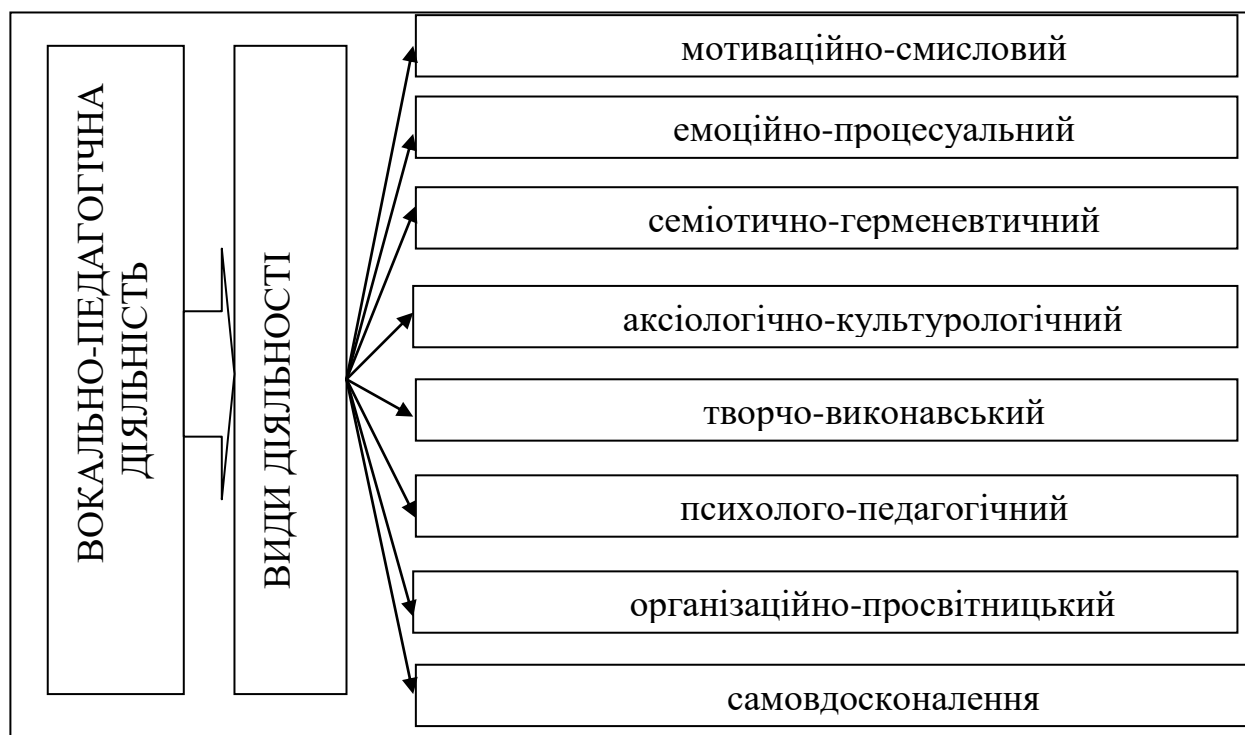


Рис. 4.1. Структура вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва

Мотиваційно-смысловий компонент відображає наявність особистісного смислу у вокально-педагогічній діяльності вчителя, який впливає на постановку цілей, формування мотивів, інтересів, потреб до занять вокальною діяльністю. Чим яскравіша вокально-педагогічна діяльність вчителя, яка можлива тільки при

особистісному смислопокладанні, тим вагоміший вплив вона буде мати на мотивацію самих учнів. Наявність у вчителя красивого голосу, вміння керувати ним, виконувати на високому рівні вокальні твори, цікаво розповідати про вокальну музику та співаків – все це мотивує учнів до такого виду мистецтва та викликає позитивне відношення до нього. Мотиваційно-смісловий компонент вокально-педагогічної діяльності взаємопов'язаний з усіма компонентами її структури та впливає на їх реалізацію.

Наявність мотиваційно-сміслового компоненту у структурі вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва передбачає: усвідомлення смислу та власної вокально-педагогічної діяльності, що виявляється у життєвій та професійній активності особистості; постановку цілей, сформованість особистих інтересів та духовних потреб у вокальному мистецтві та вокальній педагогіці; управління процесом формування інтересів та духовних потреб учнів до вокального мистецтва.

Емоційно-процесуальний компонент є невід'ємним у мистецькій діяльності вчителя, для якого спілкування з музичним мистецтвом, зокрема, вокальним, здійснюється, передусім, через світ емоцій. Значення емоційно-почуттєвої сфери у вокальній діяльності педагога спирається на змістовну важливість почуттів і настроїв для самої музики як такої, що відмічено у працях В. В. Медушевського [292], Б. М. Теплова [546], В. М. Холопової [583].

У навчально-виховному процесі вчитель музичного мистецтва повинен враховувати, що вокальна музика є одним із найбільш доступних і впливових видів музичного мистецтва для формуванні емоційного світу особистості учня. Тому, сучасною науковою думкою у сфері музичного мистецтва виокремлюється особливість вокальних емоцій як різновиду професійних об'єктивних емоцій виконавця вокаліста, які є специфічними емоціями, притаманними психофізичному стану співака під час виконання вокального твору, особливі ознаки яких детерміновані з одного боку, їх позитивним знаком, а з іншого – унікальністю самого механізму фонаційного співацького процесу (неподільністю «музичного інструменту» – голосу – та самого виконавця – співака) [152, с. 12]. У

роботі з учнями необхідно враховувати, що перше сприймання музики є емоційним, вже потім воно може піддаватися аналізу, синтезу, узагальненню, щоб у результаті мистецької рефлексії стати «розумною емоцією» (термін Л. С. Виготського [89]).

Емоційно-процесуальний компонент вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва передбачає: усвідомлення необхідності власного емоційного розвитку у процесі спілкування з вокальним мистецтвом; емоційне сприймання вокального мистецтва та емоційно-позитивне відношення до вокальної педагогіки; мистецьку рефлексію; формування культури почуттів учнів, управління процесом їх емоційного розвитку та емоційної регуляції (наприклад, виклик емоційної реакції через асоціації, творчу уяву, емоційну драматургію, перевтілення) у процесі комунікації з вокальною музикою, налагодження доброзичливого клімату у вокальній роботі в урочній та позаурочній формах.

Семіотично-герменевтичний компонент вокально-педагогічної діяльності, як і емоційно-процесуальний, відображає комунікативні відносини вчителя з творами вокально-хорового та вокального мистецтва. Для сучасного вчителя музичного мистецтва важливо не тільки гарно співати самому та навчати співу учнів, його діяльність повинна бути спрямована на власне розуміння вокальної музики та формування такого вміння в учнів. Ефективність такого процесу уможлиблюється, в значній мірі, через осягнення смислу вокальних творів як самим вчителем, так і його учнями. Здатність педагога розкодувати і сприйняти смисл музичного твору, з дотриманням певної об'єктивності, уможлиблюється тільки в контексті культурного досвіду тієї епохи, в якій творив композитор та автор словесного тексту.

Мистецька проблематика спілкування особистості з вокальною музикою, до якої відноситься і проблема смислотворення, пов'язана з семіотикою, тобто, музичною і літературною знаковістю, структурою мови та герменевтикою, як мистецтвом тлумачення тексту вокального твору.

Врахування у навчанні семіотично-герменевтичного компоненту дає можливість учителю виявити особливості мови вокальних творів на основі трьох

вимірів семіотики (семантики, синтактики та прагматики), і здійснити тлумачення їх. Такий підхід сприяє поетапному розкодуванню та інтерпретації смислів музичних творів через тлумачення їх на рівні знаків; через усвідомлення цілісності смислу, створення власної виконавської інтерпретації.

Реалізація семіотично-герменевтичного компоненту у вокально-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва передбачає: усвідомлення необхідності опанування музично-теоретичними знаннями для здійснення семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору та сформованість стійкого інтересу до такого виду діяльності; поетапне осягнення смислу художнього твору на основі здійснення семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору; створення цілісної виконавської інтерпретації вокального твору.

Аксіологічно-культурологічний компонент структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва відображає рівень загальної, мистецької та вокальної культури майбутнього фахівця, ціннісне відношення його до світу, культури, професійної роботи у сфері вокального мистецтва і вокальної педагогіки.

Культурологічний компонент надає можливість спрямувати діяльність вчителя музичного мистецтва на опанування учнями досягнень загальної та вокальної культури, оволодіння особистістю мистецькими надбаннями, фольклорними традиціями, засобами культурної комунікації різних епох, стильовими особливостями вокальних творів. Врахування його у роботі з учнями вимагає якісно нового підходу до змісту вокального навчання, що впливає на формування різножанрового та різностильового вокального репертуару, впровадження у процесі роботи з дитячими голосами досвіду різних вокальних шкіл. На основі врахування культурологічного компоненту структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва уможлиблюється посилення аксіологічного компоненту такої діяльності. До специфіки опанування культурними цінностями вокального мистецтва як самим вчителем музичного мистецтва, так і його учнями, слід віднести особливість у сприйманні і привласненні цінностей вокального мистецтва, наприклад: естетики вокального виконання, вокальних

вмінь та навичок, відношення до вокальної музики як такої, що відображає культурну традицію історичної епохи.

Аксіологічна діяльність педагога музичного мистецтва полягає у тому, що він повинен на фундаменті особистісних світоглядних переконань, естетичних ідеалів та смаку, формувати своє ціннісне відношення до вокального мистецтва і вокальної педагогіки протягом життя та оцінні судження і ціннісні реакції учнів, активізувати їх ціннісне ставлення до вокальних творів.

У структурі вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва аксіологічно-культурологічний компонент передбачає: усвідомлення необхідності формування загальної, мистецької та вокальної культури, цінностей вокального мистецтва та вокальної педагогіки; уявлення про ідеальну теоретичну модель і структуру вокально-педагогічної діяльності; усвідомлення цінності вокального мистецтва та вокальної педагогіки як засобів розвитку культури особистості, та поліаспектного характеру вокально-педагогічної діяльності як творчого процесу, що базується на знаннях і вміннях з філософії мистецтва, мистецької психології та педагогіки, мистецтвознавства, основ вокальної та культурно-освітньої методики; володіння ефективними формами, методами, способами формування вокальної культури учнів, їх оцінних суджень, розвитку ціннісних реакцій, активізації ціннісного ставлення до вокальних творів, ціннісних орієнтирів у світлі світової вокальної культури.

Творчо-виконавський компонент структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва є показником його вокально-виконавської майстерності, як комплексного професійно-особистісного утворення, в основі якого лежить вокально-виконавська компетентність та комплекс специфічних виконавських рис особистості фахівця, що виявляється у творчому сценічному виступі співака. Така діяльність базується на опануванні теоретичними знаннями та практичними вміннями щодо покращення основних характеристик голосу (тембру, висоти, сили, діапазону, вібрато), інтерпретаторських, творчо-артистичних здібностей співака, підготовки соліста чи колективу до сценічного виступу. Виконавський процес є результатом взаємодії

розуму і почуттів, творчої уяви і художнього мислення, артистичного темпераменту і волі, це виявлення здатності розуміти і відчувати музику. Відтворення музичних образів вимагає від особистості вчителя особливих засобів виконання, а прагнення виразити звуком усе різноманіття інтонаційної палітри вокального твору надає голосу не тільки відповідного забарвлення, але сприяє виявленню відповідних виконавських прийомів [116, с. 189].

Творчо-виконавський компонент структури вокально-педагогічної діяльності взаємопов'язаний з іншими компонентами, тобто, у процесі вокального виконання формуються інтереси і потреби до такого виду діяльності, вокально-виконавські цінності та ціннісні орієнтації у сфері вокального мистецтва. проходить духовне зростання особистості, підвищується рівень її вокальної та загальної культури. Реалізація творчо-виконавського компоненту передбачає: усвідомлення значення вокального виконавства та сформованість інтересу до нього; набуття вокально-виконавської майстерності у власній сценічній діяльності; реалізація творчо-виконавського досвіду у вокальному виконавстві учнів: концертні виступи хору, ансамблю, солістів на концертах, конкурсах, оглядах, фестивалях.

Психолого-педагогічний компонент структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва відображає психолого-педагогічну спрямованість вокальної діяльності вчителя музичного мистецтва, основними функціями якого є навчальна, виховна, розвивальна. Процес співу тісно пов'язаний з усіма гранями психічного життя людини [145, с. 289]. Тому вчитель музичного мистецтва повинен знати психолого-фізіологічні особливості розвитку дітей різних вікових груп (зокрема, дитячого голосу), психічні процеси, які викликають інтерес і потребу у співі, супроводжують підготовку до нього і сам спів, сприймання музики, засвоєння вокальних цінностей. Діяльність педагога музичного мистецтва передбачає розвиток особистісних рис учня: почуттєвої сфери, мислення, волі, пам'яті, уваги тощо; творчих здібностей; асоціативного мислення, артистизму, творчої уяви тощо; загальномузичних здібностей: почуття ритму, слуху, музичної пам'яті; та специфічних вокальних здібностей: співацького

голосу, вокального слуху, співацького дихання, відчуття вокальної фрази тощо. Психологічний компонент вчителя взаємопов'язаний з педагогічним компонентом вокально-педагогічної діяльності. Педагогічна спрямованість вокальної діяльності вчителя полягає не тільки в його умінні мотивувати учнів до такого виду діяльності, навчити співати, але і розуміти вокальну музику, засвоювати її цінності. Тому, вчитель музичного мистецтва повинен мати фундаментальні знання із загальної та мистецької педагогіки, методики постановки голосу, аналізу вокального твору та вміння застосовувати їх на практиці. У такому контексті, для ефективної педагогічної діяльності фахівця музичного мистецтва особливого значення набуває його методична підготовка. Знання загальнонаукових, вокальних, педагогічних методів роботи зі співацьким голосом та аналітичних методів опрацювання тексту вокального твору, дають можливість майбутньому вчителю музичного мистецтва не тільки розвивати свій співацький голос, й здійснювати розвиток співацьких голосів учнів, а і розуміти вокальну музику, опановувати її художніми смислами, засвоювати цінності вокального мистецтва за допомогою специфічних методів і прийомів.

У структурі психолого-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва реалізація психолого-педагогічного компоненту передбачає: усвідомлення значення психолого-педагогічної діяльності та сформованість стійкого інтересу до неї; набуття особистісного психологічного досвіду вокальної роботи з дітьми щодо використання різних методів діагностики співацьких здібностей учнів та їх художньо-ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва з метою врахування їх у навчально-виховній роботі; навчання учнів за програмними вимогами, основам вокальної діяльності: формування вокальних знань, умінь та навичок, опанування вокальним репертуаром на основі використання на практиці знань загальної та мистецької педагогіки, основ вокальної методики за різними манерами співу та оцінювання результатів навчальної діяльності учнів; розвиток загальних, мистецьких та вокальних здібностей учнів; виховання ціннісного відношення до вокальної діяльності.

Організаційно-просвітницький компонент структури вокально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва пов'язаний із його функціями організувати навчально-виховний процес та здійснювати просвітницьку місію в урочній та позаурочній формах. Глибокі знання і вміння у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки не можуть повністю забезпечити успішність вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва без його вмінь та здібностей організувати навчальну та виховну діяльність. Тому педагог повинен досконало володіти методами самоорганізації та саморегуляції щодо вокально-педагогічної діяльності; опанувати змістом, формами, методами та засобами управління та організації вокально-педагогічної діяльності учнів в урочній та позаурочній формах навчання.

Вокально-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва притаманна висока місія просвітництва.. Просвітницька діяльність педагога у сфері вокального мистецтва передбачає донесення до учнів, їх батьків, інших соціальних верств населення кращих зразків вокального виконавства, інформації про вокальне мистецтво та видатних людей такої сфери. Для просвітницької діяльності вчитель може використовувати широкий спектр методів: бесіди, прослуховування, тематичні заходи, лекції-концерти, творче спілкування, відвідування театрів, концертних залів тощо.

Реалізація організаційно-просвітницького компоненту у вокально-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва передбачає: усвідомлення значення організаційно-просвітницької діяльності та сформованість стійкого інтересу до такого виду діяльності; володіння змістом, формами, методами та засобами організації та просвітництва у вокально-педагогічній діяльності: бесіда з учнями і їх батьками, критичні огляди мистецької періодики, відвідування концертів, проведення батьківських зборів; здійснення такого виду діяльності в урочній та позаурочній формах навчання і виховання: створення педагогічних ситуацій, що спонукають учнів до різних форм вокальної діяльності; формування дитячих вокальних та вокально-хорових колективів.

Компонент *самовдосконалення* структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва відображає його спрямованість на постійне підвищення свого професійного рівня та всебічний розвиток особистості упродовж життя, тобто, здійснення особистісно-розвивальної функції. Специфіка вокально-педагогічної діяльності вимагає від вчителя постійного удосконалення вокально-виконавської форми, науково-методичних знань сучасних досягнень у сфері вокального мистецтва і педагогіки, вмінь використовувати сучасні електронні засоби в освітньому процесі: знаходження необхідної інформації (зокрема відео- і музичної); застосування звукопідсилюючої апаратури; створення фонограм і презентацій. Інтенсивність та глибина самовдосконалення педагога залежить від впливу мотиваційно-сміслового компоненту, який є тим імпульсом, що включає механізм саморозвитку людини.

Реалізація компоненту *самовдосконалення* у вокально-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва відображає: усвідомлення значення самовдосконалювальної діяльності та сформованість стійкого інтересу і потреби у такому виді діяльності; здатність до аналізу, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду; науково-педагогічної, вокально-методичної, психологічної, музично-історичної, нотної літератури в умовах роботи різних типів загальноосвітніх навчальних закладів; професійне удосконалення у вокально-педагогічній діяльності та особистісне зростання протягом життя.

Обґрунтована структура вокально-педагогічної діяльності є утворенням, в якому всі компоненти детерміновані та знаходяться у тісному взаємозв'язку. Однак, така структура не є кільцевою і завершеною і може поповнюватися компонентами вокально-педагогічної діяльності, відповідно до потреб суспільства та розвитку науки і освіти. Визначена структура видів вокально-педагогічної діяльності майбутнього фахівця дає можливість визначити структуру відповідних вокально-педагогічних діяльнісних функцій вчителя музичного мистецтва, табл. 4.1.

До структури вокально-педагогічних діяльнісних функцій учителя музичного мистецтва відносимо: *мотиваційну функцію*, яка передбачає формування позитивної мотивації (цілей, мотивів, потреб, інтересів) учнів до занять вокальною

діяльністю; *емоційно-процесуальна функція* педагога спрямована на досягнення естетично-емоційного відгуку учнів на вокально-хорову, вокальну музику (ансамблеву чи сольну) та комунікативні відносини; *аналітично-інтерпретаційна функція* фахівця передбачає здійснення системного аналізу музичної мови твору, та реалізації висновків аналізу у практичній діяльності – створенні виконавської інтерпретації; *аксіологічно-культурологічна функція* вчителя полягає у формуванні вокальної культури, естетичних ідеалів, смаків учнів, їх ціннісного ставлення до вокального мистецтва та вокальної педагогіки; *творчо-виконавська функція* педагога спрямована на формування вокально-виконавських знань, умінь, навичок учнів та творчого підходу до такого виду діяльності; *навчально-виховна функція* вчителя передбачає здійснення навчально-виховного процесу в урочній та позаурочній системі; *організаційно-просвітницька функція* вчителя спрямована на організацію вокальної діяльності учнів та здійснення просвітницької діяльності; *особистісно-розвивальна функція* педагога передбачає його спрямованість на розвиток особистісних рис та загальних і специфічно вокальних здібностей учнів, а також, професійне зростання і розвиток власної особистості протягом життя.

Таблиця 4.1.

Відповідність функцій видам вокально-педагогічної діяльності вчителя
музичного мистецтва

Види вокально-педагогічної діяльності	Відповідність	Професійні функції вчителя
Мотиваційно-смісловий	→	Мотиваційна
Емоційно-процесуальний	→	Емоційно-процесуальна
Семіотично-герменевтичний	→	Аналітично-інтерпретаційна
Аксіологічно-культурологічний	→	Аксіологічно-культурологічна
Творчо-виконавський	→	Творчо-виконавська
Психолого-педагогічний	→	Навчально-виховна
Організаційно-просвітницький	→	Організаційно-просвітницька
Самовдосконалення	→	Особистісно-розвивальна

Відповідно до запропонованої структури вокально-педагогічної діяльності, спираючись на аналіз теоретичної думки та результати і висновки дослідження стану проблеми в практиці професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, ми визначили систему вокально-педагогічних компетенцій, рис. 4.2.

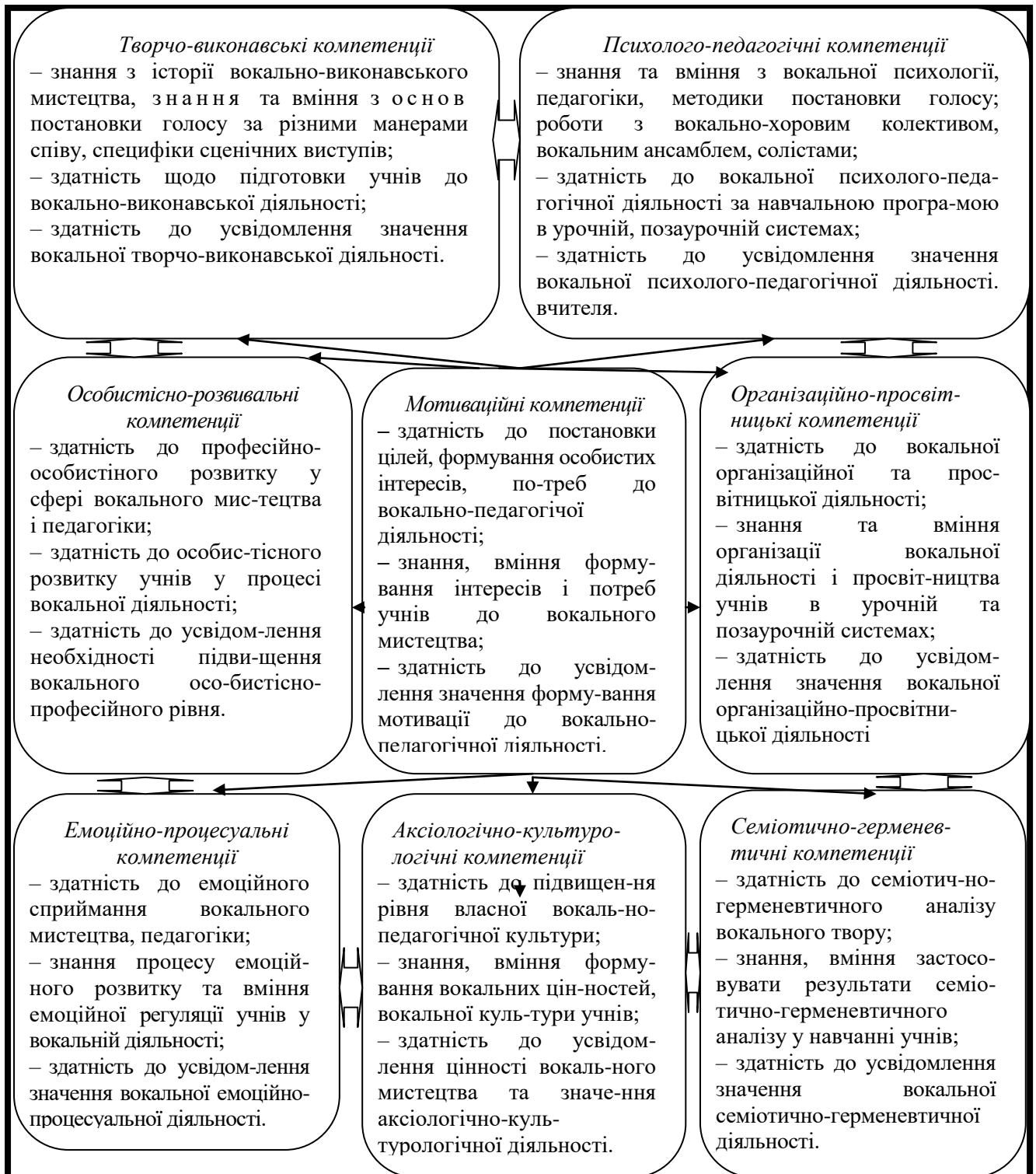


Рис. 4.2. Система вокально-педагогічних компетенцій вчителя музичного

Кожен компонент системи компетенцій базується на сумі знань, умінь, здатності до дії, розумінні значення необхідності опанування визначеним видом діяльності. Усі компетенції знаходяться в системному зв'язку.

На основі визначеної системи вокально-педагогічних компетенції нами розроблена структура *готовності* вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, рис. 4.3.

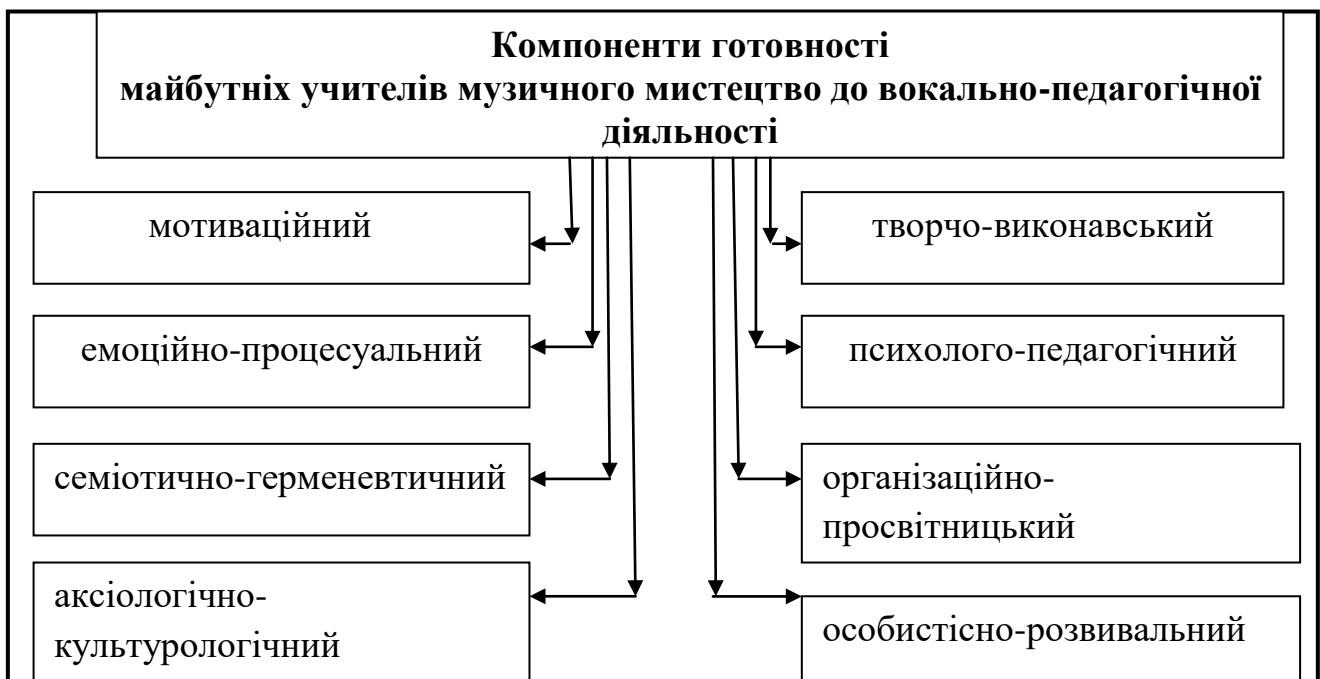


Рис. 4.3. Структура компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

Мотиваційний компонент готовності базується на сформованих мотиваційних компетенціях:

– здатності вчителя до постановки цілей, формування особистих інтересів та духовних потреб у вокальному мистецтві та вокальній педагогіці на основі знань, вмінь із загальної і музичної психології щодо формування мотиваційної сфери особистості;

– знаннях та вміннях формування інтересів і духовних потреб учнів до вокального мистецтва у процесі вокальної індивідуальної, групової або вокально-хорової колективної роботи на уроках музичного мистецтва і в позаурочний час;

– здатності до усвідомлення смислу власної вокально-педагогічної діяльності, що виражається у зацікавленості, активній професійній позиції у вокально-педагогічній діяльності, творчому підході до неї;

Емоційно-процесуальний компонент готовності передбачає сформованість емоційно-процесуальних компетенцій:

– здатності до емоційного сприймання вокального мистецтва, вокальної педагогіки та вокально-педагогічної і вокально-мистецької рефлексії, що передбачає наявність емоційного відгуку на співацький голос, вокальний твір, педагогічну діяльність у роботі з дитячим голосом та здібність, завдяки процесу рефлексії, накопичувати почуттєвий досвід;

– сукупність психологічних знань, умінь, навичок спрямованих на управління процесом емоційного розвитку та емоційної регуляції учнів при спілкуванні їх з вокальною музикою, на основі використання емоційно яскравого навчального вокального репертуару; та при соціокомунікації у творчій емоційнозabarвленій вокально-мистецькій діяльності;

– здатність до усвідомлення необхідності власного емоційно-вольового розвитку у процесі спілкування з вокальним мистецтвом, що проявляє себе у вміннях емоційно сприймати і виконувати вокальні твори відповідно історичним виконавським традиціям епохи; та педагогічної діяльності, на основі вмінь здійснювати емоційно-вольовий розвиток учнів.

Семіотично-герменевтичний компонент готовності базується на основі сформованих семіотично-герменевтичних компетенцій:

– здатність до здійснення семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору на основі теоретично-аналітичних знань та практичних умінь, що дає можливість синтезувати, порівнювати, систематизувати, узагальнювати та інтерпретувати інформацію та здатність до створення цілісної інтерпретації вокального твору;

– знання та вміння реалізації та донесення до учнів у доступній формі результатів семіотично-герменевтичного аналізу шкільного пісенного репертуару у процесі педагогічної практики;

– здатність до усвідомлення необхідності опанування музично-теоретичними знаннями, здійснення семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору та сформованість стійкого інтересу до такого виду діяльності;

Аксіологічно-культурологічний компонент готовності охоплює сформовані аксіологічно-культурологічні компетенції:

– здатність до формування власної вокально-педагогічної культури, що передбачає наявність потреби до вокально-педагогічної діяльності; знань і вмінь сприймання, виконання, оцінювання вокальної музики та навчання співу дітей;

– знання і вміння формування вокальних цінностей, вокальної культури учнів у процесі опанування ними навчальним матеріалом про вокальне мистецтво і оцінювання його, основами вокального виконавства, високохудожнім і різножанровим шкільним пісенним репертуаром та різностильовим репертуаром вокального або вокально-хорового гуртка;

– здатність до усвідомлення цінності вокального мистецтва. значення культурологічної й аксіологічної діяльності вчителя, стійкий інтерес до такого виду діяльності.

Творчо-виконавський компонент готовності охоплює сформовані творчо-виконавські компетенції:

– сукупність знань та вмінь з історії вокально-виконавського мистецтва, основ постановки голосу за різними манерами співу із врахуванням основ вокального виконавства та принципів *bel canto*, що передбачає володіння акустично-фізіологічними механізмами звукоутворення: атакою звуку, відчуттям співацького дихання, опори звуку (імпедансу), високої співацької позиції, вільного положення гортані та артикуляційного апарату; вокально-технічними вміннями: кантиленного співу та інших способів звуковедення, виконання гам, арпеджіо, мелізмів та фіоритур; артикуляційними вміннями, що проявляється у вирівнюванні, прикритті та округленні голосних і формуванні приголосних, чіткій дикції та артикуляції; орфоепічними вміннями із врахуванням специфіки мови вокального твору; методами вокально-технічної виконавської роботи над голосом, вокальним твором для досягнення художньо-артистичної та сценічної виразності;

– здатність щодо підготовки учнів до вокально-виконавської діяльності в урочній і позаурочній системах та здійснення її у процесі репетицій і сценічних виступів на концертах, конкурсах, фестивалях, оглядах тощо;

- здатність до усвідомлення значення творчого процесу вокального виконавства та сформованість інтересу до нього.

Психолого-педагогічний компонент готовності базується на сформованих психолого-педагогічних компетенціях:

– сукупність знань та вмінь з методики музичного виховання; методики постановки голосу; методики репетиційної та сценічної роботи з вокально-хоровим колективом, вокальним ансамблем, солістами (враховуючи вікові особливості, рівень підготовки співаків) на основі формування вокального репертуару та манери співу: академічної, естрадної, народної; методики роботи над вокальним твором, на основі відповідного до природних даних і рівню підготовки репертуару; методики підготовки співаків до сценічних виступів; методики використання мультимедійних технологій і звукопідсилювальної апаратури;

– здатність до здійснення освітнього процесу на уроках музичного мистецтва згідно програми загальноосвітньої середньої школи та в позаурочних формах (гурток любителів вокальної музики, хоровий гурток); діагностування, прогнозування, програмування, планування, контроль, оцінювання вокальної діяльності учнів в освітньому процесі; використання специфічних вокально-педагогічних форм, методів, засобів навчання та виховання учнів на основі опанування загальних та мистецьких психолого-педагогічних знань, вмінь, навичок;

– здатність до усвідомлення значення психолого-педагогічної діяльності вчителя, стійкий інтерес та потреба до такого виду діяльності.

Організаційно-просвітницький компонент готовності передбачає сформованість організаційно-просвітницьких компетенцій:

– здатність до вокальної організаційної і просвітницької діяльності на основі опанування знаннями форм (репетиції, сценічні виступи; засідання вокального гуртка; збори учнів, можливо, з батьками; творчий проект та інші) методів (бесіда

про вокальне мистецтво, вокальний колоквиум, розспівування та інші) і засобів (вербальних, невербальних, комбінованих, наочно-ілюстративних, музично-технічних, інформаційних) такої діяльності;

– організація вокального освітнього процесу в урочній системі: розспівування, вивчення з учнями шкільного пісенного репертуару, проведення уроків-концертів, уроків-конкурсів, уроків-лекцій; та в позаурочній системі: репетиції; концерти; робота з хоровим колективом, вокальним ансамблем, гуртком солістів; проведення творчих проєктів, лекцій, бесід про вокальне мистецтво та видатних співаків, походи учнів до музичних театрів, творчі зустрічі тощо;

– здатність до усвідомлення значення організаційно-просвітницької діяльності вчителя та стійкий інтерес до неї.

Особистісно-розвивальний компонент готовності охоплює сформовані особистісно-розвивальні компетенції:

– здатність до здійснення професійного й особистісного розвитку, що включає: знання, вміння опановування новими науково-методичними розробками у сфері вокального мистецтва і вокальної педагогіки; вокально-педагогічними, інформаційними та мультимедійними технологіями та їх реалізація; підвищення власної вокально-виконавської форми; розвитку загальних, музичних та вокальних здібностей;

– знання, вміння вокально-виконавського й особистісного розвитку учнів в урочній та позаурочній вокальній діяльності на основі привласнення ними цінностей вокального мистецтва, що передбачає опанування високохудожнім;

– здатність до усвідомлення необхідності підвищувати свій вокально-педагогічний професійний і особистісний рівень протягом життя;

Таким чином, на основі вивчення сучасних потреб суспільства, державних документів, наукових джерел, ми визначили структуру вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, яка включає компоненти: мотиваційно-смысловий, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-комунікативний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-

просвітницький, самовдосконалювальний. На основі окресленої структури вокально-педагогічної діяльності, обґрунтовано структуру готовності до такого виду діяльності педагога музичного мистецтва, яка включає: мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний компоненти.

Кожен із компонентів структури готовності до вокально-педагогічної діяльності визначається рівнем оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва відповідними вокально-педагогічними компетенціями, які утворюють систему. Визначену систему компетенцій складно рівноцінно сформувати у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. На основі аналізу теоретичної думки та стану проблеми у вищому навчальному закладі, ми визначили, що для підвищення рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності необхідно спрямувати вектор їх професійної підготовки на поглиблене опанування семіотично-герменевтичної та аксіологічно-культурологічної компетенцій, які сприяють формуванню світоглядних та вокально-педагогічних цінностей.

4.2. Закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в значній мірі залежить від виявлення закономірностей та принципів такого процесу, на яких базуються внутрішньо детерміновані зв'язки об'єктивних явищ такої підготовки. Удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності передбачає визначення закономірностей та принципів такої підготовки, які базуються, у свою чергу, на філософських, педагогічних та мистецьких законах. Знання таких законів дозволяє

зробити процес підготовки більш продуктивним і керованим (рис. 4.4). Тож для удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва важливим є врахування *законів всезагального зв'язку*: закон детермінації – усі предмети, процеси знаходяться у різних детермінованих зв'язках, відношеннях; закон висхідного і низхідного розвитку, що передбачає шлях удосконалення або шлях збідніння, зменшення; закон причинності – поява нової якості завжди має причину, одне явище обов'язково породжує інше; закони діалектики – закон єдності та боротьби протилежностей, закон переходу кількісних змін у якісні, закон заперечення.

Окреслюючи значення *педагогічних законів* у професійній підготовці фахівця, С. У. Гончаренко зазначає, що вже Сократ користувався педагогічним законом: народження думки учня залежить від організованого вчителем діалогу [111, с. 10]. У професійній мистецькій підготовці фахівців важливим є врахування законів навчання, які дослідив учений, аналізуючи наукові праці Р. Ладо. Це такі педагогічні закони: взаємопов'язаності: якщо два психологічних акти перебувають у взаємозв'язку, повторення одного з них веде до появи або закріплення другого; тренування: чим інтенсивніше тренування, тим краще засвоюється відповідна реакція; інтенсивності: чим інтенсивніше тренування відповіді, тим краще вона засвоюється; асиміляції: кожен новий стимул має властивості викликати відгук; результативності: реакція (відгук), що супроводжується сприятливим результатом, закріплюється [111, с. 13].

Сучасна освіта базується на педагогічних законах, які визначено у вітчизняних наукових дослідженнях, на яких базуються закономірності та принципи професійної підготовки фахівців і у сфері мистецької педагогіки. Це закони соціальної обумовленості мети, змісту і методів навчання і виховання, який розкриває об'єктивний процес впливу суспільних відносин, соціального заказу на формування усіх елементів навчання і виховання; виховного та розвивального навчання, який розкриває співвідношення володіння знаннями, способами діяльності і всебічного розвитку особистості; зумовленості навчання і виховання характером діяльності, який розкриває співвідношення між способами організації

навчання, діяльністю особистості і результатами навчання та виховання; єдності і цілісності педагогічного процесу, який розкриває необхідність гармонічної єдності раціонального, емоційного, змістовного, операційного, мотиваційного компонентів педагогічного процесу; єдності і взаємозумовленості індивідуальної і колективної організації навчально-виховної діяльності, який розкриває процес впливу індивідуальної та колективної роботи у єдності та взаємозумовленості на результат навчання і виховання; єдності і взаємозв'язку теорії і практики навчання, який розкриває необхідність єдності теоретичних і практичних знань, умінь та навичок [303].



Рис. 4.4. Детермінованість законів, закономірностей і принципів у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

При визначенні закономірностей і принципів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності необхідно враховувати специфічні *мистецькі закони*, а саме ті, які безпосередньо

впливають на предмет нашого дослідження: закон філософії музики (виявлений О. Ф. Лосєвим), на якому базується семіотично-герменевтична діяльність учителя музичного мистецтва: музика є видом мистецтва, що має взаємозв'язок її єйдосу – інтуїтивно даної і смислової сутності явища, смислового поняття предмету; та логосу – способу розгляду дійсності, методу поєднання її смислових елементів [257]; закон музичного мистецтва (виявлений Б. В. Асаф'євим), засадничий для творчо-виконавського виду діяльності педагога: музична форма існує завжди тільки у виді процесу; сутність музики становить інтонація, тобто, усвідомлене звучання, якому передуює дух, як деяке вихідне у моменти «освянення», що втілюється у матерію, енергію [31]; закон «естетичної реакції» (виявлений Л. С. Виготським), основоположний для емоційно-процесуального та аксіологічного видів діяльності фахівця: розвиток одного афекту проходить у протилежних напрямках до його самознищення у заключній точці, що пов'язано з поняттям «катарсис» – очищення: твір мистецтва може викликати катартичний вибух, що викликає переборення сильного почуття і можливість його пережити [89]; закон «естетичного резонансу» (виявлений М. Ш. Бонфельдом), базовий для аксіологічно-культурологічної діяльності вчителя: твір мистецтва «відбудеться», якщо його ціле і елементи, з яких він складається, взаємовпливають один на одного, взаємозбуджуються, викликаючи неодноразове посилення естетичного «звучання» кожного з них окремо і усіх разом. Закон «естетичного резонансу» викликає і збуджує художню думку, творчу уяву. Багаторазово посилюючи «звучання» кожного окремого елементу музичного твору, естетичний резонанс розширює свою дію і на «тему» твору (закладений автором смисл) – елементи цілого, сама «тема» повинні вирости із цілого. Високохудожньому твору притаманний невичерпний спектр розкриття художнього смислу через розкриття ролі кожного елементу, що впливає на створення нової якості цілого [65]; закон залежності завершення первинної образності, поетичності замислу (М. С. Каган), який необхідно враховувати у семіотично-герменевтичній діяльності фахівця, що передбачає наступне: художньо-творчий процес подібний ембріону живої істоти, який повинен містити у собі у звернутому вигляді всю структуру організму,

що росте з нього, художній «ембріон» може вирости у повноцінний організм, якщо якісна своєрідність останнього є у ньому потенційно [191].

Кожному педагогічному чи мистецькому закону притаманні певні закономірності. Досліджуючи взаємозв'язок між законом і закономірністю, С. О. Сисоєва акцентує увагу на думці щодо відмінності між законом і закономірностями, яка полягає в тому, що закон виступає як конкретне – всезагальне, а закономірність є частковою формою його виявлення, яка висвітлює певний закономірний зв'язок. [500, с. 84, 85].

Визначення закономірностей професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва до такого виду діяльності пов'язано із питанням класифікації закономірностей у навчально-виховному процесі. У педагогічній науці найчастіше використовуються класифікації закономірностей, що мають такі ознаки: об'єктивні і суб'єктивні (І. Я. Лернер [244, с. 69]); закономірності суміжних наук, специфічно відображені у навчанні; своєрідно виражені закономірності дидактики; власні закономірності методики навчання даного навчального предмету, притаманні лише цій науці (С. У. Гончаренко [111, с. 83]); дидактичні, гносеологічні, соціологічні, психологічні, організаційні (І. П. Підласий [408]); загальнодидактичні і казуальні, що включають: соціологічні, фізіологічні, комунікативні, організаційні (Л. О. Безбородова [46, с. 101]); закономірності цілей навчання, закономірності змісту навчання, закономірності технологій, форм і методів навчання, закономірності використання засобів навчання, закономірності системи контролю і оцінки результатів навчання (А. В. Хуторський [586, с. 73–75]). Тож дослідження такого питання дало можливість нам визначити, що у спробі вчених створити єдину, струнку і логічну систему закономірностей поки що немає однотайності.

В. М. Галузинський, М. Б. Євтух, досліджуючи процес навчання і виховання майбутніх фахівців, запропонували наступні дидактичні закономірності: процес формування особистості студента є єдиним і взаємозумовленим; виховання, навчання й освіта студентів, їх перетворення на фахівців є історично зумовленим соціальним процесом; загальні та специфічні ознаки навчання й виховання

студентів складають єдину цілісність, що забезпечує ефективність результатів; взаємодія вчителя й учня є процесом взаємозумовленим і взаємозалежним [95].

Загальнодидактичні закономірності доцільно вважаються базовими для педагогічного процесу, їм притаманні сталі взаємозв'язки між об'єктами та суб'єктами навчально-виховного процесу. Однак існують казуальні (випадкові) взаємозв'язки між явищами, об'єктами, які залежать від специфіки діяльності суб'єктів. На основі загальних дидактичних закономірностей педагогічного процесу Л. О. Безбородова пропонує закономірності музичної освіти: соціологічні – залежність ефективності виховання і навчання від поєднання вимог та поваги до особистості кожного учня, а також дотримання юридичних положень щодо прав учня; комунікативні – залежність естетичного розвитку дітей від характеру взаємодії вчителя і учнів; фізіологічні – залежність результатів від анатомо-морфологічного розвитку організму учня; організаційні – залежність результатів від працездатності учнів, стану здоров'я, розкладу, часу доби, погодних умов; психологічні – залежність результатів від інтересів учнів до музичних занять, вікових особливостей учнів, стану уваги, рівня розвитку пам'яті [46, с. 101].

Вивчаючи проблему музичної педагогіки як галузі педагогічної науки і теорії музичного навчально-виховного процесу, О. В. Михайліченко окреслює наступні закономірності музичного навчально-виховного процесу: єдність і взаємодія музичного виховання і загального розвитку особистості; зв'язок між рівнем музичного розвитку і характером її практичної музично-творчої діяльності; єдність загальної мети виховання особистості і конкретних музично-виховних задач; єдність процесів музичного виховання і музичного самовиховання; залежність музичного виховання від загального розвитку музичної культури та матеріальних можливостей суспільства; зв'язок між можливостями особистості і характером виховних впливів [303, с. 80–82].

На основі аналізу наукової літератури щодо класифікації закономірностей навчально-виховного процесу майбутніх фахівців класифікуємо закономірності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності наступним чином: *загальнодидактичні та специфічно*

професійні. До загальнодидактичних закономірностей відносимо: зумовленість змісту, форм, методів, засобів навчання і виховання соціально-економічними вимогами і можливостями сучасного суспільства та здобутками національної і світової науки і культури; єдність мети, навчально-виховного процесу та результату; єдність процесів навчання, виховання, розвитку у професійній підготовці фахівців; взаємозв'язок обсягу та якості змісту вокально-педагогічного навчання і виховання; взаємозалежність вокально-психологічних і вокально-фізіологічних особливостей майбутнього вчителя музичного мистецтва; зв'язок між ціннісним відношенням студентів до вокально-педагогічної діяльності і характером художньо-естетичного впливу вокального мистецтва та вокальної педагогіки.

Надамо обґрунтування загальнодидактичним закономірностям нашого дослідження:

– зумовленість змісту, форм, методів, засобів навчання і виховання соціально-економічними вимогами і можливостями сучасного суспільства та здобутками національної і світової науки і культури. Закономірність виявляє зв'язок між освітою та соціально-економічною базою суспільства, його національними та світовими науковими і культурним досягненнями. Відповідно до сучасних політичних, економічних умов та потреби сучасного суспільства у створенні єдиного освітнього простору, перед національною освітою, зокрема мистецькою, повстають вимоги щодо професійної підготовки фахівця, здатного конкурувати на світовому ринку праці. Тому у змісті, формах, методах, засобах професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності повинні відобразитись у повній мірі інновації досягнення у сфері національної і світової науки і культури. Крім вимог суспільства до змісту форм, методів, засобів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, повинні бути моральні і матеріальні можливості самого суспільства для забезпечення такої зумовленості, що стосується пропозиції у майбутньому роботи за фахом та достатньої для життя заробітної платні, а також, сучасного матеріально-технічного забезпечення навчально-

виховного процесу: музичними інструментами, студією звукозапису, звукопідсилювальною апаратурою, комп'ютерами, мережею Інтернет та іншим;

– *взаємозв'язок мети, навчально-виховного процесу та результату.*

Закономірність відображає єдність мети, навчально-виховного процесу, що передбачає спрямованість змісту, форм, методів, засобів, системи контролю і оцінювання навчання на досягнення позитивного результату. Метою професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є формування готовності таких фахівців до вокально-педагогічної діяльності, навчально-виховний процес повинен забезпечувати результат професійної підготовки – сформованість їх готовності, яка є структурним утворенням з визначеними компонентами. Оскільки структура готовності вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності включає компоненти: мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, навчально-виховний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний, – що визначається рівнем опанування системою вокально-педагогічних компетенцій, які забезпечують успішність виконання функціональних обов'язків працівників на виробництві, то у цілепокладанні професійної підготовки і навчально-виховному процесі повинно бути враховано необхідність формування всіх компетенцій такої системи;

– *детермінованість процесів навчання, виховання, розвитку у професійній підготовці фахівців.* Закономірність відображає детерміновані зв'язки між процесами навчання, виховання і розвитку особистості. Врахування такої закономірності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, передбачає використання методів випереджувального навчання, яке впливає на формування загальнолюдських, мистецьких, вокально-педагогічних цінностей та професійне і особистісне удосконалення майбутніх учителів. У свою чергу, процес навчання студентів здійснюється із врахуванням рівня вихованості їх загальної та вокально-

педагогічної культури та наявного рівня розвитку особистості кожного майбутнього фахівця;

– *взаємозв'язок обсягу та якості змісту вокально-педагогічного навчання та виховання.* Закономірність відображає залежність рівня сформованості готовності майбутніх фахівців музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності від взаємозв'язку *обсягу*, який охоплює кількість навчальних годин (згідно навчального плану), відведених на вивчення обов'язкових та вибіркових навчальних предметів і зміст навчальних програм та дисциплін, які забезпечують змістове наповнення професійної підготовки студентів до вокально-педагогічної діяльності; та *якості змісту*, що включає суб'єктивні і об'єктивні чинники. До об'єктивних чинників відносяться: забезпеченість навчально-виховного процесу професорсько-викладацьким складом, наявність контингенту студентів, матеріальна база вищого навчального закладу. До суб'єктивних входять: професійні і особистісні риси викладачів і студентів та характер вокально-педагогічної та особистісної взаємодії «викладач-студент», «студент-студент», «педагог-педагог».

На основі аналізу законів філософії освіти та мистецтва, законів музичного мистецтва, дидактичних закономірностей, теоретичних і практичних знань у сфері вокально-педагогічної діяльності, розглянемо *специфічні* закономірності дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності:

– *взаємозалежність вокальних психологічних та фізіологічних процесів.* Закономірність відображає взаємозалежність вокально-психологічних і вокально-фізіологічних особливостей особистості, яка базується на науковому факті, що спів є психофізіологічним актом (нейрохронаксична, міоеластична, мукоондулярна теорії звукоутворення). Тому, виявлення такої взаємозалежності передбачає врахування у навчально-виховному процесі стану мотивації майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності; вікових особливостей студентів, навчальних можливостей особистості: розвитку емоційної, інтелектуальної, вольової сфер, загальних, музичних і вокально-педагогічних здібностей; стану здоров'я голосового апарату; наявності природних співацьких даних: голосу,

достатньої сили і приємного за тембром голосу, вокального слуху, вокальної пам'яті, як специфічного виду пам'яті на відчуття. Так, формування мотиваційної сфери вокально-педагогічного навчання майбутніх фахівців смислу, цілей, мотивів, інтересів, потреб залежить від вікових особливостей (професійно навчатися співу бажано у молодому віці, не раніше вісімнадцяти років, після формування голосового апарату за визначеним типом та коли організм людини може переносити достатні психологічні і фізичні навантаження), наявності співацьких даних та здоров'я співацького апарату. Зважаючи на те, що здійснення процесу навчання співу проходить на індивідуальних заняттях з постановки голосу, педагог має можливість визначити його психологічні та фізіологічні здатності: до сприймання загальнокультурних цінностей та цінностей вокальної музики і вокальної педагогіки, емоційного сприймання, аналітичного усвідомлення тексту музичного твору, інтерпретації і виконання вокальної музики; мистецької рефлексії; аналізу, синтезу, узагальнення і засвоєння основ вокального виконавства та педагогіки; навантаження та витривалості голосового апарату, досягати мету, керівництва процесом самовдосконалення та ін. Навчальна вокально-педагогічна діяльність студентів повинна проходити з опорою на врахування музичних і специфічно психолого-фізіологічних вокальних здібностей: почуття ладу, почуття ритму, музична пам'ять (Б. М. Теплов [546]), виразний співацький голос (сила, тембр, діапазон), витривалість голосу, об'єм співацького дихання, вокальний слух, пам'ять на відчуття, почуття вокальної фрази та ін. Необхідно відмітити засадничу роль взаємозалежності психолого-фізіологічних особливостей майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці до вокально-педагогічної діяльності;

– зв'язок між ціннісним ставленням учителя до вокально-педагогічної діяльності і характером художньо-естетичного впливу вокального мистецтва й вокальної педагогіки. Закономірність відображає зв'язок між художньо-естетичним впливом вокального мистецтва і вокальної педагогіки та процесом формування у особистості майбутнього вчителя вокально-педагогічних цінностей. Специфіка вокальної музики полягає у синтезі цінностей двох мистецтв –

музичного і поетичного, які об'єднані емоційно-образним полем психологічного і мистецького смислів, викликаючи великий спектр почуттів, роздумів у виконавця чи слухача. Знаходячись у процесі мистецького спілкування, з художніми образами вокальної музики, студенти відчують на собі її глибинну перетворювальну дію, спроможну змінити світобачення, надихати, насолоджувати, духовно очищати та інше. Цінності вокального мистецтва: краса музичного твору, людського голосу, художній образ та ін., впливають на формування у майбутніх фахівців естетичних ідеалів та смаку, наповняють їх красою та яскравістю світосприйняття, призводять до осмислення та переоцінки життєвих поглядів. Цінність вокальної педагогіки полягає, передусім, у тому, що вона показує шлях до смислу і краси вокального мистецтва і вчить майбутніх фахівців передавати це іншим за допомогою методики постановки голосу. Значний вплив на формування ціннісного відношення до вокально-педагогічної діяльності мають вокальні твори, спілкування з якими потребує визначеного рівня вокально-виконавських умінь і навичок, розвинутого творчого мислення, художньо-образного сприймання, потреби до постійного діалогу з мистецтвом.

Отже, виявлені закономірності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності уможливають визначення принципів, спрямованих на удосконалення навчально-виховного процесу студентів в умовах вищого навчального закладу.

Формування високодуховного, компетентного фахівця, здатного успішно виконувати професійні обов'язки, у великій мірі залежить від окреслення та реалізації принципів сучасної професійної освіти. Дотримання принципів створює передумови для ефективної професійної діяльності та зменшує можливість негативних результатів. У дослідженнях сучасних науковців розробляються системи загальнодидактичних і специфічних принципів, спрямованих на підвищення рівня професійної підготовки фахівців. Загальним для таких систем є спрямування на досягнення корисного результату, що має навчальний, виховний і розвивальний ефект [369, с. 174], і передбачає: опору на загальноприйняті

дидактичні принципи; вибір базового, системотвірного принципу; кількість принципів.

Так, О. П. Рудницька, на основі аналізу наукових праць, зазначає, що у педагогічній науці існують неоднакові системи принципів, які налічують від п'яти до кількох десятків найменувань і стосуються вибору змісту навчального матеріалу; організації педагогічного процесу; необхідності врахування психологічних механізмів засвоєння знань і способів діяльності [464, с. 81].

У наукових працях іноді принципи розглядаються попарно: свідомість і активність навчання, науковість і доступність, системність і послідовність. Однак існує плюралізм думок щодо доцільності і неможливості подання деяких принципів попарно. На засадах сучасної парадигми освіти, системотвірним принципом є принцип розвивального і виховного навчання, який пов'язаний з принципом соціокультурної та природної зумовленості навчання, а для професійної освіти – з принципом фундаментальності й професійної спрямованості [464, с. 175].

Зважаючи на необхідність оновлення сучасного навчання фахівців у сфері професійної педагогіки, учені визначають дидактичні принципи: системність, інтегративність, диференціацію, наступність, універсальність, єдність соціалізації і професіоналізації особистості, модульність, професійну періодизацію, стадійність, демократизацію, гуманізацію, інтенсифікацію, професійну мобільність, стабільність і динамічність [111, с. 122–126]. С. У. Гончаренко окреслив та обґрунтував найбільш типові з них: принцип професійної мобільності, принцип модульності навчання; принцип створення навколишнього середовища; принцип комп'ютеризації педагогічного процесу; політехнічний принцип; принцип поєднання навчання з продуктивною працею учнів; принцип моделювання професійної діяльності у навчальному процесі; принцип економічної доцільності [111].

У сучасній професійній освіті активно проходять інтегративні процеси, в контексті яких створюються нові технології професійної підготовки фахівця з опорою на інтеграцію принципів навчання і виховання. Тому С. С. Вітвицька

виокремлює такі принципи виховання фахівця у сучасній вищій школі: гуманізація виховання – пріоритет завдань самореалізації особистості студента, створення умов для вияву обдарованості і талантів; формування гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої; науковий, світський характер навчання, єдність національного й загальнолюдського; демократизація навчання; пріоритет розумової та моральної свідомості змісту навчання й виховання; поєднання активності, самодіяльності та творчої ініціативи студентів з вимогливим керівництвом викладача; урахування індивідуальних, вікових особливостей студентів у навчальному процесі [77, с. 14].

А. В. Хуторський запропонував систему принципів (в основі систематизації принципів – освітня діяльність учнів), яка виходить за рамки дидактичної традиції і відповідає тенденціям сучасної освіти, а саме: принцип особистісного цілепокладання учня, принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії, принцип метапредметних основ освітнього процесу, принцип продуктивності навчання, принцип первинності освітньої продукції учня, принцип ситуативності навчання, принцип освітньої рефлексії [586, с. 81–87].

Загальні принципи дидактики є засадничими у професійній підготовці майбутніх учителів, у тому числі і вчителів музичного мистецтва. У наукових дослідженнях Е. Б. Абдуліна [2, 3], О. В. Михайліченко [303], Г. М. Падалки [396; 397; 398], О. П. Рудницької [463; 464] та ін. розроблено та обґрунтовано системи загальнодидактичних та специфічних принципів мистецької освіти. Так, у дослідженні О. П. Рудницької зазначено, що витокami становлення принципів як певних освітніх настанов, можна вважати багатовікову практику навчання і виховання, історичний досвід і знахідки відомих педагогів. Науковець пропонує застосовувати у практичній діяльності принципи, які можуть бути «своєрідною алгоритмічною настановою» на позиціях нового педагогічного мислення [464, с. 81–85]: 1) принцип довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі; 2) принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії; 3) принцип залежності розвитку особистісних якостей від створення

педагогічних ситуацій; 4) принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу; 5) принцип спонукання до творчого самовираження.

Системи специфічних принципів у сфері музичної освіти, які базуються на загально дидактичних вимогах, знайшли своє обґрунтування у дослідженнях Е. Б. Абдуліна [2, с. 62]: принципи музичного виховання, освіти та розвитку; наочності; взаємозв'язку музичної освіти та життя; інтересу та позитивного відношення до музичних занять; оптимізації процесу навчання; Г. М. Падалки [396, с. 149]: принципи цілісності; культуровідповідності; естетичної спрямованості; індивідуалізації; рефлексії; О. В. Михайліченко [303, с. 75]: принципи зв'язку музичного виховання з національною культурою; єдності музичного виховання і загального художньо-естетичного розвитку особистості; міжпредметних зв'язків; зв'язку музичного виховання з життям; об'єднання урочних та позаурочних занять та інших.

Спираючись на загальнодидактичні та специфічні принципи професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва, існує необхідність у визначенні принципів такої підготовки до вокально-педагогічної діяльності.

Уже в середині ХХ століття вчені, на всесоюзному засіданні з вокальної освіти дійшли висновку, що вокально-педагогічний процес повинен здійснюватися на засадах музично-педагогічних принципів: єдності художнього і технічного; поступовості і послідовності в опануванні майстерністю співу; індивідуального підходу. Виявлені такі дидактичні та методичні принципи постановки голосу: грудочеревне дихання, висока позиція звучання голосу; відчуття головного та грудного резонатора з переважанням ролі того чи іншого; вільне та дещо занижене положення гортані; розкріпачення м'язів надгортанної труби (артикуляційного апарату), вони є базовими у сучасній вокально-виконавській діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Дослідники ХХІ століття доповнюють систему принципів у вокальній педагогіці. Так, М. Б. Сидорова, обґрунтовуючи принципи професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького спрямування, диференціює їх так: загальнопедагогічні, які передбачають гуманізацію освітнього процесу як умови

становлення, розвитку і самореалізації особистості; демократизацію професійного навчання як основи розкриття творчих здібностей майбутнього вчителя; випереджальний характер професійної освіти; безперервність професійного розвитку; мистецько-творчі, до них входять музично-художнє виховання особистості; розвиток вокального слуху; індивідуальний підхід; наслідування мистецької традиції педагога; науковість і послідовність; програмування репертуару; комплексне вирішення музично-виховних завдань на основі науково-дослідницької та педагогічної діяльності [494, с. 162].

Згідно думки Лі Чуьпен, методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики базується на теоретичних принципах методологічних підходів. Так, наприклад реалізація інтегративно-цілісного підходу у дослідженні передбачає вимоги: спрямованість на соціально значущий результат, взаємодії всіх складових творчого процесу, взаємодії різнопрофільних мистецьких дисциплін; акмеологічно-прогностичного підходу потребує виконання принципу: спрямування фахової підготовки на найвищі результати; творчого підходу передбачає дотримання вимоги – орієнтації мети, змісту, форм, методів навчання на творчий розвиток особистості [599, с. 8].

Дослідження Чен Дін присвячено формуванню вокальних навичок майбутнього вчителя музики на традиціях Китаю та України. Таке формування базується на педагогічних принципах: єдності художнього і технічного розвитку, концентричності, дотримання естетики застосування, використання активної практики, національної визначеності, наукової обґрунтованості. Автор включає в одну групу педагогічні принципів і вокальні принципи (концентричний) [592, с. 10].

У дослідженні І. О. Топчієвої вивчається методика підготовки студентів до роботи з дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання. Диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музики повинна базуватися, як зазначає автор, на принципах: культуровідповідності, інтерсуб'єктних відносин, музично-творчої спрямованості на досягнення

акмерівня, художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, опори на фаховий досвід [551, с. 9].

Аналіз сучасних праць дав змогу констатувати, що у наукових роботах недостатньо досліджено принципи професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності. Тому нами визначено принципи такої підготовки, які класифікуємо на загальнодидактичні та специфічно професійні:

– *загальнодидактичні*: гуманізації, науковості, системності, традиційності й інноваційності, поступовості і послідовності, інтегративності, багаторівневості і безперервності;

– *специфічні*: урізноманітненості видів і форм вокально-педагогічної діяльності, культурологізації та аксіологізації; психофізіологічної зумовленості; семіотичної спрямованості та інтерпретації тексту музичного твору; творчого виконавства; врахування педагогічного досвіду.

Визначаючи загальнодидактичні принципи нашого дослідження, ми приєдналися до обґрунтування С. У. Гончаренко [111, с. 122–126]. Тому розкриємо зміст специфічно професійних принципів нашого дослідження.

Принцип урізноманітненості видів і форм вокально-педагогічної діяльності, який є провідним, ґрунтується на вимогах сучасного суспільства, спрямованих на формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до виконання широкого спектру вокально-педагогічних функцій за місцем роботи. Виконання таких функцій потребує від учителя опанування різними компонентами (видами) структури вокально-педагогічної діяльності: мотиваційно-смісловим, емоційно-процесуальним, семіотично-герменевтичним, аксіологічно-культурологічним, творчо-виконавським, психолого-педагогічним, організаційно-просвітницьким, самовдосконалювальним. Реалізація принципу потребує створення відповідних організаційно-методичних умов професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, а саме: впровадження у зміст такої підготовки основ вокально-педагогічної діяльності вчителя із врахуванням усіх компонентів структури; визначення відповідних до кожного виду форм (методів) вокально-педагогічної діяльності, – та опанування

системою вокально-педагогічних компетенцій, які забезпечують готовність до кожного виду такої діяльності.

Принцип культурологізації та аксіологізації полягає у тому, що в основі змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва повинні бути культурологічні та аксіологічні засади. Такий принцип передбачає формування знань, вмінь, навичок і здатності прищеплювати цінності вокальної культури в учнів. Реалізація принципу передбачає: знайомство майбутніх фахівців з вокально-педагогічними школами різних країн; застосування різностильового, різножанрового та особистісно зорієнтованого репертуару, що фундується на традиціях національних вокальних шкіл та усвідомлення і цінностей українського вокального мистецтва і вокальної педагогіки. В умовах багаторівневої мистецької освіти вчителя, вокальний репертуар є важливою складовою змісту вокального навчання і виховання бакалавра, спеціаліста та магістра. Зміст навчання повинен передбачати стильову та жанрову палітру вокально-виконавського репертуару, що забезпечує формування культурологічних та аксіологічних компетенцій майбутніх фахівців. Врахування принципу впливає на опанування основами вокального виконавства та вокальної методики і надає можливості не тільки для професійного зростання майбутнього вчителя, а і особистісного.

Принцип психофізіологічної зумовленості відображає зумовленість ефективності вокально-педагогічного навчання, виховання і розвитку психофізіологічними можливостями студентів. Реалізація принципу передбачає врахування у змісті професійної підготовки, освітніх програмах наявного рівня вокальної підготовки студентів, які вступили до вищого навчального закладу та їх вікових і природних вокальних можливостей: типу голосу, його сили, тембру, діапазону, витривалості, вокального слуху, розвитку співацького дихання, відчуття високої співацької позиції, положення гортані, особливостей артикуляційного апарату та ін., що впливає на вибір методів навчально-виховного процесу, репертуару, об'єму вокального навантаження.

Успішність навчально-виховного процесу, звучання музичного інструменту, яким є людський голос, у значній мірі залежить від емоційного стану особистості в процесі опанування вокально-педагогічною діяльністю. Важливу роль у такому контексті відіграє рівень професійної і особистісної взаємодії «викладач-студент». Створення комфортного емоційного клімату, атмосфери взаєморозуміння і неконфліктності на індивідуальних заняттях у класі постановки голосу; лекційно-лабораторних з методики постановки голосу; у процесі екзаменаційно-залікових здач, конкурсних чи концертних виступів, все ще сприяє кращому засвоєнню вокально-педагогічних знань, умінь та навичок, позитивного емоційного досвіду; формуванню мотивації майбутніх учителів до такого виду діяльності. Дотримання принципу передбачає впровадження технологій для підвищення рівня емоційного сприймання та виконання студентами вокальної музики.

Принцип семіотичної спрямованості та інтерпретації тексту музичного твору. Доцільність використання окресленого принципу полягає в формуванні у майбутніх учителів музичного мистецтва теоретично-мистецтвознавських знань та практичних умінь системного аналізу музичної мови твору, інтерпретації тексту та поетапного осягнення його смислу. Такий принцип буде реалізовано за умови формування у студентів семіотично-герменевтичної компетентності, що передбачає актуалізацію знань з культурології, мистецтвознавства, музичної теорії, аналізу музичних форм для здійснення семіотично-герменевтичного аналізу музичного (вокального) твору, що є шляхом до створення виконавської інтерпретації, смислового осягнення вокальної музики та усвідомлення її цінності.

Принцип творчого виконавства передбачає спрямування навчально-виховного процесу на розвиток вокальних творчих здібностей майбутнього вчителя, здатного не тільки на досконале або, іноді, недосконале вокально-технічне виконання, а і на – художньо-образне та творче. Реалізація принципу є вимогою використання результатів семіотично-герменевтичного аналізу музичного твору, який є шляхом до виявлення та інтерпретації смислу вокального твору, вокально-

сценічного перевтілення і визначення правдивої вокальної інтонації. У процесі такої діяльності майбутні вчителі повинні оволодіти методами і прийомами художньої мови у роботі над вокальною інтонацією, опанувати технікою мелодекламації у розвитку виразності вокальної мови, використовувати артистично-сценічні прийоми вираження персонажних емоцій, які спрямовані на реалізацію творчо-виконавських компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва.

Принцип врахування педагогічного досвіду полягає у необхідності врахування у змісті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності світового педагогічного (вокально-методичного) досвіду та його практичному опануванні студентами. Реалізація такого принципу передбачає активізацію цілеспрямованої педагогічної дії на знайомство і опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва з вокальними методиками видатних вчителів співу; аналіз майстер-класів співаків світового рівню; оволодіння інноваційними технологіями вокального навчання, виховання, розвитку дітей. Упровадження принципу врахування педагогічного досвіду у процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності впливає на формування ціннісного ставлення студентів до педагогічної діяльності та їх педагогічного удосконалення упродовж життя.

Таким чином, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дав можливість, на основі твердження: про закономірності явищ, що свідчать про існування закону в їх походженні й розвитку, виявити взаємозв'язки закономірностей професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності із філософськими, мистецькими та педагогічними законами та класифікувати їх на *загальнодидактичні*: зумовленості змісту, форм, методів, засобів навчання і виховання соціально-економічними вимогами і можливостями сучасного суспільства та здобутками національної і світової науки і культури; єдності мети, навчально-виховного процесу та результату; єдності процесів навчання, виховання, розвитку у професійній

підготовці фахівців; взаємозв'язку обсягу та якості змісту вокально-педагогічного навчання і виховання; та *специфічні*: взаємозалежність вокальних психологічних та фізіологічних процесів; зв'язок між ціннісним ставленням учителя до вокально-педагогічної діяльності та характером художньо-естетичного впливу вокального мистецтва й вокальної педагогіки. Відповідно до виявлених закономірностей, нами визначено і обґрунтовано принципи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: *загальнодидактичні*: гуманізації, науковості, системності, традиційності й інноваційності; поступовості і послідовності, інтегративності, багаторівневості і безперервності; і *специфічні*: урізноманітненості видів і форм вокально-педагогічної діяльності, культурологізації та аксіологізації; психофізіологічної зумовленості; семіотичної спрямованості та інтерпретації тексту музичного твору; творчого виконавства; урахування педагогічного досвіду.

4.3. Критерії ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

Визначення критеріїв оцінювання ефективності досліджуваного предмету, явища, процесу – одне із найважливіших питань у педагогічній науковій думці. Критерії оцінювання, як узагальнений показник розвитку педагогічної системи та успішної діяльності, є основою для класифікації і оцінки на основі виокремлення сукупності ознак показників. Критерії, показники та індикатори, за допомогою яких здійснюється оцінка стану та розвитку досліджуваного предмета, що входять у критеріально-оцінювальний апарат [175, с. 42].

Проблема оцінювання ефективності системи професійної підготовки є однією з найбільш актуальних і значущих, що відображено у дослідженнях вітчизняних науковців. Так, С. О. Сисоєва визначає групу критеріїв для оцінки готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців, яким притаманна універсальність щодо застосування, незалежно від фаху підготовки [500, с. 219]:

– операційні, що пов'язані з організацією і протіканням основних процесів діяльності і виражають закономірності їх розвитку і результат щодо досягнення цілей або реалізації окреслених потреб;

– економічні, які пов'язані з величиною (вартістю) позитивних ефектів (корисних) і негативних (накладів), що виражають корисність системи щодо основної діяльності (зі створення, із надання послуг та ін.);

– інформаційні, котрі пов'язані з організацією системи і перебігом інформаційних процесів, що виражають вплив цих процесів на поведінку системи;

– технічні, що пов'язані з готовністю елементів системи, особливо технічних засобів, що виражають вплив техніки на поведінку системи;

– експлуатаційні, які пов'язані з функціонуванням засобів діяльності, що виражають вплив функціонування засобів діяльності на здатність системи до ефективної дії в окреслених межах часу.

Т. Б. Поясок ефективність системи застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців економічного профілю визначала за критеріями [429, с. 196]: організаційний, інформаційно-компетентнісний, мотиваційний, когнітивний, ергономічний, психологічної готовності. Н. І. Мачинська, досліджуючи розвиток педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, оцінювала її ефективність за критеріями [290, с. 258]: мотиваційної готовності, процесуально-діяльнісної готовності, сформованості професійно-особистісних цінностей, сформованості методологічної культури, готовності до навчання протягом життя.

Аналіз досліджень з мистецької педагогіки показав деяку однотайність науковців щодо визначення групи критеріїв, незалежно від предмету дослідження. Така однотайність стосується мотиваційного, емоційного (афективного) когнітивного (пізнавального), творчого (креативного) критеріїв мистецько-педагогічних досліджень. Так, у дослідженні Н. Г. Мозгальнової, з метою виявлення рівня сформованості готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності в школі, визначено критерії та показники [307, с. 21]:

– перша група критеріїв (мотиваційно-цільовий компонент) складають критерії, які дозволяють з'ясувати міру сформованості мотивації студентів до навчання гри на музичному інструменті та можливості досягнення успіху в даній сфері;

– друга група критеріїв (емоційно-вольовий компонент) відображає ступінь емоційно-вольового ставлення до виконавської діяльності;

– третя група критеріїв (креативно-інтерпретаційний компонент) дає можливість з'ясувати міру творчої спрямованості студентів у процесі навчання;

– четверта група критеріїв (інформаційно-пізнавальний компонент) допомагає визначити рівень музично-теоретичної обізнаності й виконавських знань; володіння вміннями та навичками здобувати, систематизувати і відтворювати знання й нову інформацію; виявляти рівень знань для проведення музично-освітніх заходів у школі;

– п'ята група критеріїв (оцінювально-рефлексивний компонент) спрямовано на визначення міри розвитку умінь аналітично-критичного оцінювання мистецьких явищ; здатності студентів до спостережень та самоспостережень, до адекватної самооцінки рівня власної виконавської підготовки та об'єктивного оцінювання інших; здатності до рефлексивного оцінювання педагогічних ситуацій.

Визначаючи ефективність творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва С. В. Коновець дійшла думки, що критеріальну базу експериментального дослідження складають три групи критеріїв [217, с. 326]:

– особистісно-мотиваційний, який уможливорює виявлення таких якостей особистості, як: цілісність, гармонійність, достатній рівень культури та естетичної підготовленості; широта естетичних потреб та інтересів, спроможність ризикувати; сформованість мотивації відносно самовираження та творчої самореалізації;

– когнітивно-праксеологічний, який дає змогу з'ясувати наявність систематизованих знань у сфері образотворчого мистецтва (мистецько-творчий тезаурус) та практичних умінь і навичок у різних видах професійно-творчої

діяльності й визначити ступінь розвитку спостережливості, логічного мислення, візуальної пам'яті, просторових уявлень тощо;

– креативний критерій, який допомагає визначити стан і якість творчого розвитку; сформованості креативності особистості, розвиненості творчого мислення та інтелекту; наявності творчої уяви та інтуїції, а також прагнення до творчої самореалізації у педагогічній діяльності.

К. В. Кабріль, досліджуючи формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, оцінювала їх за критеріями [189, с. 10]:

– афективні критерії характеризують «емоційно-вольовий тон» (М. М. Бахтін) духовного потенціалу, розвивають у дітей ціннісне сприйняття музики; ґрунтуються на досвіді музичного сприйняття і включають такі показники (стійкість інтересу до музичного мистецтва та диригентсько-хорової діяльності; прагнення до оволодіння ціннісними компетенціями у сфері диригентсько-хорової підготовки; здатність до емоційно-ціннісного осмислення вокально-хорових творів, у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; власні аксіологічні уподобання в сфері музичного мистецтва);

– когнітивні критерії виявляють здатність майбутнього вчителя музики оцінювати та здійснювати музично-теоретичний та вокально-хоровий аналіз виконуваного твору, що виявляють потенційно-регулятивну силу у формуванні ціннісного потенціалу особистості (усвідомлення ціннісної значущості знань про інноваційні технології, уміння здійснювати музично-теоретичний, вокально-хоровий та ціннісний аналіз твору, що виконується; здатність здійснювати вокальний розвиток школярів засобами вокально-хорового співу; уміння оцінити специфіку, художньо-образну структуру, зміст і цілісність музичного твору;

– поведінкові критерії спрямовані на оцінку рівня сформованості професійних вмінь, характер творчої самореалізації студентів, передбачають здатність (мобільно застосовувати наявні ціннісні компетенції та вміння оперувати ними у диригентсько-хоровій діяльності майбутнього вчителя музики; засобами вокально-хорового співу сприяти соціокультурному розвитку школярів; активній

концертно-виконавській діяльності хорового колективу) майбутніх учителів музики засобами хорового співу сприяти естетичному розвитку школярів [189, с. 16].

Досліджуючи формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки, Ван Цзяньшу, для виявлення сформованості вокально-виконавської культури, визначено критерії: міру мотиваційної цілеспрямованості до формування вокально-виконавської культури; ступінь готовності майбутніх учителів музики до опанування вокально-виконавським комплексом; міру здатності до фахової самореалізації в процесі виконання вокальних творів у різних дієвих формах [590, с. 17].

Згідно висновку С. В. Коновець, при розробці критеріїв та показників повинна приділятися увага умовам, при яких: а) критерії повинні бути впорядковані таким чином, щоб відображалась послідовність вирішення завдань дослідження і його перспективність; б) критерії мають бути доступними і наочно переконливими для усвідомлення всіма учасниками експериментального дослідження (як викладачами, так і студентами, а також працюючими вчителями) [217, с. 325].

У розробці критеріїв і показників сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності були враховані такі вимоги:

– відповідність критеріїв та їх показників компонентам готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності;

– детермінованість та взаємозв'язок критеріїв, як ознак системності, що використовуються для оцінювання рівня сформованості всіх компонентів структури готовності майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності: мотиваційного, емоційно-процесуального; семіотично-герменевтичного; аксіологічно-культурологічного; творчо-виконавського; навчально-виховного; організаційно-просвітницького, особистісно-розвивального;

– адаптивність критеріального апарату до науково-дослідних умов та навчально-виховного процесу у практиці вищого навчального закладу.

Отже, критеріальну базу ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності склала система, яка включає вісім критеріїв. Кожен із критеріїв спрямований на оцінку сформованості у майбутніх учителів музичного мистецтва: 1) особистих знань та вмінь у визначеному виді вокально-педагогічної діяльності; 2) здатності щодо формування знань та вмінь учнів у визначеному виді вокально-педагогічної діяльності; 3) ціннісного ставлення до визначеного виду вокально-педагогічної діяльності. ціннісного ставлення до визначеного виду вокально-педагогічної діяльності. Визначимо сутність кожного критерію і його показників сформованості компонентів готовності студентів.

Мотиваційний критерій характеризує рівень сформованості мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до опанування вокально-педагогічними компетенціями у процесі професійної підготовки; сформованості професійних знань, умінь формування цілей, мотивів, інтересів, духовних потреб учнів у сфері вокально-хорового та вокального мистецтва; усвідомлення особистісного смислу до мотиваційного компоненту вокально-педагогічної діяльності, що є основою ціннісного відношення майбутнього вчителя до такого виду діяльності.

Емоційно-процесуальний критерій характеризує рівень сформованості емоційно-вольових якостей особистості майбутнього вчителя до здійснення вокально-педагогічної діяльності, враховуючи здатність до емоційного сприймання вокального мистецтва; сформованості професійних знань і вмінь управління процесом емоційного розвитку і емоційної регуляції учнів; сформованості ціннісного відношення студента до емоційно-процесуального компоненту вокально-педагогічної діяльності.

Семіотично-герменевтичний критерій характеризує рівень сформованості знань майбутнього фахівця у сфері музичної семіотики, враховуючи її три виміри: семантику, синтактику, прагматику, - та герменевтики, а також професійних вмінь аналізувати, систематизувати, узагальнювати, інтерпретувати вокальний твір; сформованості технологічних знань і вмінь здійснення семіотично-

герменевтичного аналізу та донесення його результатів учням у практичній діяльності; сформованості ціннісного відношення майбутнього фахівця до семіотично-герменевтичного компоненту вокально-педагогічної діяльності.

Аксіологічно-культурологічний критерій характеризує рівень сформованості вокально-педагогічної культури майбутнього вчителя музичної культури; сформованості професійних культурологічних та аксіологічних знань і вмінь формування вокальної культури учнів; сформованості ціннісного відношення майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Творчо-виконавський критерій характеризує рівень сформованості творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця у сфері вокального виконавства та сформованість його вокально-виконавських знань і вмінь; сформованості знань і вмінь творчо-виконавського навчання, виховання і розвитку учнів; сформованості ціннісного відношення студента до творчо-виконавського виду діяльності.

Психолого-педагогічний критерій характеризує рівень сформованості особистісної здатності майбутнього вчителя навчатися; сформованості професійних знань і вмінь навчати, виховувати, розвивати учнів з вокального мистецтва; ціннісного відношення студента до навчально-виховного компоненту вокально-педагогічної діяльності.

Організаційно-просвітницький критерій характеризує рівень сформованості особистісної здатності майбутнього вчителя до організаторської та просвітницької вокально-педагогічної діяльності; сформованості професійної здатності до формування організаторських та просвітницьких знань і вмінь учнів; сформованості ціннісного відношення майбутнього фахівця до такого компоненту вокально-педагогічної діяльності.

Особистісно-розвивальний критерій характеризує рівень сформованості особистісних рис та здатності майбутнього вчителя для самовдосконалення у майбутній професійній діяльності; сформованість професійних знань і вмінь здійснювати особистісний та вокальний розвиток учнів; сформованість ціннісного відношення студентів до підвищення професійної майстерності з вокальної педагогіки протягом життя.

Оцінювання студентів у вищих мистецько-педагогічних закладах здійснюється за потрійною шкалою: ECTS (A, B, C ...), 100-бальною і 5-бальною). Оцінювання рівня готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності зручно здійснювати для математичної обробки даних за 5-бальною шкалою:

– 1-2 бали - *низький рівень* готовності до вокально-педагогічної діяльності мають студенти з несформованими вокально-педагогічними компетенціями: низьким рівнем знань і вмінь у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки; нездатністю формування вокальних знань та вмінь учнів; відсутністю ціннісного ставлення до вокально-педагогічної діяльності;

– 3-4 - *середній рівень* готовності до вокально-педагогічної діяльності, притаманний студентам із достатнім опануванням вокально-педагогічними компетенціями: задовільним рівнем знань та вмінь у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки, здатності до формування вокальних знань та вмінь учнів, яка не у повному обсязі забезпечує поліаспектність вокально-педагогічної діяльності; інтересом до вокального виконавства і методики постановки голосу;

– 5 - *високий рівень* готовності до вокально-педагогічної діяльності мають студенти зі сформованими вокально-педагогічними компетенціями: високим рівнем знань та вмінь у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки, здатності до формування вокальних знань та вмінь учнів, яка повністю забезпечує поліаспектність і успішність такого виду діяльності; поглибленим інтересом до вокального виконавства й вокальної педагогіки, усвідомленими та розвиненими потребами до вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва; з високим рівнем ціннісного ставлення до вокально-педагогічної діяльності та активним прагненням до самореалізації та самовдосконалення у такому виді діяльності.

Таким чином, розробляючи критеріальний апарат дослідження ми спиралися на відповідність критеріїв компонентам готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; детермінованість та взаємозв'язок самих критеріїв, як ознак системності, що використовуються для оцінювання рівня сформованості системи вокально-педагогічних компетенцій, що

забезпечують готовність майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності; адаптивність системи критеріїв до навчально-виховного процесу у практиці вищого навчального закладу.

Отже, критеріальну базу ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності склали вісім критеріїв та їх показників: мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний.

4.4. Концепція та модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

У науковій педагогічній думці концепція визначає спосіб створення системи засобів навчання і виховання на основі цілісного розуміння сутності цих процесів [5, с. 132]. Педагогічна концепція узагальнює систему поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій [111, с. 177]. Розробка концепції професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності зумовлена сучасними тенденціями мистецької освіти та педагогічної практики та вимогами до сучасного вчителя музичного мистецтва, що потребує інноваційного підходу з урахуванням культурологічних і аксіологічних аспектів вокально-педагогічної діяльності вчителя, на основі оволодіння ним світовими та національними здобутками.

До сучасних тенденцій мистецької освіти варто віднести: з *одного боку* проникнення ринкових відносин у сферу освіти та культури; закриття багатьох культурно-просвітницьких закладів; зменшення інституціональних форм в структурі мистецької діяльності; витіснення естетичних потреб і художніх цінностей прагматичними у свідомості підростаючого покоління; зниження рівня виконавської майстерності дітей та використання низькопробного репертуару;

зменшення участі молоді у масових жанрах, таких як хоровий та оркестровий; знецінення інструментального виконавства у порівнянні з вокальним; з *іншого* участь значної частини молоді у вокальних шоу-проектах; збільшення інтересу дітей до сольного вокального виконавства; зростання інтересу молоді до національних пісенних традицій і надбань; комп'ютеризація школи, яка сприяє інформативності та використанню комплексу мистецтв для поглибленого процесу сприймання музики [8, с. 30-35].

Такі тенденції впливають на окреслення вимог до сучасного вчителя музичного мистецтва. За думкою Е. Б. Абдуліна, перед сучасним вчителем постають дві вимоги: перша – це долучати своїх вихованців до шедеврів вітчизняної і світової музичної культури, прививати потребу у спілкуванні з нею, розширяти музичний світогляд, виховувати здібність насолоджуватися красою музики, емоційно, естетично реагувати на виражені у ній емоції, почуття, думки починаючи з першого класу, з перших уроків; друга – вивчення вчителем сучасних жанрів, стилів, напрямків поп-музики у її кращих зразках та демонстрація цієї музики поряд з народним і класичним музичним спадком [2, с. 2].

О. Я. Ростовський зазначив, що вимоги до вчителя музичного мистецтва висуваються до мети його професійної підготовки – формування музично-педагогічної культури вчителя [460, с. 240-241]. На думку автора, це такі вимоги, як: самовіддане служіння дітям і музиці; ставлення до особистості учня як до центральної ланки педагогічного процесу, коли на перший план виходять ті особливі думки, почуття і переживання, які дитина відкриває в собі і в авторах музичних творів; розвиток своєї особистості, світогляду, педагогічного таланту, майстерності, збільшення багатства інтелекту і душевної чуйності, становлення громадянської позиції; покращення методичного забезпечення навчально-виховного процесу; свідоме ставлення до розвитку музично-творчих здібностей дитини; прагнення до єдності музики як способу єдності пізнання світу і музики як предмета навчання.

Для вирішення сучасних соціальних задач в духовній сфері: девальвації художніх цінностей у свідомості молоді, зазначає Г. М. Падалка, перед вчителями музики стає задача цілеспрямованої активізації і регуляції оціночної діяльності школярів у сфері мистецтва. Без сформованості власних ідеалів та смаків вчителя цю задачу неможливо вирішити цілісно [396, с. 139]. Для сучасного вчителя особливо важливим є вміння розгледіти істинно художню значимість музичних творів і академічного і популярного жанрів, відділити справжнє у мистецтві від його псевдозразків.

Отже, на основі окреслених тенденцій мистецької освіти та педагогічної практики і вимог до сучасного вчителя музичного мистецтва, врахуванні результатів наукових досліджень у сфері професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, нами визначена *концепція* професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, яка ґрунтується на ідеї що модернізація професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності повинна здійснюватися на основі опанування ними системою вокально-педагогічних компетенцій при посиленні ролі семіотично-герменевтичного і аксіологічно-культурологічного компонентів у змісті навчально-виховного процесу. Такий підхід забезпечує опанування майбутніми педагогами цінностями вокального мистецтва та вокальної педагогіки та формування такого ж ціннісного відношення в учнівській молоді.

У становленні світоглядних та мистецьких цінностей дітей та молоді важлива роль належить учителю музичного мистецтва мистецтву, який покликаний розкрити дітям цінність музичного мистецтва, сила якого полягає не тільки у насолоді красою, духовному очищенні, а і у донесенні цивілізаційного досвіду сучасному поколінню, впливі на майбутнє суспільства, через моделювання його ціннісних потреб. Музичне мистецтво формує своїми особливими засобами естетичні, моральні та світоглядні цінності суспільства, і є одним із найбільш впливових методів виховання, що надає яскравого емоційного та естетичного забарвлення усьому духовному життю людини.

Музика, стверджує Є. В. Назайкінський, тісно пов'язана зі словом, але не ним визначається її природа, головна цінність та можливості [325, с. 7]. Цінність вокального мистецтва, полягає у синергетичній взаємодії слова і звуку, у поєднанні яких і створюється її мистецька цінність. Воно є доступним виконавським видом музичного мистецтва та, має особливий перетворювальний вплив на внутрішній світ дітей, юнацтва та молоді, який посилюється ментальністю українського народу у відношенні до співу, як невід'ємного компонента у всіх життєвих ситуаціях, регулятора психологічного здоров'я особистості, улюбленого виду творчості нації.

Постійне спілкування з вокальною музикою в шкільні роки, зважаючи на зростання популярності сольного і ансамблевого вокального виконавства серед учнів середньої загальноосвітньої школи та інших закладів мистецької освіти, уможливорює зростання в учнів духовних потреб та формування ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва. Л. М. Масол зазначає, що у процесі практичної художньо-творчої діяльності формується особистісно-ціннісне ставлення до діяльності й мистецтва, розвивати естетичну свідомість, загальнокультурну та художню компетентність, здатність до самореалізації, потребу в духовному самовдосконаленні» [283].

Культурологічний та ціннісний вплив мистецтва у становленні підростаючого покоління у його вокально-педагогічній діяльності є визначальним, особливо в контексті антропологічної парадигми – людинотворення. Л. Л. Бочкар'єв підкреслюючи важливість впливу музичних переживань на музичну діяльність людини, зазначав, що музичні переживання виконують координаційну роль у регуляції всіх видів музичної діяльності, інтегруючи ефект впливу інших регуляторів: мотивів, цілей, установок, потреб, смаків, художніх еталонів [67, с. 63].

Розглядаючи цінність музичного мистецтва, що полягає: «не у змісті, а у осяяні душі духовним смислом» (В. В. Медушевський) [292, с. 19], «в емоціях-думках – художньому «тілі» музики, що виникають у результаті переплаву життєвих реалій, – володіють особливими та естетичними якостями»

(В. П. Бобровський) [58], «у художньому інтонуванні, що твориться заради естетичних цілей» (О. В. Сокол) [513, с. 16], «в інтонаційній схожості звуковій мові людини» (Б. Л. Яворський) [621, с. 50], «у підготовці нашої свідомості до сприйняття нової картини світу та нового Всесвіту» (Н. О. Герасимова-Персидська) [100] – вчені констатують його значеннєвість та перетворювальний вплив у житті людини. Музика є інтонаційним способом вираження естетичних, моральних та світоглядних цінностей суспільства і одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення усьому духовному життю людини [460, с. 5].

Ефективна реалізація культурологічного впливу мистецької діяльності можлива при усвідомленні не тільки специфічних ознак, а і того спільного в різних видах мистецтва, що забезпечується його художньо-виражальною сутністю [396, с. 13]. У процесі професійної підготовки майбутні фахівці опановують мистецтвом співу, гри на музичному інструменті, диригуванням та керівництвом хору, аналізу музичних творів; знаннями зі світової художньої культури (літератури, архітектури, живопису, хореографії, кіно, театру) тощо, що спрямовує вокально-педагогічну діяльність вчителя не тільки на розвиток вокальних здібностей учнів, а на широкий культурологічно-ціннісний підхід у вихованні їх світогляду.

Для формування ціннісного ставлення учнів до вокальної музики, необхідно навчити їх не тільки виконувати вокальні твори, але і цікавитися та знати про різні жанри вокальної музики, емоційно реагувати та глибоко сприймати високохудожні твори світового вокального мистецтва, що вимагає від дітей та юнацтва художнього осмислення музично-поетичного матеріалу, проникнення у творчий задум авторів вокального твору в контексті культурно-історичної епохи. З огляду на це, актуалізується роль багатокomпонентної вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва з посиленням семіотично-герменевтичного та аксіологічно-культурологічного її компонентів у загальноосвітніх школах, позашкільних закладах, музичних студіях, що передбачає опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва системою вокально-педагогічних компетенцій як

основи їх готовності до такого виду діяльності, концептуальне розуміння та інтерпретацію музичної і поетичної мови вокального твору, осягнення цінності вокального мистецтва в культурологічному контексті і усвідомлення його перетворювальних можливостей. Одним із перспективних напрямів осягнення смислу тексту вокального твору в контексті світового культурного досвіду є впровадження семіотичного та герменевтичного підходів, які реалізуються у застосуванні семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору, як системного дослідження музичної і поетичної мови твору.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності повинна базуватись на формуванні системи вокально-педагогічних компетенцій зі спрямуванням вектору освіти на її семіотично-герменевтичну та аксіологічно-культурологічну складову. У такому контексті, професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є спеціально організованою освітньою системою, яка забезпечує готовність педагога до здійснення вокально-педагогічної діяльності у середній загальноосвітній школі на основі опанування відповідними знаннями, вміннями та сформованого ціннісного ставлення до сфери вокального мистецтва і вокальної педагогіки.

Ми виходили з того, що концепція повинна відображати сучасний стан розвитку музично-педагогічної теорії і практики, системи вищої мистецької освіти в європейський простір вищої науки, вказувати її перспективи; зміст концепції має опиратися на Державний галузевий стандарт вищої педагогічної школи, освітню кваліфікаційну характеристику (ОКХ) та освітньо-професійну програму підготовки (ОПП) такого вчителя [524]. Підготовка до вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, як передбачено у стандарті, проходить у процесі засвоєння базових вокальних та вокально-хорових дисциплін.

Метою професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є формування їх готовності до такого виду діяльності на основі опанування системою вокально-педагогічних компетенцій

через спеціально організовану освітню систему, яка ґрунтується на національному мистецько-педагогічному досвіді, враховує європейські традиції і забезпечує високий рівень духовної культури особистості педагога, зокрема, вокальної; та конкурентноспроможність на світовому ринку праці.

Визначене мети дає змогу окреслити *основні завдання* професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: забезпечення формування готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності на основі опанування ними відповідними знаннями, вміннями та навичками; створення умов для професійного та особистісного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва; сприяння в здійсненні неперервної професійної освіти та вокально-педагогічному удосконаленні протягом життя; оновлення змісту, форм, методів та засобів навчання відповідно до вимог сучасного суспільства; прогнозування шляхів модернізації мистецької освіти майбутніх педагогів у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки.

Концепція професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності ґрунтується на закономірностях та принципах такої підготовки, а саме: на *загальнодидактичних закономірностях*: зумовленості змісту, форм, методів, засобів навчання і виховання соціально-економічними вимогами і можливостями сучасного суспільства та здобутками національної і світової науки і культури; єдності мети, навчально-виховного процесу та результату; єдності процесів навчання, виховання, розвитку у професійній підготовці фахівців; взаємозв'язку обсягу та якості змісту вокально-педагогічного навчання і виховання; та *специфічних закономірностях*: взаємозалежності вокальних психологічних та фізіологічних процесів; зв'язку між ціннісним ставленням учителя до вокально-педагогічної діяльності та характером художньо-естетичного впливу вокального мистецтва й вокальної педагогіки *загальнодидактичних принципів*: гуманізації, науковості, системності, традиційності й інноваційності; поступовості і послідовності, інтегративності, багаторівневості і безперервності; *специфічних принципів*: урізноманітненості видів і форм вокально-педагогічної діяльності, культурологізації та аксіологізації;

психофізіологічної зумовленості; семіотичної спрямованості та інтерпретації тексту музичного твору; творчого виконавства; урахування педагогічного досвіду.

У процесі дослідження нами сформульовано основні положення концепції професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, а саме:

1. Вокально-педагогічна діяльність вчителя музичного мистецтва розглядається нами як специфічний вид професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, спрямований на формування в учнів знань, умінь, навичок у сфері вокального мистецтва та ціннісного ставлення до вокальної діяльності.

2. Цілісна структура вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва включає такі компоненти, як: мотиваційно-смісловий, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, самовдосконалення. Розроблена структура вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва передбачає посилення ролі семіотично-герменевтичного компоненту, із застосуванням технології семіотично-герменевтичного аналізу як системного дослідження поетичної і музичної мови твору та поступового осягнення смислу (цінності) твору й створення його виконавської інтерпретації; та аксіологічно-культурологічного компоненту, спрямованого на формування вокальної культури, ціннісного відношення учнів до вокального мистецтва. Врахування окреслених компонентів цілісної структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва впливає на: мотивування учнів до вокальної діяльності і сприяння усвідомленню ними смислу такої діяльності; формування культури почуттів та досягнення емоційного відгуку дітей на вокальне мистецтво; підвищення рівня розуміння та сприймання учнями музичного та поетичного тексту вокального твору, створення виконавської інтерпретації; ознайомлення учнів з високохудожніми, різножанровими, різностильовими вокальними творами та формування у них ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва; формування творчо-виконавських умінь і навичок учнів у процесі навчальної та сценічної діяльності;

здійснення навчально-виховного процесу в урочній та позаурочній формах роботи та формування у дітей вокальних знань, умінь, навичок, враховуючи їх психологічні та вікові особливості; організація різних форм вокального навчання, виховання, просвітництва, як: розспівка, репетиція, концертний виступ, участь у конкурсі, творча зустріч, похід у театр та ін.; сприяння особистісному і вокальному розвитку учнів та організація їх самостійної роботи над удосконаленням вокальних здібностей, опанування інноваційними методиками роботи зі співацьким голосом, формування у них цінностей та ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва.

3. Результатом професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є їх готовність до вокально-педагогічної діяльності на основі опанування ними системою знань, умінь, навичок, що складає цілісну систему вокально-педагогічних компетенцій. Сформованість компетенцій відображає рівень готовності до вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Структура готовності вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, включає компоненти: мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний. Кожному компоненту структури готовності відповідає сукупність вокально-педагогічних компетенцій, що базуються на сформованих знаннях, уміннях, здатностях і знаходяться у системному зв'язку.

4. Модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є динамічною структурою, здатною до сприйняття змін і включає в себе чотири складові: цільову, теоретико-методологічну, змістово-процесуальну, критеріально-оцінювальну, - які мають особливе значення завдяки їх змістовому наповненню, що дають змогу врахувати специфіку майбутньої вокально-педагогічної діяльності (рис. 4.5.).

5. Організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності висвітлюють:

інноваційні зміни в обсязі та якості змісту, модифікацію форм, збагачення методів та удосконалення засобів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; інтенсифікацію концертно-виконавської практики та позааудиторної вокально-педагогічної діяльності студентів.

6. Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності визначається наступними критеріями: мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний.

Отже, основні положення концепції професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності відображають: мету професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; сутність та структуру вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва; структуру готовності вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; загальнодидактичні та специфічно професійні закономірності та принципи такої підготовки; модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; критерії оцінки рівня сформованості компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Окреслена в концепції модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, актуальність та необхідність її розробки зумовлена наступним: соціальним запитом на нову модель професійної підготовки майбутнього фахівця до вокально-педагогічної діяльності; недостатньою розробкою у науковій теорії сучасної моделі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, з урахуванням теоретико-методологічних засад, розробленої поліаспектної структури такої діяльності та системи відповідних

компетенцій; доцільністю створення узагальненої моделі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності здатного працювати в загальноосвітній середній школі та позашкільних закладах мистецької освіти; значеннєвістю визначення компонентів вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, які необхідно посилити у процесі професійної підготовки, що сприяє підвищенню мобільності та конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Сучасна мистецька освіта ставить перед дослідниками у мистецькій сфері завдання створення нової моделі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як фіксованого опису їх професійної діяльності. Проблемі розробки моделі професійної підготовки вчителя у вищій школі присвячено наукові праці багатьох вчених, серед них: І. А. Зязюна [172], С. О. Сисоєвої [502], О. І. Щербак [610], І. В. Шерстньової [605], які ґрунтуються на методологічних підходах: системному, діяльнісному, особистісно зорієнтованому, компетентнісному та ін. Однак, теорія моделі професійної підготовки вчителя ще знаходиться в процесі розробки і потребує подальших досліджень.

Згідно думки І. А. Зязюна, можна виокремити три види моделей: фізичні, що мають природу, близьку до оригіналу; речово-математичні, у яких фізична природа відрізняється від прототипу, але можливий математичний опис, що характеризує поведінку оригіналу; логіко-семіотичні, що конструюються із спеціальних знаків, символів, структурних схем. Педагогічні моделі мають ознаки першої, другої і третьої груп [172]. Дидактичне моделювання розглядається як система дій, що забезпечує адекватне засвоєння модельованих властивостей, зв'язків і відносин пізнавального і перетворювального об'єкта (природного чи соціокультурного) [262, с. 236]. Дидактичні моделі у процесі навчання виконують особливу роль, тому що вони створенні відповідно до логіки предмета навчання й можливостей суб'єкта, тобто того, кого навчають [172, с. 67–69].

Аналізуючи види теоретичних моделей професійної діяльності фахівців, І. В. Шерстньова вважає, що моделювання може здійснюватися за трьома напрямками, розробленими психологами [605]: Л. С. Виготським – знаково-

символьним, С. Л. Рубінштейном – суб'єктно-особистісним та О. М. Леонт'євим – предметно-діяльнісним [241]. Створення моделі професійної підготовки майбутнього фахівця ґрунтується на суб'єктно-діяльнісному підході, який поєднує суб'єктно-особистісний та предметно-діяльнісний напрями. Автор презентує модель професійної діяльності фахівця, розроблену Б. Ф. Ломовим, В. Д. Шадріковим, В. А. Козаковим і вважає, що вона є сучасною та найбільш повною. Така модель об'єднує дві групи: організаційну, яка включає суб'єкт, процес, предмет, умови, засоби і продукт діяльності, та психологічну, у яку входять мотив, мета інформаційна основа, програма, блок прийняття рішень та підсистема професійно важливих якостей.

Аналізуючи різні підходи до моделювання, що відображено у працях Ю. К. Бабанського, В. В. Краєвського, Н. В. Кузьміної та ін., О. І. Щербак вважає важливими висновки вчених, і ми приєднуємося до такої думки щодо доцільності використання структурно-логічних і структурно-функціональних моделей у процесі навчання й виховання, спостереження та удосконалення навчальної діяльності [610, с. 192]. Модель професійно-педагогічної освіти в умовах сучасного реформування системи освіти передбачає тісний взаємозв'язок необхідних структур діяльності та соціально важливих характеристик, включає три блоки: методологічно-цільовий, процесуально-змістовий, діагностувально-результативний [584, с. 196] і ґрунтується на компетентнісному підході.

У дослідженні Н. Г. Мозгальнової розроблено модель інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, яка забезпечує загальнокультурну, педагогічну, музично-методичну і виконавську основу формування успішної особистості вчителя музики; реалізує наступність, інтеграцію та диференціацію інструментально-виконавської підготовки студентів; спрямовує на виконання соціального замовлення на конкурентоспроможного вчителя музики, передбачає три етапи: початково-установчий, організаційно-діяльнісний, інтелектуально-збагачувальний, реалізаційно-коректувальний, підсумково-оцінювальний [307, с. 26].

Модель організаційно-методичної системи підготовки майбутніх учителів музики до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами, розроблена Т. М. Пляченко, ґрунтується на системному, синергетичному, аксіологічному та компетентнісному підходах і розглядається як теоретичний проект, у якому визначено основні етапи, педагогічні умови, форми, методи, засоби і терміни впровадження запропонованої автором методики роботи з музично-інструментальними колективами, методи визначення її результативності. Основними компонентами організаційно-методичної системи підготовки студентів до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями автор визначила: проектувальний, процесуальний і контрольний-оцінний [418, с. 300]. Досліджуючи формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки, Ван Цзяньшу окреслює модель формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики, яка включає три етапи: інформаційно-адаптаційний, художньо-поглиблювальний, аналітико-творчий [590].

Аналіз досліджень мистецько-педагогічного спрямування дав можливість виявити, що у науковій думці не розроблено модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Запропонована модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності ґрунтується на реалізації діяльнісного, системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного, аксіологічного, семіотичного та герменевтичного підходів.

Отже, на основі узагальнення сучасних досліджень та вимог до готовності педагога, нами розроблена модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, яка складається з чотирьох складових (рис. 4.5):

І складова – цільова визначає: мету, що полягає у формуванні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, потреби суспільства у духовному розвитку дітей та юнацтва, вимоги до сучасного вчителя музичного мистецтва;

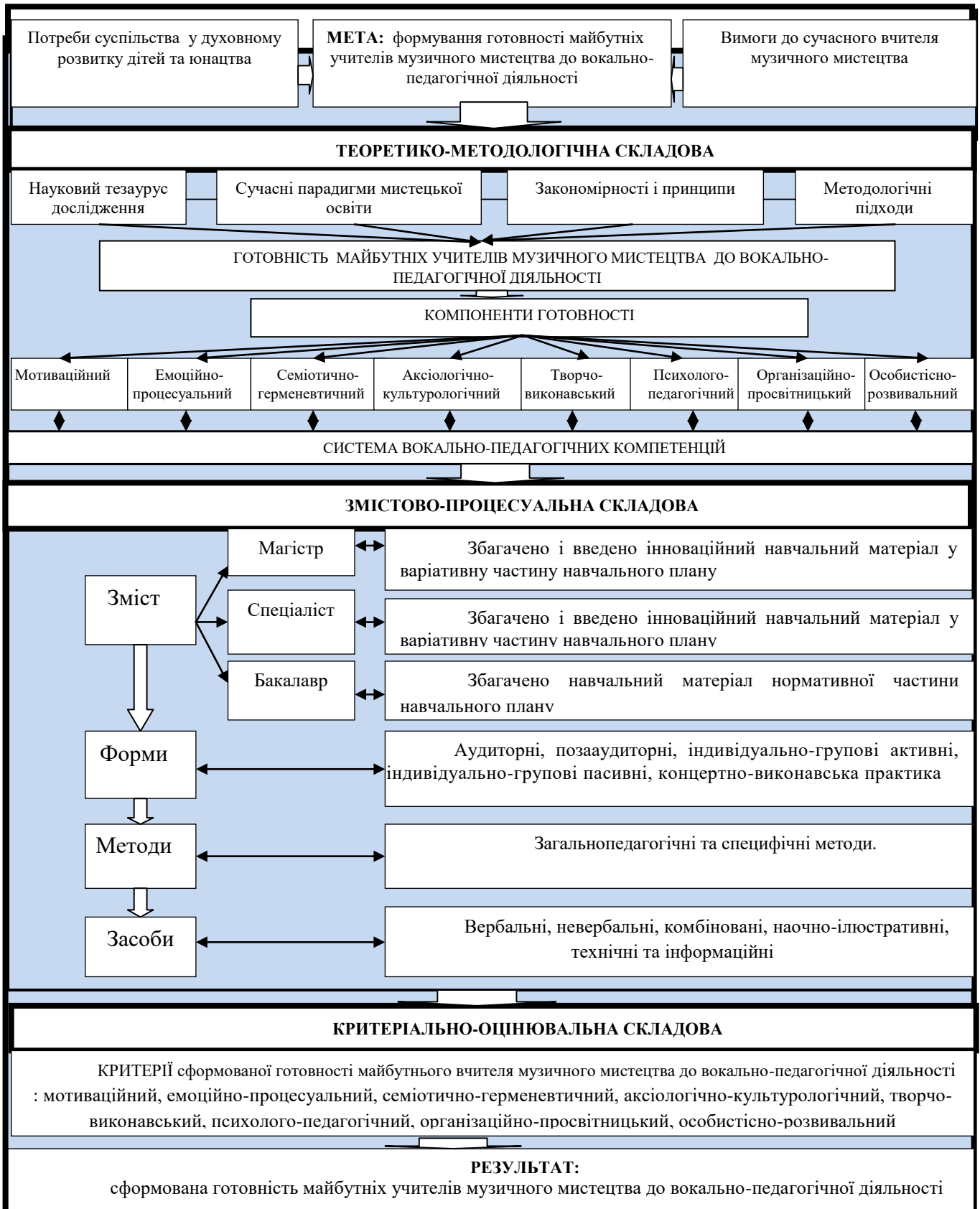


Рис. 4.5. Модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

II складова – *теоретико-методологічна* охоплює науковий тезаурус дослідження, сучасні парадигми мистецької освіти, методологічні підходи, закономірності і принципи професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності; структуру готовності до такого виду діяльності,.

Науковий тезаурус дослідження, включає три групи ключових понять: до першої групи віднесено поняття, що розкривають теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; у другу групу виокремлено поняття, що розкривають проблему професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; у третю групу об'єднано поняття, що розкривають дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Професійна підготовка майбутніх фахівців музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності передбачає реалізацію концептуальних підходів: діяльнісного, системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного, аксіологічного, семіотичного, герменевтичного; та базується на наступних закономірностях і принципах: загальнонаукових, специфічних.

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності базується на сучасних парадигмах мистецької освіти. До таких парадигм віднесено: *антропологічну*, яка ґрунтується на врахуванні вродженої активності суб'єкта, засвоєнні змісту мистецької освіти, розширенні її суб'єктивних характеристик, вирізненні цінностей людини в освітньому процесі, відродженні національної антропологічної традиції у мистецькій освіті; *гуманістичну*, яка ґрунтується на ідеї виховання високодуховної особистості вчителя здатного виховати таку ж особистість учня; *гуманітарну*, яка ґрунтується на положенні, що це вихід сучасної наукової думки, всіх видів пізнання на новий рівень наддисциплінарної і міждисциплінарної комунікації, якій притаманна цілісність, системність та об'єктивність; *аксіологічно-культурологічну*, яка ґрунтується на ідеї формування вчителя музичного мистецтва з високим рівнем загальної і мистецької культури та сформованим ціннісним ставленням до вокального мистецтва та вокальної педагогіки.

Концепція дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності базується на реалізації методологічних підходів: системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, культурологічного, аксіологічного, семіотичного та герменевтичного.

Структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності включає наступні компоненти: мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальної.

III складова – змістовно-процесуальна розкриває організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, які відображають зміст підготовки, розроблений на основі Галузевого стандарту й інноваційних авторських пропозицій, аудиторні та позааудиторні форми, загальнодидактичні і специфічні методи, засоби.

IV складова – критеріально-оцінювальна охоплює критерії оцінювання сформованої готовності до вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, на основі яких визначається рівень професійної підготовки студентів – високий, достатній, середній, низький. Відповідно до розробленої структури готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності, у критеріально-оцінювальному блоці відображено наступні критерії: мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний. Результативна складова визначає сформованість готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Таким чином, формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності здійснюється згідно концепції та моделі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Розроблена модель професійної підготовки

майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є динамічною структурою, яка може бути доповненою та оновленою у зв'язку із вимогами суспільства. В ній органічно поєднуються складові: цільова, теоретико-методологічна, змістово-процесуальна та критеріально-оцінювальна, – які мають особливе значення завдяки їх змістовому наповненню, що дають змогу врахувати специфіку майбутньої вокально-педагогічної діяльності.

Висновки до четвертого розділу

У процесі дослідження вдосконалено структуру вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, яка включає такі компоненти: мотиваційно-смісловий, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-комунікативний, творчо-виконавський, навчально-виховний, організаційно-просвітницький, самовдосконалення. До структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва введено семіотично-герменевтичний компонент, спрямований на системне дослідження музично-поетичної мови вокального твору, виявлення його художнього смислу та створення виконавської інтерпретації вокального твору.

Обґрунтовано структуру готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка охоплює мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний компоненти. Кожному компоненту структури готовності відповідає сукупність вокально-педагогічних компетенцій.

З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності ґрунтується на загальнодидактичних і специфічних закономірностях. До загальнодидактичних закономірностей віднесено зумовленість змісту, форм, методів, засобів освітнього

процесу соціально-економічними вимогами і можливостями сучасного суспільства та здобутками національної й світової науки і культури; взаємозв'язок мети освітнього процесу та результату; детермінованість процесів навчання, виховання, розвитку у професійній підготовці вчителя; взаємозв'язок обсягу та якості змісту вокально-педагогічного навчання і виховання студентів. До специфічних закономірностей віднесено взаємозалежність вокальних психологічних та фізіологічних процесів; зв'язок між ціннісним ставленням учителя до вокально-педагогічної діяльності та характером художньо-естетичного впливу вокального мистецтва й вокальної педагогіки.

Визначено й обґрунтовано такі принципи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: загальнодидактичні (гуманізації, науковості, системності, традиційності й інноваційності; поступовості і послідовності, інтегративності, багаторівневості і безперервності) та специфічні (урізноманітненості видів і форм вокально-педагогічної діяльності, культурологізації та аксіологізації, психофізіологічної зумовленості, семіотичної спрямованості та інтерпретації тексту музичного твору, творчого виконавства, врахування педагогічного досвіду).

Обґрунтовано критерії готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності (мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний) і розкрито їх зміст.

Провідна концептуальна ідея професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності полягає в тому, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності повинна здійснюватися на основі оволодіння ними системою вокально-педагогічних компетенцій, що визначають їх готовність до вокально-педагогічної діяльності з урахуванням семіотично-герменевтичного і аксіологічно-культурологічного аспектів вокальної педагогіки. Аксіологічно-культурологічний компонент готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до

вокально-педагогічної діяльності базується на опануванні студентами вокально-педагогічних цінностей, знань і вмінь розвитку вокальної культури, формування ціннісних орієнтацій учнів. Семіотично-герменевтичний компонент – знань і вмінь системного дослідження музичної й поетичної мови вокального твору, визначення на цій основі його художнього смислу та створення виконавської інтерпретації.

У розділі наведено модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, яка містить такі складові (рис. 1): цільову, теоретико-методологічну, змістово-процесуальну, критеріально-оцінювальну. Цільова складова розкриває мету професійної підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності. Теоретико-методологічна відображає науковий тезаурус дослідження, сучасні парадигми мистецької освіти, методологічні підходи, закономірності й принципи професійної підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності; компоненти готовності вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Змістово-процесуальна складова розкриває організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, які відображають зміст підготовки, розроблений на основі Галузевого стандарту й інноваційних авторських пропозицій, аудиторні та позааудиторні форми, загальнодидактичні і специфічні методи, засоби. Критеріально-оцінювальна складова охоплює критерії готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, на основі яких визначається рівень професійної підготовки студентів – низький, середній, високий. Зміст розділу відображено у публікаціях дисертанта: [348]; [349]; [351]; [352]; [353]; [355]; [357]; [358]; [359], [360], [361] та інших

РОЗДІЛ 5

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У розділі обґрунтовано обґрунтовано зміст професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; подано форми, методи й засоби професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; розкрито взаємоузгодженість індивідуальних і групових форм професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; висвітлено особливості концертно-виконавської практики та позааудиторної вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

5.1. Обґрунтування змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності потребує оновлення змісту такої підготовки із врахуванням сучасних інтеграційних процесів та тенденцій розвитку суспільства.

Зміст являє собою головний системоутворювальний елемент у системі освіти [128, с. 124]. У дидактиці є усталеною думка, що зміст освіти складає, у широкому значенні, досвід людства, відповідний за структурою людській культурі, який передається від покоління поколінню для засвоєння (І. Я. Лернер [244], М. М. Скаткін [505]); у вузькому значенні – спеціально відібраний для засвоєння учнями об'єм знань, умінь та навичок (А. В. Хуторський [586, с. 169]). Змістом освіти є освітнє середовище, яке може викликати особистісно освітній розвиток учня і його внутрішні прирости. Зміст освіти поділяється на зовнішнє –

середовище і внутрішнє – створене учнем при взаємодії із освітнім середовищем. Діагностують та оцінюють не повноту засвоєння учнем зовнішнього змісту, а приріст його внутрішнього змісту освіти за визначений навчальний період [586, с. 171].

Елементами змісту освіти, на думку І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна, є: знання – цілісна система пізнання і відомостей, накопичених людством, яка сприяє побудові загального уявлення індивіда про навколишню діяльність і його орієнтації у процесі діяльності; досвід здійснення відомих способів діяльності, що реалізується в уміннях і навичках суб'єкта; досвід творчої діяльності, тобто діяльності, в результаті якої створюється об'єктивно чи суб'єктивно нове завдяки специфічним неалгоритмизованим інтелектуальним процедурам; довід емоційно-ціннісного ставлення, що полягає у формуванні ставлення суб'єкта до світу, діяльності, наукових знань, моральних норм, ідеалів [245].

Зміст мистецької освіти, як теоретична основа, надає можливість здобуття студентською молоддю професії. Це зумовлює створення такої системи знань, умінь, яка забезпечить майбутнім фахівцям високий рівень готовності до професійної діяльності, неперервного творчого вдосконалення в інноваційних технологіях [440]. У зв'язку з цим, питання відбору і структуризації змісту професійної підготовки та професійної компетентності студентів є одними з найважливіших у сучасній педагогіці.

Для формуванні змісту підготовки фахівця є необхідним знання його компонентів. У визначенні змісту підготовки до педагогічної творчості вчителя С. О. Сисоєва дає чітку структуру компонентів: за видом організації змісту – аудиторний і позааудиторний; за компонентним складом змісту – теоретичний, практичний, емпіричний; за способом навчально-пізнавальної діяльності – репродуктивний і пошуково-дослідницький [500, с. 324].

Виявляючи елементи змісту музичної освіти, які виступають у взаємозв'язку та єдності, Ю. Б. Алієв та Л. О. Безбородова зазначають, що структура змісту включає [46, с. 97]: 1) музичний матеріал – досвід емоційно-морального відношення людини до оточуючого середовища; 2) музичні знання (ключові та окремі); 3) музичні вміння та навички.

Визначаючи зміст музичної освіти О. М. Олексюк приходиться до висновку, що це єдність трьох блоків: 1) оцінного усвідомлення життєвих явищ мистецтва; 2) творчої позиції; 3) розвинутого асоціативного мислення як основи творчих здібностей, згідно з теорією естетичного виховання Б. М. Неменського. Вони утворюють і зміст сучасної музичної освіти – зорієнтованої на виховання та педагогічно виправданої системи музичних знань, навичок та умінь, яка виступає в єдності з досвідом музично-творчої діяльності. Автор вважає, що зміст музичної освіти має включати [375, с. 86–87]: вивчення різних пластів музичної культури: фольклор, духовна музика, класика та твори сучасних композиторів (як основи становлення музичної культури); пізнання закономірностей виникнення та розвитку музичного мистецтва на основі інтонаційної, жанрової та стильової природи музики (це сприяє глибокому відчуттю та осмисленню музики, активізує образне мислення, фантазію тощо); вивчення основних засобів музичної виразності (мелодія гармонія тощо), які дають змогу школярам осягти музичний образ певним складом виражальних засобів та формують емоційно-образне та свідоме сприйняття музики; діяльнісне засвоєння музичного мистецтва через хорове та інструментальне виконавство, композицію та імпровізацію, пластичне інтонування та музичний рух. Приєднуючись до думки науковця, вважаємо, що необхідним діяльнісним засвоєнням змісту музичного мистецтва є ансамблеве та сольне вокальне виконавство, які останнім часом є одним із найпопулярніших видів музикування. Зміст музичного навчання, у значній мірі, залежить від добору музичного матеріалу. Автором окреслено критерії добору музичних творів, які мають бути високохудожніми, цікавими, педагогічно цілевідповідними; романтично піднесеними (створювати еталони краси); доступними щодо осягнення змісту та виконання; різноманітними (представляти різні жанри) [375, с. 87].

Зміст мистецької освіти – це центральний елемент у складній системі професійної підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва. Вимоги до обсягу змісту професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва освітлює освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки фахівця за спеціальністю 6.020204, 7.020204, 8.020204 Музичне мистецтво, напряду

підготовки 0202 Мистецтво, відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики такого фахівця, що розроблено на основі державного галузевого стандарту вищої школи. За освітньо-професійною програмою зміст професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що також є системою, включає загальноосвітній цикл гуманітарних, соціально-економічних і природничо-наукових дисциплін та цикл дисциплін з професійної науково-предметної підготовки.

Ефективність вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності у значній мірі залежить від визначення принципів відбору змісту навчання. У науковій думці питання окреслення вимог до змісту професійної підготовки фахівця є принциповою позицією кожного дослідника. Так, за думкою В. В. Краєвського, зміст повинен відповідати рівню сучасної науки, виробництву, вимогам демократичного суспільства; врахування єдності змісту підготовки і процесуальної сторін навчання; структурної єдності змісту на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку учня [224]. В. Н. Рижов вважає, що зміст підготовки повинен відповідати соціальному замовленню; забезпечення наукового та практичного значення навчального матеріалу; урахування реальних можливостей конкретного процесу навчання; забезпечення єдності змісту підготовки з позицій усіх навчальних предметів, гуманізації [465, с. 47]. У науковому дослідженні О. М. Новікова обґрунтовано вимоги до змісту професійної підготовки такі, як: гуманітаризації, фундаменталізації та випереджувального характеру освіти, саморозвитку особистості, наступності та інтеграції освітніх програм [340]. Окреслюючи вимоги до змісту навчання, Р. С. Гуревич акцентує увагу на співвідношенні між загальним та професійним змістом навчання за оптимальної кількості матеріалу щодо інших навчальних дисциплін; логічної послідовності розміщення навчального матеріалу; ступеню ущільнення навчального матеріалу, що забезпечує постійне підвищення інтересу до дисципліни та вироблення загального прагнення до пізнання нового; наявності необхідних завдань для самоперевірки та самоконтролю [128, с. 41]. В. І. Андрєєв вирізняє вимоги

системності, проблемності, самопізнання, інформативності, оптимальності відбору змісту [10, с. 341–353].

При відборі та структуруванні змісту навчального матеріалу, зазначають І. Я. Лернер та В. В. Краєвський, необхідно враховувати загальнодидактичні критерії [545]: цілісне відображення завдань формування творчої, самостійно думаючої людини, що передбачає вирізнення тих галузей знань, які є важливими і доступними для учнів; наукове і практичне значення змісту навчального матеріалу; відповідність обсягу змісту часу, запланованого на його вивчення; відповідність змісту наявній навчально-методичній і матеріально-технічній базі професійного навчального закладу.

У процесі формування змісту професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів, доцільно вважає Н. І. Мачинська, слід опиратися [290, с. 284]: на світоглядне значення предмету, що дає змогу зрозуміти закони суспільного та природного розвитку, здійснити аналіз суспільних явищ і процесів; пізнавальне значення предмету, його можливості щодо розвитку світогляду студента, яке дає цікаві, потрібні знання, стимулює розвиток пізнавальної активності кожної особистості; суспільне значення предмету, його роль у науковому, суспільному, культурному та економічному житті країни; практичне значення предмету для кожного студента зокрема; легкість засвоєння цього предмета, до якого студент виявляє інтерес; якість викладання означеного предмета.

Т. М. Пляченко визначає і обґрунтовує наступні принципи відбору сучасного змісту підготовки майбутніх учителів музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями: науковості, систематичності й послідовності, доступності, педагогічної доцільності, цілісності, інтеграції знань студентів, єдності теорії і практики, компліментарності (взаємозумовленості), диспативності (відкритості), флуктуації (нестабільності), атракторності (атрактори – мета навчання, кінцевий результат), фрактальності (подібності), єдності інтелектуальної, естетичної і духовних сфер [418, с. 308].

Узагальнення сучасних загальних вимог до змісту мистецької освіти майбутніх фахівців, дозволяє вирізнити серед них ті, які найчастіше

обґрунтовують науковці у своїх дослідженнях: відповідності змісту освіти соціальному замовленню, фундаменталізму, науковості, цілісності, ціннісних орієнтацій особистості, єдності інтелектуальної та емоційної сфер.

На основі аналізу наукової літератури, програм професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва у вищих мистецьких та педагогічних навчальних закладах ми окреслюємо вимоги до відбору змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, а саме:

– зміст професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності повинен враховувати потреби сучасного суспільства та базуватися на світовому культурному досвіді;

– формування змісту освіти майбутніх вчителів до вокально-педагогічної діяльності повинно проходити з опорою на сучасні досягнення у сфері музичної педагогіки і психології, вокально-педагогічної науки і вокальної методики;

– зміст професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності повинен враховувати специфіку фахової освіти, організації процесу мистецької освіти;

– зміст професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності повинен включати навчальний матеріал для забезпечення формування різних компонентів вокально-педагогічної діяльності;

– зміст професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності повинен включати семіотично-герменевтичний та культурологічно-аксіологічний компоненти для формування ціннісного ставлення студентів до вокального мистецтва та вокальної педагогіки;

– змісту професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності повинно бути притаманно особистісно орієнтоване спрямування навчального матеріалу, що надасть можливість розвитку їх загальномузичних та специфічно вокальних здібностей.

Для удосконалення змісту професійної підготовки студентів до вокально-педагогічної діяльності нами розроблено навчальні програми дисциплін

«Постановка голосу», «Вокальний клас», «Охорона праці в галузі», «Методика постановки голосу», «Методика викладання вокалу», які доповнено навчальним матеріалом, спрямованим на модернізацію всіх компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. У варіативну частину циклу було впроваджено дисципліни «Основи вокально-педагогічної діяльності», «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва» (Додаток Б).

Так, за змістом професійної підготовки бакалавра музичного мистецтва студенти опановують навчальним матеріалом нормативної дисципліни «Постановка голосу» та дисципліни варіативного циклу «Методика постановки голосу». Формуванню вокально-виконавських вмінь та навичок, а також, поглибленому усвідомленню специфіки сольного та ансамблевого співу сприяє також опанування студентами змістом вокально-хорових дисциплін. Ефективність опанування змістом професійної підготовки студентів до вокально-педагогічної діяльності у значній мірі залежить від успішності проходження фольклорної та педагогічної практики.

За змістом професійної підготовки спеціаліста музичного мистецтва студенти опановують навчальним матеріалом нормативних дисциплін «Постановка голосу», «Охорона праці в галузі» та дисципліни варіативного циклу «Основи вокально-педагогічної діяльності». Студенти, які здобувають кваліфікаційний рівень «спеціаліст», продовжують оволодівати основами постановки голосу, за обраною манерою співу, та з хорового класу. У змісті нормативної дисципліни «Охорона праці в галузі» пропонується навчальний матеріал, який дає можливість майбутнім фахівцям усвідомити основні правила гігієни та охорони праці, голосу у професійній діяльності. Зважаючи на те, що більшість випускників обирають для себе професійну діяльність вчителя музичного мистецтва, вважаємо необхідним впровадження дисципліни «Основи вокально-педагогічної діяльності», зміст якої розкриває методологічні засади та специфіку, структуру вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

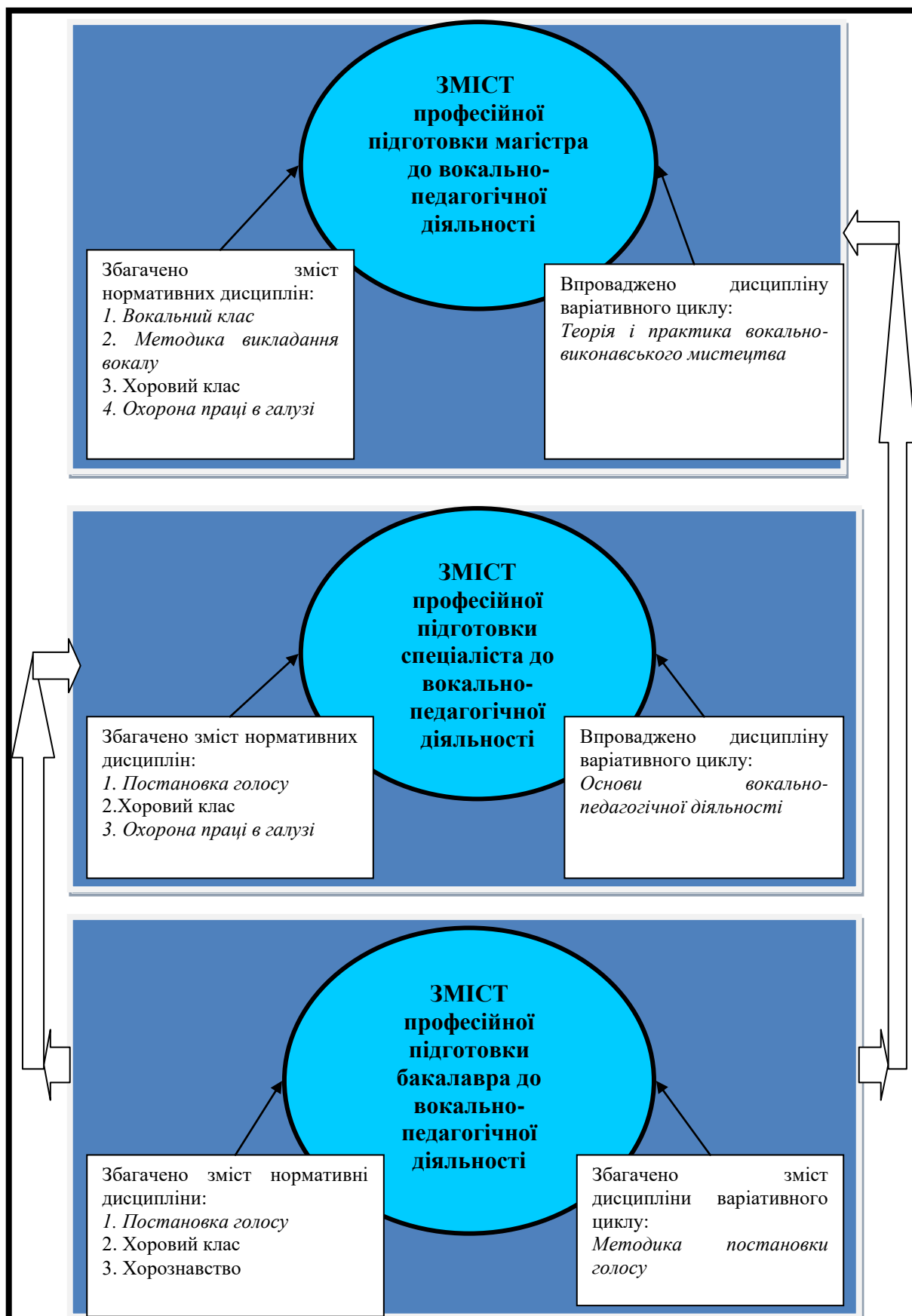


Рис. 5.1. Структура змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

За змістом професійної підготовки магістра музичного мистецтва студенти опановують навчальним матеріалом нормативних дисциплін «Вокальний клас», «Методика викладання вокально-хорових дисциплін», «Охорона праці в галузі» та дисципліни варіативного циклу «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва». Для більшості магістрів є значеннєвим підвищення власного творчо-виконавського рівня та поглиблене ознайомлення з теорією, методологією і практикою вокально-виконавського мистецтва, що надасть можливість їм бути виконавцем чи викладачем постановки голосу, тому, є доцільним впровадження дисципліни «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва».

Особлива увага у змісті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності приділена аксіологічно-культурологічному та семіотично-герменевтичному компонентам готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Із цією метою введено теми семіотично-герменевтичного спрямування до змісту вокальних дисциплін підготовки бакалавра: «Сутність виконавського аналізу вокального твору», «Етапи роботи над вокальним твором», «Контекстуальний етап (культурологічний аналіз)», «Аналітико-технологічний етап (семіотичний)», «Інтерпретаційний етап (герменевтичний)», «Рефлексивно-ціннісний етап (аксіологічний)» з дисципліни «Постановка голосу»; «Опанування методів роботи над вокальним твором» – дисципліна «Методика постановки голосу»; підготовки спеціаліста: «Теоретико-методологічні засади вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва» – дисципліна «Основи вокально-педагогічної діяльності»; підготовки магістра: «Семіотично-герменевтичний аналіз вокального твору» – дисципліна «Методика викладання вокалу».

Для посилення формування аксіологічно-культурологічного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності у зміст вокальних дисциплін професійної підготовки бакалавра впроваджено репертуар, який включає фольклорні, класичні, вокальні твори різних історичних епох, твори сучасних композиторів та шкільного пісенного репертуару, який виконується в академічній манері співу; запропоновано теми: «Принципи

формування вокального репертуару» – з дисципліни «Постановка голосу»; «Ціннісний підхід до теорії та методики постановки голосу» – з дисципліни «Методика постановки голосу». У зміст підготовки спеціаліста включено вокальний репертуар за обраною манерою співу та теми: «Роль та значення вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва у формуванні музичної культури учнів», «Значення сформованості аналітичного, виконавського, культурологічного, ціннісного компонентів структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва» – з дисципліни «Основи вокально-педагогічної діяльності»; «Профілактичні методики відновлення здоров'я (зокрема голосу) учителя музичного мистецтва» – з дисципліни «Охорона праці в галузі». До змісту професійної підготовки магістра включено вокальний репертуар за обраною манерою співу та теми: «Вокальне виконавство у світлі світової культури», «Цінності вокального виконавства», «Формування вокально-виконавських цінностей у процесі аналізу тексту вокального твору», «Формування вокальних цінностей у процесі використання вокально-виконавських прийомів» – з дисципліни «Вокальний клас»; «Наукові та теоретичні основи вокального виконавства як виду музичного мистецтва» – з дисципліни «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва».

Оскільки, шляхи модернізації та удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності відображені у розроблених авторських робочих програмах базових нормативних вокальних дисциплін та дисциплін варіативного циклу, надамо більш детальну характеристику інноваційним змінам, які впливають на підвищення рівня такої підготовки.

Нормативна дисципліна «Постановка голосу» (216 год.) відноситься до циклу професійної науково-предметної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівню «бакалавр», «спеціаліст» та вивчається у I–X семестрах.

Метою опанування дисципліни є професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, на основі формування вокально-виконавських компетенцій, що передбачають опанування теоретичними

знаннями, практичними вміннями і навичками академічного співу; цінностями та ціннісними орієнтаціями у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки. *Завданнями* дисципліни є: розвиток вокально-технічних можливостей голосу; оволодіння вокально-виконавською майстерністю професійного академічного співу; опанування технічними, артистичними, художньо-творчими прийомами роботи над вокальним твором, вміннями здійснювати семіотично-герменевтичний аналіз вокального твору, згідно визначених етапів; набуття досвіду концертних виступів; формування ціннісного відношення до вокального мистецтва та вокальної педагогіки.

На індивідуальних заняттях з постановки голосу студенти опановують фундаментальними знаннями і вміннями з дисципліни, що складають основу їх вокально-педагогічної компетентності: нижньореберночеревним диханням; високою позицію звучання голосу; змішуванням головного та грудного резонування з переважною участю кожного з них для різної висоти звуків; вільним положенням гортані; звільненням м'язів надставної труби від напруження (губи, язик, щоки та інші); чіткою дикцією та артикуляцією. Одним із найважливіших завдань навчання є формування уяви про еталон звуку голосу на основі розвитку вокального слуху, без якого процес співу не буде успішним. Оволодіння вокальними навичками передбачає: здобуття стабільного положення гортані, відчуття піднятого м'якого піднебіння, резонаторної спрямованості звуку (відчуття точки), розвиток співацького дихання тощо. Зважаючи на те, що на індивідуальні заняття з постановки голосу відводиться тільки одна тижнева година, необхідно особливу увагу звернути на вибір змісту навчального матеріалу, який забезпечить максимальний розвиток голосу студентів та формування їх вокальних умінь, навичок та ціннісної сфери у вокальному мистецтві.

Основу змісту дисципліни складає вокальний репертуар, у процесі вивчення якого у студентів формуються творчо-виконавські компетенції. Він, спираючись на освітній галузевий стандарт, повинен включати різноманітні вокальні твори: народні пісні, романси, арії з опер і оперет. Ми пропонуємо формувати зміст «постановки голосу» за вимогами застосування високохудожнього,

різностильового, різножанрового та особистісно зорієнтованого репертуару, опанування яким базується на методичних традиціях та інноваціях зарубіжних і вітчизняної вокально-педагогічних шкіл, із врахуванням історичного розвитку вокального мистецтва. При плануванні навчального репертуару необхідно, включати класичні, фольклорні, сучасні вокальні твори та твори шкільного пісенного репертуару. Так, наприклад, при підготовці бакалавра, на першому курсі студенти повинні за рік виконати: чотири вокалізи, одна старовинна арія XVII–XVIII ст., дві народні пісні у супроводі, чотири народні пісні а *capella*, дві сучасні пісні, читання з аркушу шкільних пісень (1, 2 клас); на другому: чотири вокалізи, один твір зарубіжного композитора кінця XVIII ст. (арія, романс), одна старовинна арія XVII–XVIII ст., чотири народні пісні а *capella*, дві сучасні пісні, читання з аркушу шкільних пісень (3, 4 клас); на третьому: два твори зарубіжного композитора XIX ст. (арія, романс), два твори вітчизняного композитора XIX ст. (романс), чотири народні пісні а *capella*, дві сучасні пісні, читання з аркушу шкільних пісень (5, 6 клас); на четвертому: два твори зарубіжного композитора XX ст. (арія, романс), два твори вітчизняного композитора XX–XXI ст. (арія, романс), чотири народні пісні а *capella*, дві сучасні пісні, читання з аркушу шкільних пісень (1-7 клас) (Додаток В).

Така побудова вокального репертуару дає можливість сформувати аксіологічно-культурологічні компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва, що передбачає їх ціннісне відношення до кращих зразків світового вокального мистецтва.

У процесі опанування вокальними творами програмою пропонується опанування методологічними підходами для їх поглибленого сприймання, як: культурологічний, семіотичний, герменевтичний, аксіологічний; та етапами технічного і художньо-виконавського удосконалення.

Вивчення дисципліни «Постановка голосу» продовжується і по закінченні бакалаврату, у процесі здобуття майбутніми фахівцями кваліфікаційного рівню «спеціаліст». На наш погляд, зміст дисципліни (п'ятого року навчання) повинен враховувати бажання студентів щодо поглиблення виконавських вмій та навичок

академічної манери співу або, альтернативно, опанування вміннями та навичками народного чи естрадного вокалу.

Специфікою запропонованої нами робочої програми з навчальної дисципліни «Постановка голосу» є те, що вона спрямована не тільки на оволодіння студентами творчо-виконавськими компетенціями, згідно освітньо-професійної програми, а і семіотично-герменевтичними, якими вони опановують у процесі семіотично-герменевтичного аналізу музичного твору.

Для контролю професійного зростання студента, ми пропонуємо впровадити особистісно орієнтований план та портфоліо досягнень, який включає: а) характеристику його природних вокальних даних та початкового рівня підготовки, б) характеристику рис особистості, в) планування репертуару та результати його виконання, г) планування і результати здійснення семіотично-герменевтичного аналізу музичного твору, д) планування і результати концертних виступів, участі у конкурсах, фестивалях, просвітницьких заходах тощо; е) планування репертуару державного екзамену та результати його виконання; є) характеристику професійного рівня підготовки випускника. Впровадження такого особистісно орієнтованого плану та портфоліо досягнень в класі постановки голосу надає можливість визначити траєкторію професійно-особистісного зростання студента, що важливо знати не тільки викладачу, а і самому майбутньому вчителю.

Опанування дисципліною варіативного циклу «Методика постановки голосу» (54 годин) проходить у VII семестрі навчання.

Метою дисципліни є опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва теоретичними та практичними методами постановки голосу. До завдань відноситься: формування вокально-методичної готовності вчителя музичного мистецтва; поглиблення уявлення студентів про організацію вокально-методичної діяльності у майбутній педагогічній роботі; формування ціннісних орієнтацій студентів у вокально-методичній діяльності; підготовка майбутніх фахівців до самостійної творчої роботи; розвиток професійно-особистісних якостей студентів, на основі опанування вокально-методичною діяльністю.

Зміст «Методики постановки голосу» забезпечує вимоги мистецької освіти щодо формування вокально-методичної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва та їх ціннісних орієнтацій у сфері вокальної педагогіки. Дисципліна має теоретично-практичну спрямованість, що надає можливість студентам оволодіти необхідними теоретичними і практичними знаннями і вміннями. Так, перший модуль «Теоретичні засади вокальної методики» передбачає опанування матеріалом через лекційну форму навчання. Засвоєння другого модулю «Практичне використання вокальних методів» проходить на практичних заняттях.

Ми пропонуємо зміст дисципліни розглядати в контексті історичного, культурологічного, аксіологічного підходів. Реалізація зазначених методологічних підходів дає змогу студентам: опанувати зарубіжною та вітчизняною вокально-методичною думкою та дослідити її історичний розвиток; сформувати вокально-педагогічну культуру; опанувати цінностями вокального мистецтва та вокальної педагогіки. Зміст розробленої нами дисципліни включає:

- традиційні та сучасні методи постановки дорослого і дитячого голосу (враховуючи різні типи голосів) та методи роботи за різними манерами співу;
- навчальний матеріал для усвідомлення закономірностей і принципів організації урочної та позаурочної практичної вокально-педагогічної діяльності; принципів формування високохудожнього різностильового, різножанрового дитячого репертуару на основі вітчизняної та зарубіжної класичної і сучасної вокальної і вокально-хорової музики;
- навчальний матеріал для розвитку вмінь створювати і формувати шкільний пісенний репертуар, додатковий пісенний репертуар або програму вокального музично-ілюстративного матеріалу та системи сольних і вокально-хорових вправ-розспок відповідно до віку дітей, у позакласній роботі – за різними манерами співу (Додаток В, вимоги до навчального репертуару для учнів першого класу);
- навчальний матеріал для формування знань і вмінь аналізувати й інтерпретувати текст музичного твору;

– навчальний матеріал для самостійного створення навчально-творчих завдань для удосконалення вокальної діяльності.

Для професійного зростання майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері вокальної педагогіки є необхідним формування у студентів вмінь самостійно вивчати сучасний світовий методичний досвід, працювати з комп'ютерною технікою та ефективно використовувати її для аналізу методик, майстер-класів, записів концертних виступів та опрацювання результатів.

Нормативна дисципліна «Вокальний клас» (90 годин) відноситься до циклу дисциплін з професійної науково-предметної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» і вивчається у ІХ–Х семестрах.

Метою опанування дисципліни є професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності на основі опанування ними вокально-педагогічною компетентністю. *Завдання* дисципліни: удосконалення вокально-технічних можливостей голосу; формування вокально-виконавської майстерності; удосконалення вміння працювати над технічними, художньо-творчими елементами вокального твору та артистизмом їх виконання; формування досвіду концертних виступів; формування вмінь самостійної роботи над розвитком власних творчих здібностей.

В основі змісту дисципліни «Вокальний клас» лежить високохудожній, різностильовий, різножанровий та особистісно зорієнтований репертуар, опанування який базується на методичних традиціях та інноваціях зарубіжних і вітчизняної вокально-педагогічних шкіл, із врахуванням історичного розвитку вокального мистецтва.

Особливістю вивчення нормативної дисципліни «Вокальний клас» є те, що за нашою пропозицією, студенти можуть обирати манеру співу. Опанувавши основами академічного співу, у процесі підготовки освітньо-кваліфікаційного рівню «бакалавр», майбутні фахівці мають змогу поглибити свої знання, вміння та навички з естрадної чи народної манери співу на індивідуальних заняттях з вокального класу. Такий підхід викликаний сучасними вимогами до підготовки вчителя музичного мистецтва, якому у майбутній професійній діяльності

доведеться працювати з учнями, враховуючи різні манери співу. У навчальній програмі магістра, порівнюючи з навчальною програмою спеціаліста, передбачено: збільшення кількості творів, ускладнення репертуару, підвищення вимог до майстерності виконання.

Нормативна дисципліна «Охорона праці в галузі» (36 годин) відноситься до загальноосвітнього циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін професійної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» та «магістр», і вивчається у IX семестрі.

Метою дисципліни є формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з нормативно-правових і організаційних питань охорони праці у галузі. *Завдання курсу*: надати уявлення про предмет, об'єкт дисципліни; формувати знання зі створення безпечних умов праці, з нормативно-правових і організаційних питань охорони праці, специфіки охорони і гігієни праці (голосу) та профілактики професійних захворювань вчителя музичного мистецтва, формувати вміння дотримуватись голосового режиму, застосовувати профілактичні методики для відновлення голосу.

Навчальна дисципліна спрямована на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва знань, умінь вирішувати типові задачі діяльності з нормативно-правових і організаційних питань охорони праці у галузі, інноваційної соціальної та економічної ефективності охорони праці, шляхів і напрямків поліпшення функціонування системи управління охороною праці вчителя музичного мистецтва. Нами розроблено робочу програму дисципліни на основі інтегративного підходу, яка поєднує загальну навчальну інформацію з «Охорони праці у галузі», необхідну для професійної діяльності різних за фахом педагогів, що складає зміст першого модулю; та специфічну навчальну інформацію для вчителів музичного мистецтва, яка стосується санітарно-гігієнічних умов, безпеки праці, режиму, профілактики професійних захворювань, охорони і гігієни голосу такого фахівця, що є змістом другого модулю. Навчальна програма магістрів ускладнена через впровадження специфічних профілактичних та відновлюючих співацький голос методик.

Впровадження інноваційних змін у змісті нормативних дисциплін та дисциплін варіативного циклу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності доповнено нами розробленими дисциплінами варіативного циклу: «Основи вокально-педагогічної діяльності» та «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва». Надамо характеристику кожній із розроблених робочих програм дисциплін.

Дисципліна варіативного циклу «*Основи вокально-педагогічної діяльності*» (36 годин) рекомендується для професійної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» у IX семестрі навчання.

Метою викладання дисципліни є формування у майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до вокально-педагогічної діяльності на основі опанування ними цілісною системою вокально-педагогічних компетенцій. Готовність до сукупності видів вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва визначається рівнем оволодіння системою вокально-педагогічних компетенцій. *Завдання* дисципліни: усвідомлення майбутніми вчителями музичного мистецтва значення вокально-педагогічної діяльності як необхідної складової їх професійної діяльності; формування інтересу та потреби у вокально-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва; формування у майбутніх фахівців вокально-педагогічної компетентності у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки; опанування здатністю до самовдосконалення у вокально-педагогічній діяльності протягом життя.

Дисципліну «Основи вокально-педагогічної діяльності» доцільно впроваджувати у навчально-виховний процес майбутніх спеціалістів музичного мистецтва, які знаходяться на заключному етапі професійної підготовки і готуються до майбутньої мистецько-педагогічної діяльності у загальноосвітніх середніх закладах. Такий курс надає можливість сформувати уявлення студентів про сучасні концепції мистецтвознавства та вокальної педагогіки, розкриває сутність різних компонентів структури вокально-педагогічної діяльності: мотиваційно-смысловий, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-

просвітницький, самовдосконалювальний; та узагальнює попередньо опанований студентами матеріал.

Зміст дисципліни має теоретичну спрямованість і надає можливість майбутнім учителям оволодіти необхідними теоретичними знаннями вокально-педагогічної діяльності: усвідомити сучасні вимоги, мету, завдання, методологічні підходи, принципи, структуру, специфіку вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Впровадження дисципліни «Основи вокально-педагогічної діяльності» буде сприяти формуванню у студентів методологічної культури, вокально-педагогічної компетентності та підготовці студентів до поліаспектної вокально-педагогічної діяльності у середній загальноосвітній школі; музичних, педагогічних навчальних закладах; закладах дитячої і юнацької творчості.

Дисципліна варіативного циклу *«Теорія і практика вокального виконавського мистецтва»* (36 годин) рекомендується для професійної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» у IX семестрі навчання.

Метою дисципліни є формування у майбутніх учителів музичного мистецтва ціннісних компетенцій у сфері вокально-виконавського мистецтва.

Завдання дисципліни: усвідомлення майбутніми вчителями музичного мистецтва значення вокально-виконавського мистецтва; формування інтересу та потреби у вокальному виконавстві в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; формування у майбутніх фахівців ціннісних компетенцій у сфері вокально-виконавського мистецтва; опанування здатністю до вокально-виконавського самовдосконалення.

Дисципліну *«Теорія і практика вокально-виконавської майстерності»* доцільно впроваджувати у навчально-виховний процес майбутніх магістрів музичного мистецтва, метою вступу яких до магістратури, крім опанування вміннями науково-методичної роботи, є підвищення виконавського рівня. Дисципліна має теоретично-практичну спрямованість, що надає можливість студентам оволодіти необхідними теоретичними знаннями та практичними вміннями вокального виконавства. Розроблений нами зміст дисципліни

спрямовано на усвідомлення і реалізацію теоретично-методологічних засад вокально-виконавського мистецтва в практику професійної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Зважаючи на те, що у змісті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, на відміну від професійної підготовки співаків-виконавців, не передбачено вивчення дисципліни, яка б розкривала теоретичні та практичні питання вокально-виконавського мистецтва: історичний ракурс розвитку вокального виконавства в контексті світової культури; наукові теорії вокального виконавства як виду музичного мистецтва; аналіз світового вокально-виконавського досвіду; специфіку семіотично-герменевтичної, аксіологічно-культурологічної діяльності у сфері вокально-виконавського мистецтва; використання специфічних вокально-виконавських прийомів у процесі підготовки до концертного виконання та самого виступу. Актуальним і необхідним для сучасного вчителя музичного мистецтва, на наш погляд, є навчальний матеріал, який стосується використання семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору у підготовці співака до виступу. На основі такого поглибленого аналізу, виконавець має змогу виявити авторський задум, зануритись у смислове поле вокального твору, створити власну виконавську інтерпретацію та перевірити своє мистецьке сприймання твору у процесі концертного виконання.

Невід'ємною складовою змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є організація та проведення різних видів практики, які визначені навчальним планом підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр». У процесі проходження педагогічної практики майбутні вчителі музичного мистецтва навчаються поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю у загальноосвітніх навчально-виховних закладах. Професійна підготовка майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності здійснюється на навчальних заняттях з вокальних та вокально-хорових дисциплін і у процесі різних видів практики, а саме: фольклорної практики студентів I курсу; безвідривної педагогічної практики

студентів I–III курсів; літньої педагогічної практики; навчально-виховної практики студентів IV–V курсів; виконавської практики та практики у ВНЗ студентів V курсу.

Система різних видів практик передбачає поступове ускладнення діяльності студентів від курсу до курсу. Зважаючи на необхідність підвищення рівня професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, ми пропонуємо додати до вимог різних видів практики вимоги, спрямовані на формування готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності.

Фольклорна практика студентів I курсу. Основними завданнями такого виду практики є ознайомлення студентів з музичним фольклорним надбанням регіону та збір ними кращих зразків української народної музичної творчості. По закінченню практики, майбутні фахівці надають письмовий звіт про її проходження та знайдений музичний матеріал на електронних носіях. Вважаємо, що вимога підготовки студентами *творчо-виконавського проекту* на основі українського пісенного фольклору буде сприяти поглибленому сприйманню фольклорного матеріалу та підвищенню організаційного і вокально-виконавського рівнів майбутніх учителів музичного мистецтва.

Безвідривна педагогічна практика студентів I–III курсів. У процесі проходження педагогічної практики, студенти ознайомлюються: на I курсі з особливостями навчально-виховної діяльності різних типів середньої загальноосвітньої школи, позашкільних установ під керівництвом викладачів кафедр педагогіки та психології; на II курсі з виховною діяльністю школи та організацією навчального процесу під керівництвом викладачів кафедр педагогіки та психології; на III курсі різними видами навчальної та виховної діяльності під керівництвом викладачів кафедри педагогічної майстерності та методистів. На наш погляд, студентам III курсу необхідно здійснювати *аналіз вокально-педагогічної діяльності* вчителя музичного мистецтва у тому закладі освіти, де проходить педагогічна практика.

Літня педагогічна практика. Основними завданнями такого виду практики є самостійна робота студентів з дітьми в умовах літніх канікул у таборах праці і відпочинку, в дитячих клубах, позашкільних установах та інших. Майбутні вчителі музичного мистецтва мають широкий спектр проходження літньої практики, вони працюють вихователями, вожатими, музичними керівниками. У практичній діяльності студенти використовують не тільки свої знання і вміння з предметів психолого-педагогічного циклу, а і з музичного мистецтва, зокрема, з вокального. На наш погляд, важливо націлити студентів на необхідне забезпечення *вокально-виконавським матеріалом* (фонограми та тексти пісень для виконання, популярні твори музичної класики для ознайомлення) для дітей у процесі проведення виховних заходів у літніх таборах. Кожен студент повинен мати таке забезпечення для успішної діяльності при проходженні літньої педагогічної практики.

Навчально-педагогічна практика IV–V курсів. За змістом навчальної програми такий вид практики сприяє поглибленому вивченню професійної діяльності вчителя музичного мистецтва та класного керівника. Педагогічна практика студентів-випускників є завершальним етапом у структурі навчальної практики професійної підготовки майбутніх фахівців. Студенти IV курсу, у більшості, проходять практику з учнями молодшого та середнього шкільного віку, студенти V курсу, переважно, з учнями 5–7 класів на уроках музичного мистецтва та 9–11 класів на уроках художньої культури. Випускники виконують обов'язки вчителя з фаху і класного керівника. Для підвищення рівня підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності пропонуємо доповнити завдання навчально-педагогічної практики такими вимогами: планувати вокально-педагогічну діяльність на період практики та звітувати про її здійснення; планувати різні типи уроків з використанням вокально-педагогічної діяльності; засвоїти специфіку гурткової роботи: вибір учасників гуртка; формування репертуару; проведення занять з солістами, вокальним ансамблем, хором; підготовка до концертних виступів; концертна діяльність; ведення навчальної документації та ін.; застосовувати дидактичний матеріал для підвищення рівня вокального виконавства учнів; творчо використовувати методи

і прийоми вокально-педагогічної діяльності; формувати уміння до самостійного аналізу, узагальнень вокально-педагогічної діяльності; підготувати до виступу та продемонструвати результат вокально-педагогічної діяльності на позакласному заході.

Виконавська практика не є обов'язковим видом практики і вводитьсь за рішенням вищого навчального закладу. Однак, аналіз навчальних планів за час існування музично-педагогічних факультетів показав, що такий вид практики неодноразово вводивсь у зміст підготовки вчителя (музики) музичного мистецтва. Ми вважаємо виконавську практику необхідним компонентом змісту професійної підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва на п'ятому курсі навчання, коли студенти вже можуть показати творчий підхід в організації концертних виступів, високий вокально-виконавський рівень, самостійність у створенні інтерпретації.

Практика у вищому навчальному закладі. Такий вид практики закладено у змісті професійної підготовки магістрів у X семестрі. За змістом навчальної програми майбутні магістри музичного мистецтва повинні ознайомитись із функціями викладача вищого навчального закладу, методами проведення аудиторної та позааудиторної роботи, підготувати необхідну звітну документацію. На наш погляд, майбутні вчителі музичного мистецтва повинні усвідомити поліаспектність вокально-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу та намагатись на практиці її реалізувати.

Таким чином, на основі аналізу літератури, нормативних документів у сфері мистецької освіти, стану проблеми у практиці вищого навчального закладу, виявлено необхідність удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, відповідно до вимог сучасного суспільства. У зміст підготовки внесено авторські інновації до нормативних дисциплін: «Постановка голосу», «Вокальний клас», «Методика викладання вокалу» «Охорона праці в галузі», дисциплін варіативного циклу: «Методика постановки голосу», – які є обов'язковими для здобуття мистецької освіти майбутніх учителів, та – розробці дисциплін варіативного циклу

«Основи вокально-педагогічної діяльності», «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва».

Модернізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності передбачає спрямування на формування у них теоретичних знань, умінь та навичок, які лежать в основі системи вокально-педагогічних компетенцій і визначають сукупність компонентів готовності. Його оновлення надає змогу студентам здобути фундаментальні знання, вміння, навички з вокальних дисциплін; опанувати основами вокально-педагогічної діяльності, теорією і практикою вокально-виконавського мистецтва; усвідомити методологічні основи вокального мистецтва та вокальної педагогіки; оволодіти сучасною методикою постановки голосу та методикою викладання вокальних дисциплін у вищих навчальних закладах; опанувати системою вокально-педагогічних компетенцій з посиленням ролі аксіологічно-культурологічного та семіотично-герменевтичного компонентів, що передбачає: впровадження високохудожнього, різностильового, різножанрового та особистісно зорієнтованого репертуару, який включає: класичні, фольклорні, сучасні вокальні твори та твори шкільного пісенного репертуару; вивчення і виконання його з урахуванням виконавських і методичних традицій та інновацій зарубіжних і вітчизняної вокально-педагогічних шкіл; використання методів семіотично-герменевтичного аналізу вокальних творів; опанувати вміннями вокально-педагогічної рефлексії; розвинути творчі здібності у сфері вокального виконавства та вокальної педагогіки; удосконалити дослідницько-пошукові уміння та ефективно використовувати комп'ютерну техніку для здобуття інформації, аналізу та опрацювання результатів пошукової діяльності; опанувати здатністю опрацювати наукову літературу, вокально-методичні праці, електронні інформаційні джерела, що стосується вокально-педагогічної діяльності.

5.2. Форми, методи і засоби професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

Оновлення змісту освіти потребує пошуку нових форм, методів, засобів професійної підготовки такого фахівця. У дослідженні форм професійної підготовки педагогічних кадрів до вокально-педагогічної діяльності вважаємо за необхідне застосування творчого підходу у їх використанні.

Форма розглядається у дидактиці в двох значеннях: як форма навчання і як форма організації навчання. Форми навчання поділяються на індивідуальні, групові фронтальні, колективні, парні, із змінним складом учнів. Форма організації навчання – обмежена часом конструкція окремої ланки процесу навчання та визначений вид заняття: лекція, семінар, урок, конференція тощо [586, с. 297]. З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова окреслюють, що педагогічна форма як усталена завершена організація педагогічного процесу виступає в єдності всіх його компонентів. Організаційні форми у вищому навчальному закладі розглядаються як засоби здійснення взаємодії студентів та викладачів, у межах яких реалізується зміст та методи навчання, вони визначають як слід організувати всю роботу з урахуванням того, хто, де, коли і з якою метою навчається [235, с. 124].

Згідно Закону України «Про вищу освіту» навчання у вищих навчальних закладах здійснюються за очною і заочною формами; освітній процес – за такими формами: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи; та за такими видами: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація [165, с. 4].

Вирізняючи в організації змісту підготовки вчителя до педагогічної творчості *аудиторний* та *позааудиторний* компоненти, С. О. Сисоєвою окреслено, що аудиторний компонент передбачає організацію навчально-пізнавальної діяльності вчителів за такими формами: лекції, семінари, практичні, лабораторно-практичні. Позааудиторний – це курсова, бакалаврська, магістерська роботи, уроки творчості, творчі проекти, науково-дослідна робота, олімпіади, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду [500, с. 324].

На думку М. М. Фіцули, у вищій школі функціонують різні форми педагогічної діяльності. Однією з найважливіших форм педагогічної діяльності є *організаційні форми навчальної діяльності*, до яких відноситься проведення лекційних, практичних (семінарських, практичних і лабораторних занять), самостійних робіт під контролем викладача, науково-дослідної роботи студентів, виробничої практики, факультативів, спецкурсів, спецсемінарів та ін. Організаційні форми педагогічної діяльності, у той же час, є і методами навчання [579, с. 116].

А. В. Хуторський класифікує організаційні форми навчання за ознакою комунікативної взаємодії педагога і учнів (студентів), і поділяє їх на три групи: 1) індивідуальні заняття – репетиторство, тьюторство, менторство, гувернерство, сімейне навчання, самонавчання; 2) колективно-групові заняття – уроки, лекції, семінари, конференції, олімпіади, екскурсії, ділові ігри; 3) індивідуально-колективні системи занять – занурення, творчі тижні, наукові тижні, проекти. Такі форми науковець відносить до зовнішніх, що виконують інтегруючу роль у поєднанні мети, змісту, методів, засобів навчання, взаємодії вчителя і учнів [586, с. 298]. Внутрішні форми організації навчання розглядає у своєму дослідженні В. І. Андреев та класифікує їх за ознаками домінуючої мети навчання. Такими формами є: ввідні заняття, заняття для поглиблення знань, практичні заняття, заняття для систематизації і узагальнення знань, заняття для контролю знань, умінь та навичок [10, с. 307].

Розкриваючи основні форми навчальної діяльності, О. П. Рудницька доцільно зазначала, що у педагогіці існує кілька варіантів диференціації форм навчально-виховної роботи, що ґрунтуються на різних ознаках організації навчального процесу. Найпоширенішою серед них є класифікація, основу якої становить кількість учнів, об'єднаних однією навчально-виховною метою: колективні (урок, лекція), групові (лабораторні, практичні, семінарські заняття), індивідуальні (самостійні роботи, домашні завдання, колоквіуми, педагогічна і виробнича практика) [464, с. 121].

Необхідною формою навчальної діяльності у вищому навчальному закладі є самостійна робота студентів. Такий вид діяльності передбачений навчальним планом, але планує і організовує її сам студент. Самостійна робота може здійснюватися у позааудиторний час і може виконуватися в зручних місцях для студента. Виконання самостійної роботи не завжди проходить із включенням самостійності майбутнього фахівця. Мистецтво педагога полягає в тому, щоб якомога частіше стимулювати прояви самостійності у процесі навчання, навчити організовувати її [464, с. 125].

О. М. Новіков, Д. О. Новіков вважають, що форми організації навчання можна визначити як механізм упорядкування навчального процесу відносно позицій його суб'єктів, їх функцій, а також завершеності циклів, структурних одиниць у часі [339]. Автори класифікують форми навчальної діяльності, незалежно від віку, рівня чи виду освітніх програм, а саме [339]: за способом отримання освіти: очна, заочна, вечірня тощо. У тому числі – самоосвіта; за кількістю освітніх закладів, у яких навчається учень, що проходить одну освітню програму; за системами навчання: початкової освіти, загальної середньої освіти, вищої освіти тощо; за участю чи не участю педагога у процесі навчання; індивідуалізовані форми: індивідуальна, індивідуально-групова, келлер-план, бригадно-індивідуальне навчання; колективні системи навчання: основні форми занять – лекція, семінар, практичне і лабораторне заняття; за механізмом декомпозиції: дисциплінарний та комплексний механізм; за безпосереднім спілкуванням з педагогом чи навчальними матеріалами; дистанційне спілкування з педагогом, Інтернет-навчання, самонавчання, телевізійні освітні передачі тощо; за кількістю педагогів, що одночасно проводять заняття; за постійністю та епізодичністю роботи педагога з даним контингентом учнів; для проведення разових занять запрошуються різні педагоги; за місцем проведення занять; виїзні заняття; за своєю основою монолог-діалог; за цільовою спрямованістю; за видами навчальних занять: урок, лекція, семінар, лабораторне чи практичне заняття, консультація, конференція, гра, тренінг тощо.

У сфері музичного мистецтва О. М. Олексюк окреслює форми, які є ефективними для музичного процесу за різними критеріями [375, с. 125]: за кількістю учнів, за місцем навчання, за часом навчання, за дидактичною метою, за тривалістю часу навчання.

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності передбачає організацію змісту навчання за такими формами (за С. О. Сисоєвою [500, с. 324]): аудиторний і позааудиторний компонент. Аудиторний компонент підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва включає: лекції, семінари, лабораторні, практичні та індивідуальні заняття. Здобуття студентами вокально-педагогічної компетентності, як основи їх майбутньої вокально-педагогічної діяльності, у більшості, проходить на лекційно-практичних, практичних та індивідуальних заняттях.

Так, у процесі опанування дисциплінами: *«Основи вокально-педагогічної діяльності»*, *«Охорона праці в галузі»*; *«Методика постановки голосу»*, *«Теорія і практика вокального виконавського мистецтва»* застосовано лекції, семінари, лабораторні, практичні заняття, які відносяться до аудиторних форм професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Основною формою підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-виконавської діяльності є індивідуальне заняття, яке дає можливість розвитку голосу студента, індивідуальних творчих якостей особистості, без яких вокальне виконавство втрачає сенс.

Значеннєвим компонентом організації змісту підготовки майбутніх учителів є позааудиторні форми, такі як: курсова, бакалаврська, магістерська роботи, уроки творчості, творчі проекти, науково-дослідна робота, олімпіади, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду [500]. У мистецькій освіті найбільш ефективними формами організації навчально-виховної роботи, слід віднести: концерти, концерти-лекції, конкурси, фестивалі, майстер-класи, творчі зустрічі, тематичні вечори та вечори відпочинку, свята, обряди, огляди художньої самодіяльності, походи до театрів, кінотеатрів, музеїв, на художні виставки, літературні вечори тощо.

До форм організації навчання з мистецьких дисциплін майбутніх фахівців за Болонською декларацією, відноситься модульна технологія освіти, яку Г. М. Падалка визначає як один з можливих варіантів доцільної підготовки студентів у системі мистецької освіти, що містить в собі резерви конкретизації і визначення загального змісту вимог у поєднанні з індивідуальними характеристиками тих, хто навчається. Серед підходів до створення модулів автор окреслює: варіативність, адаптивність, мобільність, класифікаційна зорієнтованість, професійна спрямованість [396, с. 238]. Г. М. Падалка надає характеристику кожному з компонентів, яка у повній мірі стосується і організації навчання з вокальних та вокально-хорових дисциплін [396, с. 238]: варіативність – допускає можливість різних варіантів; тривалості модуля (часу, необхідного на відпрацювання музичних умінь і навичок); адаптивність – пристосування засобів до індивідуальних потреб і інтересів кожного студента; мобільність – подолання замкненості мистецької освіти в колі лише відстояних думок; класифікаційна зорієнтованість – дотримання при розподілі навчального матеріалу на модулі певних орієнтирів; до таких орієнтирів відносяться: проблема стилевідповідного навчання; жанрові ознаки; визначення етапів художнього розвитку студентів; професійна спрямованість.

В опануванні мистецькими дисциплінами, зокрема, вокальними, доцільною є, на наш погляд, відповідність: семестр – один модуль, що дає можливість оволодіти навчальним вокальним матеріалом, вокальним репертуаром та якісно його виконати.

Оновлення змісту, форм професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності потребує удосконалення методів такої підготовки. У сучасній дидактиці методи навчання розглядаються як способи сумісної діяльності педагога і учнів (студентів), спрямовані на досягнення ними освітніх цілей. Метод може бути не тільки інструментом діяльності, але і способом організації діяльності, тобто метаметодом, його складовою є прийом [586, с. 318]. Наукова педагогічна думка пропонує значну кількість систем методів за різними ознаками, наприклад: за

підвищенням рівня самостійності учнів: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладення, частково-пошуковий, дослідницький (І. Я. Лернер та М. М. Скаткін [245]); за ступенем прояву пошукового характеру діяльності: методи стимулювання та мотивації навчання (пізнавальні ігри, навчальні дискусії, методи навчального стимулювання тощо), методи організації і здійснення навчених дій (словесні, наглядні, практичні; індуктивні, дедуктивні, метод аналогій; проблемно-пошуковий, евристичний, дослідницький, репродуктивні методи – інструктаж, пояснення, тренування; самостійна робота з книгою тощо); методи контролю і самоконтролю (усний та письмовий контроль, методи самоконтролю тощо) (Ю. К. Бабанський [35, с. 32]); за продуктивністю навчання: когнітивні методи (методи наук, методи навчальних предметів, метапредметні методи); креативні методи (інтуїтивні, алгоритмічні методи, методи евристики); оргдіяльнісні (методи учнів, методи вчителя, адміністративні методи) (А. В. Хуторський [586, с. 322]).

Загальнопедагогічні методи у музичному навчанні виконують специфічну роль, вони є практичним інструментом досягнення музичного мистецтва. Так, наприклад: словесні методи (розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, лекція, робота з книгою) дають змогу у короткий термін передати велику за обсягом інформацію про музичне мистецтво, порушити проблему, визначити шляхи її розв'язання, зробити висновки; наочні методи – використовуються для чуттєвого ознайомлення із життєвими та мистецькими явищами в натуральному вигляді або символічному зображенні (нотний матеріал, схеми, таблиці, графіки тощо); практичні методи – спрямовані на отримання інформацій у процесі дій, що формують практичні уміння та навички.

Особливість ролі загальнодидактичних методів у навчанні музики відмічали у своїх дослідженнях науковці, музичні педагоги, які зазначали, що: спостереження навчає вмінню сприймати музичне мистецтво (Б. В. Асаф'єв) [31]; метод співпереживання навчає емоційно-чуттєвому досвіду, який у мистецькому навчанні опереджає усвідомленість діяльності (О. О. Мелік-Пашаєв) [294]; метод порівняння навчає аналізу музики (Н. Л. Гродзенська) [124]; метод музичного

узагальнення є інструментом становлення системи знань, розвитку свідомого ставлення до музики (Е. Б. Абдулін) [2]; проблемно-пошуковий метод навчає самостійному музичному мисленню через пошук ключових знань про музику та знаходження невідомого і нового (О. М. Олексюк) [375, с. 116]; методи стимулювання музичної діяльності застосовуються для створення емоційної, творчої атмосфери на уроках музики (метод емоційного впливу, створення ситуації успіху тощо); методи розвитку емпатії реалізуються в системі вправ і творчих завдань (імітаційне моделювання – рольова ідентифікація, синестезія – співчуття, синектика – «мозковий штурм», монтаж – художнє синтезування, колаж, «ідеальні типи» – створення культурного контексту, інтерпретація) [375, с. 120–121]; метод творчих завдань дає змогу інтегрувати культурологічну, виконавську, методичну підготовку та об'єднати всі елементи музичного заняття в єдиний процес (синхронічний та діахронічний аналіз твору) [375, с. 123–124].

У дослідженні О. П. Рудницької метод розглядається як найголовніше поняття мистецької педагогіки, що дає відповідь на запитання «Як треба здійснювати навчально-виховний процес?». Автор надає науково обґрунтовані пропозиції перед використанням того чи іншого методу: 1) необхідно з'ясувати, що і як має робити студент для досягнення потрібного результату навчання; 2) що і як для цього він повинен робити сам. У мистецькій педагогіці доцільно використовувати такі групи методів [464, с. 155]: наочні; опорно-ілюстративні; евристичні.

Розглядаючи методи музичного навчання, О. М. Олексюк зазначає, що окреслюючи існування у загальній педагогіці методів навчання, які вирішують дидактичні завдання, та методів виховання, які формують ціннісне відношення до буття, музична педагогіка прагне органічної єдності цих двох складових, оскільки двоякою є сама духовно-матеріальна природа музичної мови [375, с. 104]. Автор визначає чотири підходи до класифікації методів: 1) за джерелом знань; 2) за призначенням; 3) за характером пізнавальної діяльності; 4) за дидактичними цілями – такі методи виконують навчальну, розвивальну, виховну, мотиваційну та контрольну-коригувальну функції [375, с. 104].

Для якісного засвоєння змісту професійної підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва, необхідна організація на високому рівні чотирьох компонентів процесу навчання: сприймання, усвідомлення, закріплення, застосування на практиці, – на кожному етапі використовується комплекс методів та засобів. На заняттях з вокальних дисциплін у виборі методів повинно реалізуватися два підходи: спрямованість на активізацію творчого самовираження або спрямованість на їх «муштрування». І той, і інший підходи є необхідними у процесі здобуття мистецької професії.

Досліджуючи методи подання навчального матеріалу у контексті вокально-виконавської творчості, у науковому дослідженні Н. Є. Гребенюк вирізняє відомі у вокальній педагогіці лінійний і концентричний методи. На першому методі будується вся концепція постановки голосу, де першочергове завдання полягає в логічно послідовному оволодінні вокально-технічними і вокально-виконавськими навичками, розвитку музичного і вокального слуху, набутті необхідних вокальних відчуттів. Другий застосовується на початку навчання вокальному мистецтву. [117]. Науковим здобутком Н. Є. Гребенюк є поповнення методики постановки голосу спіральним методом навчання співу. Науковець модифікувала методи вокально-педагогічного впливу на основі загальнопедагогічних, а саме [116, с. 213]: метод усного викладу вокально-технічних та вокально-виконавських процесів і активізація виконавської діяльності студента: розповідь, пояснення, показ; метод закріплення вивченого матеріалу: весь процес «вспівування», робота над окремими складними фрагментами, закріплення вокально-технічних прийомів; метод самостійної роботи студента над осмисленням, фіксуванням та засвоєнням нового матеріалу: самостійна робота над вокальним твором (емоційний план, вибір виконавських прийомів тощо), самостійна робота по осмисленню та закріпленню вокально-технічних навичок (прийом грудодіафрагматичного парадоксального дихання, прийом опускання глотки тощо); методи вироблення вокально-технічних та вокально-виконавських умінь і навичок на практиці: особистісно орієнтований підхід у спостереженні за роботою студента, академічні концерти, іспити тощо.

Підкреслюючи роль вокально-слухового сприйняття, О. В. Маруфенко визначає таке поєднання методів, яке впливає на різні органи сприйняття і є сучасним поглядом на методику формування вокального слуху студентів: методи пояснення та ілюстрації за допомогою відео та аудіотехніки, методи візуальної ілюстрації процесу голосоутворення, метод дотикового підкріплення вібровідчуттів, метод візуального підкріплення припрорецепторних відчуттів, методи ідеомоторної проєкції та інтродекції окремих складових співацького процесу [279, с. 13].

В. О. Дальською використовуються на уроках вокалу сучасні методи роботи зі співацьким голосом, на основі нейро-лінгвістичного програмування (НЛП) використання слова, трансформованого у деяку метафоричну форму [131, с. 41]. Основою НЛП є моделювання. Сутність НЛП полягає у тому, щоб завдяки системі символів розбудити неусвідомлені асоціації, що примушує особистість змінити програму поведінки. Головну мету педагога-вокаліста, дослідниця вбачає у тому, щоб закласти у свідомість учня не просто інформацію про те, як повинна працювати вокальна модель, а більш важливе – саму установку, що дозволяє ефективно використовувати таку модель [124, с. 41]. У навчанні співу необхідно вирішувати ряд психофізіологічних питань, наприклад: щоб пояснити як підійняти м'яке піднебіння, викладач пропонує уявити образ купола, шапки тощо. Словесна модель може спрацювати, а може не спрацювати. Підбирати словесні моделі педагог повинен до тих пір, поки одна з них не буде сприйнята адекватно і успішно [124, с. 43]. Таким чином, В. О. Дальська застосовує у навчанні співу образно-метафоричний метод та метод візуального моделювання [131, с. 40].

У цілому, сучасна теорія педагогічної науки нараховує більше 250 різних методів, які поділяються на дві системи: 1-а – орієнтовані на викладача; 2-а – орієнтовані на студента. На основі такого поділу нами створена система методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, яка включає дві *системи методів*

загальнодидактичних та специфічних, спрямованих на опанування вокально-педагогічною діяльністю, орієнтованих на викладача та на студента.

У визначенні *загальнодидактичних методів* професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності нам близька наукова думка І. Я. Лернера та М. М. Скаткіна, які систематизують методи за підвищенням рівня самостійності учнів: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладення, частково-пошуковий, дослідницький [245]. Такі методи можуть бути орієнтованими як на викладача, так і на студента.

Наше дослідження спрямоване на визначення методів другої підсистеми – специфічних методів підготовки студентів до вокально-педагогічної діяльності. Аналіз наукової та методичної літератури дозволив вирізнити основні методи, які є типовими у вокальній педагогіці: концентричний, лінійний, спіральний фонетичний, фонопедичний, емпіричний, внутрішнього інтонування, порівняння вокального виконання, вокально-репродуктивний, емоційного настроювання голосу, дотикового підкріплення вібровідчуттів, ідеомоторний, образно-метафоричний, візуального кодування, візуального моделювання.

На основі вивчення науково-теоретичних праць з основ вокальної педагогіки та у результаті аналізу власного досвіду, ми пропонуємо до системи методів долучити специфічні методи: природовідповідний, семіотично-герменевтичного аналізу; та окреслити наступну підсистему *специфічних методів* професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, яка включає три групи:

1) методи, спрямовані на розвиток вокальних здібностей студентів:

– *концентричний* – починати розвиток голосу необхідно з середньої ділянки діапазону кожного голосу, на якій тримається спокійна мова людини, а потім поступово доводити до удосконалення й інші тони [328]. Термін започатковано у 1903 р. М. І. Компанейським, уперше у вокальній практиці застосував М. І. Глінка на протипагу лінійному навчанню;

– *лінійний* – використовується у більшості зарубіжних вокальних шкіл. М. І. Глінка характеризував його як інструментальний чи прямолінійний метод

«витягування» тонів від нижньої межі діапазону вверх, через усі регістри, прямою лінією вверх до верхньої межі, а потім у зворотному порядку [328];

– *спіральний* – сутність такого методу у самій специфіці навчання співу, а саме: у вокальному мистецтві неможливе повернення до раніше набутих технічних прийомів, це вже будуть інші прийоми з іншими вокальними відчуттями, інший рівень професійного та особистісного розвитку студентів [116, с. 200];

– *природовідповідний* – здійснення розвитку голосу необхідно з тієї частини діапазону, у якій голос має найбільш красиве природне звучання. У початковий період розвитку голосу не завжди можливо визначити його типологічні якості. Важливість визначення типу голосу на ранньому етапі роботи є запорукою успішності в його подальшому розвитку. Початок розвитку голосу необхідно здійснювати з тієї частини діапазону, ноти якої звучать найбільш красиво і природно, що налаштовує голосовий апарат студента на необхідні відчуття при звукоутворенні інших. Найчастіше, таке природне звучання притаманно голосу у середній частині діапазону, але іноді бувають випадки, коли найкрасивіше звукоутворення знаходиться у верхній частині діапазону, або, у роботі з низькими голосами, близько його нижньої межі. Такий метод сприяє свободі і красі звукоутворення, тембральній рівності на всьому його діапазоні;

– *фонетичний* – використання *вокалізації* різних сполучень голосних і приголосних, тобто складів, окремих фраз, які можуть цілісно організувати роботу звукоутворюючих органів за необхідним викладачу спрямуванням (О. В. Комісаров) [212], (А. В. Саркісян) [484];

– *фонопедичний метод* розвитку голосу (ФМРГ) – застосування фонопедичних вправ, яким притаманна розвиваюча, загальнооздоровча та профілактична функції. Пропонується три етапи реалізації ФМРГ – координаційно-тренувальний, естетичний та виконавський (В. В. Ємельянов) [156];

– *емпіричний* – використання показу та наслідування. Метод показу є обов'язковим у практиці навчання співу, не завжди словесне пояснення наштовхує

на вірні відчуття. Метод наслідування є доцільним при наявності однорідності голосів викладача і студента (учня). Таким методом слід користуватися обережно, щоб не позбавити співака індивідуальних якостей звучання голосу;

- *сольфеджування* - проспівування нотного тексту. Метод застосовується для вивчення музичного матеріалу, чіткої артикуляції складів;

- *внутрішнього інтонування* – використання внутрішнього проспівування без голосу творів. За допомогою такого методу можливо доучувати, повторювати, удосконалювати виконання вокального репертуару.

Метод внутрішнього інтонування охороняє голос від зайвого навантаження;

- *слухового контролю* – активізація вокального слуху у процесі співу;

- *порівняння вокального виконання* – використання аналітичного порівняння виконання вокального твору співаками, особливостей вокальних шкіл тощо. Важливо використовувати метод, порівнюючи своє виконання у процесі еволюції роботи над голосом;

- *резонансний метод* – використання прийомів постановки голосу, спрямованих на розвиток голосового апарату як цілісної взаємопов'язаної системи з вирізненням ролі резонаторів (В. П. Морозовим) [308];

- *вокально-репродуктивний* – відтворення вокальних прийомів, відповідно до ілюстрованого показу;

- *емоційного настроювання голосу* – спеціальне застосування художніх образів і емоцій у процесі формування професійного співацького голосу та вокально-технічних навичок. О. В. Єрошенко пропонує використання такого методу через дію на вокальні емоції як різновид професійних суб'єктивних специфічних емоцій виконавця-вокаліста, що притаманні психофізичному стану співака під час виконання вокального твору, особливі ознаки яких детерміновані, з одного боку, їх позитивним знаком, а з іншого – унікальністю самого механізму фонаційного співацького процесу [157, с. 13];

- *дотикового підкріплення вібровідчуттів* – використання дотику рук для виникнення вібровідчуттів, у результаті використання такого методу, співак

розуміє, що необхідно робити та швидко засвоює координацію співу з вібрато (В. В. Ємельянов [156, с. 175], О. В. Маруфенко [279, с. 13]);

- *ідеомоторний* – використання уяви співаючого для виклику відповідних рухів у процесі співу [131, с. 39];

- *образно-метафоричний* – відтворення у навчанні співу словесно-репродуктивного образу. Асоціативний зв'язок між стимулом (словесно-репродуктивним образом) та результатом, на який націлений педагог (поведінковий акт співака, у результаті якого виконується визначена м'язова робота) відновлюється дуже довго та потребує тривалого часу [131, с. 39];

- *візуального кодування* – використання прийомів невербального спілкування. Психофізіологічна природа невербальної комунікації звернена до підсвідомого сприйняття невербальних характеристик інвертованої мови. Конвенціональність має іноді більш стимулюючий вплив у виконанні необхідної дії співацького апарату [131, с. 40];

- *візуального моделювання* – створення педагогом чіткої, визначеної форми візуальної моделі (невербальний канал), закріпленої за визначеним вербальним поняттям. В. О. Дальська вважає, що жестикуляція не повинна бути спонтанною, імпровізаційною, а конструктивною, скульптурною. Вона може бути зафіксованою у вигляді малюнка, схеми, а потім ретрансльованою у рухову модель [131, с. 40];

- *вокальних вправ* – вирішення вокально-технічних та художніх завдань у процесі багаторазових повторів при розспівуванні чи опрацюванні складнощів виконання;

- *використання високохудожнього репертуару* – спілкування (вивчення та виконання) з високохудожніми творами вокального мистецтва, сприяє формуванню музичної культури студентів, їх інтересів та ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва;

- *невербального показу* – спрямування на появу у студента вокальних відчуттів шляхом застосування викладачем жесту, міміки, артистичного етюдю без слів тощо;

– *сконцентрованості на відчуттях* – активізація та використання пам'яті відчуттів, що є специфічною здібністю співаків. Напрацювання їх проходить поступово і є довготривалим процесом. При виконанні вокальних вправ, вокалізів, вокальних творів обов'язково вирішуються певні вокально-технічні задачі. Концентруючи увагу студентів на відчуттях, викладач спрямовує співаків на свідоме перенесення їх із вправ на твір при подоланні вокальних труднощів, що сприяє більш стрімкому вокально-технічному зростанню майбутніх фахівців;

– *«живої інтонації»* – художня передача інтонації на основі осягнення смислу вокального твору (Б. В. Асаф'єва) [31], (І. І. Силантьєвої [495]);

– *«вспівування»* – накопичення визначеного комплексу вокально-технічних ресурсів, необхідних для передачі художнього образу вокальної музики;

2) методи, спрямовані на формування в студентів знань і вмінь у сфері вокальної педагогіки:

– *спостереження* – опанування досвіду педагогічної діяльності педагога з постановки голосу та інших викладачів вокальних дисциплін, навчальної діяльності студентів у процесі опанування вокальними дисциплінами;

– *діагностування* – дослідження індивідуальних якостей голосу учня та особливостей особистісних рис;

– *проектування* – проектування студентами вокально-педагогічної діяльності у майбутньому та визначення шляхів досягнення цілей;

– *творчо-репродуктивного засвоєння* – поєднання у процесі опанування студентами навчального матеріалу репродуктивного та творчого підходів;

– *модельовання* – творення студентами власної моделі готовності фахівця музичного мистецтва до здійснення вокально-педагогічної діяльності;

– *оцінювання* – формування у студентів ціннісних орієнтирів у сфері вокального мистецтва, критеріїв оцінювання вокально-педагогічної діяльності;

– *вокально-педагогічної рефлексії* – усвідомлення майбутніми фахівцями професійно-особистісного зростання у процесі професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності.

3) методи, спрямовані на формування здатностей щодо розвитку вокальних цінностей в учнів:

– *мотиваційного стимулювання* – формування впевненості в учнів у своїх вокальних знаннях, вміннях, здібностях на уроках музичного мистецтва, у процесі репетицій; сценічних виступів на концертах, конкурсах, фестивалях, творчих проєктах, тощо; та поглибленого і стійкого інтересу до вокального мистецтва;

– *емоційної концентрації* – активізація психічних функцій дітей та зосередженість їх на процесі сприймання або виконання вокальної музики;

– *визначення мистецької цінності* – виявлення властивості вокального твору, вокальної діяльності задовольняти інтереси учня, що характеризує його особистісний сенс і соціально-історичне значення для суспільства;

– *естетичної насолоди* – використання високохудожніх вокальних творів для процесу сприймання або виконання для відчуття учнями радості і задоволення;

– *художньої уяви та артистичного втілення* – використання художньої уяви, асоціативного мислення дітей у процесі створення художнього образу вокального твору та досягнення артистичного перевтілення у процесі його виконання;

Зазначені методи лежать в основі вокально-педагогічних технологій навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Упровадження інноваційних мистецьких технологій, в основі якої положено метод, є актуальним завданням музично-педагогічної освіти у підготовці сучасного фахівця. Вважаємо доцільним для підвищення рівня професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності впровадження методу семіотично-герменевтичного аналізу музичного твору. Він має принципові відмінності від анотації на хоровий твір, якою опановують майбутні вчителі у процесі вивчення вокально-хорових дисциплін. Його ідея полягає в тому, що у процесі

системного вивчення музичної мови музичного твору (цілісного знаку та системи його елементів), уможлиблюється поетапне осягнення смислу тексту твору в контексті світового культурного досвіду, привласнюються цінності вокального мистецтва. Усвідомлення майбутніми фахівцями смислу музичного твору впливає на створення його виконавської інтерпретації, формування особистісного смислу у такому виді діяльності, ціннісне відношення до вокально-педагогічної діяльності (рис. 5.2.).

Застосуванню методу семіотично-герменевтичного аналізу музичного твору притаманно три етапи: контекстуального, технологічного, результативно-рефлексивного. Кожний етап базується на принципі додатковості у процесі осягнення смислу тексту музичного твору та засвоєння послідовності його здійснення. *На першому контекстуальному етапі* семіотично-герменевтичного аналізу проходить розгляд музичного твору з позиції *культурологічного підходу*, у контексті жанру, стилю музичної культури та специфіки авторської стилістики. Такий підхід «відкриває музиці двері у сферу екстрамузичних значень» (М. Г. Арановський) [20, с. 331], які пов'язані з культурою суспільства: побутом, обрядами, релігією, церемоніями; та диктують застосування визначеної групи музично-мовленнєвих, стилістичних засобів. Тому майбутні вчителі музичного мистецтва повинні визначити культурологічний контекст музичного твору і рухатися, з одного боку, від музичного твору до широкого контексту; з іншого – від контексту до конкретного музичного твору. У процесі проходження контекстуального етапу пропонуються алгоритми дій: визначити культурно-історичну епоху та жанр твору, характерні жанрові риси та їх втілення у конкретному музичному творі; виявити стильові особливості мови вокального твору у світлі музичної культурної традиції; окреслити специфічну стилістику авторської мови; порівняти виконавські інтерпретації музичного твору з точки зору втілення особливостей жанру, стилю, авторської стилістики; узагальнити результати першого етапу.

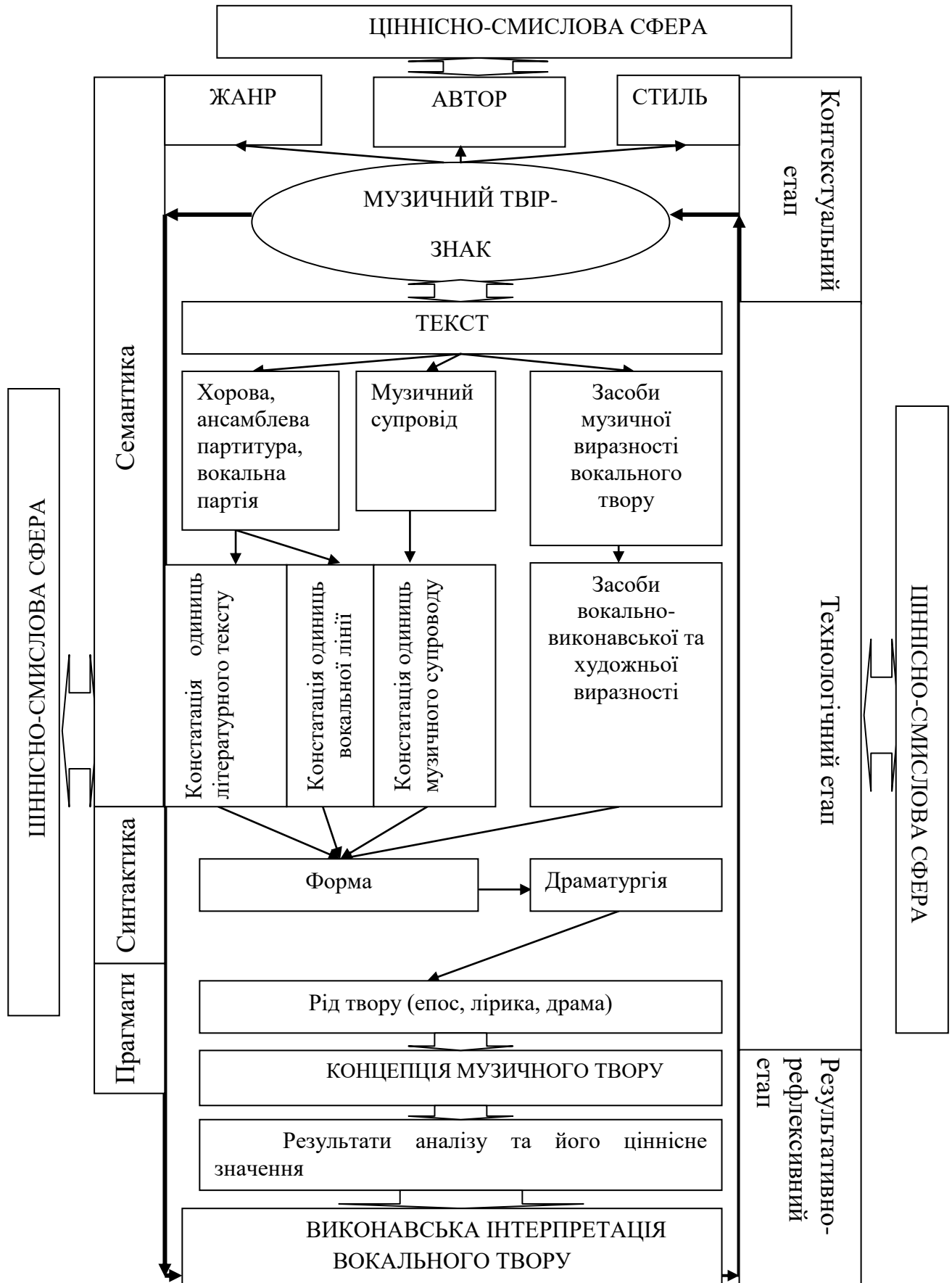


Рис. 5.2. Семіотично-герменевтичний аналіз музичного твору

На *другому технологічному етапі*, який складається з чотирьох частин, детально розглядається текст музичного твору. Змістом першої частини технологічного етапу є дослідження хорової чи ансамблевої партитури, вокальної лінії та музичного супроводу тексту вокального твору з точки зору мовних одиниць та інтерпретація їх значень. Для змісту другого етапу характерним є дослідження засобів виразності музичного твору і розуміння кола їх смислових значень. Зміст третього етапу полягає у виявленні взаємозв'язків між одиницями літературної та музичної мови і, як результату – визначенні драматургії твору і його форми, що є сферою синтактики. У змісті четвертого етапу, який здійснюється на рівні прагматики, повинно бути виявлено відношення, з одного боку, між знаками та тими, хто ними користується (виконавець, слухач, дослідник та інші); з іншого боку – в самих знаках – музичних творах.

Здійснення такого етапу семіотично-герменевтичного аналізу досить складне і потребує спеціальної теоретичної та практичної підготовки студентів. У процесі проходження технологічного етапу семіотично-герменевтичного аналізу музичного твору в *першій* його частині пропонуються алгоритми дій: проаналізувати літературний текст, констатувати мовні одиниці: елементи – букви, фонеми; морфеми – корені, префікси, суфікси, закінчення; слова – знаки; і виявити їх художнє значення; вирізнити хорову чи ансамблеву партитуру, вокальну лінію, констатувати і виявити художнє значення її мовних одиниць: мотивів, синтагм, речень, – які є носіями смислового значення цілого; вирізнити музичний супровід та констатувати і виявити художнє значення його мовних одиниць, які несуть смислове значення; порівняти виконавські інтерпретації музичного твору (за наявності) та визначити їх підхід щодо виявлення сутності художньої мови у вокальному творі. У *другій* частині технологічного етапу пропонуються алгоритми дій: визначити засоби музичної виразності тексту вокального твору та інтерпретувати їх значення у смисловому контексті: ладотональний план, метроритм, динамічний план, агогіку, композиторські та редакторські ремарки; визначити засоби вокально-виконавської та художньої виразності для передачі смислу вокального твору: вокально-виконавські та

артистичні прийоми, особливості мовної орфоепії твору, прийоми художньої мови у роботі над вокальною інтонацією, сценічна поведінка. У *третьій* частині технологічного етапу необхідно: проаналізувати особливості форми музичного твору; визначити взаємозв'язки одиниць літературного та музичного тексту, що виявляє себе у розвитку драматургії. У *четвертій* частині технологічного етапу пропонуються алгоритми дій: визначити специфіку взаємовідносин між суб'єктом (особою) та об'єктом (вокальним твором): виконавець – музичний твір, слухач – музичний твір, педагог-дослідник – музичний твір та іншими; визначити специфіку взаємовідносин у музичному творі: між автором чи персонажем (суб'єктом) і зовнішнім світом (об'єктом); визначити, до якого з родів мистецтва відноситься музичний твір: епосу, лірики, драми.

Для *третього результативно-рефлексивного етапу* є характерним усвідомлення художнього смислу та визначення головної ідеї музичного твору. На відміну від традиційного підходу до аналізу музичного твору (як, наприклад, при створенні анотації на хоровий твір), коли його ідея визначається на початковому етапі, ми пропонуємо прийти до розуміння концепції твору наприкінці системного розгляду мови літературного та музичного тексту. Тому, саме на *третьому результативно-рефлексивному етапі* семіотично-герменевтичного аналізу пропонуються алгоритми дій: визначити концепцію музичного твору на основі здійснення аналітичної та інтерпретаційної діяльності щодо поетапного осягнення смислу вокального твору; усвідомити *цілісність семіотично-герменевтичного* аналізу музичного твору як системного вивчення його мови: узагальнити висновок щодо технології взаємозв'язку значення музичного і немусичного (літературного тексту) у музичній мові, особливості *семантики* музичного твору-знаку та специфіки її формування в контексті жанрової конкретизації; узагальнити висновок щодо специфічних та загальноестетичних рис *синтактики* мови: окреслити елементи, їх значення та взаємозв'язки у знаку-тексту (питання форми твору); узагальнити висновок щодо специфіки *прагматики* музичної мови твору-знаку: визначити відношення між автором і відображеним у його творі світом, яке представлено у наступних

взаємовідносинах: *епос* (об'єктивний автор-розповідач, не учасник дій), *драма* (в центрі драми – світ, але автор має пристрасну позицію і є діючим), *лірика* (автор в центрі твору і зливається з героєм), – створити виконавську інтерпретацію музичного твору; усвідомити нескінченність процесу інтерпретації смислу музичного твору.

Отже, впровадження технології семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору надає можливість, на основі розроблених алгоритмів дій: системно розглянути музичну мову твору, поетапно осягнути та інтерпретувати художній смисл твору, формувати у студентів духовні цінності культури, зокрема, вокального мистецтва та вокальної педагогіки. При здійсненні семіотично-герменевтичного аналізу твору студенти повинні вміти аргументувати своє бачення художнього смислу твору, обґрунтувати індивідуальне трактування музики, передбачити виконавські і спеціальні вокальні прийоми, за допомогою яких він буде втілювати це трактування у виконанні, проаналізувати технічні труднощі, які можуть зустрітися в репетиційній роботі, і намітити шляхи їх подолання.

Ефективність професійної підготовки майбутніх педагогів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності залежить в значній мірі від майстерності та творчого підходу у застосуванні традиційних й інноваційних засобів навчання. Так, наприклад, традиційними засобами повідомлення інформації може бути слово: у живій промові, бесіді, текстах тощо; чи демонстрація об'єкта: передача інформації за допомогою наочності [464, с. 152]. До інноваційних можливо віднести засоби, які пов'язані з удосконаленням технічних можливостей процесу навчання, а саме: звукопідсилювальна апаратура, комп'ютеризація, інформаційне поле мережі Інтернет, електронні підручники, майстер-класи зарубіжних педагогів вокалу, виступи кращих світових співаків тощо.

У педагогічній думці визначено, що засоби наочності можуть бути безпосередніми (демонстрація реального об'єкту) і опосередкованими (його зображення): схематичні, знакові, графічні [418, с. 311]. Для удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до

вокально-педагогічної діяльності вважаємо доцільним застосування наступних груп засобів: *вербальних*: мовленнєва культура, бесіда, розповідь, пояснення, спеціальна музична термінологія, спеціальні музичні позначення, сольфеджування і мелодекламація тощо; *невербальних*: графічні музичні знаки, вокалізація, музичний твір, образно-сміслові інтонування, музична імпровізація, імідж та зовнішній вигляд викладача (обличчя, постава, типові пози, хода, тембр голосу, зачіска, одяг, аксесуари, манера поведінки, емоційна виразність, артистизм тощо), міміка; система жестів, звукові прийоми, візуальний контакт; *комбіновані*: одночасне використання словесного і мімічного чи жестикуляційного показу; *наочно-ілюстративні*: підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації, нотні матеріали, фонопосібники, ілюстрації наочні, ілюстрації звукові, таблиці, карти, макети тощо; *технічні*: інструменти (рояль, піаніно), дидактична техніка (DVD- та CD- програвачі, звукопідсилююча апаратура, кінопроектори, діапроектори, телевізори, комп'ютери); *інформаційні*: комп'ютерні навчальні програми, електронні підручники тощо.

Таким чином, дослідження ефективних форм, методів, засобів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності дало змогу дійти висновку, що: основними аудиторними формами є лекційні семінарські, лабораторні, практичні, індивідуальні заняття та позааудиторними, як зокрема: концерти і їх різновиди, конкурси, вокальні студії, фестивалі, майстер-класи, творчі зустрічі; методи вокально-педагогічного навчання можна класифікувати, як: загальнопедагогічні та специфічні методи, які, в свою чергу, поділяються на три групи: методи, спрямовані на розвиток вокальних здібностей студентів, методи, спрямовані на формування в студентів знань і вмінь у сфері вокальної педагогіки, методи, спрямовані на формування здатностей щодо розвитку вокальних цінностей в учнів; для удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є доцільним застосування наступних груп засобів: вербальних, невербальних, комбінованих, наочно-ілюстративних, технічних, інформаційних

5.3. Поєднання індивідуальних і групових форм професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

Світовій системі освіти притаманно стрімкий розвиток нових форм навчання, контролю знань та модифікації традиційних форм. У педагогіці вищої школи розглядаються, найчастіше, такі форми навчання, як: колективна у процесі ведення лекції, семінару, лабораторного чи практичного заняття тощо; або індивідуальна, у процесі проходження індивідуального заняття. Враховуючи той факт, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності має практичну та індивідуальну спрямованість, основними формами мистецького навчання студентів є індивідуальне та групове навчання, які застосовуються на індивідуальних, лекційно-лабораторних та лекційно-практичних заняттях.

Такі форми навчання та їх поєднання у сучасних освітніх умовах стали предметом дослідження О. М. Новікова, Д. О. Новікова [338]. Науковці розкривають індивідуальні, індивідуально-групові та індивідуалізовані форми навчання [338]:

– індивідуальна форма навчання передбачає роботу вчителя окремо з кожним учнем чи студентом, вона практикувалась у сімейному вихованні ще XVIII–XIX століттях у виді гувернерства, що відроджується й нині;

– індивідуально-групова форма, яка рідше зустрічається у мистецькому навчанні педагогічних кадрів, коли учні чи студенти різного віку, рівню підготовки збираються в одному місці і один педагог, по чергово надаючи завдання і працюючи з кожним, навчає групу учнів (студентів). Індивідуально-групова форма практикується у коледжах та вищих навчальних закладах у роботі зі студентами старших курсів над курсовим, кваліфікаційним проектом;

– безпосередньо індивідуалізовані системи навчання (почали з'являтися на початку XX століття), які організують індивідуальний приріст за загальною для

даного контингенту програмою та характеризуються визначеною виокремленістю у роботі окремих учнів чи студентів.

Дидактика вирізняє дві основні *форми індивідуальної роботи*: індивідуальне навчання на індивідуальному занятті (робота з одним студентом) та індивідуалізоване навчання (робота з групою, яку вирізнено за певними диференційованими ознаками). Індивідуальне заняття проводиться з окремими студентами з метою підвищення рівня їх підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей [579, с. 61].

У ХХ столітті з'явилися різні модифікації індивідуалізованого навчання, які є широким спектром форм для ефективного засвоєння змісту освіти. Більшість таких форм прийшли в українську педагогіку з іноземних педагогічних систем [338]:

- дальтон-план (початок ХХ ст. – 30 рр. ХХ ст.) – поєднання індивідуалізації режиму та змісту навчальної роботи з діяльністю учнів чи студентів у малих, змінних за складом навчальних груп, що супроводжується заміною жорстко «горизонтальної» (одновікової) групи «вертикальною» (різновіковою);

- бригадно-лабораторний метод (20–30 рр. ХХ ст., застосовувався в освітній системі СРСР) – в основі організації покладено бригади, які створюються на чолі з бригадиром (лідером); бригади формувалися строком від 2 тижнів до 1 місяця. Позитивним моментом застосування такої форми є: сумісне планування роботи, обговорення завдань, підготовка до загальних заходів, обговорення та оцінка результатів роботи, негативним – відсутність врахування індивідуальної праці кожного учасника бригади;

- батавія-план (початок ХХ століття) – роботу з групою ведуть два викладачі. «Основний» викладач проводить фронтальну роботу з групою, асистент – індивідуальну роботу з окремими учнями після занять;

- келер-план (70–80 рр. ХХ ст., розроблено у США) – організація індивідуальної роботи учнів та студентів у власному темпі; використання лекцій (не більше 6 за семестр) тільки з метою мотивації та загальної орієнтації

студентів; оцінювання здійснюють проктори-асистенти із числа студентів, які добре засвоїли курс;

– бригадно-індивідуальне навчання (80 рр. ХХ ст., розроблено у США) – індивідуальне навчання поєднується з організацією роботи учнів чи студентів у малих групах, бригадах (4–6 чоловік) Навчальний матеріал розбивається на визначені частини, які кожен студент проробляє у власному темпі. Члени бригади працюють парами, перевіряють один у одного контрольні завдання. У кінці тижня підводяться підсумки результатів роботи. Позитивним у застосуванні такої форми є: стимулюючий вплив дружельобної підтримки членів бригади у поєднанні з можливістю проробляти матеріал у власному темпі.

Окреслені авторами форми індивідуалізованої роботи дають змогу вирізнити ті з них, які найкраще сприяють організації навчального процесу у мистецькій підготовці студентів: дальтон-плану, баталія-плану (робота викладача і концертмейстера з солістом та вокальним ансамблем).

Специфікою професійної підготовки педагога-музиканта до вокально-педагогічної діяльності є переважання практичної навчальної діяльності над теоретичною, зорієнтованістю на особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва. Тому доцільним вважаємо визначення видів *індивідуального заняття*, на якому здійснюється базова підготовка студентів з постановки голосу та застосовуються різні форми індивідуального навчання. У результаті аналізу наукової та навчально-методичної літератури, власного практичного досвіду ми визначили *види* індивідуального заняття мистецького спрямування:

– навчальне практичне заняття – основний вид навчальної індивідуально-практичної діяльності студентів у здобутті вокально-виконавської компетентності;

– заняття-репетиція – вид навчального заняття, на якому опрацьовуються вокальні твори для концертного виступу;

– заняття-концерт – вид навчального заняття, на якому студент виступає перед запрошеними слухачами, з метою підготовки до концерту, конкурсу тощо;

– контрольне заняття – вид заняття, що проходить у концертній формі, яке дає змогу підбити підсумок навчальної діяльності студента;

– відкрите заняття – вид навчального заняття, яке проводиться за планом кафедри або з метою перевірки кваліфікації педагога (магістра) з дисципліни;

– майстер-клас – вид навчального заняття, метою якого є передача виконавського досвіду, мистецької майстерності.

Враховуючи те, що на індивідуальних практичних заняттях з постановки голосу, вокального класу (сольного співу), які проходять за навчальним планом один раз на тиждень по 45 хвилин, майбутні учителі музичного мистецтва опановують основами вокально-виконавської діяльності, існує необхідність у визначенні структури індивідуального заняття з таких дисциплін. Такий вид заняття включає індивідуальні форми роботи зі студентом, які традиційно склалися у зарубіжній та вітчизняній вокальній педагогіці, а саме: настроювання-розспівка, вивчення вокальних творів, робота над шкільним пісенним репертуаром (якщо передбачено робочою програмою з дисципліни).

Нами розроблено *структуру індивідуального навчального заняття* з постановки голосу чи вокального класу (сольного співу), яка включає наступні індивідуальні форми роботи з майбутніми фахівцями музичного мистецтва:

– організаційний момент та актуалізація попередніх знань;

– застосування дихальної гімнастики (за нашою пропозицією) для активізації загального тону, голосового апарату та тренування співацького дихання;

– опрацювання вокально-технічних вправ, які дають змогу настроїти голос та опанувати вокально-виконавськими знаннями, уміннями, навичками;

– робота над вокалізами для оволодіння різними видами звуковедення, вокально-технічними та вокально-художніми складнощами виконання;

– застосування методів семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору;

– опрацювання вокальних творів за особистісно орієнтованим планом кожного студента, згідно вимог робочої програми з дисципліни;

- читання з аркушу пісень шкільного репертуару, відповідно до вимог робочої програми;
- надання завдань для самостійної домашньої роботи;
- підведення підсумків заняття.

Застосування індивідуальних форм вокально-педагогічного навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва спонукає їх до усвідомлення необхідності опанування вміннями використовувати такі форми з учнями. Так, для здійснення своєї професійної діяльності у сфері індивідуального навчання учнів, учитель музики повинен [28, с. 78]: вміти аналізувати різні методичні концепції індивідуального навчання дітей музиці; розуміти сутність індивідуальних музичних занять як одного із дієвих засобів естетичного розвитку; розуміти специфіку індивідуальних занять у системі загально естетичного виховання учнів. Важливим, на наш погляд, є необхідність вивчення методики індивідуального навчання вчителем музичного мистецтва, у тому числі і вокального, яка сприяє [28, с. 78]: поглибленню та систематизації теоретичних і методичних знань; удосконаленню системи музично-слухових уявлень на основі методичного аналізу музичних творів і власного виконавського самоаналізу у взаємозв'язку з конкретним вирішенням художньої задачі; теоретичному усвідомленню сутності розвитку музичних явищ та співвіднесення їх із власною практичною діяльністю; змістовному і виразному виконанню, розвитку вміння відчуття форми музичного твору із реалізацією виконавських задач; формуванню вмінь визначати та долати труднощі виконання музичних творів у процесі власної практичної діяльності у школі; розумінню та практичному засвоєнню шляхів та засобів формування і розвитку музичних здібностей у школярів; формуванню умінь індивідуальної роботи з дітьми у системі загальної музичної освіти.

У професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності широко використовуються і групові форми навчання, наприклад, у ансамблевій чи вокально-хоровій діяльності. Так, групові форми навчання використовуються, при необхідності, на заняттях хорового

колективу з дисципліни «Хоровий клас». Групи створюються із загальної кількості колективу студентів, шляхом їх диференціації за ознаками подібних індивідуальних властивостей. Основою для групування є врахування типологічних особливостей, рівня успішності, мотивації навчання та інших індивідуальних ознак з метою варіювання педагогічних завдань, що є необхідним саме для конкретної групи [464, с. 127]. Диригент хору може об'єднувати студентів у групи для навчальних цілей, використовуючи індивідуалізований підхід у роботі з:

- окремою партією хору (сопрано, альт, тенор, бас);
- ансамблями (дуети, тріо, квартети і т. д.);
- новими членами колективу;
- членами колективу, виконавський рівень яких необхідно покращити:

опанувати текстом твору, досягти чистоти строю, подолати технічних складнощів тощо.

Дисципліна «Вокальний ансамбль» у державному стандарті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах вищої педагогічної освіти, на відміну від вищої мистецької освіти, не зазначається. Однак аналіз програм показав, що у 1988 році була введена програма з «Вокального класу» для студентів музично-педагогічних факультетів, укладачами якої є А. Г. Менабені та Л. Я. Пашкіна, яка включала: спів вокалізу в унісон двома виконавцями; виконання ансамблем народної пісні без супроводу (на III році навчання) та твору у супроводі концертмейстера (на IV та V році навчання) [279]. Такий досвід виконавства з вокального ансамблю майбутнім учителям музичного мистецтва є необхідним для опанування ансамблевими вміннями та навичками і його необхідно впроваджувати у процесі опанування дисциплінами «Постановка голосу», «Вокальний клас» («Сольний спів»).

У вокальній ансамблевій та хоровій практиці існує думка, що сутність багатоголосся – не в сумі голосів, які можуть дати різні яскраві темброві фарби, а в тім, що будь-яке поєднання голосів створює характер їх взаємодії, кожного разу породжуючи неповторність та творчість у передачі образу твору музичного

мистецтва. Застосування групових форм у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає формування у студентів наступних *ансамблевих та вокально-хорових вмінь*:

- усвідомлення самого процесу ансамблевого та хорового виконавства;
- чистота інтонування, ритмічна точність, дотримання єдиної динаміки;
- фразування, розподіл дихання, відчуття форми;
- дикційна та артикуляційна чіткість вимови на основі дотримання правил орфоєпії;
- виконання всіх штрихів композитора;
- дотримання жанрово-стильових особливостей.

Колективне виконання художнього твору вимагає повного та глибокого взаєморозуміння та вміння студентів підкорити свої дії єдиній волі диригента або режисера, який відповідає за кінцевий результат творчого процесу [464; 347]. Складність і глибина питання виховання колективу повинна вирішуватись не тільки через вирішення творчих і педагогічних проблем, а і психологічних, що пов'язані із закономірностями спілкування, міжособистісних відносин, формуванням професійної однорідності групи, принципами кооперації та конкуренції, авторитарного та демократичного стилів управління тощо. Студентам необхідно опанувати і практикою позанавчальних соціальних відносин, яка проходить у формі індивідуальних громадських доручень [464, с. 125].

Отже, значення групових занять з ансамблевого і хорового співу полягає у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до ансамблевої та вокально-хорової діяльності на основі формування системи вокально-педагогічних компетенцій та розвитку музичних здібностей, до яких відносяться: музичний слух (ладовий, гармонічний), почуття ритму, музична пам'ять.

Ідея індивідуалізованого (диференційованого) навчання – широко розповсюджена форма у мистецькій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, що, за своєю сутністю, передбачає поєднання *індивідуально-групових*

форм у процесі професійної підготовки фахівця, є не новою для вітчизняної вокальної педагогіки. Так, досліджуючи вокально-педагогічний досвід М. Е. Донець-Тесейр, Л. Б. Дмитрієв зазначав, що для формування правильних уявлень про характер співацького тону необхідно постійне тренування вокального слуху, тому учениці педагога не тільки постійно знаходились на індивідуальних заняттях інших студентів, але й аналізували процес звукоутворення, вивчення виконання вокального твору [145, с. 25].

У працях А. Г. Менабені [279], Л. Я. Пашкіної [401] досліджується розвиток вокального слуху студентів в процесі їх активної і пасивної практики на занятті сольного співу при поєднанні індивідуальних і групових форм в класі постановки голосу чи вокальному класі (класі сольного співу). На індивідуальних заняттях у класі Д. Я. Пантофель-Нечетської створювалася атмосфера творчого змагання. Учениці повинні були бути присутніми на уроках усіх студентів класу, оцінювати виконання. Результатом такої співтворчості було сформованість співацького мислення, творчого підходу до вирішення вокально-художніх складнощів. Аналіз власних недоліків через погляд на недоліки інших давав високі результати [368, с. 145]. Високі виконавські результати досягаються у класі А. В. Джамагорцян, яка продовжує традиції О. М. Благовидової, і застосовує індивідуально-групові форми навчання в класі сольного співу. Студенти класу постійно присутні на заняттях педагога, вивчаючи вокально-методичний досвід, беруть участь в обговоренні уроку. Такий підхід сприяє формуванню уявлень майбутніх фахівців про методику постановки голосу, еталон вокального звуку та подолання недоліків звукоутворення; розвитку вміння самоконтролю у вокально-виконавському процесі.

Позитивний досвід використання індивідуально-групових форм і опанування результатів проведення майстер-класів, досліджено А. В. Артемовою. Автором розроблено інноваційну модель та педагогічні умови індивідуально-групового навчання співу на основі індивідуально-групового підходу: врахування вікових та психологічних особливостей особистості; використання сучасних вокальних технологій; актуалізація артистичних здібностей, умінь, навичок;

створення ситуації успіху в умовах застосування різних вокальних систем та методик [26]. Особливістю моделі є реалізація мотиваційного, змістовного, операційного компонентів; адекватне відображення музичних інтересів та потреб учнів; взаємна психологічна підтримка учнів; якісно новий рівень контролю та самоконтролю у процесі навчання вокалу (аналіз помилок та досягнень на основі відеозапису); практика публічних виступів перед студентською аудиторією.

Дослідження використання індивідуально-групових форм вокальної підготовки студентів музичних факультетів стало предметом сучасного дослідження О. А. Серебрякової [490]. Під індивідуально-груповою формою навчання розуміється система організації навчального процесу, яка характеризується поєднанням індивідуальної та групової роботи педагога зі студентами, що створює ефективні умови для розвитку співацького голосу, вокального слуху та вокально-педагогічного мислення студентів та їх самостійності у процесі моделювання ситуацій роботи з дитячим хором у вокальному класі [490].

Аналіз шкільної практики вищих навчальних закладів дав можливість автору стверджувати, що найслабкішим ланцюгом у підготовці вчителя музики є їх вокальна робота з дитячим хором, незважаючи на те, що навички вокально-хорової роботи формуються у студентів засобами цілого комплексу спеціальних дисциплін (хоровий клас, вокально-хоровий практикум, лекції з методики та хорознавства). Причина цього, на доцільну думку О. А. Серебрякової, криється у недостатньо ефективному використанні резерву класу сольного співу у відношенні форми організації навчального процесу, яка повинна враховувати специфіку вокально-педагогічної діяльності вчителя [490]. Ми згодні з думкою науковця про недостатню адаптацію сучасного випускника в умовах загальноосвітньої середньої школи у роботі з дитячим хором, який п'ять років опановує змістом вокальних дисциплін. Причиною такого положення є, на наш погляд, і недостатня мотивація вчителів музичного мистецтва, студентів, учнів, в основі якої – непопулярність і занепад дитячого хорового мистецтва та переорієнтація інтересів дітей на сольне і ансамблеве вокальне виконавство.

Однак така проблема не може бути вирішеною тільки у класі постановки голосу чи вокальному класі.

Реалізація індивідуально-групової форми навчання можлива при умовах присутності на заняттях студентів викладача класу у кількості не менше двох чоловік; кожен студент у своєму розвитку проходить через чотири етапи, які характеризуються різними видами діяльності за принципом поступового їх наростання та ускладнення: I етап – індивідуальне заняття з педагогом з постановки голосу; II етап – крім індивідуальних занять з педагогом, здійснюється спостереження за роботою педагога з іншими студентами, з наступним аналізом педагогічних технологій щодо керівництва співацьким процесом; III етап – до попередніх видів навчальної діяльності додається вокальна робота щодо настроювання голосу одного із студентів під керівництвом педагога; IV етап – вокальна робота з групою студентів, які присутні в класі, у процесі розучування дитячої пісні, необхідної для майбутньої шкільної практики [490]. На наш погляд, вивчення досвіду викладача класу постановки голосу є необхідним вже на початковому етапі вокального навчання, а ансамблева робота не повинна обмежуватися тільки співом шкільної пісні та повинна проходити починаючи з перших курсів. Зважаючи на часові обмеження в опануванні вокальними дисциплінами, використання індивідуально-групових форм, на основі спостереження, аналізу вокально-виконавського процесу та формування вокально-педагогічної рефлексії, – сприяє удосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності.

Поєднання індивідуально-групових форм у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності не тільки надає змогу підвищити рівень творчо-виконавських знань та вмінь студентів, але і рівень їх семіотично-герменевтичних та аксіологічно-культурологічних компетенцій. Для ефективного опанування методами семіотично-герменевтичного аналізу музичного твору, є раціональним застосування на індивідуальних заняттях з постановки голосу дальтон-плану: на занятті присутні студенти різних курсів, що вже мають досвід здійснення аналізу, - така форма дає

можливість у процесі колективної думки поступово досягнути смисл вокального твору.

Ефективною сучасною формою навчання у вокальному класі є батавія-план, реалізація якого полягає у тому, що практичні заняття з вокальних дисциплін веде викладач, який проводить фронтальну роботу з групою, а концертмейстер або магістр, під час практики у вищому навчальному закладі – індивідуальну роботу з окремими студентами після занять.

Використання таких форм є доцільним у процесі опанування студентами навчальним репертуаром та методикою викладання вокалу, виконання майбутніми фахівцями творчих проектів, вивчення теорії і практики вокально-виконавського мистецтва.

У цілому, для ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є необхідним використання індивідуально-групових форм, що одночасно можна розглядати як методи навчання, а саме:

- спостереження групою студентів класу за вокально-методичною роботою викладача та навчальною творчо-виконавською діяльністю студента класу постановки голосу з подальшим аналізом такої діяльності;
- використання ансамблевої форми навчання на заняттях з постановки голосу, вокального класу (сольного співу);
- застосування семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору в індивідуальній роботі зі студентом та оцінювання якості його здійснення студентами класу;
- впровадження дальтон-плану та батавії-плану у практику викладання індивідуальних, лекційно-лабораторних та лекційно-практичних занять;
- використання творчих проектів у процесі вокально-педагогічного навчання, що передбачає поєднання самостійної індивідуальної та групової діяльності студентів.

Організація професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності передбачає застосування форм контролю і оцінювання знань та вмінь студентів. Для перевірки засвоєних знань та вмінь з вокальних дисциплін необхідно застосовувати наступні *форми контролю*: поточний – на індивідуальних та колективних заняттях; міжсесійний – академічний концерт; підсумковий (в кінці вивчення модуля) – залік, іспит; контроль-стимул – участь і перемога у вокальному конкурсі; участь в концертах.

Таким чином, на основі дослідження індивідуальних і групових форм професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності визначено: різні модифікації індивідуально-групових форм навчання, види і структуру індивідуального заняття з постановки голосу.

У результаті дослідження визначено, що застосування індивідуально-групових форм у вокально-педагогічному навчанні студентів буде сприяти: підвищенню рівня інтересів та потреб у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки; створенню сприятливих умов для їх активної участі у навчанні; усвідомленню процесу формування вокальних вмінь та навичок; взаємній психологічній підтримці; оновленню методів контролю та самоконтролю; саморозвитку та самовдосконаленню на основі аналізу помилок та досягнень власних і товаришів; подоланню сценічного хвилювання, завдяки практиці публічних виступів перед студентською аудиторією; активізації участі у позааудиторних видах діяльності.

Поєднання індивідуальних та групових форм навчання створює умови для моделювання майбутньої вокально-педагогічної діяльності в шкільній урочній та позаурочній системі навчання та реалізації методів проблемного навчання, з метою формування у майбутніх учителів музичного мистецтва системи вокально-педагогічних компетенцій як основи їх готовності до такого виду діяльності. У дослідженні визначено форми контролю і оцінювання знань та вмінь студентів: поточний, міжсесійний, контроль-стимул, підсумковий.

5.4. Концертно-виконавська практика та позааудиторна вокально-педагогічна діяльність у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва

Однією з основних вимог, які висуваються суспільством щодо професійної підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, є достатній рівень його виконавської майстерності. Високохудожнє виконання вчителем вокального твору справляє глибоке враження на учнів, впливаючи на їхню духовну сферу та викликаючи живий інтерес до вокального мистецтва.

У мистецтвознавчій науковій думці музичне виконавство розглядається як вид діяльності, який є одночасно і способом реалізації знань, умінь, навичок передачі композиторського замислу і форми стилістичного усвідомлення, особистісного емоційно-чуттєвого відображення. Вокальне виконавство, як і взагалі музичне, є репродуктивним і творчим, базується на культурологічному та аксіологічному методологічних підходах, що впливають на формування вокально-виконавської культури і ціннісного ставлення до вокального мистецтва; та передбачає вирішення специфічних вокально-технічних, аналітично-художніх завдань; і включає в себе наступні компоненти: *вокально-технічний компонент*: сприйняття еталону співацького звучання, вокально-слухове уявлення його та відтворення голосом; усвідомлення якісних характеристик та способів звукоутворення і звуковедення, повторне виконання на репродуктивному рівні, повторне виконання на творчому рівні, повторне виконання у автоматизованому режимі; *художньо-образний компонент*: усвідомлення емоційно-чуттєвої природи твору, виконавської традиції; формування вмій семіотично-герменевтичного аналізу тексту вокального твору, виконавської інтерпретації, перевтілення, артистичної і творчої свободи.

Важливим аспектом вокального виконавства є формування вмій інтерпретації – передачі особистісного розуміння тексту вокального твору, в основі якого ідея твору, композиторський задум, стиль музичного викладення,

емоційно-чуттєва природа твору, виконавська традиція, форма та музичний зміст [247, с. 11]; вокально-виконавської рефлексії – у результаті якої здійснюється розвиток вокальних здібностей студентів та актуалізація їх творчого потенціалу, адаптація студентів до стресових ситуацій концертних виступів, що уможлиблюється при задіяні їх до концертно-виконавської практики.

Найвищим проявом виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва є участь у концерті. В опануванні концертною творчо-виконавською діяльністю вирішальне значення має вибір репертуару, який є змістом такої діяльності. Формування вокально-виконавських знань, умінь безпосередньо пов'язано з різноманітними репертуарними програмами. Їх доступність, змістовність, культурологічна та аксіологічна спрямованість сприяє ефективному професійно-особистісному зростанню студентів. Традиція зарубіжних вокально-виконавських шкіл передбачає технічне удосконалення голосу, опанування техніки *bel canto*, тому при формуванні вокального репертуару враховується поступове технічне зростання студента та його знайомство з творами, різними за стилями і жанрами. Традиція вітчизняного вокального виконавства полягає у художньо-виразному співі, що базується на врахуванні досвіду зарубіжного вокального мистецтва, церковної вокальної культури та українського пісенного фольклору. Репертуарний план студентів повинен включати вокалізи; класичні твори вокального мистецтва; фольклорні твори і твори сучасних авторів, які сприяють формуванню ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва.

Значення репертуару у підготовці студентів до концертно-виконавської діяльності полягає у тому, що крім розвитку їх голосових можливостей, формується художній смак, розвиваються загальні музично-виконавські здібності: слух, ритм, емоційність, артистизм. У процесі навчання майбутніх учителів музичного мистецтва в класі постановки голосу чи вокальному класі, викладач вибирає репертуар двічі на рік. На міжсесійному контролі майбутній фахівець виконує частину репертуару, яка визначається за вимогами навчальної програми дисципліни; а в кінці семестру – навчальний репертуар у концертній формі.

Застосування високохудожніх вокальних творів, які вражають красою, довершеністю і мають смислову перетворювальну силу, – є одним із основних принципів підбору репертуару. Формування вокального репертуару на основі компетентнісного підходу сприяє опануванню майбутніми фахівцями творчо-виконавськими компетенціями; культурологічного, аксіологічного підходів – усвідомленню стильових, жанрових та ціннісних особливостей вокальних творів. Підбір вокальних творів, з урахуванням особистісних, загальномузичних та індивідуальних голосових можливостей майбутніх фахівців, сприяє формуванню вокальної культури кожного студента, розвитку кращих якостей його голосу, виконавської майстерності. У цілому, вважаємо, що при доборі вокального репертуару необхідно керуватися наступними дидактичними та специфічними принципами: *високої художньої цінності* – використання у навчанні студентів високохудожніх вокальних творів, які формують ціннісне ставлення у сфері вокальної музики; *різножанровості* – включення у навчальну вокально-виконавську діяльність різних за жанрами творів та усвідомлення особливостей їх виконання; *різностильовості* – включення у навчальну вокально-виконавську діяльність різних за стилями творів та усвідомлення специфіки їх виконання; *особистісної зорієнтованості* – включення у навчальну виконавську діяльність вокальних творів з врахуванням специфіки голосу студентів, особливостей їх мотивації, особистісних якостей: яскравості емоційних реакцій, темпераменту, волі тощо; *рівня розвитку здібностей*: загальних, музичних, вокальних; *доступності* – вибір вокальних творів із врахуванням розвитку вокально-технічної та художньо-виконавської зрілості; *поступовості* – вибір репертуару з поступовим і послідовним ускладненням вокальних завдань та вокальних творів; *вокально-технічного удосконалення* – врахування необхідності різнобічної технічної оснащеності виконавців; *опори на кантиленність* – переважання у репертуарі вокальних творів кантиленного характеру, які сприяють розвитку співацького дихання, рівності та плавності звуковедення; *перспективи* – вибір репертуару не тільки для закріплення вокально-виконавських умінь та навичок, але і з деяким «забіганням» наперед, враховуючи перспективу даного голосу; *мотивованості* –

використовувати репертуар, який сприяє зацікавленості студента і викликає у нього бажання працювати.

Окреслені принципи спрямовані на формування вокально-виконавської майстерності майбутнього фахівця у процесі оволодіння змістом вокальних дисциплін, однак вони не повинні зводитися до набуття тільки технічних навичок, а передбачати опанування системою знань поглибленої роботи із самим текстом вокальних творів, на основі якої розкриваються художні смисли вокального мистецтва та народжується, осяяне духовністю, сценічне артистичне виконання.

Концертні виступи майбутніх фахівців музичного мистецтва супроводжуються відчуттями відповідальності, іноді, стресу. Тому у процесі аудиторного навчання ми пропонуємо *моделювати концертні ситуації*, запрошуючи слухачів і, таким чином, наближати їх до сценічних. Це дасть можливість студентам адаптуватися до публічних виступів та отримати істинне задоволення від сценічної творчості. Однак публічні виступи, передбачені річними програмами з вокальних дисциплін, не в змозі повною мірою сприяти якісному виконанню добре підготовлених у процесі навчання музичних творів. Цьому заважає відсутність емоційного контакту зі слухачем [414, с. 14].

Тому важливо задіяти студентів до участі у позааудиторних видах концертно-виконавської практики. *Мета* концертно-виконавської практики полягає у формуванні творчо-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Завдання* концертно-виконавської практики спрямоване на: формування мотивації у студентів до вокального мистецтва та вокальної педагогіки; опанування майбутніми фахівцями творчо-виконавськими вміннями підготовки до концертних виступів; апробацію вокально-виконавського досвіду, накопиченого у процесі навчання в класі постановки голосу, вокальному класі, у власній сценічній діяльності; створення виконавської інтерпретації на основі семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору; ефективність вивчення музичного матеріалу; реалізацію артистичних здібностей, умінь перевтілення у процесі публічного виконання вокальних творів; формування вокальних, педагогічних, організаційних, управлінських умінь у процесі підготовки учнів до

концертно-виконавської діяльності під час педагогічної практики; опанування вміннями підготовки та проведення просвітницьких мистецьких заходів; формування вмінь аналізу та мистецької рефлексії після концертних виступів.

Здійснення концертно-виконавської практики професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає активну участь студентів у *позааудиторній* роботі з різних форм сценічної діяльності. Позааудиторна вокально-педагогічна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва є важливим компонентом їх професійної підготовки і яскравим та мотивуючим моментом студентського життя. До позааудиторної концертно-виконавської професійної підготовки педагогічних кадрів музичного мистецтва ми відносимо: індивідуальну, групову, колективну та масову форми концертно-виконавської практики, – які відображають кількість учасників у консультації, репетиції, концерті, вокальних конкурсах, фестивалях, творчих проектах, майстер-класах, вокальному гуртку, вокальній студії. Концертно-виконавська діяльність також проходить у процесі всіх видів практики студентів.

Нами обґрунтовано форми позааудиторної концертно-виконавської практики майбутніх учителів музичного мистецтва:

Консультація – форма навчальних занять (аудиторних або позааудиторних; індивідуальних, групових або колективних), яка проводиться з метою надання студентам відповіді на теоретичні чи практичні питання. У концертно-виконавській практиці існує необхідність у консультації перед вступними іспитами, перед поточним та підсумковим контролем, перед державними іспитами тощо. Так, перед вступом до вищого навчального закладу, абітурієнту надають консультації викладачі вокалу; студентам – викладач постановки голосу, вокального класу (сольного співу).

Репетиція – форма навчальних або творчо-мистецьких занять (аудиторних або позааудиторних), метою яких є підготовка співака, ансамблю, хору до концертного виступу. Завдання вокальної чи вокально-хорової репетиції: робота над вокально-технічним та художнім удосконаленням вокального, ансамблевого чи хорового твору; апробація вокально-технічних умінь та навичок в умовах наближених

до концертних; досягнення ансамблевого звучання хору, вокального ансамблю, соліста з оркестром, інструментом тощо; апробація звучання в умовах концертної зали. За призначенням репетиції поділяються на робочі (навчальні) та передконцертні. Репетиції у контексті вокальної концертно-виконавської практики можуть бути для солістів, учасників вокального чи вокально-інструментального ансамблів, хорового колективу.

У процесі здійснення вокально-педагогічної діяльності для майбутніх фахівців є необхідним знання про сутність та етапи проведення репетиції, яка полягає у: плануванні місця та часу проведення, кількості учасників, кількості творів, обсягу роботи та результатів; організації та проведенні репетиції; підведенні підсумків репетиції з окресленням основних позитивних і негативних явищ та, при необхідності, визначенням завдань для подальшої роботи. Важливим моментом у процесі репетиції є творча і невимушена атмосфера її здійснення у поєднанні з дисципліною, що сприяє повній концентрації співаків на виконанні вокальних, ансамблевих чи вокально-хорових творів.

Концерт є процесом і результатом навчання, однією із найвищих форм творчості у концертно-виконавській практиці майбутніх учителів музичного мистецтва. Концертна діяльність як соціальна практика в історії європейської культури має номерну форму і культурологічну та аксіологічну спрямованість, що базується на інформаційній, сприймальній, оцінній, рефлексивно-перетворювальній діяльності. Використання такої форми у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності проходить під час модульних контролів (академічний концерт, іспит) та у позанавчальний час. Метою концертної діяльності майбутніх фахівців є формування творчо-виконавської готовності до здійснення професійної діяльності як вчителя музичного мистецтва, та реалізація індивідуальності співака у процесі публічного виступу. Концертне виконання вокальних творів вимагає від співаків піднесеності, концентрації внутрішніх зусиль, достатнього вокально-технічного та художнього рівня підготовки, що сприяє формуванню духовних цінностей особистості. Розглядаючи участь у концерті, як кульмінацію виконавської практики майбутніх

учителів музичного мистецтва, у науковій літературі визначено основні *концертні форми* [14, с. 11]:

1. *Концерт-лекція*, у якому ведучий доводить до відома слухачів підготовлену інформацію або пояснює чи коментує все, що проходить на сцені, а виконавський склад виступає у ролі ілюстратора розповіді ведучого.

2. *Концерт*, у складі якого *окремі номери* чи музичні блоки з участю ведучого, який пояснює їх послідовність.

3. *Концерт «безперервного звучання»*, тобто, сформований за принципом «non stop» – без об'яв та без участі ведучих.

4. *Концерт наскрізного розвитку*, номери якого за драматургією, поєднуються в окремі фрагменти єдиного сюжету спеціально підготовленого тексту, що виконує роль зв'язки.

5. *Комбінований концерт*, який передбачає звернення до різних сценічних форм, та якому притаманно інтегративне поєднання їх структурних компонентів.

Ми доповнили визначені форми наступними:

6. *Концертне виконання музичного спектаклю*, яке передбачає виконання опери (окремих частин), мюзиклу, фольклорного музичного спектаклю, постановки, з персонажами, діючими героями та використанням засобів театральних мистецтв.

7. *Концертне виконання твору з участю солістів (хору) та оркестру* (камерного, симфонічного, народних інструментів, естрадного).

Кожна з форм, у залежності від поставленої мети, може мати ознаки іншої, тобто, модифікуватися.

Вокальний конкурс – навчальна та творчо-виконавська форма діяльності студентів, в основі якої змагання співаків у вокально-виконавській майстерності. Метою вокального конкурсу є виявлення талановитої молоді у сфері вокального мистецтва та сприяння формуванню її вокальної культури. Підготовка та участь майбутніх вчителів музичного мистецтва у вокальних конкурсах сприяє: формуванню позитивної мотивації до вокально-педагогічної діяльності; підвищенню вокально-виконавського рівня; активізації творчого процесу,

націленого на формування потенціалу студента у майбутній педагогічній професії. У залежності від природних вокальних даних та рівня професійної підготовки, майбутні фахівці мають змогу брати участь у конкурсах різних рівнів: факультету мистецтв; міському, обласному, регіональному, всеукраїнському, міжнародному. Змагаючись між собою, виконавці вчаться адекватній самооцінці своїх виступів та, на більш високому рівні і темпі засвоюють навички сценічної поведінки.

Фестиваль – позааудиторна форма участі студентів у масових святкуваннях, оглядах досягнень музичного мистецтва. Метою фестивалю є презентація мистецького досвіду, святкування, формування масової культури, обмін творчими досягненнями, виявлення талановитої молоді. Зважаючи на значну кількість фестивалів, фестивалів-конкурсів (зокрема, вокальних), які з'явилися у зарубіжній та вітчизняній мистецькій практиці, та участь у них значної кількості студентів, учнів загальноосвітньої середньої школи, вважаємо доцільним враховувати навчально-виховний вплив такого виду концертно-виконавської практики на формування готовності до вокально-педагогічної діяльності.

Творчий проект – форма аудиторної та позааудиторної навчально-виховної діяльності, яка спрямована на формування творчо-пошукових умінь у концертно-виконавській практиці і передбачає здійснення декількох етапів: вибору теми проекту з визначенням його мети і завдань; відбору інформації; підготовки наочно-ілюстративного матеріалу (визначення та підготовка до виконання вокальних творів); підготовка презентації; безпосереднє проходження творчого проекту; аналітичного оцінювання, освітньо-мистецької рефлексії. Прикладами творчого проекту є: організація і проведення музичних гостинних; музично-літературних композицій; підготовка різних студентських свят; проведення зустрічей з видатним композитором, співаком тощо.

Майстер-клас – одна із форм навчальної діяльності, яка найчастіше проходить у позааудиторний час. Майстер-клас передбачає публічну роботу викладача зі студентом, у процесі якої здійснюється навчання не тільки учня, а і слухачів. Майстер-класи проводять досвідчені співаки, педагоги з метою передачі вокально-

виконавського досвіду. Участь студентів у майстер-класі передбачає концертне виконання творів або частини твору перед слухачами.

Вокальний гурток – форма позааудиторної навчально-виховної мистецької діяльності студентів, що мають спільні інтереси у якомусь виді діяльності. Метою вокального гуртка є поглиблення знань студентів у сфері вокального мистецтва. На засіданнях вокального гуртка майбутні фахівці готують доповіді про світові вокальні школи, видатних співаків, особливості інтерпретації смислів вокальних творів, методи роботи з дитячим голосом тощо. Такі засідання, зазвичай, проходять з ілюструванням вокальних творів самими членами гуртка або з використанням записів.

Вокальна студія – форма позааудиторної навчально-творчої діяльності студентів, творча лабораторія викладача і студентів. Метою вокальної студії є професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності у процесі здійснення їх концертно-виконавської практики. Завданням вокальної студії є: формувати інтерес майбутніх учителів музичного мистецтва до концертного вокального виконавства; формувати вокально-виконавські знання та вміння студентів, що забезпечує успішність їх концертно-виконавської практики; формувати аксіологічно-культурологічні та семіотично-герменевтичні уміння аналізу музичного твору; навчати майбутніх фахівців артистичним та сценічним прийомам передачі художнього образу вокального твору; формувати у майбутніх учителів музичного мистецтва вміння вокально-педагогічної рефлексії особистої концертно-виконавської практики; розвивати загальні та вокальні здібності студентів; виховувати художній смак, ціннісні ідеали та орієнтації майбутніх фахівців у сфері вокального виконавства.

Ми вважаємо, що вокальна студія, це сучасна і перспективна форма позааудиторної професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності, досягненням якої є здобуття звання «народний колектив», що передбачає активну участь усіх учасників студії у концертній діяльності на високому професійному рівні. Вокальна студія створюється, найчастіше, на базі класу постановки голосу, вокального класу (сольного співу) одного викладача,

однак, можуть бути виключення. У роботі студії можуть брати участь майбутні фахівці від 6 учасників і більше з вокальними даними і вміннями, що можуть забезпечувати достатній і високий рівень концертно-виконавської діяльності. Заняття проходять двічі на тиждень, тривалістю дві академічні години. Керівник студії може культивувати академічну, естрадну, народну манери співу, враховуючи власні професійні можливості та інтереси студентів. У роботі вокальної студії, за бажанням, усі форми позааудиторної професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

На початку кожного навчального року керівником вокальної студії поповнюється її склад, планується перспективний план роботи як для кожного учасника окремо, так і для студії в цілому. Особистісно орієнтований підхід дає можливість поповнити концертний репертуар студентів, запланувати їх виступи на концертах, фестивалях, конкурсах різних рівнів. Викладач, керівник студії може поєднувати індивідуальну форму навчання з груповою, наприклад: засвоєння методики семіотичного аналізу вокального твору опрацьовується групою студентів, створення власної інтерпретації – індивідуальна робота студента; опанування елементами артистичної майстерності опрацьовується групою студентів, сценічне втілення художнього образу вокального твору – індивідуальна робота майбутнього вчителя тощо.

У процесі студійних занять передбачається формування у майбутніх учителів музичного мистецтва наступних умінь та навичок: опанування вміннями семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору; оволодіння вміннями вокально-технічного самовдосконалення; опанування художньо-виконавськими прийомами та елементами артистичної майстерності; здобуття здатності сценічного втілення художнього образу вокального твору; опанування навичками сольної діяльності; опанування навичками ансамблевої діяльності; опанування навичками використання звукопідсилювальної апаратури; оволодіння вміннями психологічної та фізіологічної підготовки до концертних, конкурсних виступів; здобуття здатності до аналізу концертно-виконавської діяльності власної та інших виконавців та рефлексії у сфері вокального виконавства;

засвоєння прийомів та методів вокально-педагогічної діяльності; здобуття здатності до постійного навчання та саморозвитку.

Для ефективної роботи студії є необхідним присутність усіх її учасників, враховуючи заняття, на яких керівник вибирає індивідуальні форми роботи. Спостерігаючи недоліки і досягнення інших учасників, майбутні фахівці швидше сприймають необхідну для них інформацію та навчаються вокально-педагогічним методам роботи, допомагають керівникові в організації занять, концертів, підготовці до конкурсів тощо. Тому до педагогічних умов успішної діяльності вокальної студії необхідно віднести: професійну майстерність керівника, творчу атмосферу та дух взаємодопомоги і творчого змагання в колективі, моделювання концертних ситуацій. Отже, організація вокальної студії є сучасною, перспективною, поліаспектною позааудиторною формою професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів до вокально-педагогічної діяльності.

Опановуючи основами концертно-виконавської діяльності, студенти мають змогу апробувати свої вміння у процесі проходження різних видів навчальної *практики*: фольклорної, літньої педагогічної та навчальної педагогічної у середній загальноосвітній школі. Реалізація вокально-виконавських вмінь майбутніх фахівців здійснюється в урочній та позаурочній організації навчання. В урочній системі творчо-виконавська компетентність учителя музичного мистецтва повинна виявлятися у власному концертному виступі (показі, ілюстрації) перед учнями класу; організації та проведенні концертних виступів учнів.

Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні знати основні організаційні форми позаурочної системи та методику організації гурткової роботи, на яких здійснюється підготовка учнів до концертів та проводяться самі концертні виступи учнів. До таких організаційних форм слід віднести (за визначенням Ю. Б. Алієва) [45, с. 224]: *масові* – загальношкільний хор, огляди, конкурси, свята; *гурткові* – сольні, ансамблеві, хорові, музичні факультативи; *свята та різні види музичного відпочинку* – святкові заходи двох видів: пов'язані з конкретними датами (Новий рік, Різдво, 8 Березня та інші) і тематичні, присвячені знаменним датам (школи, класу та інші).

Впровадження позаурочних форм передбачає опанування студентами *методикою* організації гурткової роботи, а саме: чітко визначати мету, завдання, зміст, принципи організації позаурочної форми вокальної діяльності учнів; здійснювати набір учасників гуртків на початку року; проводити ознайомлювальну бесіду, прослуховування учнів; планувати зміст кожного заняття; добирати сучасний репертуар та інший дидактичний матеріал для занять; проводити позаурочні заняття, враховуючи: вікові особливості учнів, рівень їх зацікавленості і вокально-виконавських вмінь; готувати та організовувати концертні виступи учнів; навчати учнів аналізувати власну вокально-виконавську діяльність.

Ефективність організації позаурочних *масових, гурткових і святкових* заходів залежить від врахування студентами-практикантами у навчальній вокально-педагогічній діяльності *методичних рекомендацій*: дотримуватись основних принципів формування змісту позаурочної концертної діяльності дітей: аксіологічно-культурологічній спрямованості, традиційності та інноваційності, планомірності, доступності, послідовності, систематичності; урізноманітнювати та оновлювати форми позаурочних заходів для накопичення вокального досвіду учнів та збагачення їх новими музичними враженнями; добирати художній ілюстративний матеріал високої якості та ілюструвати його на високому рівні; спрямовувати позаурочну вокальну діяльність дітей на розвиток творчості, фантазії та ініціативи.

Таким чином, дослідження ролі і значення концертно-виконавської практики та позааудиторної вокально-педагогічної діяльності у навчально-виховному процесі майбутніх учителів музичного мистецтва дає змогу стверджувати, що її форми класифіковано за змістом і за кількістю учасників. За змістом концертно-виконавська практика поділяється на навчальну й виробничу. Концертно-виконавська навчальна практики здійснюється в аудиторній та позааудиторній формах підготовки. Її проходження сприяє формуванню творчо-виконавського компонента готовності до вокально-педагогічної. Однак, якщо у мистецьких вищих навчальних закладах концертно-виконавська практика це

нормативна форма навчальної діяльності на основі державного стандарту, то у навчальних планах педагогічних вищих навчальних закладів такий вид практики не передбачено.

До навчальних аудиторних форм концертно-виконавської практики ми відносимо виступ на практичному чи відкритому індивідуальному занятті, майстер-класі; консультації, репетиції, у процесі контрольного оцінювання, на заліку, іспиті. До навчальних позааудиторних – виступи на консультації, репетиції, концертах, вокальних конкурсах, фестивалях, творчих проектах, майстер-класах, вокальному гуртку, вокальній студії. Концертно-виконавська виробнича практика відбувається в школі та дитячому оздоровчому таборі. До форм концертно-виконавської виробничої практики відносимо репетицію, концерт, конкурс, фестиваль, творчий проект, майстер-клас, вокальний або хоровий гурток. За кількістю учасників форми концертно-виконавської практики розподілено на індивідуальну, групову, колективну, масову.

Висновки до п'ятого розділу

Зміст нормативних дисциплін «Постановка голосу», «Вокальний клас», «Методика викладання вокалу», «Охорона праці в галузі», «Методика постановки голосу» доповнено навчальним матеріалом, спрямованим на модернізацію всіх компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. У варіативну частину циклу було впроваджено дисципліни «Основи вокально-педагогічної діяльності», «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва».

Особлива увага приділена аксіологічно-культурологічному та семіотично-герменевтичному компонентам готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Із цією метою введено теми семіотично-герменевтичного спрямування до змісту вокальних дисциплін підготовки бакалавра: «Сутність виконавського аналізу вокального твору»,

«Етапи роботи над вокальним твором», «Контекстуальний етап (культурологічний аналіз)», «Аналітико-технологічний етап (семіотичний)», «Інтерпретаційний етап (герменевтичний)», «Рефлексивно-ціннісний етап (аксіологічний)» з дисципліни «Постановка голосу»; «Опанування методів роботи над вокальним твором» – дисципліна «Методика постановки голосу»; підготовки спеціаліста: «Теоретико-методологічні засади вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва» – дисципліна «Основи вокально-педагогічної діяльності»; підготовки магістра: «Семіотично-герменевтичний аналіз вокального твору» – дисципліна «Методика викладання вокалу».

Для посилення формування аксіологічно-культурологічного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності у зміст вокальних дисциплін професійної підготовки бакалавра впроваджено репертуар, який включає фольклорні, класичні, вокальні твори різних історичних епох, твори сучасних композиторів та шкільного пісенного репертуару, який виконується в академічній манері співу; запропоновано теми: «Принципи формування вокального репертуару» – з дисципліни «Постановка голосу»; «Ціннісний підхід до теорії та методики постановки голосу» – з дисципліни «Методика постановки голосу». У зміст підготовки спеціаліста включено вокальний репертуар за обраною манерою співу та теми: «Роль та значення вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва у формуванні музичної культури учнів», «Значення сформованості аналітичного, виконавського, культурологічного, ціннісного компонентів структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва» – з дисципліни «Основи вокально-педагогічної діяльності»; «Профілактичні методики відновлення здоров'я (зокрема голосу) учителя музичного мистецтва» – з дисципліни «Охорона праці в галузі». До змісту професійної підготовки магістра включено вокальний репертуар за обраною манерою співу та теми: «Вокальне виконавство у світлі світової культури», «Цінності вокального виконавства», «Формування вокально-виконавських цінностей у процесі аналізу тексту вокального твору», «Формування вокальних цінностей у процесі використання вокально-

виконавських прийомів» – з дисципліни «Вокальний клас»; «Наукові та теоретичні основи вокального виконавства як виду музичного мистецтва» – з дисципліни «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва».

Проаналізовано форми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, до яких віднесено: аудиторні (лекційні семінарські, лабораторні, практичні, індивідуальні) заняття та позааудиторні (концерти і їх різновиди, конкурси, вокальні студії, фестивалі, майстер-класи, творчі зустрічі, тематичні вечори та вечори відпочинку, свята, фольклорні обряди, огляди художньої самодіяльності, походи до театрів, кінотеатрів, музеїв, на художні виставки, літературні вечори тощо). Окреслено значення взаємодії аудиторних і позааудиторних форм професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Удосконалено структуру індивідуального практичного заняття з вокального класу й висвітлено його види, які забезпечують професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. До усталених видів індивідуального практичного заняття (навчальне заняття, заняття-репетиція, заняття-концерт, контрольне заняття, відкрите заняття з дисципліни, майстер-клас) додано творчо-пошукове, аналітико-інтерпретаційне, інтегративне заняття. Розкрито взаємозумовленість активних індивідуально-групових форм підготовки студентів до вокально-педагогічної діяльності (сольно-ансамблевої, сольно-хорової, ансамблево-хорової, дальтон-плану, батавія-плану) та пасивних (відвідування занять, прослуховування виконання, аналітико-рефлексивної).

Підкреслено, що важливого значення в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності набуває концертно-виконавська практика, форми якої класифіковано за змістом і за кількістю учасників. За змістом концертно-виконавська практика поділяється на навчальну й виробничу. Концертно-виконавська навчальна практики здійснюється в аудиторній та позааудиторній формах підготовки. До навчальних аудиторних форм концертно-виконавської практики віднесено виступ на практичному чи відкритому індивідуальному занятті, майстер-класі; консультації, репетиції, у

процесі контрольного оцінювання, на заліку, іспиті. До навчальних позааудиторних – виступи на консультації, репетиції, концертах, вокальних конкурсах, фестивалях, творчих проектах, майстер-класах, вокальному гуртку, вокальній студії. Концертно-виконавська виробнича практика відбувається в школі та дитячому оздоровчому таборі. До форм концертно-виконавської виробничої практики віднесено репетицію, концерт, конкурс, фестиваль, творчий проект, майстер-клас, вокальний або хоровий гурток. За кількістю учасників форми концертно-виконавської практики розподілено на індивідуальну, групову, колективну, масову. У роботі обґрунтовано перспективність використання вокальної студії як сучасної позааудиторної форми проходження концертно-виконавської практики майбутніх учителів музичного мистецтва та творчої лабораторії викладача і студентів.

У розділі розкрито методи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, які класифіковано на загальнопедагогічні та специфічні. До загальнопедагогічних методів віднесено пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладення, частково-пошуковий, дослідницький. Специфічні методи включають три групи. До першої групи віднесено методи, спрямовані на розвиток вокальних здібностей студентів: концентричний, лінійний, спіральний, природовідповідний, фонетичний, фонопедичний метод розвитку голосу, емпіричний, внутрішнього інтонування, порівняння вокального виконання, резонансний, вокально-репродуктивний, вокально-слухового аналізу, емоційного настроювання голосу, дотикового підкріплення вібровідчуттів, ідеомоторний, образно-метафоричний, візуального кодування, візуального моделювання, вокальних вправ, використання високохудожнього репертуару, невербального показу, сконцентрованості на відчуттях, «живої інтонації», «вспівування». До другої групи – методи, спрямовані на формування в студентів знань і вмінь у сфері вокальної педагогіки: методи розвитку голосу, вокального спостереження, діагностування, проектування, творчо-репродуктивного засвоєння, оцінювання, вокально-виконавського вдосконалення, вокально-педагогічної рефлексії. До третьої групи – методи, спрямовані на

формування здатностей щодо розвитку вокальних цінностей в учнів: мотиваційного стимулювання, емоційної концентрації, визначення мистецької цінності, естетичної насолоди, художньої уяви й артистичного втілення.

Для підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності впроваджено метод семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору як системного вивчення музичної мови музичного твору та створення його виконавської інтерпретації.

До засобів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності віднесено вербальні, невербальні, комбіновані, наочно-ілюстративні, технічні та інформаційні.

У розділі висвітлено форми контролю й оцінювання вокально-педагогічних знань та вмінь студентів. Для їх перевірки ефективним є застосування таких форм контролю: поточного, міжсесійного, контролю-стимулу – участі та перемоги у вокальному конкурсі, концертних виступів; підсумкового (у кінці семестру, за результатами вивчення модуля) – заліку, іспиту. Зміст розділу відображено у публікаціях дисертанта: [353]; [354]; [355]; [357]; [358]; 359]; [362] та інших

РОЗДІЛ 6

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У шостому розділі відображено етапи та методику експериментальної роботи; проаналізовано результати педагогічного експерименту; визначено прогностичні напрями професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

6.1. Етапи та методика експериментальної роботи

У процесі дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності було проведено педагогічний експеримент, який складався з констатувального та формувального експериментів.

Педагогічний експеримент був спрямований на перевірку ефективності моделі та організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва із задіянням всієї структури компонентів вокально-педагогічної діяльності та посиленням семіотично-герменевтичного та аксіологічно-культурологічного її компонентів і проводився впродовж 2005 – 2014 рр. Дослідно-експериментальне дослідження здійснювалося в два етапи: констатувального (2005 – 2007 рр.), формувального (2007 – 2014).

Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності визначалася ефективністю сформованості компонентів структури готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності, в основі яких лежить система вокально-педагогічних компетенцій.

Констатувальний етап експерименту було спрямовано на визначення актуальності означеної проблеми та сучасної практики професійної підготовки

майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності у практиці вищого навчального закладу (хід і результати його проведення відображено у підрозділі 2.3).

Формувальний експеримент проводився з 2007 по 2014 роки, на базі Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та здійснювався за наступними етапами: підготовчий, основний, аналітико-результативний.

У процесі формувального етапу дослідження нами було використано метод умовно паралельного експерименту, застосування якого зумовлено обмеженою кількістю студентів одного курсу на факультеті мистецтв і неможливим розподілом на контрольну групу (КГ) і експериментальні групи (ЕГ) одночасно. У експериментальну групу ввійшли студенти Криворізького педагогічного інституту за період їх навчання упродовж п'яти років. У контрольну групу – студенти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка за період їх навчання.

У процесі *підготовчого* етапу формувального експерименту було здійснено вибірку груп з генеральної групи кількістю 648 чоловік – контрольної (КГ) – 240 студентів, та експериментальної (ЕГ) – 238 студентів. На *підготовчому* етапі дослідження було проведено (Додаток Д, Додаток Е) :

– оцінювання рівня сформованості компонентів готовності до вокально-педагогічної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп на початок експериментального дослідження;

– порівняльний аналіз між показниками рівня сформованості компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, контрольної та експериментальної груп на початок експериментального дослідження проводився з використанням критерію Фішера та критерію однорідності χ^2 .

Під час проведення *основного* етапу формувального експерименту, було здійснено:

1) впровадження оновленого змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що передбачало:

– засвоєння студентами ЕГ оновленого змісту навчальних дисциплін підготовки *бакалавра*, як: нормативної дисципліни професійного циклу «Постановка голосу» (1 год. на тиждень; індивідуальні – 144 год., самостійні – 180 год.), дисципліни професійного варіативного циклу «Методика постановки голосу» (2 год. на тиждень; лекційні – 18 год., лабораторні – 18 год., самостійні – 18 год.) та змісту концертно-виконавської педагогічної практики в урочній і позаурочній вокально-педагогічній діяльності (2 години на тиждень робота з солістами-вокалістами, вокальним ансамблем у вокальній студії академічного співу);

– засвоєння студентами ЕГ оновленого змісту навчальних дисциплін підготовки *спеціаліста*, як: нормативної дисципліни соціально-гуманітарного циклу «Охорона праці в галузі» (2 години на тиждень; лекційні – 18 год., самостійні – 18 год.) нормативної дисципліни професійного циклу «Постановка голосу» (1 год. на тиждень; індивідуальні – 24 год., самостійні – 48 год.), дисципліни професійного варіативного циклу «Основи вокально-педагогічної діяльності» (2 години на тиждень; лекційні – 12 год., практичні – 4 год., самостійні – 20 год.) та змісту концерно-виконавської практики в урочній і позаурочній вокально-педагогічній діяльності (2 години на тиждень робота з солістами-вокалістами, вокальним ансамблем у вокальній студії академічного співу);

– засвоєння студентами ЕГ оновленого змісту навчальних дисциплін підготовки *магістра*, як: нормативної дисципліни соціально-гуманітарного циклу «Охорона праці в галузі» (2 години на тиждень; лекційні – 18 год., самостійні – 18 год.), нормативних дисциплін професійного циклу «Вокальний клас» (2 години на тиждень; індивідуальні – 40 год., самостійні – 50 год.), «Методика викладання вокалу» (2 год. на тиждень; лекційні - 18 год., самостійні – 18 год.); дисципліни професійного варіативного циклу «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва» (2 год. на тиждень; лекційні – 12 год., самостійні – 6 год.) та змісту

концертно-виконавської практики в урочній і позаурочній вокально-педагогічній діяльності (2 години на тиждень робота з солістами-вокалістами, вокальним ансамблем у вокальній студії академічного співу) змісту навчальної практики у вищому навчальному закладі в аудиторній та позааудиторній вокально-педагогічній діяльності (робота зі студентами). Опанування студентами ЕГ змістом професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності. відповідно до організаційно-методичних засад, було спрямовано на формування у них теоретичних і практичних знань та умінь, які лежать в основі системи вокально-педагогічних компетенцій і визначають сукупність компонентів готовності.

У ході основного етапу дослідження студенти ЕГ теоретично і практично опрацьовували навчальний матеріал згідно розроблених програм, самостійно аналізували електронні джерела, рекомендована література (Додаток Б) та закріплювали його в ході проходження навчальної практики, у процесі позааудиторної роботи у вокальній студії. Інновацією змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є його спрямованість на формування кожного компоненту готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності.

2) застосування традиційних та інноваційних форм, методів та засобів професійної підготовки студентів ЕГ:

– організація освітнього процесу експериментальних груп здійснювалася із застосуванням аудиторних (лекція, семінарські заняття, практичні, індивідуальні заняття) та позааудиторних (концерти, концерти-лекції, конкурси, вокальна студія, фестивалі, майстер-класи, творчі зустрічі, тематичні вечори та вечори відпочинку, свята, фольклорні обряди, огляди художньої самодіяльності, походи до театрів, кінотеатрів, музеїв, на художні виставки, літературні вечори тощо) форм (підрозділ 5.2). Студенти опанували форми організації вокальної діяльності учнів в урочній системі, як: розспівування, репетиційна робота над шкільною піснею із солістами. ансамблями, хором тощо; інноваційні форми в організації уроків та позакласних занять, як: творчий проект дальтон-план та батавія-план;

– у процесі професійної підготовки студентів ЕГ до вокально-педагогічної діяльності застосовувалися *загальнодидактичні методи*, як: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладення, частково-пошуковий, дослідницький; і *специфічні* зокрема: концентричний, природовідповідний, фонopedичний, фонетичний, слухового контролю, та інші (підрозділ 5.2.); майбутні вчителі опановували означені методи, аналізували доцільність їх застосування в урочній та позаурочній вокально-педагогічній діяльності, навчалися застосовувати їх у роботі в індивідуальному класі з постановки голосу, на практичних заняттях з методики постановки голосу, у репетиційній роботі зі студентами, в роботі вокальної студії, в ході навчальної практики з учнями у загальноосвітньому навчальному закладі;

– в ході експериментальної навчальної діяльності студентів ЕГ застосовувалися групи засобів: вербальних, невербальних, комбінованих, наочно-ілюстративних, музично-технічних, інформаційних. Опанування ними здійснювалося в процесі аудиторної та позааудиторної вокально-педагогічної навчальної діяльності.

3) *оцінювання рівня сформованості компонентів структури готовності до вокально-педагогічної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп* експериментального дослідження в кінці I, III, IV, V курсів для виявлення динаміки формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Результати підсумовувалися.

Експериментальна професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності здійснювалося з дотриманням визначених закономірностей, принципів, організаційно-методичних засад. Студенти *контрольної групи* проходили підготовку за традиційною системою, в основі якої засвоєння окремих знань з дисциплін психолого-педагогічного і вокально-хорового циклів.

На *аналітико-результативному* етапі формувального експерименту було проведено:

- оцінювання рівня сформованості компонентів структури готовності до вокально-педагогічної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп у кінці експериментального дослідження;

- порівняльний аналіз між показниками рівня сформованості компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, контрольної та експериментальної груп у кінці дослідження проводився з використанням критерію Фішера та критерію однорідності χ^2 .

Для оцінювання рівня сформованості компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, було здійснено добір та модифікацію методик, таких, як:

- для діагностування мотиваційного компоненту нами було використано: тест №1 «Мотивація вокально-педагогічної діяльності» (методика визначення мотивів професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. О. Реана), адаптований нами для визначення мотивів вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва; розроблені нами тест і опитувальник для перевірки рівня знань і вмінь майбутніх фахівців щодо формування мотивації учнів до вокальної діяльності та визначення ціннісного ставлення студентів до такого компоненту діяльності (Додаток Д.1., тести № 1, №2. опитувальник №1);

- для оцінювання рівня сформованості емоційно-процесуального компоненту було застосовано: тест В. І. Петрушина на виявлення сформованості емоційно-вольових якостей особистості [391] та тест кольорів (інтерпретація кольорів М. Люшера) при визначенні здатності до емоційного сприймання вокальної музики; методику В. Люсіна при визначенні рівня усвідомлення власних емоцій та управління емоціями учнів в процесі вокально-педагогічної діяльності; методику «Диференційована шкала емоцій» К. Ізарда, при визначенні ціннісного ставлення студентів до емоційно-процесуального компоненту вокально-педагогічної діяльності (Додаток Д.2., тести № 1, № 2, № 3, опитувальник № 1);

- для діагностування рівня сформованості семіотично-герменевтичного компоненту було використано: розроблений нами опитувальник для перевірки рівня теоретичних знань студентів із музичної семіотики та герменевтики; семіотично-герменевтичний аналіз вокального твору для виявлення професійних вмінь використовувати такий вид аналізу на практиці в школі (Р. 5, с. 323); опитування студентів з метою виявлення їх ціннісного ставлення до семіотично-герменевтичного компоненту вокально-педагогічної діяльності (Додаток Д.3., опитувальники №1, №2);

- для визначення рівня сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту було застосовано: карту діагностики рівня педагогічної культури Т. Ф. Білоусової та Є. В. Бондаревської, модифікованої нами для виявлення рівня вокально-педагогічної культури студентів; розроблений нами опитувальник для перевірки рівня професійних культурологічних та аксіологічних знань та вмінь студентів у роботі з учнями; тест В. І. Петрушина для виявлення ціннісного ставлення студентів до вокально-педагогічної діяльності (Додаток Д.4, діагностична карта № 1, опитувальник № 1, тест № 1);

- для діагностики рівня сформованості творчо-виконавського компоненту було використано: методику Н. В. Рождественської для визначення творчого потенціалу особистості, модифікованої нами для виявлення творчих задатків студентів у сфері вокально-виконавського мистецтва та аналіз результатів прослуховувань під час здачі заліків, екзаменів, конкурсних та концертних виступів майбутніх фахівців; розроблений нами опитувальник для визначення рівня обізнаності у сфері вокального виконавства учнів; тест В. І. Петрушина для виявлення ціннісного ставлення студентів до виконавського виду діяльності, модифікованого нами для визначення творчо-виконавського виду вокально-педагогічної діяльності (Додаток Д.5, тести №1, №2, опитувальник №1);

- для оцінювання рівня сформованості психолого-педагогічного компоненту було застосовано опитувальник для визначення: рівня особистої здатності студентів навчатися; рівня знань студентів теоретичних основ музичної, вокальної психології і педагогіки та професійних вмінь майбутніх фахівців

використовувати їх на практиці у роботі з учнями (зокрема: знань вікових психофізіологічних особливостей дітей, змісту загальношкільної і вокальної освіти учнів, ефективних вокально-педагогічних технологій; вмінь майстерно використовувати форми, методи, засоби розвитку дитячого голосу формувати навчальний та концертний репертуар); ціннісного ставлення студентів до психолого-педагогічного компоненту готовності вокально-педагогічної діяльності (Додаток Д.6, опитувальники №1, №2);

- для визначення рівня сформованості організаційно-просвітницького компоненту було використано опитувальник В. В. Синявського, Б. О. Федоришина «Комунікативні і організаторські здібності» (КОС-1), модифікованого нами для визначення здатності студентів до організаційної та просвітницької вокально-педагогічної діяльності; розроблений нами опитувальник для виявлення рівня професійних знань і вмінь організаційно-просвітницької роботи майбутніх учителів музичного мистецтва та їх ціннісного ставлення до такого компоненту вокально-педагогічної діяльності (Додаток Д.7, опитувальник №1, №2);

- для визначення рівня сформованості особистісно-розвивального компоненту було застосовано: методику семантичної диференціації Ф. Фідлера, спрямованої на виявлення особистісних рис для самовдосконалення у майбутній професійній діяльності; розроблений нами опитувальник для виявлення рівня професійних знань і вмінь майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювати особистісний та вокальний розвиток учнів; методику Ю. М. Орлова «Потреба у досягненні мети», яка виявляє ціннісне ставлення студентів до підвищення професійної майстерності у сфері вокальної педагогіки (Додаток Д.8, опитувальник №1).

Визначення рівня сформованості компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалося за наступними критеріями: мотиваційним, емоційно-процесуальним, семіотично-герменевтичним, аксіологічно-культурологічним, творчо-виконавським, психолого-педагогічним, особистісно-розвивальним.

Відповіді студентів на питання оцінювалися за *n'ятибальною шкалою*.

Оцінка рівня сформованості системи вокально-педагогічних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва було здійснено за допомогою комп'ютерної програми.

Порівняльний аналіз показників рівня сформованості компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, контрольної та експериментальної груп у кінці експериментального дослідження проводився нами з використанням двох критеріїв – критерію Фішера (кутове перетворення Фішера) та критерію однорідності χ^2 (критерій Пірсона).

При використанні критерію Фішера, ми використовували дослідження О. В. Сидоренко [493] Д. О. Новикова [341]. Цей критерій призначений для співставлення двох вибірок за частотою наявності ознаки, яка цікавить дослідника. За допомогою критерію оцінюється вірогідність відмінностей між відсотковими складовими двох вибірок, в яких зареєстрований ефект, що цікавить дослідника.

Експериментальні дані порівняльної таблиці (Додаток 3.10) повністю задовольняють обмеження, що накладаються *кутовим перетворенням Фішера*: а) жодна з часток, що порівнюються, не дорівнює нулю; б) кількість спостережень у обох вибірках більше 5, що дозволяє будь-які співставлення; в) верхня межа для кількості спостережень у вибірці для критерію практично відсутня, тобто вибірки можуть бути скільки завгодно великими.

Емпіричне значення критерію φ_{em} розраховується за формулою

$$\varphi_{em} = |\varphi_1 - \varphi_2| \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \quad (6.1)$$

де n_1 – кількість спостережень у першій вибірці, n_2 – кількість спостережень у другій вибірці; $\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{p_1})$ – величина, що відповідає відсотковій частці p_1 першої вибірки, $\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{p_2})$ – величина, що відповідає відсотковій частці p_2 другої вибірки.

Формулюється нульова (H_0) і альтернативна гіпотези (H_1):

H_0 : частка осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у першій вибірці не більша, ніж у другій вибірці;

H_1 : частка осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у першій вибірці значно відрізняється від частки у другій вибірці.

Перевірку здійснювали за наступним алгоритмом: формулювали нульову та альтернативну гіпотези; обчислювали відсоткові частки для досліджуваних величин для обох вибірок; обчислювали емпіричне значення критерію φ_{emp} за вказаною формулою; порівнювали обчислені емпіричні значення з критичним $\varphi_{\epsilon\delta\epsilon\delta} = \varphi_{0,05} = 1,64$: якщо $\varphi_{\bar{a}\bar{i}\bar{i}} < \varphi_{\epsilon\delta\epsilon\delta}$, то нема підстав відкидати нульову гіпотезу; якщо $\varphi_{\bar{a}\bar{i}\bar{i}} > \varphi_{\epsilon\delta\epsilon\delta}$, то відкидають нульову гіпотезу і приймають альтернативну про наявність відмінностей.

Результати експериментального дослідження перевірялися, також за критерієм однорідності χ^2 (критерій узгодженості Пірсона), оскільки дані в таблицях подано у порядковій шкалі («низький», «середній», «високий»). Такий критерій можна використовувати як для перевірки гіпотези про можливий закон розподілу ймовірностей випадкової величини, так і порівняння двох вибірок на однорідність (О. В. Сидоренко [493], Д. О. Новиков [341], М. І. Грабар [114], К. О. Краснянська [114]). Гіпотеза про однорідність припускає, що всі вибірки здійснені з однієї генеральної сукупності і їм відповідають однакові функції розподілу. Ми порівнювали два ряди спостережень за деякою ознакою.

У випадках, коли розглядається порядкова шкала з L різними балами, Характеристикою групи буде число членів, які набрали той чи інший бал. Для першої групи вектор балів має вигляд $n = (n_1, n_2, \dots, n_L)$, де n_k – число членів першої групи, які отримали бал, $k = 1, 2, \dots, L$. Для другої групи вектор балів має вигляд $m = (m_1, m_2, \dots, m_L)$, де m_k – число членів першої групи, які отримали бал, $k = 1, 2, \dots, L$. Необхідно обчислювати χ^2_{emp} і порівнювати його з критичним значенням. N і M – об'єми першої і другої вибірок відповідно.

$$\chi^2_{\text{дв}} = N \cdot M \cdot \sum_{k=1}^L \frac{\left(\frac{n_k}{N} - \frac{m_k}{M} \right)^2}{n_k + m_k} \quad (6.2)$$

Число ступенів вільності дорівнює $L-1$. Тобто $3 - 1 = 2$.

Що, відповідно, у таблиці для рівня значущості $\alpha = 0,05$ і для даного числа вільності критичне значення $\chi^2_{0,05} = 5,99$.

Нульова гіпотеза полягає в тому, що вибірки не відрізняються, тобто будуть однорідними. Альтернативна (конкуруюча) гіпотеза заперечує нульову: вибірки відрізняються суттєво. Якщо емпіричне значення критерію менше критичного, то немає підстав відкидати нульову гіпотезу, про однорідність вибірок. Якщо емпіричне значення критерію перевищує критичне значення, слід прийняти альтернативну гіпотезу, про суттєві відмінності між вибірками.

Таким чином, у процесі педагогічного експерименту дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності було проведено констатувальний та формувальний експерименти.

На формувальному – експериментальне дослідження здійснювалося в три етапи: підготовчого, основного, аналітико-результативного. У ході *підготовчого* етапу було проведено відбір генеральної групи студентів з метою подальшого розподілу на контрольну та експериментальну групи, проведено оцінювання рівня сформованості компонентів структури готовності до вокально-педагогічної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп на початок експериментального дослідження та порівняльний аналіз між показниками рівня сформованості компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, контрольної та експериментальної груп на початок дослідження. Для оцінювання рівня сформованості компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, було здійснено добір та модифікацію методик Визначення рівня сформованості компонентів структури готовності майбутніх

учителів музичного мистецтва здійснювалося за наступними критеріями: мотиваційним, емоційно-процесуальним, семіотично-герменевтичним, аксіологічно-культурологічним, творчо-виконавським, навчально-виховним, організаційно-просвітницьким, особистісно-розвивальним.

У процесі *основного* етапу впроваджено зміст, форми, методи, засоби професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності із задіянням всієї структури компонентів вокально-педагогічної діяльності та посиленням семіотично-герменевтичного та аксіологічно-культурологічного її компонентів; проведено оцінювання рівня сформованості компонентів структури готовності до вокально-педагогічної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп дослідження в кінці VIII семестру підготовки бакалавра для виявлення динаміки формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

В ході *аналітико-результативного* етапу проведено оцінювання рівня сформованості компонентів структури готовності до вокально-педагогічної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп у кінці експериментального дослідження та аналітичне порівняння рівня сформованості вокально-педагогічних компетенцій контрольної та експериментальної груп за розробленими критеріями та порівняльний аналіз між показниками рівня сформованості компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, контрольної та експериментальної груп у кінці дослідження.

Достовірність та вірогідність результатів перевірялися за допомогою критерію Фішера, емпіричне значення якого вказувало на існування відмінності між відсотковими складовими двох вибірок та критерію однорідності χ^2 (критерій Пірсона) для перевірки і порівняння двох вибірок на однорідність (Додаток 3).

6.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Експериментальне дослідження дало змогу визначити, що студенти з високим та середнім рівнем сформованості компонентів готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності, в цілому, підготовлені до вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Порівняльні дані формувального експерименту зафіксовано в абсолютних та відносних одиницях та занесені в таблиці (Додаток Е, Додаток Ж). Надамо опис результатів визначення рівня сформованості компонентів готовності майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності.

Оцінювання рівня сформованості показників *мотиваційного* компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп з вокально-педагогічної діяльності на підготовчому етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень сформованості особистісної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 158 осіб (65,83%), експериментальної групи – 150 осіб (63,02%),

– рівень сформованості професійних знань і вмінь майбутніх фахівців з формування мотивації учнів становив у студентів контрольної групи на початок експерименту 156 осіб (65%), експериментальної групи – 150 осіб (63,03%);

– рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до мотиваційного компоненту вокально-педагогічної діяльності складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 156 осіб (65%), експериментальної групи – 149 осіб (63,44%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості мотиваційного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності на підготовчому етапі становив на початок експерименту 157 осіб (65,28%), експериментальної групи – 150 осіб (63,17%).

Оцінювання рівня сформованості показників *емоційно-процесуального* компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності на підготовчому етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень сформованості емоційно-вольових якостей особистості до здійснення вокально-педагогічної діяльності та здатності до емоційного сприймання вокального мистецтва складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 172 особи (71,87%), експериментальної групи – 165 осіб (69,33%);

– рівень сформованості професійних знань і вмінь управління процесом емоційного розвитку і емоційної регуляції учнів складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 154 особи (64,17%), експериментальної групи – 149 осіб (62,61%);

– рівень сформованості ціннісного ставлення до емоційно-процесуального компоненту вокально-педагогічної діяльності складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 148 осіб (63,33%), експериментальної групи – 146 осіб (61,34%).

Порівняльний аналіз оцінювання рівня сформованості показників *емоційно-процесуального* компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності на підготовчому етапі становив на початок експерименту 159 осіб (66,39%), експериментальної групи – 153 особи (64,43%).

Оцінювання рівня сформованості показників *семіотично-герменевтичного* компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності на підготовчому етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень опанування студентами методикою семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 125 осіб (52,08%), експериментальної групи – 132 особи (56,3%);

– рівень сформованості професійних вмінь використовувати результати семіотично-герменевтичний аналізу у практичній вокально-педагогічній діяльності складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 123 особи (50,83%), експериментальної групи – 122 особи (55,04%);

– рівень сформованості ціннісного ставлення до семіотично-герменевтичного компоненту вокально-педагогічної діяльності складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 121 особа (50,42%), експериментальної групи – 132 особи (54,62%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників семіотично-герменевтичного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності становив на початок експерименту 123 особи (51,25%), експериментальної групи – 132 особи (55,46%).

Оцінювання рівня сформованості показників *аксіологічно-культурологічного* компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності контрольної та експериментальної груп на підготовчому етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень сформованості особистої вокально-педагогічної культури студентів складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 146 осіб (60,83%), експериментальної групи – 140 осіб (58,82%);

– рівень сформованості професійних культурологічних та аксіологічних знань та вмінь формування вокальної культури учнів складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 144 особи (60%), експериментальної групи – 137 осіб (57,56%);

– рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 141 особа (58,75%), експериментальної групи – 135 осіб (56,72%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників аксіологічно-культурологічного компоненту готовності студентів контрольної групи до

вокально-педагогічної діяльності становив на початок експерименту 144 особи (59,86%), експериментальної групи – 138 осіб (57,7%).

Оцінювання рівня сформованості показників *творчо-виконавського* компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва, контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності на підготовчому етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень сформованості особистої здатності до творчості у сфері вокального виконавства та сформованість вокально-виконавських знань і вмінь студентів складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 176 осіб (73,33%), експериментальної групи – 168 осіб (72,68%);

– рівень сформованості професійних знань і вмінь творчо-виконавського навчання, виховання і розвитку учнів складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 168 осіб (70%), експериментальної групи – 168 осіб (71,01%);

– рівень сформованості ціннісного ставлення студентів до творчо-виконавського виду діяльності складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 164 особи (68,33%), експериментальної групи – 168 осіб (68,49%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості творчо-виконавського компонента готовності до вокально-педагогічної діяльності студентів контрольної групи становив на початок експерименту 169 осіб (70,42%), експериментальної групи – 168 осіб (70,72%).

Оцінювання рівня сформованості показників психолого-педагогічного компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва, контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності на підготовчому етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень сформованості особистісної здатності студентів навчатися складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 164 особи (69,58%), експериментальної групи – 169 осіб (67,97%);

– рівень сформованості професійних знань і вмінь майбутніх фахівців навчати, виховувати, розвивати учнів з вокального мистецтва складав у студентів

контрольної групи на початок експерименту 164 особи (68,33%), експериментальної групи – 161 особа (68,07%);

– ціннісного ставлення студентів до навчально-виховного компоненту вокально-педагогічної діяльності складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 162 особи (67,09%), експериментальної групи – 161 особа (68,07%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості психолого-педагогічного компонента готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності становив на початок експерименту 164 особи (68,33%), експериментальної групи – 164 особи (68,91%).

Оцінювання рівня сформованості показників *організаційно-просвітницького* компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва, контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності на підготовчому етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень сформованості особистісної здатності студентів до організаторської та просвітницької вокально-педагогічної діяльності складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 166 осіб (69,17%), експериментальної групи – 162 осіб (68,07%);

– рівень сформованості професійних знань і вмінь організаційно-просвітницької роботи майбутніх фахівців у середній загальноосвітній школі складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 163 особи (67,92%), експериментальної групи – 158 осіб (66,39%);

– рівень сформованості ціннісного ставлення до такого компоненту вокально-педагогічної діяльності складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 159 осіб (66,25%), експериментальної групи – 155 осіб (65,13%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості організаційно-просвітницького компонента готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності становив на початок експерименту 163 особи (67,78%), експериментальної групи – 158 осіб (66,53%).

Оцінювання рівня сформованості показників *особистісно-розвивального* компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва, контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності на підготовчому етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень сформованості особистісних якостей студентів до самовдосконалення у майбутній професійній діяльності складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 174 особи (72,5%), експериментальної групи – 171 особа (71,85%);

– рівень сформованості професійних знань і вмінь майбутніх фахівців здійснювати особистісний та вокальний розвиток учнів складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 173 особи (72,08%), експериментальної групи – 168 осіб (70,59%);

– рівень сформованості ціннісного ставлення студентів до підвищення професійної майстерності з вокальної педагогіки протягом життя складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 171 особа (71,25%), експериментальної групи – 165 особи (69,33%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості особистісно-розвивального компонента готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності становив на початок експерименту 173 особи (71,94%), експериментальної групи – 168 осіб (70,59%).

На наступному етапі, аналітично-результативному, здійснювалося визначення рівня сформованості компонентів готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності та змін їх показників на кінець формувального експерименту,

Оцінювання рівня сформованості показників *мотиваційного* компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності на аналітично-результативному етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень сформованості особистісної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності складав у студентів

контрольної групи наприкінці експерименту 166 осіб (69,17%); експериментальної групи – 225 осіб (94,54%);

– рівень сформованості професійних знань і вмінь майбутніх фахівців з формування мотивації учнів становив у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 163 особи (67,92%); експериментальної групи – 222 особи (93,29%);

– рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до мотиваційного компоненту вокально-педагогічної діяльності складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 162 особи (67,5%); експериментальної групи – 220 осіб (92,44%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників *мотиваційного* компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності наприкінці експерименту 164 особи (68,33%); експериментальної групи – 222 особи (93,28%).

Оцінювання рівня сформованості показників *емоційно-процесуального* компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності на аналітично-результативному етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень сформованості емоційно-вольових якостей особистості до здійснення вокально-педагогічної діяльності та здатності до емоційного сприймання вокального мистецтва складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 172 особи (71,67%); експериментальної групи – 225 осіб (94,54%);

– рівень сформованості професійних знань і вмінь управління процесом емоційного розвитку і емоційної регуляції учнів складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 166 осіб (69,17%); експериментальної групи – 223 особи (93,7%);

– рівень сформованості ціннісного ставлення до емоційно-процесуального компоненту вокально-педагогічної діяльності складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 165 осіб (68,75%); експериментальної групи – 119 осіб (92,02%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників *емоційно-процесуального* компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності наприкінці експерименту 168 осіб (70%); експериментальної групи – 222 особи (93,28%).

Оцінювання рівня сформованості показників *семіотично-герменевтичного* компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності на аналітично-результативному етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень опанування студентами методикою семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 149 осіб (60%); експериментальної групи – 117 осіб (91,18%);

– рівень сформованості професійних вмінь використовувати результати семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору у практичній вокально-педагогічній діяльності складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 149 осіб (55%); експериментальної групи – 212 осіб (89,08%);

– рівень сформованості ціннісного ставлення до семіотично-герменевтичного компоненту вокально-педагогічної діяльності складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 141 особа (54,02%); експериментальної групи – 210 осіб (88,24%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників *семіотично-герменевтичного* компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності наприкінці експерименту 149 осіб (56,25%); експериментальної групи – 213 осіб (89,5%).

Оцінювання рівня сформованості показників *аксіологічно-культурологічного* компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на аналітично-результативному етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень сформованості особистої вокально-педагогічної культури студентів складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 176 осіб (65,41%); експериментальної групи – 208 осіб (87,392%);

– рівень сформованості професійних культурологічних та аксіологічних знань та вмінь формування вокальної культури учнів складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 175 осіб (64,58%); експериментальної групи – 203 особи (85,29%);

– рівень сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 173 особи (63,75%); експериментальної групи – 202 особи (84,87%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників аксіологічно-культурологічного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності наприкінці експерименту 175 осіб (64,58%); експериментальної групи – 204 особи (85,72%).

Оцінювання рівня сформованості показників *творчо-виконавського* компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності на аналітично-результативному етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень сформованості особистої здатності студентів до творчості у сфері вокального виконавства та сформованість вокально-виконавських знань і вмінь складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 182 особи (74,83%); експериментальної групи – 216 осіб (90,76%);

– рівень сформованості професійних знань і вмінь творчо-виконавського навчання, виховання і розвитку учнів складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 174 особи (72,5%); експериментальної групи – 214 осіб (89,92%);

– рівень сформованості ціннісного ставлення студентів до творчо-виконавського виду діяльності складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 171 особа (71,25%); експериментальної групи – 212 осіб (89,08%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників *творчо-виконавського* компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності наприкінці експерименту 176 осіб (73,33%); експериментальної групи – 214 осіб (89,92%).

Оцінювання рівня сформованості показників *психолого-педагогічного* компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності на аналітично-результативному етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень сформованості особистісної здатності студентів навчатися складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 176 осіб (72,92%); експериментальної групи – 214 осіб (89,93%);

– рівень сформованості професійних знань і вмінь майбутніх фахівців навчати, виховувати, розвивати учнів з вокального мистецтва складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 173 особи (72,5%); експериментальної групи – 212 осіб (89,09%);

– рівень ціннісного ставлення студентів до навчально-виховного компоненту вокально-педагогічної діяльності складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 171 особа (72,08%); експериментальної групи – 209 осіб (87,82%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників *психолого-педагогічного* компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності наприкінці експерименту 174 осіб (72,5%); експериментальної групи – 212 осіб (89,09%).

Оцінювання рівня сформованості показників *організаційно-просвітницького* компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності на аналітично-результативному етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень сформованості особистісної здатності студентів до організаторської та просвітницької вокально-педагогічної діяльності складав у

студентів контрольної групи наприкінці експерименту 176 осіб (73,33%); експериментальної групи – 213 осіб (89,5%);

– рівень сформованості професійних знань і вмінь організаційно-просвітницької роботи майбутніх фахівців у середній загальноосвітній школі складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 172 особи (71,61%); експериментальної групи – 210 осіб (88,23%);

– рівень сформованості ціннісного ставлення до такого компоненту вокально-педагогічної діяльності складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 171 особа (71,26%); експериментальної групи – 207 осіб (86,94%).

Порівняльний аналіз сформованості рівня сформованості показників *організаційно-просвітницького* компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності наприкінці експерименту 173 особи (72,08%); експериментальної групи – 210 осіб (88,23%).

Оцінювання рівня сформованості показників *особистісно-розвивального* компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на аналітично-результативному етапі формувального експерименту показало, що:

– рівень сформованості особистісних якостей студентів до самовдосконалення у майбутній професійній діяльності складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 180 осіб (75%); експериментальної групи – 210 осіб (88,65%);

– рівень сформованості професійних знань і вмінь майбутніх фахівців здійснювати особистісний та вокальний розвиток учнів складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 176 осіб (73,33%); експериментальної групи – 209 осіб (87,81%);

– рівень сформованості ціннісного ставлення студентів до підвищення професійної майстерності з вокальної педагогіки протягом життя складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 174 особи (72,5%); експериментальної групи – 209 осіб (86,97%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості показників *особистісно-розвивального* компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності наприкінці експерименту 177 осіб (73,75%); експериментальної групи – 209 осіб (87,81%).

Вірогідність статистичних даних результатів перевірялася за допомогою критерію Фішера та критерію однорідності χ^2 (Додаток 3). Відобразимо перевірку вірогідності результатів дослідження щодо порівняння рівнів сформованості *мотиваційного компоненту* студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці експериментального дослідження, результати перевірки яких подаються у кінцевому вигляді (рис. 6.1. та 6.2.)

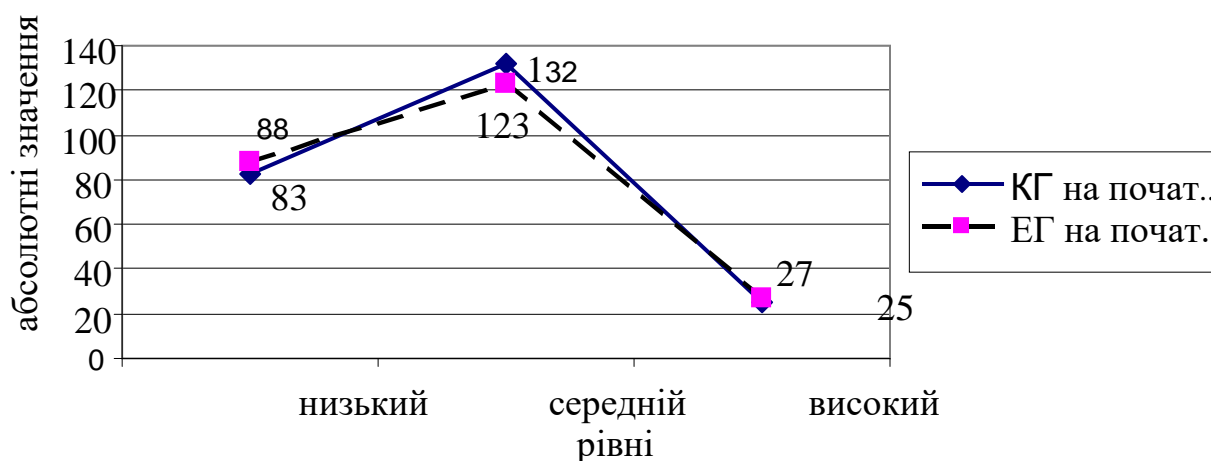


Рис. 6.1. Результат рівнів сформованості мотиваційного компоненту готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності на початку експериментального дослідження

Нами перевірено частки *середніх та низьких рівнів* сформованості мотиваційного компоненту готовності студентів на початку та наприкінці формувального етапу експерименту. Для цього об'єднано дані для «низького» та «високого» рівня і визначено в долях одиниці частки «середніх» рівнів для КГ і ЕГ до експерименту та наприкінці експерименту.

Порівняння результатів показників сформованості мотиваційного компоненту готовності студентів КГ і ЕГ за критерієм Пірсона на початку

формувального етапу експерименту, дало змогу зробити висновок про відсутність суттєвих відмінностей у цих вибірках ($\chi^2_{\text{емп}}=0,53$; $\chi^2_{\text{крит}}=5,99$). Порівняння результатів показників сформованості мотиваційного компоненту студентів КГ і ЕГ наприкінці формувального етапу експерименту дало змогу виявити відмінності між цими вибірками, про що свідчить $\chi^2_{\text{емп}}=56,71$.

Для перевірки результатів сформованості мотиваційного компоненту було встановлено, що на початку експерименту для КГ і ЕГ показники для середнього рівня не відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}}=0,73$), також не відрізняються показники для низького рівня ($\varphi_{\text{емп}}=0,55$). Що ж стосується КГ і ЕГ на кінець експерименту, показники для середнього рівня суттєво відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}}=1,90$, що більше критичного значення $\varphi_{0,05}=1,64$), також відрізнялися показники для низького рівня ($\varphi_{\text{емп}}=7,33$).

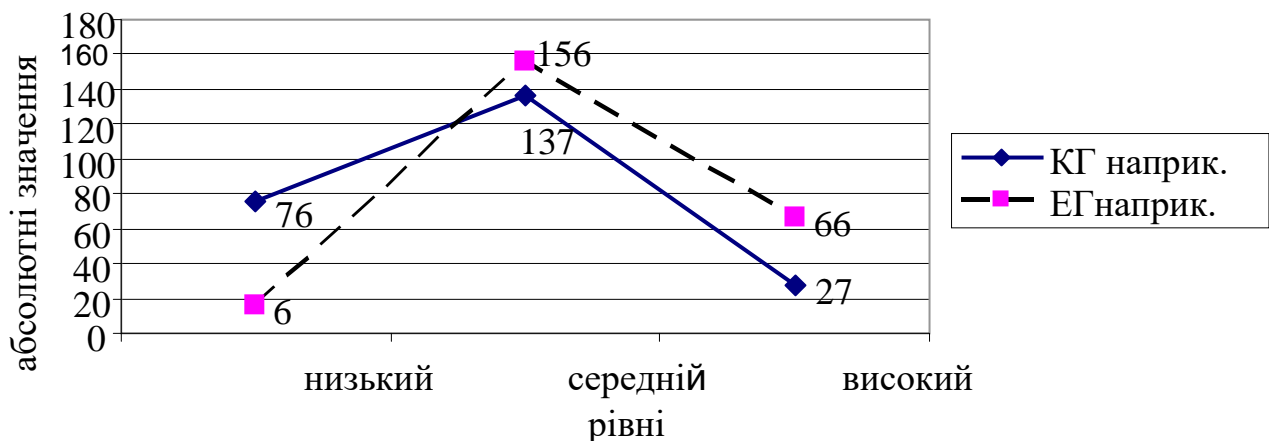


Рис. 6.2. Результат рівнів сформованості мотиваційного компоненту готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності наприкінці експериментального дослідження

Відобразимо перевірку вірогідності результатів дослідження щодо порівняння рівнів сформованості *емоційно-процесуального* компоненту готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності, результати перевірки яких подаються у кінцевому вигляді (рис. 6.3. та 6.4.).

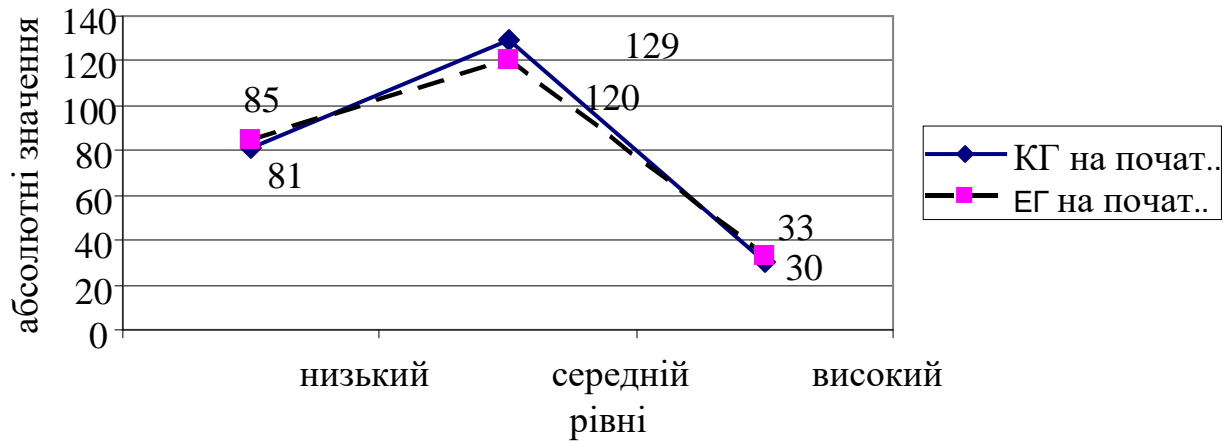


Рис. 6.3. Результат сформованості емоційно-процесуального компоненту готовності студентів на початку експериментального дослідження

Для перевірки результатів сформованості емоційно-процесуального компоненту було встановлено, що до початку експерименту для КГ і ЕГ показники для середнього рівня не відрізнялися ($\varphi_{емп}=0,73$), не відрізняються показники і для низького рівня ($\varphi_{емп}=0,45$).

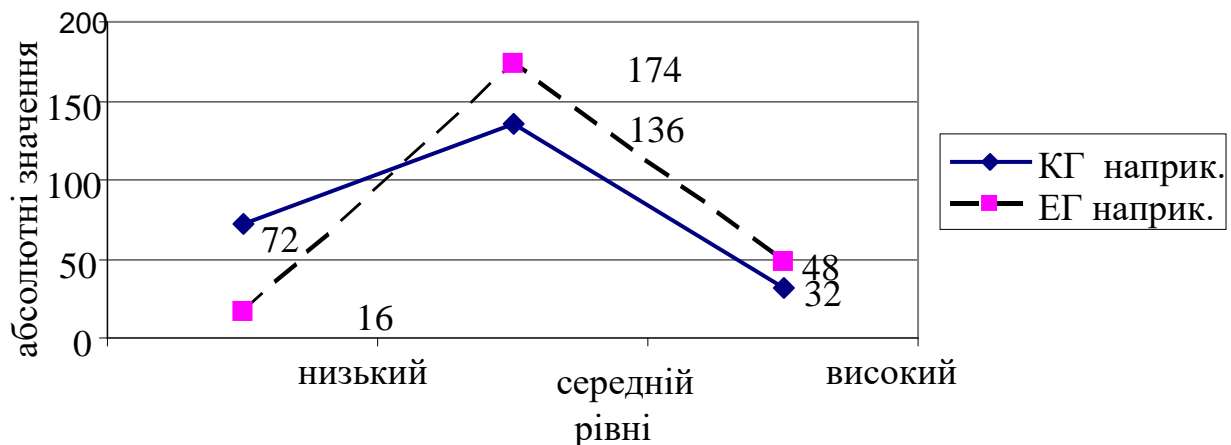


Рис. 6.4. Результат сформованості емоційно-процесуального компоненту готовності студентів наприкінці експериментального дослідження

Що ж стосується КГ і ЕГ на кінець експерименту, показники для середнього рівня суттєво відрізнялися ($\varphi_{емп}=3,79$ що більше критичного значення $\varphi_{0,05}=1,64$), також відрізнялися показники для низького рівня ($\varphi_{емп}=6,94$). Порівняння результатів показників сформованості емоційно-процесуального компоненту готовності студентів КГ і ЕГ за критерієм Пірсона до початку формуального

етапу експерименту, дало змогу зробити висновок про відсутність суттєвих відмінностей у цих вибірках ($\chi^2_{\text{емп}}=0,56$; $\chi^2_{\text{крит}}=5,99$). Порівняння результатів показників сформованості емоційно-процесуального компоненту студентів КГ і ЕГ наприкінці формувального етапу експерименту дало змогу виявити відмінності між цими вибірками, про що свідчить $\chi^2_{\text{емп}}=3,49$.

Відобразимо перевірку вірогідності результатів дослідження щодо порівняння сформованості *семіотично-герменевтичного* компоненту готовності студентів контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності, результати перевірки яких подаються у кінцевому вигляді (рис. 6.5., 6.6.).

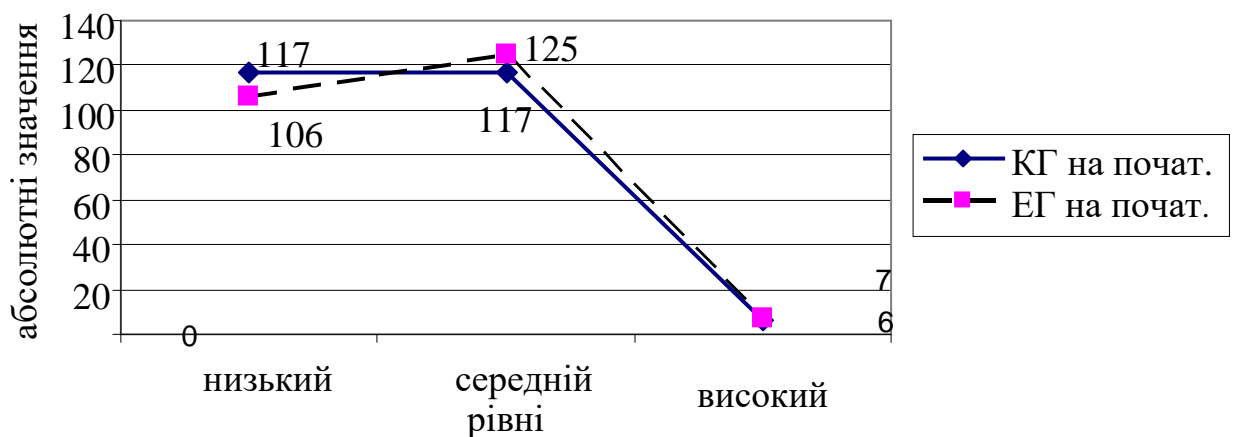


Рис. 6.5. Результат сформованості семіотично-герменевтичного компоненту готовності студентів на початку експериментального дослідження

Для перевірки результатів сформованості семіотично-герменевтичного компоненту було встановлено, що до початку експерименту для КГ і ЕГ показники для середнього рівня не відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}}=0,82$), не відрізнялися показники і для низького рівня ($\varphi_{\text{емп}}=0,92$). Що ж стосується КГ і ЕГ на кінець експерименту, показники для середнього рівня суттєво відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}}=5,55$ що більше критичного значення $\varphi_{0,05}=1,64$), також відрізнялися показники для низького рівня ($\varphi_{\text{емп}}=8,58$). Порівняння показників сформованості семіотично-герменевтичного компоненту готовності студентів за критерієм Пірсона на початку експерименту для КГ і ЕГ дало змогу зробити висновок про однорідність

вибірок для цих груп ($\chi^2_{\text{емп}}=0,88$) та наприкінці формувального етапу експерименту для груп КГ і ЕГ зафіксувати, що вибірки суттєво відрізняються ($\chi^2_{\text{емп}}=68,56$).

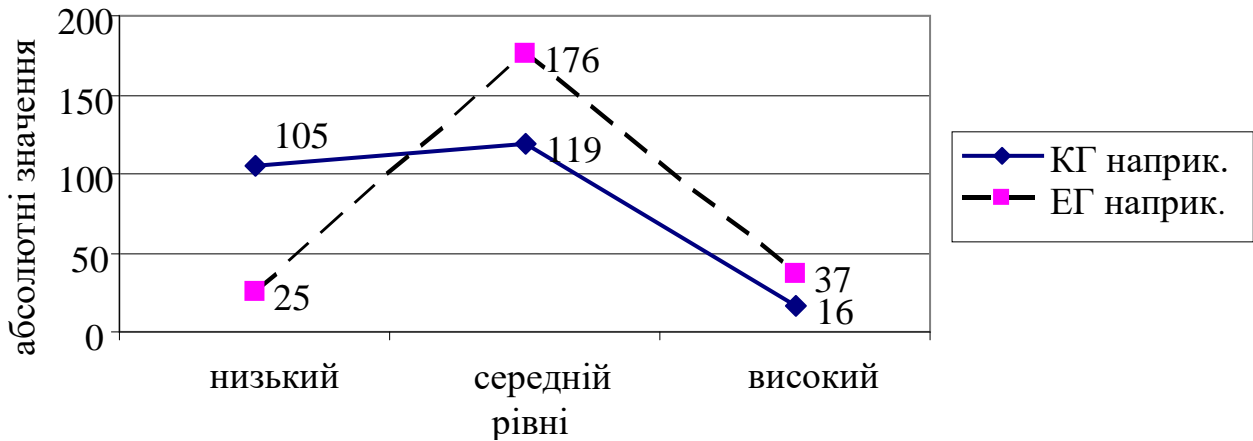


Рис. 6.6. Результат сформованості семіотично-герменевтичного компонента готовності студентів наприкінці експериментального дослідження

Відобразимо перевірку вірогідності результатів дослідження щодо порівняння сформованості аксіологічно-культурологічного компонента готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності, результати перевірки яких подаються у кінцевому вигляді (рис. 6.7, 6.8).

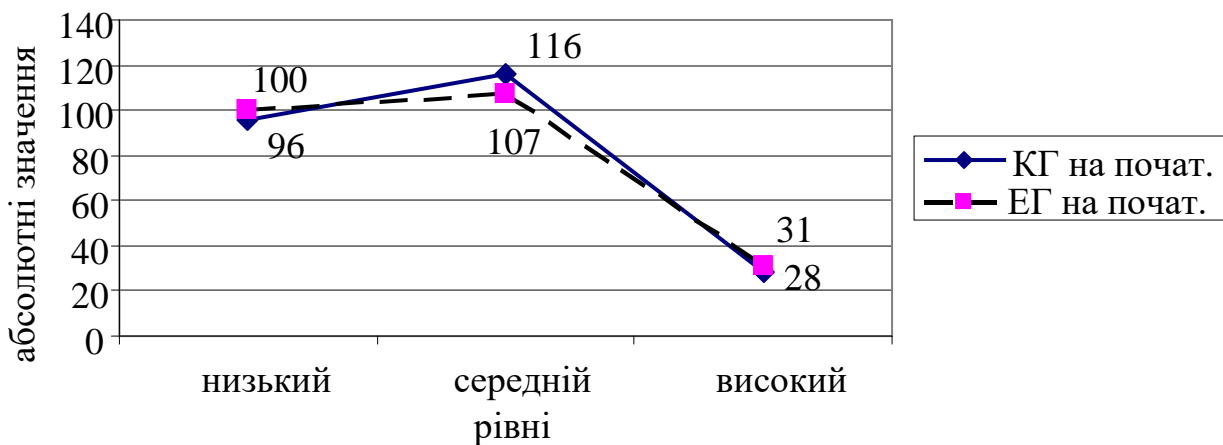


Рис. 6.7. Результат сформованості аксіологічно-культурологічного компонента готовності студентів на початку експериментального дослідження

Порівняння результатів сформованості аксіологічно-культурологічного компонента студентів на початку та наприкінці формувального етапу експерименту здійснювалося за критерієм Пірсона. Користуючись цим критерієм,

ми прийшли до висновку про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на початку експерименту ($\chi^2_{\text{емп}}=0,59$, що менше $\chi^2_{\text{крит}} = 5,99$) та суттєві відмінності між вибірками для груп КГ і ЕГ наприкінці експерименту ($\chi^2_{\text{емп}}=9,20$).

Для перевірки результатів сформованості семіотично-герменевтичного компоненту було встановлено, що до початку експерименту для КГ і ЕГ показники для середнього рівня не відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}}=0,74$), не відрізнялися показники і для низького рівня ($\varphi_{\text{емп}}=0,45$).

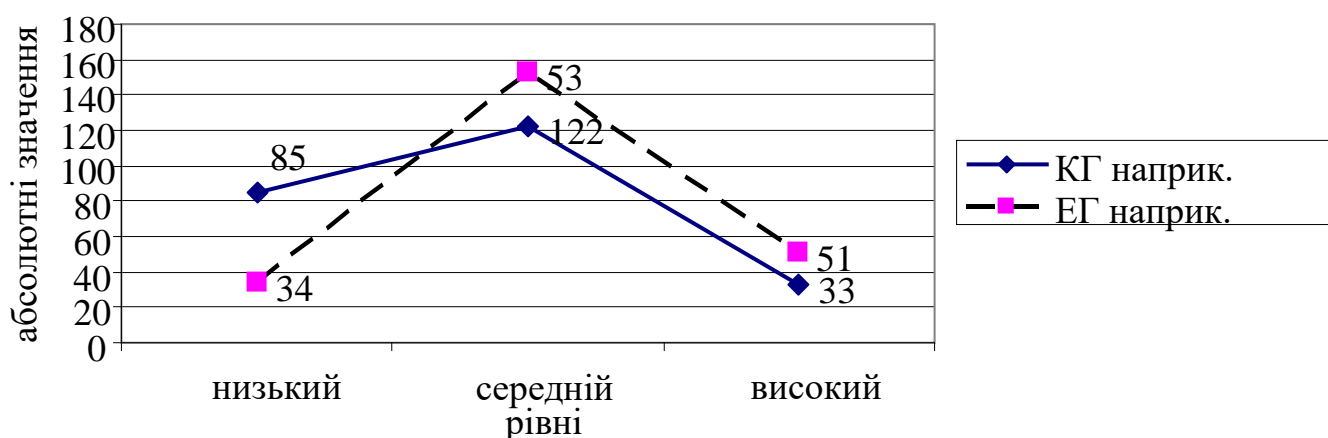


Рис. 6.8. Результат сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту готовності студентів наприкінці експериментального дослідження

Що ж стосується КГ і ЕГ на кінець експерименту, показники для середнього рівня суттєво відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}}=2,99$, що більше критичного значення $\varphi_{0,05}=1,64$), також відрізнялися показники для низького рівня ($\varphi_{\text{емп}}=5,46$).

Відобразимо перевірку вірогідності результатів дослідження щодо порівняння сформованості *творчо-виконавського компоненту* готовності студентів контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності, результати перевірки яких подаються у кінцевому вигляді (рис. 6.9, 6.10).

Порівняння результатів сформованості творчо-виконавського компоненту готовності студентів на початку та наприкінці формувального етапу експерименту здійснювалося за критерієм Пірсона. Для перевірки результатів сформованості творчо-виконавського компоненту було встановлено, що до початку

експерименту для КГ і ЕГ показники для середнього рівня не відрізнялися ($\varphi_{емп}=0,74$), не відрізнялися показники і для низького рівня ($\varphi_{емп}=0,47$).

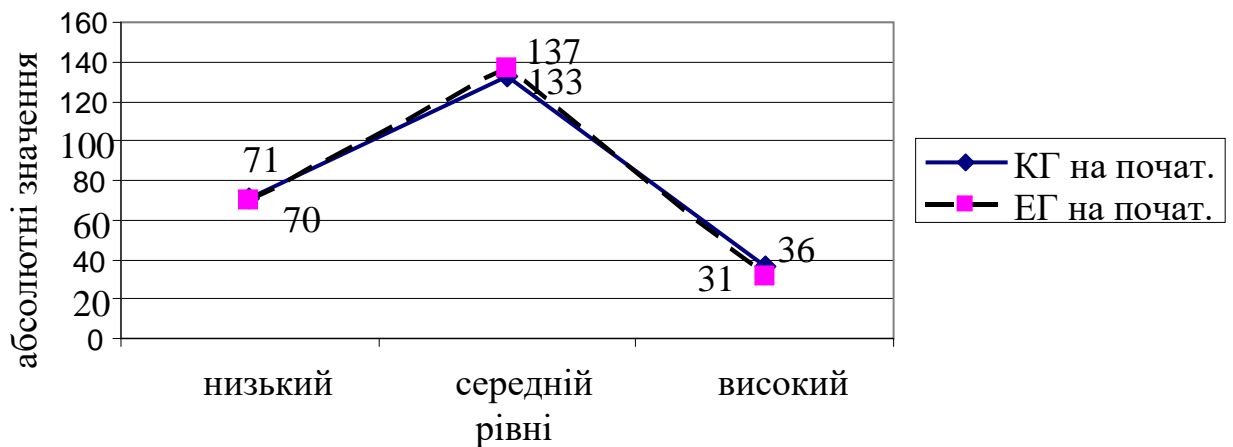


Рис. 6.9. Результат сформованості творчо-виконавського компоненту готовності студентів на початку експериментального дослідження

Що ж стосується КГ і ЕГ на кінець експерименту, показники для середнього рівня суттєво відрізнялися ($\varphi_{емп}=2,27$, що більше критичного значення $\varphi_{0,05}=1,64$), також відрізнялися показники для низького рівня ($\varphi_{емп}=4,80$).

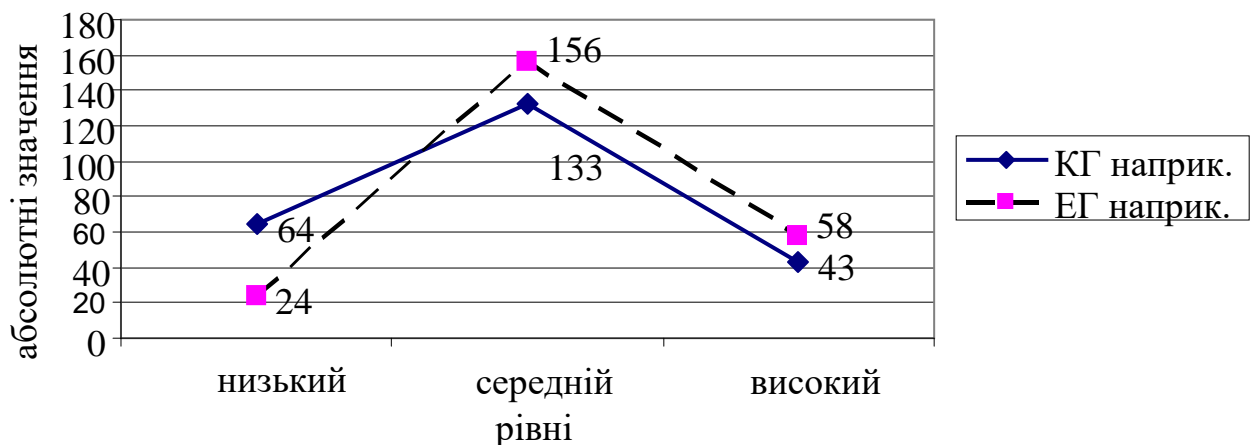


Рис. 6.10. Результат сформованості творчо-виконавського компоненту готовності студентів наприкінці експериментального дослідження

Відобразимо перевірку вірогідності результатів дослідження щодо порівняння сформованості психолого-педагогічного компоненту готовності студентів контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної

діяльності, результати перевірки яких подаються у кінцевому вигляді (рис. 6.11, 6.12).

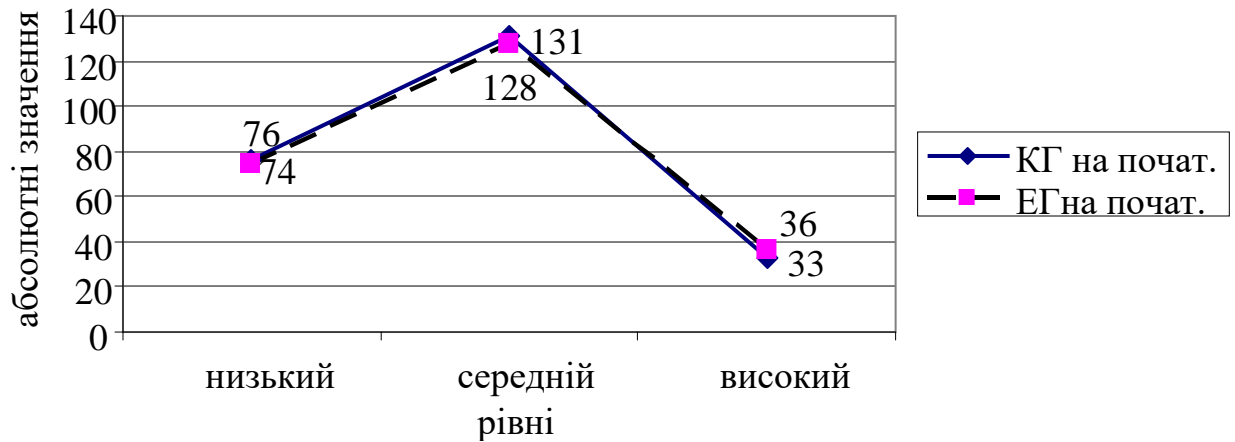


Рис. 6.11. Результат сформованості психолого-педагогічного компоненту готовності студентів на початку експериментального дослідження

Порівнюючи показники по трьох рівнях за критерієм Пірсона, ми прийшли до висновку щодо експерименту, в КГ і в ЕГ вони не відрізняються ($\chi^2_{\text{емп}}=0,18$). Після експерименту для цих груп емпіричне (експериментальне) значення критерію перевищує критичне значення критерію, тому прийнята альтернативна гіпотезу про наявні відмінності у цих групах ($\chi^2_{\text{емп}}=21,57$). Для перевірки результатів сформованості психолого-педагогічного компоненту було встановлено, що до початку експерименту для КГ і ЕГ показники для середнього рівня не відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}}=0,18$), не відрізнялися показники і для низького рівня ($\varphi_{\text{емп}}=0,14$).

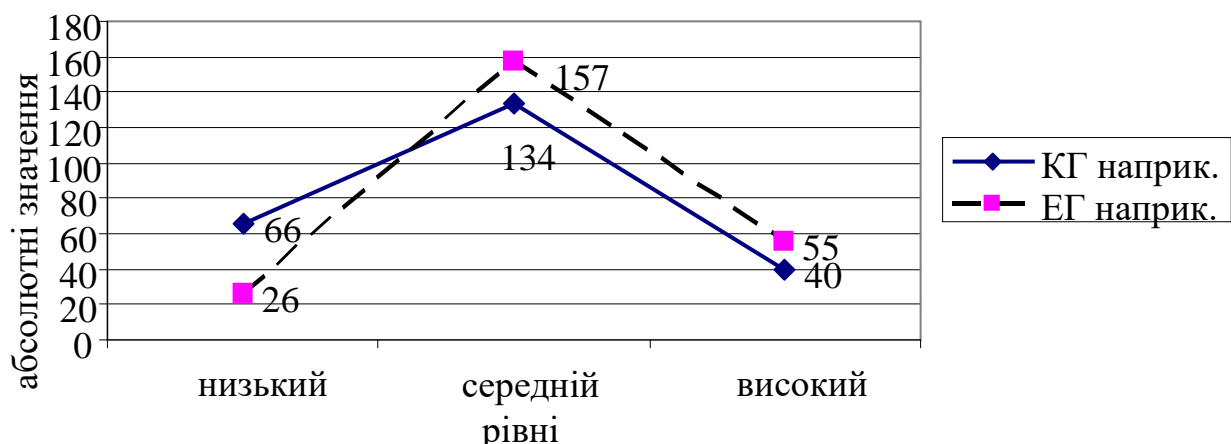


Рис. 6.12. Результат сформованості психолого-педагогічного компоненту студентів наприкінці експериментального дослідження

Що ж стосується КГ і ЕГ на кінець експерименту, показники для середнього рівня суттєво відрізнялися ($\varphi_{емп}=2,27$, що більше критичного значення $\varphi_{0,05}=1,64$), також відрізнялися показники для низького рівня ($\varphi_{емп}=4,70$).

Відобразимо перевірку вірогідності результатів дослідження щодо порівняння сформованості *організаційно-просвітницького компоненту* готовності студентів контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності, результати перевірки яких подаються у кінцевому вигляді (рис. 6.13, 6.14).

Порівнюючи показники по трьох рівнях за критерієм Пірсона, можемо зробити висновок, що до експерименту в КГ і в ЕГ вони не відрізняються ($\chi^2_{емп}=0,29$), тобто вибірки є однорідними. Після експерименту для цих груп емпіричне (експериментальне) значення критерію перевищує критичне значення критерію, тому доречним є прийняття альтернативної гіпотези про наявні відмінності у цих групах ($\chi^2_{емп}=20,16$).

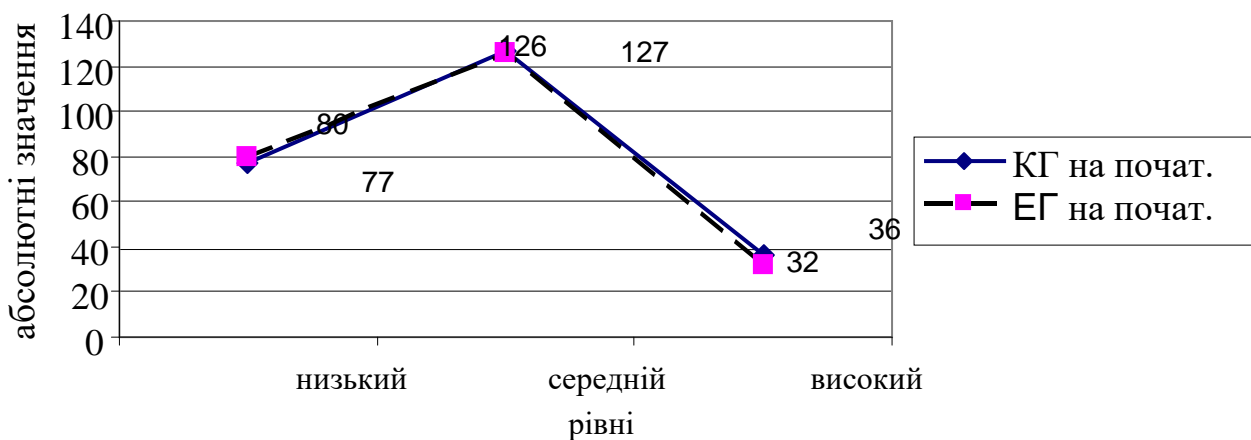


Рис. 6.13. Результат сформованості організаційно-просвітницького компоненту готовності студентів на початку експериментального дослідження

Для перевірки результатів сформованості організаційно-просвітницького компоненту готовності було встановлено, що до початку експерименту для КГ і ЕГ показники для середнього рівня не відрізнялися ($\varphi_{емп}=0,01$), не відрізнялися показники і для низького рівня ($\varphi_{емп}=0,36$). Що ж стосується КГ і ЕГ на кінець експерименту, показники для середнього рівня суттєво відрізнялися ($\varphi_{емп}=2,07$,

що більше критичного значення $\varphi_{0,05}=1,64$), також відрізнялися показники для низького рівня ($\varphi_{емп}=4,52$).

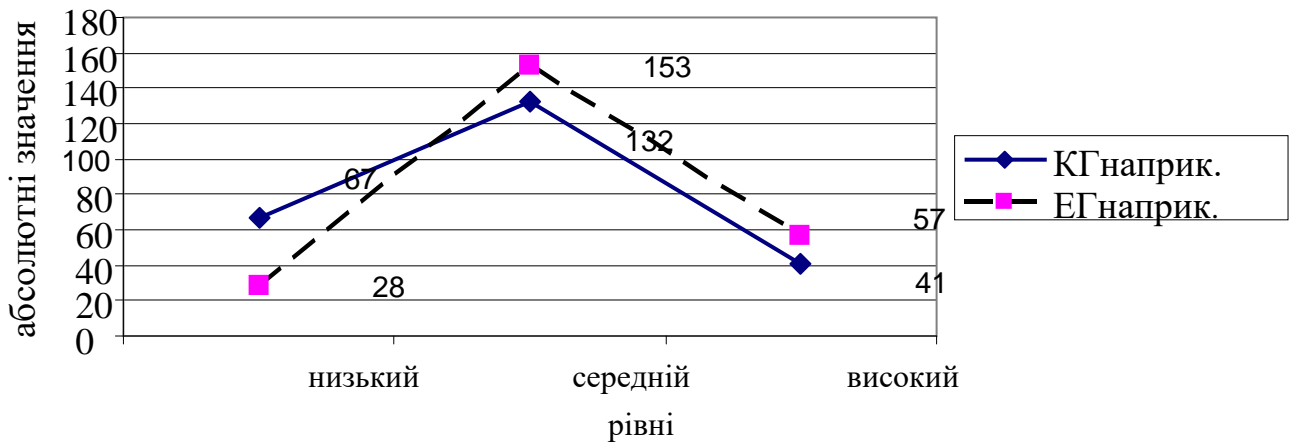


Рис. 6.14. Результат сформованості організаційно-просвітницького компонента готовності студентів наприкінці експериментального дослідження

Відобразимо перевірку вірогідності результатів дослідження щодо порівняння сформованості *особистісно-розвивального компонента* готовності студентів контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності, результати перевірки яких подаються у кінцевому вигляді (рис. 6.15, 6.16). Порівнюючи показники по трьох рівнях за критерієм Пірсона, є підстави зробити висновок, що на початку експерименту в КГ і в ЕГ вони не відрізнялися суттєво ($\chi^2_{емп}=0,56$).

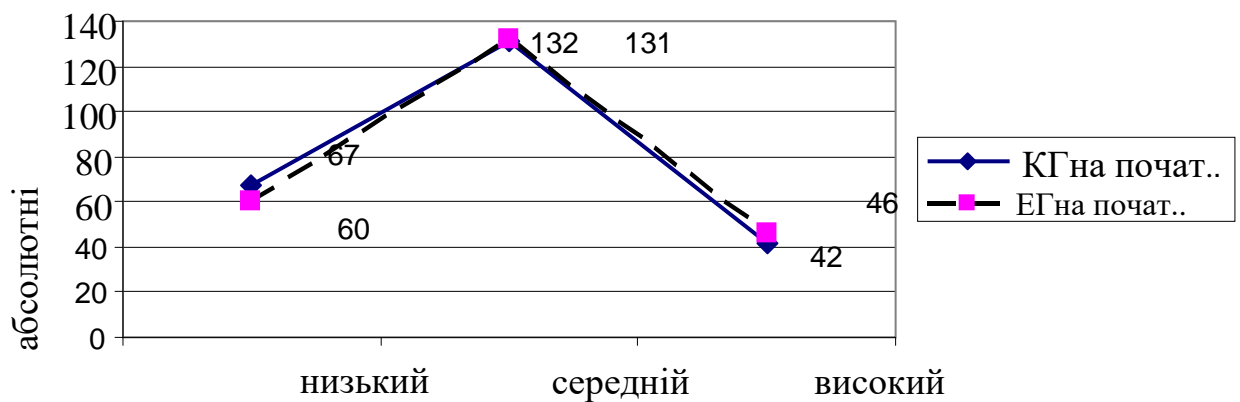


Рис. 6.15. Результат сформованості особистісно-розвивального компонента готовності студентів на початку експериментального дослідження

Наприкінці експерименту для цих груп емпіричне (експериментальне) значення критерію перевищує критичне значення критерію, тому доречним є прийняття альтернативної гіпотези, що свідчить про наявні відмінності у цих групах ($\chi^2_{\text{емп}}=15,98$).

Для перевірки результатів сформованості особистісно-розвивального компоненту готовності було встановлено, що до початку експерименту для КГ і ЕГ показники для середнього рівня не відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}}=0,19$), не відрізнялися показники і для низького рівня ($\varphi_{\text{емп}}=0,67$). Що ж стосується КГ і ЕГ на кінець експерименту, показники для середнього рівня суттєво відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}}=1,50$, що більше критичного значення $\varphi_{0,05}=1,64$), також відрізнялися показники для низького рівня ($\varphi_{\text{емп}}=3,96$).

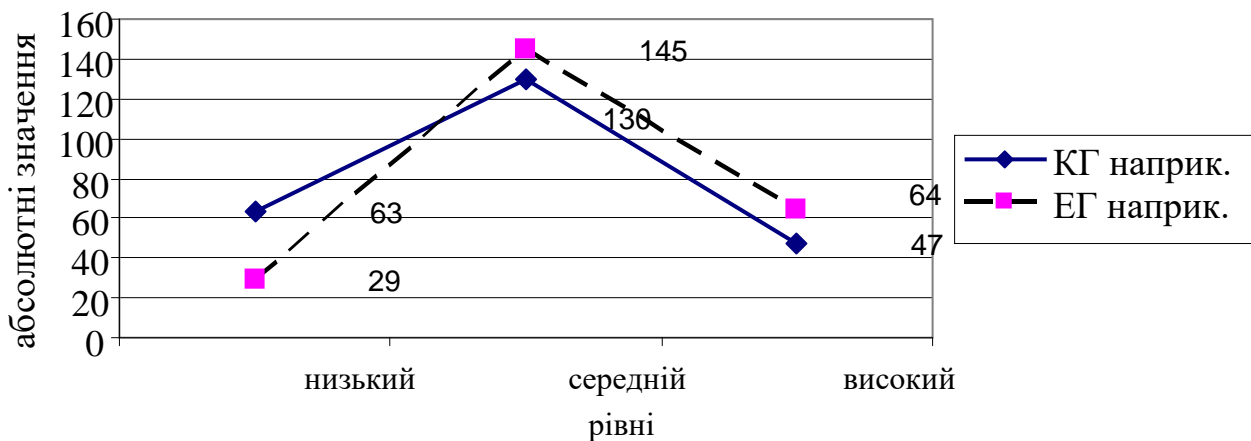


Рис. 6.16. Результат сформованості особистісно-розвивального компоненту студентів наприкінці експериментального дослідження

Отже, на основі перевірки вірогідності результатів сформованості окремих компонентів готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності, здійснимо перевірку вірогідності результатів усієї структури компонентів готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності. Порівняння часток середніх рівнів сформованості структури готовності студентів на початку та наприкінці формування етапу експерименту. Для цього об'єднаємо дані для «низького» та «високого» рівня і визначимо в долях одиниці частки «середніх» рівнів для КГ і ЕГ на початку експерименту та наприкінці експерименту.

Визначення в долях одиниці частки «середніх» рівнів для студентів КГ і ЕГ на початку та наприкінці експерименту показало, що показник готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності в контрольній і експериментальній групі на початку експерименту був в обох групах 0,53. В кінці формувального експерименту дані суттєво відрізняються: в контрольній групі 0,5. в експериментальній групі 0,66.

Для порівняння часток низьких рівнів сформованості структури готовності на початку та наприкінці формувального етапу експерименту ми об'єднали дані «середнього» та «високого» рівня і визначили в долях одиниці частки «низьких» рівнів для КГ і ЕГ на початку експерименту та наприкінці експерименту (рис. 6.17.)

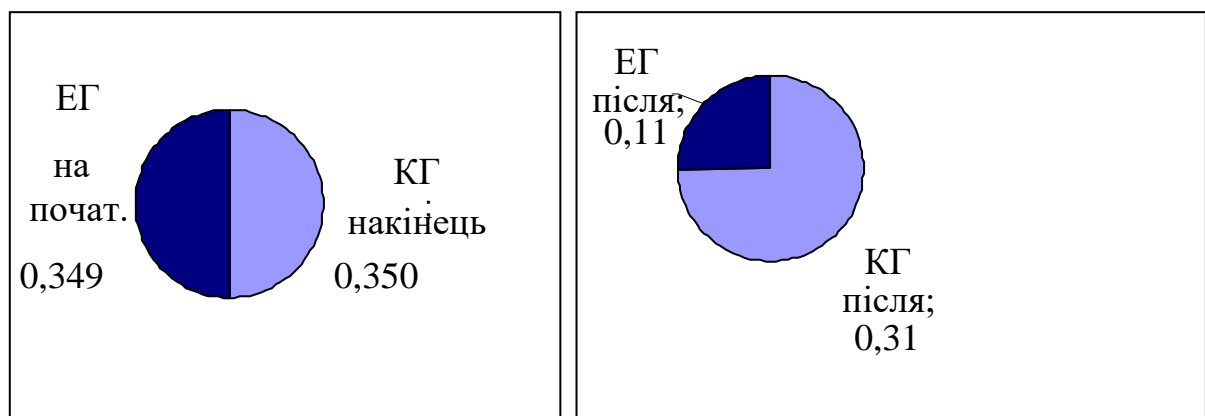


Рис. 6.17. Визначення в долях одиниці частки «низьких» рівнів для КГ і ЕГ на початку та наприкінці експерименту

Порівняння результатів показників сформованості структури готовності студентів КГ і ЕГ за критерієм Пірсона до початку формувального етапу експерименту, дало змогу зробити висновок про відсутність суттєвих відмінностей, : $\chi^2_{\text{емп}} = 0,002$; $\chi^2_{\text{крит}} = 5,99$. Порівняння результатів показників сформованості структури готовності студентів КГ і ЕГ наприкінці формувального етапу експерименту дало змогу виявити відмінності між цими вибірками, про що свідчить результат, а саме: $\chi^2_{\text{емп}} = 32,16$. (рис. 6.18, 6.19). Для перевірки

результатів сформованості компонентів структури готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності було здійснено порівняння за критерієм Фішера показників спочатку середнього рівня, а пізніше показників для низького рівня

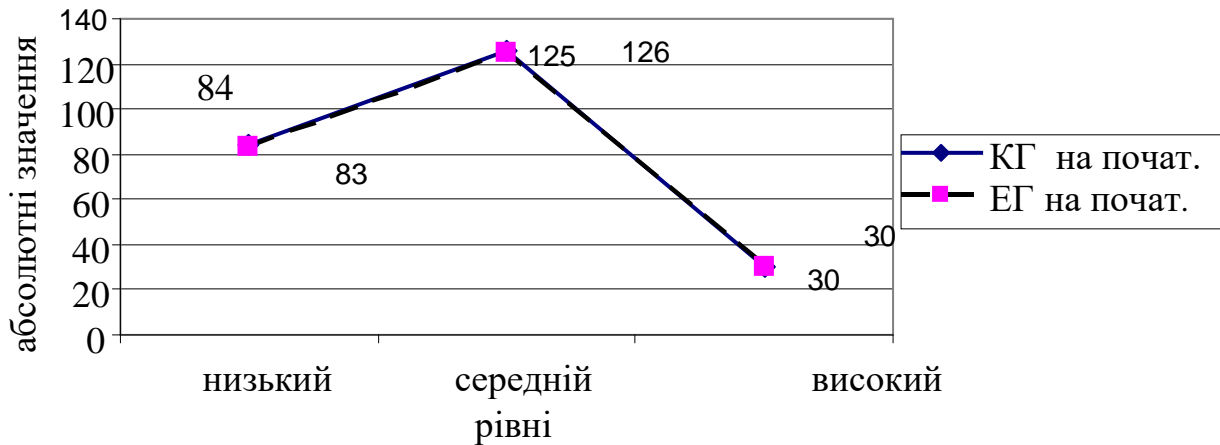


Рис. 6.18. Результат сформованості компонентів структури готовності студентів на початку експериментального дослідження

Встановлено, що на початку експерименту для КГ і ЕГ показники для середнього рівня не відрізнялися ($\varphi_{емп} = 0$), також не відрізняються показники для низького рівня ($\varphi_{емп} = 0,03$).

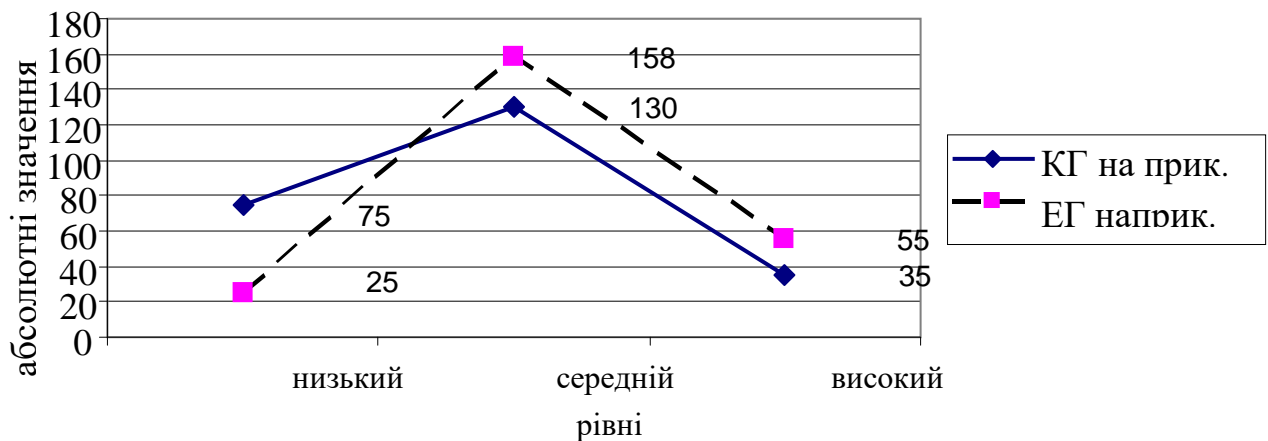


Рис. 6.19. Результат сформованості компонентів структури готовності студентів наприкінці експериментального дослідження

Що ж стосується КГ і ЕГ на кінець експерименту, показники для середнього рівня суттєво відрізнялися ($\varphi_{емп} = 2,74$, що більше критичного значення $\varphi_{0,05} = 1,64$), також відрізнялися показники для низького рівня ($\varphi_{емп} = 5,75$), що більше критичного значення $\varphi_{0,05} = 1,64$)

У цілому, визначення коефіцієнту сформованості структури компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності показало, що показники низького рівня сформованості структури готовності в контрольній групі на початку і після експерименту знизилися на 0,04, в експериментальній групі зафіксовано суттєве зниження показників низького рівня на початку і після експерименту на 0,24; показники середнього рівня сформованості структури готовності в контрольній групі на початку і після експерименту підвищилися на 0,02; в експериментальній групі зафіксовано покращення показників середнього рівня на початку і після експерименту на 0,14; показники високого рівня сформованості структури готовності в контрольній групі на початку і після експерименту зросли на 0,02; в експериментальній групі зафіксовано підвищення показників середнього рівня на початку і після експерименту на 0,11.

Дані, що характеризують зміну значень коефіцієнту сформованості структури компонентів готовності студентів контрольної та експериментальної групи на початку та наприкінці формувального етапу експерименту подано у таблиці 6.1.

Таблиця 6.1.

Динаміка коефіцієнту сформованості структури готовності студентів на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Показники сформованості багатокомпонентної структури готовності студентів	Кількісні показники		Показник змін	Кількісні показники		Показник змін
	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ	
	на початку експерименту			після закінчення експерименту		
Низький	0,349	0,35	- 0,001	0,105	0,313	- 0,208
Середній	0,525	0,525	-	0,664	0,542	0,122
Високий	0,126	0,125	0,001	0,231	0,146	0,085

Загальну динаміку формування структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності представлено на рисунку 6.20.

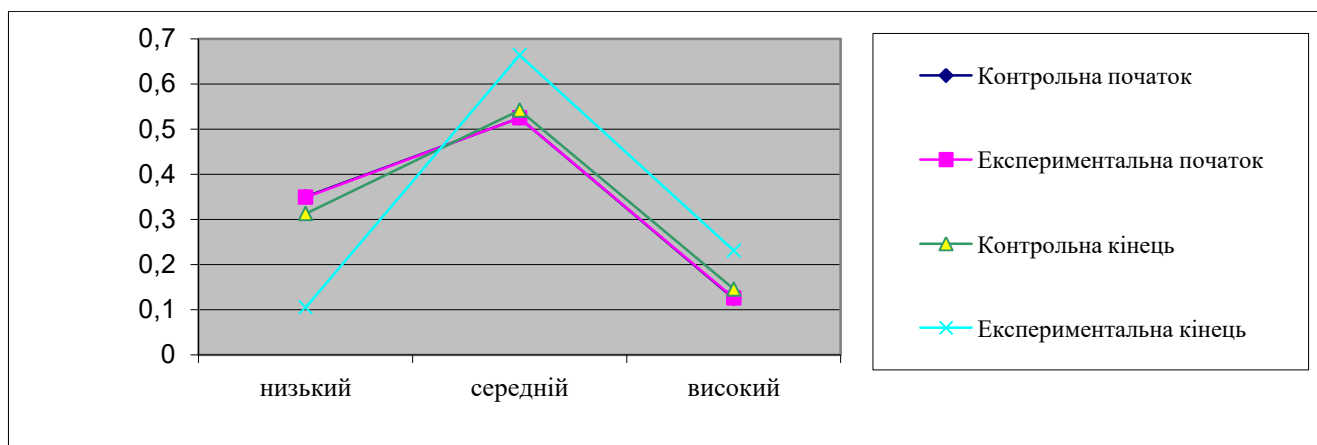


Рис. 6.20. Динаміка формування структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

Порівняльний аналіз між показниками, які досліджувалися, достовірність та вірогідність результатів перевірялися з використанням двох критеріїв – критерію Фішера та критерію однорідності χ^2 (критерій Пірсона). Така перевірка дала можливість виявити суттєві відмінності між рівнями сформованості компонентів структури готовності студентів контрольної та експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності.

Таким чином, у процесі проведення формувального експерименту було визначено істотні відмінності між компонентами структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності на початок експерименту та підтверджено істотні відмінності між рівнями сформованості окремо кожного компонента та, в цілому, структури готовності студентів контрольної та експериментальної групи на кінець експерименту.

6.3. Прогностичні напрями професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

Глобальні перебудови, які проходять в нашій країні в економічній, політичній, суспільній областях, потребують корінних змін і у вищій мистецько-педагогічній освіті, зокрема, з музичного мистецтва.

Визначення прогностичних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється нами на основі врахування актуальних вимог і проблем суспільства, інноваційних тенденцій освіти: підвищення морального і духовного рівня молоді; необхідність врахування запиту ринку праці; глобалізації інтеграції, демократизації, гуманізації мистецької освіти; зрослі технічні й інформаційні можливості, які сприяють засвоєнню світового культурного досвіду та традиції у сфері мистецько-педагогічної освіти.

У сучасних умовах імплементації закону України «Про вищу освіту» [165, с. 1], Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [330], до найважливіших напрямів розвитку вітчизняної мистецько-педагогічної освіти відносяться:

- розробка стандартів вищої мистецько-педагогічної освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід, узгоджених із новою структурою освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій;
- створення і впровадження освітньо-професійних програм підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва за рівнями вищої освіти;
- адаптація нової ступеневої структури вищої мистецько-педагогічної освіти: молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії (мистецтва), доктор наук, – і відміною ступеню спеціаліста;
- управління якістю мистецької освіти: визначення принципів та процедур забезпечення якості освіти; здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм; оцінювання рівня та забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;

- модернізація змісту мистецько-педагогічної освіти із врахуванням вимог сучасної школи; розробка науково-методичного забезпечення організації вищої мистецько-педагогічної освіти із врахуванням рівнів і ступенів освіти;
- забезпечення наявності інформаційних систем для організації мистецько-освітнього процесу;
- розробка вищими навчальними закладами переліку мистецьких спеціалізацій (зокрема, вокальних) у межах ліцензованої спеціальності.

Активізації інноваційних, інтеграційних процесів у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності буде сприяти розробка нових стандартів вищої мистецько-педагогічної освіти на основі компетентнісного підходу, узгоджених із новою структурою освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій. Проблема стандартизації освіти вчителів музичного мистецтва є актуальною нагальною тому, що стандарт, на який опирається сучасна вища мистецько-педагогічна освіта у професійній підготовці вчителя музичного мистецтва був затверджений у 2003 році (за напрямом підготовки 0101 – Педагогічна освіта, спеціальність 6. 010100 – Педагогіка і методика середньої освіти. Музика). Цей стандарт розроблено тільки для підготовки бакалавра, і він не враховує сучасні освітні тенденції, як, наприклад, компетентнісний підхід.

На основі оновленої нормативної бази мистецько-педагогічної освіти повинні розроблятися освітньо-професійні програми підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва за рівнями вищої освіти, у яких буде враховано і підготовка студентів до вокально-педагогічної діяльності. Введення нової ступеневої структури вищої мистецько-педагогічної освіти: молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук - потребує поступової адаптації у вищих навчальних закладах, що пояснюється специфікою і поєднанням музичної та педагогічної сфер. Є необхідним у професійній підготовці бакалавра і магістра музичного мистецтва збереження достатньої кількості кредитів для виконавських дисциплін, як, наприклад, із постановки голосу, що забезпечують фахову підготовку вчителя.

Рівень професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, у значній мірі, залежить від управління якістю мистецької освіти. Таке управління здійснюється на основі принципів фундаменталізму та практичної спрямованості освітніх програм, а також, процедур забезпечення якості освіти; розроблення моделей моніторингових досліджень та здійснення моніторингу освітніх результатів; розробка і забезпечення системи підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників.

Одним із найважливіших напрямів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є модернізація змісту мистецько-педагогічної освіти, що передбачає: модернізацію навчальних планів, робочих програм відповідно до розроблених стандартів освіти; створення інтегрованих програм, у тому числі за поєднанням мистецьких спеціальностей на рівні магістрів; розширення міжпредметних зв'язків у процесі викладання фахових дисциплін; розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності; інтеграцію традиційних мистецько-педагогічних та новітніх інноваційно-комунікативних технологій навчання; створення нового покоління навчальних посібників, дидактичних матеріалів.

До пріоритетних напрямів розвитку мистецько-педагогічної освіти слід віднести формування та впровадження інформаційного освітнього середовища, що передбачає забезпечення наявності інформаційних систем для організації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; створення електронних бібліотек, фонотек, посібників навчального призначення; створення системи дистанційного навчання тощо. Перспективним напрямом, на наш погляд, є розробка і впровадження вищими навчальними закладами переліку мистецьких спеціалізацій (зокрема, вокальних) у межах ліцензованої спеціальності, що підвищить рівень конкурентноспроможності майбутніх фахівців та підвищить рівень їхньої мотивації навчання.

Зазначені державою загальні напрями розвитку вищої мистецько-педагогічної освіти, конкретизуються у нашому дослідженні напрямами професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-

педагогічної діяльності, які базуються на сучасних потребах школи щодо духовного розвитку учнівства засобами вокального мистецтва; прогресивних тенденціях щодо впровадження компетентнісного підходу у зміст такої підготовки; необхідності формування самостійної, творчої і яскравої індивідуальності вчителя, без якої вокально-мистецька діяльність не може бути успішною. Вирішення таких питань пов'язано із розширенням комплексу взаємопов'язаних завдань, а саме: модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності для підвищення рівня конкурентоспроможності фахівців; створення психолого-педагогічних та організаційно-методичних умов для фундаментальної професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; сприяння особистісному і професійному становленню майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері вокального виконавства та вокальної педагогіки на основі їх розвитку та самовдосконалення.

Для ефективного здійснення модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності перспективними є наступні напрями:

- вивчення та впровадження зарубіжного досвіду підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, що має велике значення для прискорення процесу інтеграції української музичної освіти в європейське освітнє середовище; особливо, актуальними і необхідними є дослідження, спрямовані на аналітичні розвідки щодо методологічної та технологічної професійної підготовки фахівців у сфері вокального виконавства та вокальної педагогіки за рубежом;

- посилення міждисциплінарної інтеграції, на основі зближення мистецької, зокрема, вокальної педагогіки та вокального виконавства з філософією мистецтва, мистецтвознавством, музичною психологією, музичною семіотикою та ін., що дає можливість майбутнім фахівцям поглибити своє розуміння вокального мистецтва та отримати універсальні знання і вміння для подальшого успішного здійснення вокально-педагогічної діяльності;

- розробка теорії й методології вокально-виконавського мистецтва та вокальної педагогіки, а саме: формування наукового тезаурусу, що є системою ключових понять; створення нових та систематизацію й обґрунтування існуючих вокально-виконавських та вокально-педагогічних теорій (зокрема, вокально-методичних); визначення методологічних підходів, спрямованих на вдосконалення мистецько-педагогічних процесів;

- підвищення якості мистецької освіти та інновація змісту професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності, що передбачає: впровадження результатів інноваційних досліджень щодо анатомо-фізіологічного процесу співацького звукоутворення, синтезу співацьких манер, основ музичної семіотики та герменевтики, спрямованих на інтенсифікацію процесу мистецької рефлексії через сприймання і виконання вокального твору; культурологізацію й аксіологізацію змісту вокально-педагогічної освіти на практиці, спрямованих на формування у студентів системи загальнокультурних та мистецьких цінностей і ціннісних орієнтацій у сфері вокально-виконавського мистецтва та вокальної педагогіки; реалізація особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів у практичній навчальній вокально-педагогічній діяльності;

- впровадження нових форм і методів навчання на основі впровадження інноваційних інформаційних технологій (можливість вивчення світового виконавського та вокально-педагогічного досвіду у процесі знайомства із працями у сфері вокального мистецтва й вокальної педагогіки в електронному варіанті, спілкування з видатними співаками та викладачами співу в соціальних мережах, аналіз виконавських інтерпретацій, майстер-класів та ін.) та використання звукопідсилюючої апаратури;

- визначення оптимальної системи оцінювання навчальних і творчо-мистецьких досягнень студентів, у відповідності з європейськими критеріями до якості професійної підготовки, що передбачає: виявлення найбільш ефективної системи оцінювання результатів навчання студентів (за національною, ECTS чи 100-бальною), використання не тільки традиційних форм контролю засвоєння знань та вмій з виконавських дисциплін: іспит, залік, академічний концерт,

концертні та конкурсні виступи, а і впровадження інноваційних, наприклад, портфоліо досягнень, що може включати відеоматеріали екзаменаційних, концертних, конкурсних виступів, фотографії, дипломи, подяки, грамоти тощо, - які активізують освітньо-мистецьку рефлексію студентів та спричиняють формування їх мотивації до майбутньої професії;

- створення єдиного інформаційного простору, для якого притаманно: розробка електронних навчально-виховних комплексів з вокально-педагогічних дисциплін, збереження інформації в єдиній профільній електронній бібліотеці, розповсюдження інформації через видання спеціалізованих електронних газет сфери «вокальне виконавство та вокальна педагогіка України» для підвищення наукового та професійного рівня студентів, – на основі забезпечення технічної й технологічної модернізації навчально-виховного процесу шляхом здійснення його комп'ютеризації, забезпечення доступу до мережі Інтернет;

- підвищення рівня конкурентоспроможності студентів та задоволення їхніх особистих потреб у можливості отримання однієї чи декількох спеціалізацій у сфері вокального виконавства та вокальної педагогіки, як, наприклад: «музичне мистецтво естради», «мистецтво академічного співу», «вчитель сольного співу»;

- удосконалення системи підвищення кваліфікації вчителів музичного мистецтва з вокально-педагогічної діяльності упродовж життя, що передбачає надання права вибору педагогам місця та форм підвищення кваліфікації: очних, заочних; теоретичних, практичних; та з різних, за їх вибором, дисциплін: з вокального виконавства, вокальної педагогіки, музичної семіотики та інших.

Одним із прогностичних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, є удосконалення кредитно-модульного навчання з вокальних дисциплін в умовах вищого навчального закладу. У мистецькій освіті організація навчання за кредитно-модульною системою, розподіл змісту з виконавських дисциплін (основний інструмент, хорове диригування, постановка голосу та інші) за темами є, досить, проблематичним – процес опанування музичними знаннями та

вміннями не завжди піддається систематизації і, в значній мірі залежить від обдарованості майбутнього вчителя.

Зазначені прогностичні напрями професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності не вичерпують усіх її перспективних спрямувань, вони наближають нове покоління вчителів музичного мистецтва до більш повного осягнення цінностей мистецької освіти та музичного мистецтва.

Висновки до шостого розділу

Педагогічний експеримент проводився впродовж дев'яти років (з 2005 по 2014). Мета формувального експерименту полягала в експериментальній перевірці організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Формувальний експеримент здійснювався за такими етапами: підготовчим, основним, аналітично-результативним.

На підготовчому етапі формувального експерименту проведено аналіз сценічних виступів, опитування, тестування контрольних та експериментальних груп, що дало змогу встановити відсутність достовірних відмінностей між рівнями компонентів готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності. На основному етапі впроваджено розроблену модель та організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності. На аналітично-результативному етапі формувального експерименту було визначено особливості динаміки змін у готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, здійснено кількісний і якісний аналіз результатів педагогічного експерименту, сформульовано основні висновки за результатами дослідження, розроблено методичне забезпечення та рекомендації щодо професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Для проведення формувального експерименту було сформовано контрольну (240 студентів) та експериментальну групи (238 студентів). Однорідність двох вибірок перевірена за критерієм Фішера та критерієм Пірсона.

Для проведення педагогічного експерименту було здійснено добір і модифікацію таких методик, як методика визначення мотивів професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. О. Реана, тест В. І. Петрушина на виявлення сформованості емоційно-вольових якостей особистості та тест кольорів М. Люшера при визначенні здатності до емоційного сприймання вокального мистецтва; методика Емін Д. В. Люсіна при визначенні рівня усвідомлення власних емоцій та управління емоціями учнів у процесі вокально-педагогічної діяльності; методика «Диференційована шкала емоцій» К. Ізарда при визначенні ціннісного ставлення студентів до емоційно-процесуального компоненту вокально-педагогічної діяльності; карта діагностики рівня педагогічної культури Т. Ф. Білоусової та Є. В. Бондаревської; тест В. І. Петрушина на виявлення ціннісного ставлення студентів до вокально-педагогічної діяльності; методика Н. В. Рождественської для визначення творчого потенціалу особистості, модифікованої нами для виявлення творчих задатків студентів у сфері вокально-виконавського мистецтва; тест В. І. Петрушина на виявлення ціннісного ставлення студентів до виконавського виду діяльності; опитувальник В. В. Синявського, Б. О. Федоришина «Комунікативні і організаторські здібності – 1»; методика семантичної диференціації Ф. Фідлера, спрямована на виявлення особистісних якостей для самовдосконалення в майбутній професійній діяльності; методика Ю. М. Орлова «Потреба у досягненні мети», яка виявляє ціннісне ставлення.

У процесі дослідження розроблено авторські опитувальники та тести, а саме: для перевірки рівня знань і вмінь майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування мотивації учнів до вокальної діяльності та визначення ціннісного ставлення студентів до такого компоненту діяльності; для перевірки рівня теоретичних знань студентів із музичної семіотики та герменевтики; семіотично-герменевтичний аналіз вокального твору; для виявлення ціннісного

відношення до семіотично-герменевтичного компонента вокально-педагогічної діяльності; перевірки рівня професійних культурологічних та аксіологічних знань і вмінь студентів; визначення особистої здатності студентів навчатися; для виявлення професійних знань і вмінь організаційно-просвітницької роботи майбутніх учителів музичного мистецтва та їх ціннісного ставлення до вокально-педагогічної діяльності; виявлення рівня професійних знань і вмінь здійснювати особистісний та вокальний розвиток учнів.

Визначення динаміки сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності показало, що показники низького рівня сформованості структури готовності в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту знизилися на 0,04, в експериментальній групі зафіксовано суттєве зниження показників низького рівня на початку і наприкінці експерименту на 0,24; показники середнього рівня сформованості структури готовності в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту підвищилися на 0,02; в експериментальній групі зафіксовано покращення показників середнього рівня на початку і наприкінці експерименту на 0,14; показники високого рівня сформованості структури готовності в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту зросли на 0,02; в експериментальній групі зафіксовано підвищення показників середнього рівня на початку і наприкінці експерименту на 0,11.

Порівняльний аналіз досліджуваних показників, перевірка достовірності та вірогідності результатів здійснювалися з використанням критерію Фішера та критерію χ^2 Пірсона. Така перевірка дала можливість виявити суттєві відмінності між рівнями сформованості компонентів структури готовності студентів контрольної й експериментальної груп до вокально-педагогічної діяльності. Зміст розділу відображено у публікаціях дисертанта: [349]; [354]; [355]; [357]; [358]; [359]; [361]; [362] та інших

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Науковий аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності показав, що в педагогічній теорії значна увага приділялась основам історії та теорії вокального мистецтва і вокальної педагогіки; засадам професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; вокальній діяльності в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва; формуванню готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавського і методичного аспектів вокально-педагогічної діяльності; розвитку вокальної культури й формуванню вокальних цінностей і ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музичного мистецтва, професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокально-педагогічної діяльності. Разом із тим, проблема професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності не була предметом цілісного наукового аналізу, недостатньо досліджено й обґрунтовано теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

2. Вивчення зарубіжного досвіду показало, що в країнах Європейського Союзу, США, Російській Федерації є спільне та відмінне в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. До суттєвих спільних ознак відносяться поліпрограманість і гнучкість програм підготовки, опора на національні традиції у формуванні змісту мистецької освіти й водночас орієнтація вокальних шкіл різних країн на італійську вокальну школу; упровадження компетентнісного підходу в підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; культурологічна спрямованість змісту; упровадження в освітній процес основ музичної семіотики.

Аналіз досвіду країн Європейського Союзу засвідчив, що професійна підготовка майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності здійснюється в консерваторіях, музичних академіях, музичних інститутах,

університетах (Італія); консерваторіях, університетах, Вищій школі музики (Франція); вищих музичних школах, консерваторіях, академіях музики, університетах (Німеччина), школах музики, музичних коледжах, музичних академіях, університетах (Великобританія). На основі дослідження підготовки вчителів музики до вокально-педагогічної діяльності США зроблено висновки, що така підготовка здійснюється в: школах музики, інститутах музики, консерваторіях, музичних академіях, університетах. У Російській Федерації професійна підготовка вчителів музики до вокально-педагогічної діяльності здійснюється в університетах, академіях, інститутах.

Констатувальний експеримент підтвердив актуальність і доцільність дослідження обраної проблеми. Вивчення нормативних документів, зокрема Галузевого стандарту, освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми, навчальних планів та програм, сприяло виокремленню вимог до майбутнього вчителя музичного мистецтва, які визначають його готовність до вокально-педагогічної діяльності. Такі вимоги спрямовані на формування знань і вмінь майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснювати вокальну виконавську, психолого-педагогічну, організаційну, просвітницьку діяльність.

Визначено, що в навчальних планах і програмах професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва недостатньо уваги приділяється аксіологічно-культурологічному, семіотично-герменевтичному компонентам готовності вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; не повною мірою реалізований компетентнісний підхід з вокальних дисциплін; відсутній логічний міждисциплінарний зв'язок вокальних дисциплін нормативного та варіативного циклів у процесі навчання студентів; недостатньо використовуються сучасні форми, методи, засоби вокально-педагогічної діяльності, можливості концертно-виконавської практики; несистематично враховуються принципи високохудожності, різностильовості, різножанровості, особистісної зорієнтованості у формуванні вокального репертуару майбутніх учителів музичного мистецтва.

Опитування майбутніх учителів музичного мистецтва (648 студентів) показало, що значна кількість респондентів (44,15 %) бажають підвищити рівень своїх практичних вокально-педагогічних умінь та оволодіти знаннями й уміннями аналізу вокального твору та його виконавської інтерпретації (56,32 %). Викладачами вокальних дисциплін (32 викладачів) вищих навчальних закладів визначено умови, які сприятимуть ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, до основних з них віднесено: удосконалення змісту підготовки (65,63 %); упровадження інноваційно-творчих форм, методів і засобів вокального навчання (25 %), організацію концертно-виконавської практики студентів (15,63 %). Учителями музичного мистецтва, які працюють у закладах загальної середньої освіти, для підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності зокрема запропоновано: поглиблене опановування програмних вимог до змісту вокального навчання учнів, творче використання різних форм, методів вокальної діяльності учнів; більш досконале оволодіння основами аналізу музичного твору для створення його виконавської інтерпретації.

3. Здійснено класифікацію базових понять дослідження. До першої групи ввійшли поняття, що розкривають теоретико-методологічні засади дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; до другої групи включені поняття, які розкривають специфіку професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; до третьої групи віднесено поняття, що розкривають сутність професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в дослідженні розглянуто як цілісну систему наукових положень, покладених в основу підготовки, що відображають структуру вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва і структуру готовності вчителя до неї; критерії оцінювання готовності до вокально-педагогічної діяльності; концепцію, модель,

організаційно-методичні засади її реалізації. Вокально-педагогічну діяльність учителя музичного мистецтва окреслено в дослідженні як специфічний вид професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, спрямований на формування в учнів знань і вмінь у сфері вокального мистецтва та ціннісного ставлення до вокальної діяльності. Професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності визначено як процес, спрямований на формування готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності. Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності розглянуто як результат професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що визначається рівнем оволодіння студентами системою вокально-педагогічних компетенцій і привласненням цінностей вокального мистецтва й вокальної педагогіки.

4. На основі історико-педагогічного аналізу визначено етапи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, а саме: 1930–1962 рр. – упровадження в музично-педагогічній освіті вокально-педагогічного досвіду консерваторій; 1962–1991 рр. – створення в радянській країні єдиної системи професійної підготовки майбутніх учителів музики, зокрема – до вокально-педагогічної діяльності; з 1991 року по теперішній час – формування системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні і її модернізація з урахуванням європейських глобалізаційних та інтеграційних процесів.

Окреслено історичні періоди формування української вокально-педагогічної школи: I період (до IX ст.) – зародження народнопісенного виконавського мистецтва; II період (X–XVI ст.) – започаткування церковних і фольклорних вокальних виконавсько-педагогічних традицій; III період (кінець XVI–XVIII ст.) – формування вокально-виконавських та вокально-методичних принципів на основі українського фольклору, церковної вокальної культури й виконавського досвіду зарубіжних вокальних шкіл; IV період (перша половина XIX ст.) – виникнення академічної вокальної школи на засадах впливу італійського *bel canto* та національної співацької традиції з притаманним їй понятійним апаратом; V

період (друга половина XIX – початок XX ст.) – започаткування професійної музичної освіти, зокрема у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки; VI період (20–80-ті роки XX ст.) – створення єдиної системи радянської професійної музичної (вокальної) освіти, наукових теорій щодо постановки голосу та основ вокальної методики; відкриття музично-педагогічних факультетів при консерваторіях і педагогічних вищих навчальних закладів; VII період (з 1991 року по теперішній час) – нове осмислення національних вокально-педагогічних традицій та врахування інноваційного досвіду вокального виконавства і вокальної педагогіки, на які впливає світовий полікультурний простір, ускладнення сучасної композиторської мови.

5. Обґрунтовано структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, яка охоплює такі компоненти: мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний. Визначення структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності здійснено з урахуванням удосконалення структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, яка включає такі компоненти: мотиваційно-смісловий, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-комунікативний, творчо-виконавський, навчально-виховний, організаційно-просвітницький, самовдосконалення. До структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва введено семіотично-герменевтичний компонент, спрямований на системне дослідження музично-поетичної мови вокального твору, виявлення його художнього смислу та створення виконавської інтерпретації вокального твору. В основу компонентів готовності покладено вокально-педагогічні компетенції: сформовані мотиви, знання, уміння, здатності діяти у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки.

Визначено критерії сформованості компонентів готовності: мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-

культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний, які конкретизовані показниками та рівнями прояву.

З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності ґрунтується на загальнодидактичних і специфічних закономірностях. До загальнодидактичних закономірностей віднесено зумовленість змісту, форм, методів, засобів освітнього процесу соціально-економічними вимогами і можливостями сучасного суспільства та здобутками національної й світової науки і культури; взаємозв'язок мети освітнього процесу та результату; детермінованість процесів навчання, виховання, розвитку у професійній підготовці вчителя; взаємозв'язок обсягу та якості змісту вокально-педагогічного навчання і виховання студентів. До специфічних закономірностей віднесено взаємозалежність вокальних психологічних та фізіологічних процесів; зв'язок між ціннісним ставленням учителя до вокально-педагогічної діяльності та характером художньо-естетичного впливу вокального мистецтва й вокальної педагогіки.

Визначено й обґрунтовано такі принципи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: загальнодидактичні (гуманізації, науковості, системності, традиційності й інноваційності; поступовості і послідовності, інтегративності, багаторівневості і безперервності) та специфічні (урізноманітненості видів і форм вокально-педагогічної діяльності, культурологізації та аксіологізації, психофізіологічної зумовленості, семіотичної спрямованості та інтерпретації тексту музичного твору, творчого виконавства, врахування педагогічного досвіду).

Обґрунтовано критерії готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності (мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний) і розкрито їх зміст.

6. Провідна концептуальна ідея професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності полягає в тому, що така підготовка має здійснюватися в освітньо-розвивальному середовищі вищого навчального закладу й набувати рис смислоутворювального механізму розвитку особистості, її вокально-творчих здібностей. Опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва аксіологічно-культурологічним і семіотично-герменевтичним аспектами вокальної педагогіки сприяє привласненню ними цінностей вокального мистецтва та розвитку в них здатності щодо формування ціннісного ставлення до музики в учнівській молоді. Аксіологічно-культурологічний компонент готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності базується на опануванні студентами вокально-педагогічних цінностей, знань і вмінь розвитку вокальної культури, формування ціннісних орієнтацій учнів. Семіотично-герменевтичний компонент – знань і вмінь системного дослідження музичної й поетичної мови вокального твору, визначення на цій основі його художнього смислу та створення виконавської інтерпретації.

7. Модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності відображає процес формування в них готовності до вокально-педагогічної діяльності та включає цільову, теоретико-методологічну, змістово-процесуальну, критеріально-оцінювальну складові. Цільова складова розкриває мету професійної підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності. Теоретико-методологічна складова відображає науковий тезаурус дослідження, сучасні парадигми мистецької освіти, методологічні підходи, закономірності й принципи професійної підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності; компоненти готовності вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Змістово-процесуальна складова розкриває організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, які відображають зміст підготовки, розроблений на основі Галузевого стандарту й інноваційних авторських пропозицій, аудиторні та позааудиторні форми, загальнодидактичні і

специфічні методи, засоби. Критеріально-оцінювальна складова охоплює критерії готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, на основі яких визначається рівень професійної підготовки студентів – низький, середній, високий. Результатом професійної підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності є сформована готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

8. Обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Зміст дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва збагачено навчальним матеріалом семіотично-герменевтичного та аксіологічно-культурологічного спрямування. Із цією метою введено теми семіотично-герменевтичного спрямування до змісту професійної підготовки бакалавра з дисциплін «Постановка голосу», «Методика постановки голосу»; підготовки спеціаліста з дисципліни «Основи вокально-педагогічної діяльності»; підготовки магістра з дисципліни «Методика викладання вокалу». Для посилення формування аксіологічно-культурологічного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності у зміст вокальних дисциплін професійної підготовки бакалавра впроваджено репертуар, який включає фольклорні, класичні вокальні твори різних історичних епох, твори сучасних композиторів та шкільного пісенного репертуару, який виконується в академічній манері співу; запропоновано теми з дисципліни «Постановка голосу»; «Методика постановки голосу». У зміст підготовки спеціаліста включено вокальний репертуар за обраною манерою співу та теми з дисципліни «Охорона праці в галузі», «Основи вокально-педагогічної діяльності». До змісту професійної підготовки магістра включено вокальний репертуар за обраною манерою співу та теми з дисципліни «Вокальний клас», «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва».

Визначено форми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: аудиторні та позааудиторні.

Зокрема до позааудиторних форм віднесено концерти і їх різновиди, конкурси, вокальні студії, фестивалі, майстер-класи, творчі зустрічі, тематичні вечори та вечори відпочинку, свята, фольклорні обряди, огляди художньої самодіяльності, походи до театрів, кінотеатрів, музеїв, на художні виставки, літературні вечори тощо. Удосконалено структуру індивідуального практичного заняття з вокального класу й висвітлено його види, які забезпечують професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. До усталених видів індивідуального практичного заняття (навчальне заняття, заняття-репетиція, заняття-концерт, контрольне заняття, відкрите заняття з дисципліни, майстер-клас) додано творчо-пошукове, аналітико-інтерпретаційне, інтегративне заняття. Окреслено активні індивідуально-групові форми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності (сольно-ансамблеву, сольно-хорову, ансамблево-хорову, дальтон-плану, батавія-плану) і пасивні (відвідування занять, прослуховування виконання, аналітико-рефлексивну).

Обґрунтовано форми концертно-виконавської практики і класифіковано їх за змістом (навчальна й виробнича) та за кількістю учасників (індивідуальна, групова, колективна й масова). До навчальних аудиторних форм концертно-виконавської практики віднесено виступ на практичному чи відкритому індивідуальному занятті, майстер-класі; консультації, репетиції, у процесі контрольного оцінювання, на заліку, іспиті. До навчальних позааудиторних – виступи на консультації, репетиції, концертах, вокальних конкурсах, фестивалях, творчих проектах, майстер-класах, вокальному гуртку, вокальній студії. Концертно-виконавська виробнича практика відбувається в школі та дитячому оздоровчому таборі. До форм концертно-виконавської виробничої практики віднесено репетицію, концерт, конкурс, фестиваль, творчий проект, майстер-клас, вокальний або хоровий гурток. Обґрунтовано перспективність використання вокальної студії як сучасної позааудиторної форми проходження концертно-виконавської практики майбутніх учителів музичного мистецтва та творчої лабораторії викладача і студентів.

Розкрито методи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, які класифіковано на загальнопедагогічні та специфічні. До загальнопедагогічних методів віднесено пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладення, частково-пошуковий, дослідницький. Специфічні методи включають три групи. До першої групи віднесено методи, спрямовані на розвиток вокальних здібностей студентів: концентричний, лінійний, спіральний, природовідповідний, фонетичний, фонопедичний метод розвитку голосу, емпіричний, внутрішнього інтонування, порівняння вокального виконання, резонансний, вокально-репродуктивний, вокально-слухового аналізу, емоційного настроювання голосу, дотикового підкріплення вібровідчуттів, ідеомоторний, образно-метафоричний, візуального кодування, візуального моделювання, вокальних вправ, використання високохудожнього репертуару, невербального показу, сконцентрованості на відчуттях, «живої інтонації», «вспівування». До другої групи – методи, спрямовані на формування в студентів знань і вмінь у сфері вокальної педагогіки: методи розвитку голосу, вокального спостереження, діагностування, проектування, творчо-репродуктивного засвоєння, оцінювання, вокально-виконавського вдосконалення, вокально-педагогічної рефлексії. До третьої групи – методи, спрямовані на формування здатностей щодо розвитку вокальних цінностей в учнів: мотиваційного стимулювання, емоційної концентрації, визначення мистецької цінності, естетичної насолоди, художньої уяви й артистичного втілення.

До засобів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності віднесено вербальні, невербальні, комбіновані, наочно-ілюстративні, технічні та інформаційні.

Висвітлено форми контролю й оцінювання вокально-педагогічних знань та вмінь студентів. Для їх перевірки ефективним є застосування таких форм контролю: поточного, міжсесійного, контролю-стимулу – участі та перемоги у вокальному конкурсі, концертних виступів; підсумкового (у кінці семестру, за результатами вивчення модуля) – заліку, іспиту.

Формувальний експеримент здійснювався за такими етапами: підготовчим, основним, аналітично-результативним. Мета формувального експерименту полягала в експериментальній перевірці організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. На підготовчому етапі формувального експерименту проведено аналіз сценічних виступів, опитування, тестування контрольних та експериментальних груп, що дало змогу встановити відсутність достовірних відмінностей між рівнями компонентів готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності. На основному етапі впроваджено розроблену модель та організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності. На аналітико-результативному етапі формувального експерименту було визначено особливості динаміки змін у готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, здійснено кількісний і якісний аналіз результатів педагогічного експерименту, сформульовано основні висновки за результатами дослідження, розроблено методичне забезпечення та рекомендації щодо професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Визначення динаміки сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності показало, що показники низького рівня сформованості структури готовності в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту знизилися на 0,04, в експериментальній групі зафіксовано суттєве зниження показників низького рівня на початку і наприкінці експерименту на 0,24; показники середнього рівня сформованості структури готовності в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту підвищилися на 0,02; в експериментальній групі зафіксовано покращення показників середнього рівня на початку і наприкінці експерименту на 0,14; показники високого рівня сформованості структури готовності в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту зросли на 0,02; в експериментальній групі зафіксовано підвищення показників середнього рівня на початку і наприкінці експерименту на 0,11.

Експериментально доведено, що рівень сформованості всіх компонентів готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності експериментальної групи значно вищий, ніж у студентів контрольної групи.

9. Навчально-методичне забезпечення для професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності охоплює програми вокальних дисциплін, навчально-методичний посібник «Основи вокальної методики», монографію «Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія і методологія», спрямовані на формування готовності майбутніх учителів музичного учителя до вокально-педагогічної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Подальших наукових досліджень потребують такі проблеми: формування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва в системі неперервної мистецько-педагогічної освіти; вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; формування аксіологічної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абазовик Е. Ю. Особенности профессиональных стандартов подготовки учителей в Англии [Электронный ресурс] / Е. Ю. Абазовик. – 2010. – Режим доступа: <http://netreforme.org/news/osobennosti-professionalnyih-standartov-podgotovki-uchiteley-v-anglii>.
2. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин. – Москва, 1983. – 111 с.
3. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. Н. Николаева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
4. Аверинцев С. С. К уяснению смысла надписи над конхой центральной апсиды Софии Киевской : словарь / С. С. Аверинцев. – Київ : Дух і літера, 1999. – С. 214–243.
5. Аверинцев С. С. Символ : словарь / С. С. Аверинцев. – Київ : Дух і літера, 1999. – С. 154–159.
6. Агейкіна-Старченко Т. В. Професійна компетентність вчителів мистецьких дисциплін : навчально-методичний посібник / Т. В. Агейкіна-Старченко ; заг. ред. В. І. Ковальчука. – Вінниця : «Ніланд – ЛТД», 2010. – 160 с.
7. Алексеев С. В. Теория и методика эколого-педагогической подготовки учителя в системе последипломного образования / С. В. Алексеев. – Санкт-Петербург : Спец. лит., 2001. – 205 с.
8. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк. – Київ : ІСДО, 1993. – 217 с.
9. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / И. В. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2002. – 251 с.

10. Андреев В. И. Педагогика : Учебный курс для творческого саморазвития. В 2 кн. Кн. 2 : учебное пособие / В. И. Андреев. – Казань : Казанский ун-т, 2000. – 608 с.
11. Андрущенко В. П. Аксиологічна платформа педагогічного процесу (проблема формування) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – № 3(50). – Додаток 1 : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – 338 с.
12. Андрущенко В. П. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : колективна монографія / В. П. Андрущенко, Н. О. Дівінська, Б. І. Корольов, М. М. Левшин, В. І. Луговий та ін. ; заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – Київ : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.
13. Андрущенко В. П. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1(10). – С. 58–69.
14. Антипова Л. А. Сценические формы воплощения репертуара и создание концертной программы педагога / Л. А. Антипова // Вокальное образование начала XXI века. – Москва : Новый ключ, 2008. – С. 11–17.
15. Антонюк В. Г. Культурологічний зміст українського вокального мистецтва / В. Г. Антонюк // Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. – 2008. – № 1. – С. 29–39.
16. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект : монографія / В. Г. Антонюк. – Київ : Українська ідея, 2001. – 144 с.
17. Антонюк В. Г. Феномен украинской вокальной школы в контексте этнокультурологических проблем : дис. ... д-ра культурол. наук : 24. 00. 01 [Електронний ресурс] / Валентина Генієвна Антонюк. – 2001. – 428 с. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/fenomen-ukrainskoi-vokalnoi-shkoly-v-kontekste-etnokulturologicheskikh-p>.

18. Антонюк В. Г. Формування індивідуального виконавського стилю: культурно-антропологічний аспект / В. Г. Антонюк. – Київ : Управлінська ідея, 1999. – 24 с.
19. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / О. А. Апраксина. – Москва : Просвещение, 1983. – 224 с.
20. Арановский М. Г. Музыкальный текст: структура и свойства / М. Г. Арановский. – Москва : Композитор, 1998. – 343 с.
21. Арановский М. Г. Тезисы о музыкальной семантике / М. Г. Арановский // Музыкальный текст: структура и свойства. – Москва : Композитор, 1998. – 343 с.
22. Арановский М. Г. Текст как междисциплинарная проблема [Электронный ресурс] / М. Г. Арановский // Музыкальный текст: структура и свойства. – Москва : Композитор, 1998. – Режим доступа: <http://www.opentextnn.ru/music/Perception/?id=1101>.
23. Аристотель. Политика. В 4 т. Т. 4. / Аристотель ; пер. с древнегреч. С. А. Жебелева. – Москва : Мысль, 1984. – 650 с.
24. Артамонова Е. И. Аксиологические основания современного образования / Е. И. Артамонова // Педагогика высшей школы: ценностные организации обновления содержания образования : труды Всерос. науч.-практ. конференции. – Москва : Уникум-Центр, 2001. – Ч. 1. – С. 5–15.
25. Артамонова Е. И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Екатерина Иосифовна Артамонова ; Московский гос. пед. ун-т. – Москва, 2000. – 450 с.
26. Артемова А. В. Индивидуально-групповой подход в процессе освоения вокального искусства учащимися колледжей США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 [Электронный ресурс] / Алина Васильевна Артемова. – Москва, 2006. – 151 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/individualno-grupppovoi-podkhod-v-protssesse-osvoeniya-vokalnogo-iskusstva-uchashchimisya-koll>.

27. Арчажникова Л. Г. Программа исполнительской практики / сост. Л. Г. Арчажникова, В. Л. Якнюк // Программы педагогических институтов. Музыка и пение. – Москва : Просвещение, 1983. – Вып. 14. – 69 с.
28. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – Москва : Просвещение, 1984. – 111 с.
29. Арчажникова Л. Г. Структура профессиональной деятельности учителя музыки / Л. Г. Арчажникова // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе : межвуз. сб. науч. тр. – Ярославль : ЯГПИ, 1985. – С. 5–17.
30. Арчажникова Л. Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Людмила Григорьевна Арчажникова ; НИИ ОП АПН СССР. – Москва, 1986. – 442 с.
31. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Ленинград : Музыка, 1974. – 144 с.
32. Аспелунд Д. Л. Основные вопросы вокально-речевой культуры / Д. Л. Аспелунд. – Москва : Музыка, 1933. – 128 с.
33. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голос / Д. Л. Аспелунд. – Москва ; Ленинград : Музгиз, 1952. – 191 с.
34. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении / Г. А. Атанов. – Донецк, «ЕАИ-пресс», 2001. – 160 с.
35. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1985. – 208 с.
36. Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной методологии. В 3 ч. Ч. 1 / В. А. Багадуров. – Москва : Музгиз Госиздата, 1929. – 247 с.
37. Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной методологии. В 3 ч. Ч. 2 / В. А. Багадуров. – Москва : Музгиз, 1932. – 310 с.
38. Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной методологии. В 3 ч. Ч. 3 / В. А. Багадуров. – Москва : Музгиз, 1937. – 256 с.

39. Баскаев Р. М. О некоторых моделях профессиональной подготовки в разных странах [Электронный ресурс] / Р. М. Баскаев // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов, 2008. – Режим доступа: <http://jurnal.org/articles/2008/ped9.html>.
40. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика : учебник для студентов / С. Батышев, А. Новиков. – Москва : Изд-во ЭГВС, 2009. – 456 с.
41. Бахтин М. М. В большом времени / М. М. Бахтин // Бахтинология: Исследования, переводы, публикации. – Санкт-Петербург : Алетейа, 1995. – С. 7–9.
42. Бахтин М. М. Парадигмы антропологии по Максу Шеру / М. М. Бахтин // Из жизни идей. – Москва : «Лабиринт», 1995. – С. 126–127.
43. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М. М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – Москва : Художественная литература, 1986. – С. 473–500.
44. Бахтин М. М. Эпос и роман / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – Москва : Художественная литература, 1975. – С. 447–483.
45. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 423 с.
46. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособие для студ. / Л. Безбородова, Ю. Алиев. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
47. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Беленька. – Київ, 2012. – 38 с.
48. Бердяев Н. А. Самосознание (Опыт философской автобиографии) : монография / Н. А. Бердяев. – Москва : Книга, 1991. – 545 с.
49. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.

50. Бехтерев В. М. Психологическое определение личности [Електронний ресурс] / В. М. Бехтерев. – Режим доступу: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1052.html>.

51. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09 / Надія Михайлівна Бібік ; АПН України, Ін-т педагогіки. – Київ, 1998. – 350 с.

52. Бібліографічний покажчик праць науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (2008–2013 рр.) : наук. видання / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало, О. М. Отич; упоряд. Л. Н. Штома; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Чернівці : Зелена Буковина, 2013. – 404 с.

53. Блазій Г. В. Морально-вольова підготовка як складова професійної підготовки викладача / Г. В. Блазій // Проблеми професійної педагогічної діяльності : зб. наук. праць. – Київ : Науковий світ, 2002. – 200 с.

54. Блонский П. П. Трудные школьники / П. П. Блонский. – Москва, 1930. – 131 с.

55. Боблієнко О. П. Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. П. Боблієнко. – Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2013. – 20 с.

56. Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у проектування науково-дослідницької роботи студентів магістратури / В. І. Бобрицька // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України» : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. –2012. – № 3(46). – С. 46–54.

57. Бобрицька В. І. Освітня політика в педагогічних рефлексіях / В. І. Бобрицька // Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти : матеріали всеукр. науково-практичної конференції, 15 грудня 2010 р.) / Київський університет імені Бориса Грінченка. – Київ, 2011. – С. 48–50.

58. Бобровский В. П. Тематизм как фактор музыкального мышления : очерки / В. П. Бобровский / отв. ред. Е. И. Чегарева. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 272 с.

59. Бодина Е. А. Зарубежная педагогическая мысль о диалектике процесса и результата в музыкальном образовании // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы VII Международной научно-практической конференции, Москва, РУДН, 17–18 апреля 2014 г. / науч. ред. В. И. Казаренков. – Москва : РУДН, 2014. – С. 639–644.

60. Бойчук І. І. Психологічні детермінанти музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики / І. І. Бойчук // Наукові праці МАУП. – Київ, 2010. – Вип. 1(24). – С. 246–251.

61. Болгарський А. Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики / А. Г. Болгарський // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – Київ : НПУ, 2004. Вип. 1(16). – С. 7–14.

62. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / упоряд. М. Ф. Степко та ін. – Тернопіль : Вид. ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 56 с.

63. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.

64. Бондаревская Е. В. Основы педагогической культуры учителя : спецкурс / Е. В. Бондаревская, Т. Ф. Белоусова. – Ростов-на-Дону : РГПИ, 1989. – 40 с.

65. Бонфельд М. Ш. Музыка: Язык. Речь. Мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства : монография / М. Ш. Бонфельд. – Санкт-Петербург : Композитор, 2006. – 648 с.

66. Боровских А. В. Категория деятельности и деятельностные принципы в педагогике [Электронный ресурс] / А. Боровских, Н. Розов // Вопросы философии, 2012. – Режим доступа: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=530.

67. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности : монография / Л. Л. Бочкарев. – Москва : Классика – XXI, 2008. – 352 с.
68. Бояренко Т. В. Инструменталізм арій *bel canto* в оперній музиці XVII–XIX століть, концертному виконавстві з фортепіано : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Т. В. Бояренко ; Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової. – Одеса, 2015. – 16 с.
69. Брайнин В. Б. Музыкально-педагогическое образование в Германии и Болонский процесс / В. Брайнин, Р. Нойман // Музыка в школе. – Москва, 2007. – № 3. – С. 11–16.
70. Варламов А. Е. Полная школа пения / А. Е. Варламов ; ред. и ком. В. А. Багадунова. – Москва : Музгиз, 1953. – 108 с.
71. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Л. М. Василенко ; Нац. університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2003. – 23 с.
72. Василенко Л. М. Педагогічні умови гедоністичного спрямування вокальної підготовки / Л. М. Василенко // Науковий вісник Мелітопольського педагогічного університету. – 2012. – № 9. – С. 182–190.
73. Венгер Л. А. Психология : учебное пособие / Л. Венгер, В. Мухина. – Москва : Просвещение, 1988. – 336 с.
74. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика : словарь / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
75. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи : матеріали до підсумкової колегії. Спецвипуск // Освіта України. – 2008. – № 21–22. – С. 1–23.
76. Вірна Ж. П. Основи професійної орієнтації : навчальний посібник / Ж. П. Вірна. – Луцьк : Вежа, 2003. – 156 с.

77. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою / С. С. Вітвицька. – 2-е вид. – Київ : Центр учбової літератури, 2011. – 384 с.

78. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

79. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія / С. С. Вітвицька. – Житомир : В-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 440 с.

80. Власенко І. М. Проблема культурологізації музично-педагогічної освіти в умовах Болонського процесу / І. М. Власенко // Музичне мистецтво і культура – Music art and culture: науковий вісник : збірник наукових праць / М-во культури України ; Одес. нац. муз. академія ім. А. В. Нежданової ; ред. кол.: О. В. Сокол (гол. ред.), О. І. Самойленко (заст. гол. ред.), О. М. Маркова та ін. – Одеса : Астропринт, 2012. – Вип. 16. – С. 375–385.

81. Вовк Л. П. Педагогіка : збірник навчальних програм із загальнопедагогічної підготовки / Л. П. Вовк , Г. Д. Панченко, О. С. Падалка ; М-во освіти і науки України, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова ; укл.: Л. П. Вовк, О. С. Падалка, Р. О. Семерникова. – Київ : НПУ, 2005. – 59 с.

82. Войтко В. І. Психологічний словник / В. І. Войтко. – Київ : Вища школа, 1982. – 215 с.

83. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с.

84. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // Вестник высшей школы. Alma mater. – 1999. – № 3. – С. 29–35.

85. Вундт В. Основы физиологической психологии. Естествознание и психология / В. Вундт. – Санкт-Петербург : Типография П. П. Сойкина. – 922 с.

86. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва ; Ленинград : Соцэкгиз, 1934. – XXXV. – 324 с.
87. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ; Астрель; Люкс, 2005. – 671 с.
88. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 108 с.
89. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Минск : Современное слово, 1998. – 490 с.
90. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 1 / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1982. – 487 с.
91. Гавриленко Л. М. Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв : автореф. ... канд. пед. наук, спец : 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Л. М. Гавриленко ; Нац. університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 20 с.
92. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ірина Володимірівна Гавриш ; Харківський національний університет ім. Г. Сковороди. – Харків, 2006. – 579 с.
93. Гадамер Г. Т. Актуальность прекрасного : пер. с нем. / Г. Т. Гадамер. – Москва : Искусство, 1991. – 367 с.
94. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ МОН №1176 від 14.08.13 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.
95. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія : навчальний посібник / В. Галузинський, М. Євтух. – Київ : Вища школа, 1995. – 237 с.
96. Гальперин П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – Москва : АСТ; КДУ, 2007. – 400 с.
97. Гатаулина Н. Т. Совершенствование вокально-хорового воспитания младших школьников на основе синтеза речевой и певческой деятельности: в

условиях православных учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Т. Гатаулина. – Москва, 2000. – 189 с.

98. Гегель Г. В. Ф. *Философия природы* / Г. В. Ф. Гегель. // *Энциклопедии философских наук*. В 3 т. Т. 2. – Москва : Мысль, 1975. – С. 35–36.

99. Герасимова-Персидская Н. А. *Звук и знак в музыкальном искусстве: исторический аспект* / Н. А. Герасимова-Персидская // *Київське музикознавство : зб. наук. статей*. – Київ ; Дюссельдорф, 2011. – Вип. 37. – С. 3–23.

100. Герасимова-Персидская Н. А. *Музыка. Время. Пространство* / Н. А. Герасимова-Персидская ; ред. Ирина Тукова. – Київ : ДУХ І ЛІТЕРА, 2012. – 408 с.

101. Гершунский Б. С. *Личностная характеристика школьника* / Б. С. Гершунский. – Москва : Просвещение, 1987. – 237 с.

102. Гершунский Б. С. *Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений* / Б. С. Гершунский. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.

103. Глебов И. (Б. В. Асафьев) *Ценность музыки. De Musica* [Электронный ресурс] / Игорь Глебов (Б. В. Асафьев). – Санкт-Петербург, 1923. – Режим доступа: <http://asmir.info/lib/asafiev.htm>.

104. Глузман Н. А. *Поняття професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога* / Н. Глузман, Н. Довкуш // *Вища освіта України : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. – Київ : Гнозис, 2008. – Додаток 3, Т. 2(9). – С. 146–154.

105. Глузман О. В. *Людиноцентричні виміри сучасної парадигми освіти* / О. В. Глузман // *Гуманітарні науки*. – 2012. – № 2. – С. 4–5.

106. Глузман О. В. *Формування професійної готовності майбутнього вчителя музики до самостійного вивчення інструментальних творів* / О. Глузман, В. Сологуб // *Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Полтавський нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка*. – Київ ; Полтава, 2012. – Вип. 3. – С. 133–152.

107. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва / Б. П. Гнидь. – Київ : НМАУ, 1997. – 320 с.
108. Го Суншан. Типологічні риси вокальної музики С. Рахманінова: жанрово-стильовий підхід : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Суншан Го ; Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової. – Одеса, 2012. – 17 с.
109. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
110. Голубев П. Советы молодым педагогам-вокалистам / П. Голубев. – Москва : Музгиз, 1963. – 86 с.
111. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
112. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
113. Горюнова Л. В. Основные направления в теории и практике музыкального воспитания в США за последние 15 лет / Л. В. Горюнова // Музыкальное воспитание в школе : сборник статей. – Москва : Музыка, 1985. – Вып. 16. – С. 75–80.
114. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – Москва, Педагогика, 1977. – 134 с.
115. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти : монографія / Н. Є. Гребенюк. – Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1999. – 269 с.
116. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість : дис. ... д-ра мистецтвознавства : спец. 17.00.03 / Наталія Євгеніївна Гребенюк. – Київ, 2000. – 369 с.

117. Гребенюк Н. Є. До проблеми формування вокально-виконавських навичок у співаків-початківців : методична розробка / Н. Є. Гребенюк. – Харків : ХГП, 1998. – 17 с.

118. Гребенюк Н. Є. Основи вокальної методики : програма для вокальних факультетів музичних вузів / Н. Є. Гребенюк. – Київ : Методичний кабінет навчальних закладів мистецтва і культури. – 1996. – 20 с.

119. Грехем Ф. Уэлч. Великобритания / Грехем Ф. Уэлч // Как учат музыке за рубежом ; сост., авт. предисл. Д. Дж. Хагривз, А. К. Норт. – Москва : Издательский дом «Классика-XXI», 2009. – С. 29–42.

120. Григоренко О. Г. Роль психологии в воспитании профессиональных музыкантов-вокалистов / О. Г. Григоренко // Вокальное образование начала XXI : материалы научно-практ. конференции. – Москва : Новый ключ, 2008. – С. 24–27.

121. Гринь Л. О. Історичний аспект розвитку української вокальної школи ХХ сторіччя [Електронний ресурс] / Л. О. Гринь // Вісник запорізького національного університету. – 2012. – № 1(17). – Режим доступу: <http://stattionline.org.ua/pedagog/80/14012-istorichnij-aspekt-rozvitku-ukraïnskoï-vokalnoï-shkoli-xx-storichchya.html>.

122. Гринь Л. О. Педагогічні умови використання вокального мистецтва у професійній підготовці актора музично-драматичного театру : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. О. Гринь. – Київ, 2013. – 20 с.

123. Грищенко Ю. В. Розвиток професійної вокальної освіти в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю. В. Грищенко ; Національна акад. пед наук України, інст. пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2011. – 22 с.

124. Гродзенская Н. Л. Воспитательная работа на уроках пения / Н. Л. Гродзенская. – Москва : Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 156 с.

125. Гродзенская Н. Л. Слушание музыки в начальной школе (I–IV классы) / Н. Л. Гродзенская. – Москва : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1962. – 88 с.

126. Губарев В. В. Научный сравнительный анализ содержания образовательных программ отечественных и зарубежных вузов в наукоемких областях науки и технологии : монография / В. В. Губарев, Ю. С. Перфильев, А. П. Суржиков, Н. М. Эдвардс ; Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во томского политехнического университета, 2009. – 494 с.

127. Гуляева И. В. Интерактивный подход в обучении как необходимое условие педагогического сопровождения межличностных отношений студентов / И. В. Гуляева // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы VII Международной научно-практической конференции, Москва, 17–18 апреля 2014 г. / науч. ред. В. И. Казаренков. – Москва : РУДН, 2014. – С. 783–788.

128. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Р. С. Гуревич. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 410 с.

129. Давыдова С. А. Предмет «Музыкальное содержание» в аспекте герменевтики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка, уровни общего и профессионального образования)» / С. А. Давыдова ; Российский гос. педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2011. – 24 с.

130. Даль В. И. Антропология [Электронный ресурс] / В. И. Даль // Толковый словарь великорусского живого языка. – Режим доступа: <http://vidahl.agava.ru/W128.htm>.

131. Дальская В. А. НЛП на уроках вокала в контексте невербальной коммуникации / В. А. Дальская // Вокальное образование начала XXI века. – Москва : Новый ключ, 2008. – С. 36–43.

132. Даньшина Н. В. Специфіка виконання ренесансної вокальної музики в умовах вітчизняної хорової практики : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Н. В. Даньшина. – Київ, 2013. – 16 с.

133. Даофен Сі. Методика використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» /

Даофен Сі ; Київський націон. педаг. університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 23 с.

134. Дворник Ю. Ф. Формування творчих якостей майбутнього вчителя музики засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Ю. Ф. Дворник ; Київський націон. педаг. університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 20 с.

135. Демінська Л. О. Аксіологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Дем'янська ; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Київ, 2014. – 39 с.

136. Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція / Н. М. Дем'яненко // Філософія освіти : Науковий часопис. – 07.2006. – № 2. – С. 256–266.

137. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» – професійна освіта [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://ukped.com/statti/zakoni-z-pitan-osviti/111.html?start=6>.

138. Державна програма «Вчитель» (2002 р.) від 28 березня 2002 р. (Постанова) № 379 [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-п>.

139. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.ua/lavs/show/1392-2011-%DO%BF>.

140. Державний стандарт вищої освіти : вимоги до підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр (проект) [Електронний ресурс] / розроб. Д. Б. Панасевич ; Мін. освіти і науки України. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/gr/obg/2007/04_04.dos.

141. Державні стандарти професійної освіти: Теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

142. Деркач А. А. Развитие акмеологической культуры будущего магистра : монография / А. А. Деркач, О. В. Москаленко, Е. В. Селезнева. – Москва, 2004. – 115 с.
143. Джан Б. Словесно-літературні основи оперної поезики доби романтизму : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Бібо Джан ; Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової. – Одеса, 2011. – 18 с.
144. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. – Москва : Просвещение, 1982. – 319 с.
145. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – Москва : Музыка, 1968. – 675 с.
146. Добровольская Н. Н. Что надо знать учителю о детском голосе / Н. Добровольская, Н. Орлова. – Москва : Музыка, 1972. – 32 с.
147. Дрожжина Н. В. Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради : дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 / Наталія Володимирівна Дрожжина ; Харківський державний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського. – Харків, 2008. – 218 с.
148. Дудорова Л. Ю. Формування готовності майбутніх учителів до організації туристичної діяльності школярів / Л. Ю. Дудорова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України» : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – 2012. – № 3(46). – С. 123–129.
149. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
150. Енциклопедія Кольера: Герменевтика [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_colier/5573/.
151. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

152. Естрадно-джазовий спів : програма для вищих навчальних закладів культури і мистецтв / уклад. Н. В. Дрожжина ; Харківський державний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського. – Харків, 2006. – 29 с.
153. Євтух М. Б. Модернізація навчального процесу у контексті переосмисленого усвідомлення взаємодії віри і знань / М. Євтух, І. Волощук // Філософія освіти: Науковий часопис. – 01/2008. – № 2. – С. 254–261.
154. Євтушенко Д. Г. Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста / Д. Г. Євтушенко. – Київ : Музична Україна, 1979. – 91 с.
155. Егорычева М. И. Упражнения для развития вокальной техники : учебное пособие / М. И. Егорычева. – Київ: Музична Україна, 1980. – 117 с.
156. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В. В. Емельянов. – 6-е изд. – Санкт-Петербург : Лань ; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2010. – 192 с.
157. Єрошенко О. В. Емоційна сфера у вокальній творчості: музично-естетичні та виконавські аспекти : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / О. В. Єрошенко ; Харківський державний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського. – Харків, 2008. – 19 с.
158. Єрошенко О. В. Основи вокальної методики : програма та метод. матеріали до курсу / уклад.: О. В. Єрошенко. – Харків : ХДАК, 2005. – 22 с.
159. Жданов В. Ф. Исследование индивидуальных особенностей студентов-вокалистов первого года обучения / В. Ф. Жданов // Вокальное образование начала XXI века : материалы научно-практ. конференции. – Москва : Новый ключ, 2008. – С. 53–61.
160. Живов В. Л. Исполнительский анализ хорового произведения как способ интенсификации обучения в классе дирижирования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика музыкального образования» / Владимир Леонидович Живов. – Москва, 1978. – 149 с.
161. Жигінас Т. В. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва : автореф. дис.

... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика музичного виховання» / Т. В. Жигінас ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 18 с.

162. Загальна психологія : навч. посібник / О. В. Скрипниченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Либідь, 2005. – 464 с.

163. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 160 с.

164. Закон України «Про вищу освіту»: затверджено указом Президента України № 2984-III від 17.01.2002 // Збірник державних документів, що регламентують роботу закладів освіти України / уклад. С. Г. Мельничук. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2004. – С. 76–119.

165. Закон України «Про вищу освіту». – Київ, 01. 07. 2014. – № 1335-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu/>.

166. Закон України «Про освіту». – Київ, 23 травня 1991. – № 1060-XII. – Р. І. – 6 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.convdocs.org/docs/index-25100.html?page=71/>.

167. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради. 1996. – № 21. – Режим доступу: <http://sfs.gov.ua/podatкова-bazado-nabrannya-chinnosti-podatkovim-kodeksom/normativno-pravova-baza/zakoni-ukraini/arhiv-zakoniv-ukraini/zakoni-ukraini-za-1996-rik/print-60518.html>.

168. Запорожець Е. Е. Історичні етапи розвитку вокально-хорового мистецтва України [Електронний ресурс] / Е. Е. Запорожець. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/MusicaAndLife/29238.doc.htm.

169. Заседателев Ф. Ф. Научные основы постановки голоса / Ф. Ф. Заседателев. – 3 изд. – Москва : Музгиз, 1935. – 104 с.

170. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Електронний ресурс] / И. А. Зимняя. – 2006. – Режим доступу: <http://aspirant.rggu.ru/print.html?id=50758>.

171. Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посібник / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, С. М. Пазиніч та ін. – Харків : НТУ ХПГ, 2007. – 228 с.
172. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посібник / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
173. Зязюн І. А. Освітній простір культури в педагогічній теорії / І. А. Зязюн // *Kstafcenezawodowe: pedagogikaipsihologia* – Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. журнал ; за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – Ченхстохова ; Київ, 2005. – Вип. VII. – С. 35–46.
174. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-методичний посібник / І. А. Зязюн. – Київ : МАУП, 2000. – 312 с.
175. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, І. Ф. Кравченко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., доповн. – Київ : Вища школа, 2004. – 422 с.
176. Зязюн И. А. Профессиональное развитие личности в контексте культурных ценностей / И. А. Зязюн // Проблемы постсекундарного профессионального образования. Клуб профессионального образования стран Центр. и Вост. Европы. – Киев, 1998. – С. 130–136.
177. Зязюн І. А. Сучасний викладач технічного вузу: особливості педагогічної дії / І. А. Зязюн // *Шлях освіти*. – 1998. – № 2. – С. 9–13.
178. Зязюн І. А. Філософія ціннісних відношень / І. А. Зязюн // *Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис*. – 2013. – № 3(50). – Додаток 1. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. – Т. 1. – С. 22–26.
179. Іваницька Я. А. Оперна вистава як семіотичний об'єкт : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» [Електронний ресурс] / Я. А. Іваницька ; Національна муз. Академія ім. П. І. Чайковського. – Київ, 2008. – Режим доступу: <http://www.orgsun.com/avtoreferati-dissertatsii-mistetstvo/a32.php>.

180. Іваницький А. І. Український музичний фольклор : підручник для вищих учбових закладів / А. І. Іваницький. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 320 с.
181. Иванов А. И. Компетентностный подход в среднем и высшем педагогическом образовании / А. Иванов, С. Куликова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 5. – С. 47–50.
182. Иванов В. Г. Співацька освіта в Україні Х–ХVIII ст. / В. Г. Иванов. – Київ : Вища школа, 1992. – 71 с.
183. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография / Т. В. Иванова. – Киев : ЦВП, 2005. – 282 с.
184. Изард К. [Теория дифференциальных эмоций](#) / Кэррол Изард // Эмоции человека. – Москва, 1980. – С. 52–71.
185. Ізуграфова Н. В. Дитяча опера як автономна жанрова форма у контексті сучасної музичної культури : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Н В. Ізуграфова ; Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової. – Одеса, 2013. – 20 с.
186. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – Москва, 1972. – 124 с.
187. Истратова О. Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 375 с.
188. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л. Б. Ительсон. – Владимир, 1972. – 264 с.
189. Кабриль К. В. Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Катерина Володимирівна Кабриль ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 20 с.
190. Каверина Э. Ю. Высшие учебные заведения США: структура и классификация [Электронный ресурс] / Э. Ю. Каверина // США – Канада.

Экономика, политика, культура. – 2004. – № 7. – Режим доступа: <http://www.demoscope.ru/weekly/2004/0169/analit05.php>.

191. Каган М. С. Художественно-творческий процесс – произведение искусства – художественное восприятие / М. С. Каган // Эстетика как философская наука. – Санкт-Петербург, 1997. – С. 283–304.

192. Казурова А. С. Проблемы государственного образовательного стандарта высшего профессионального музыкального образования: опыт и перспективы // А. С. Казурова. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 93 с.

193. Как учат музыке за рубежом / сост., авт. предисл. Д. Дж. Харгривз, А. К. Норт. – Москва : Издательский дом «Классика-XXI», 2009. – 208 с.

194. Калин Р. Й. Конвергенція національних вокальних шкіл як феномен музичної культури (на прикладі діяльності українських співаків на сцені Большого театру в Москві у другій половині ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Р. Й. Калин ; Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової. – Одеса, 2013. – 17 с.

195. Калинина Ю. А. Проблема реализации компетентностного подхода в профессиональном музыкальном образовании / Ю. А. Калинина // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 331. – С. 174–176.

196. Каменецька Л. М. Формування культури виконання популярної вокальної музики у старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Л. М. Каменецька ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 20 с.

197. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант ; пер. с нем. И. Евлимпиев. – Москва : Эксмо ; Санкт-Петербург : Мидгард, 2007. – 120 с.

198. Кармин А. С. Культурология / А. Кармин, Е. Новикова. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 464 с.

199. Кессиди Ф. Х. Философские и эстетические взгляды Гераклита Эфесского / Ф. Х. Кессиди. – Москва, 1963. – 164 с.

200. Клиланд Д. Системный анализ и целевое управление / Д. Клиланд, В. Кинг. – Москва : Сов. радио, 1974. – 264 с.
201. Клименко Ю. Г. Приемы актерской психотехники в развитии сценического самочувствия вокалистов подготовительного и первого курсов / Ю. Г. Клименко // Вокальное образование начала XXI века : материалы научно-практ. конференции. – Москва : Новый ключ. – 2008. – С. 70–73.
202. Клиш В. Л. Музичне життя Києва кінця XIX – початку XX ст. / В. Л. Клиш // Київ музичний : зб. наук. статей / АН УРСР, Ін-т мистецтвознавства і етнографії ім. М. Т. Рильського. – Київ, 1982. – С. 49–53.
203. Клопов Р. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Роман Вікторович Клопов ; Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. – Вінниця, 2013. – 41 с.
204. Ключев А. С. Онтология музыки / А. С. Ключев. – 2-е изд., испр. и перераб. – Санкт-Петербург : ИД «Петрополис», 2010. – 125 с.
205. Ключевский В. О. Лекции по русской истории. В 8 т. Т. 1 / В. О. Ключевский. – Москва : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1956. – 328 с.
206. Коваленко О. Е. Дидактичні основи професійної освіти : навч. посібник для студентів / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, З. І. Гирич, В. В. Кулешова, О. О. Прохорова. – Харків : ВПП «Контраст», 2008. – 144 с.
207. Коваль Т. І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. І. Коваль. – Київ, 2008. – 43 с.
208. Ковальчук В. І. Технологія навчання дорослих на основі особистісно орієнтованого підходу : тренінг / В. І. Ковальчук. – 2-е вид., переробл. – Київ : Шк. світ, 2011. – 128 с.

209. Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-метод. посібник / А. В. Козир, В. І. Федоришин. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 263 с.

210. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання», 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Козир. – Київ, 2009. – 44 с.

211. Коломиец Г. Г. Ценность музыки: философский аспект / Г. Г. Коломиец. – 4-е изд. – Москва : Книжный дом «Либроком», 2012. – 532 с.

212. Комиссаров О. В. Фонетический метод в формировании вокально-артикуляционных навыков у учащихся младших классов (на материале школ УССР) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» / О. В. Комиссаров. – Москва, 1984. – 15 с.

213. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук та ін. ; за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

214. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти : Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-484 від 31.07.2008 [Електронний ресурс] / Мін. освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/?uid=1038.1974.1&nobreak=1>.

215. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1967. – 383 с.

216. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию / Л. В. Кондрашова. – Москва : МГПУ, 1990. – 151 с.

217. Коновець С. В. Теоретичні і методичні основи творчого розвитку майбутнього учителя образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах :

дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Світлана Володимирівна Коновець. – Київ, 2012. – 471 с.

218. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський простір, затверджено наказом МОН № 998 від 31 грудня 2004 р. // Турбота про вчителя – надія на майбутнє : м-ли всеукраїнського форуму. – Полтава, 2005. – С. 6–13.

219. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (проект) 27.08.2012 [Електронний ресурс] / під загальним керівництвом віце-президента НАН України академіка НАН України В. М. Гейця]. – Режим доступу: http://www.loga.gov.ua/oda/about/department/religion/news/2012/08/27/news_39730.html?template=33.

220. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020) : Проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvitadnopr.com/index.php/normativno-pravova-baza/41-profesijno-tekhnichna-osvita/484-kontsepsiya-rozvitku-profesijnoji-osviti-i-navchannya-v-ukrajini-2010-2020r-proekt>.

221. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. Міністерство освіти і науки України, наказ № 151/11 від 25.02.2004 [Електронний ресурс] / автори розробки Л. М. Масол (наук. керівник), Н. І. Ганнусенко, О. А. Комаровська, С. А. Ничкало та ін. – Київ, 2004. – Режим доступу: <http://ukraine.uapravo.net/data/base32/ukr32498.htm>.

222. Королевская музыкальная академия музыки : сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ram.ac.uk/>.

223. Кошманова Т. С. Развитие педагогической освіти у США (1960–1998 гг.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Сергіївна Кошманова ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2002. – 589 с.

224. Краевский В. В. Теоретические основы процесса обучения в современной школе / В. Краевский, И. Лернер ; АН СССР, НИИ общей педагогики. – Москва : Педагогика, 1989. – 316 с.

225. Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. № 2. – С. 17–30.
226. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2005. – 448 с.
227. Кремень В. Г. Освіта: ціннісні орієнтири мережевого суспільства / В. Г. Кремень // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – № 3(50). – Додаток 1. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – С. 6–10.
228. Кудриницький С. М. Жанрово-семантичний простір коломийки в українській музиці : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / С. М. Кудриницький. – Львів, 2013. – 17 с.
229. Кузнецова Т. В. Тенденции развития музыкального образования в контексте интеграции в европейское пространство высшего образования / Т. В. Кузнецова // Вокальное образование начала XXI века : материалы научно-практ. конф. – Москва : Новый ключ, 2008. – С. 78–82.
230. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина. – Гомель : ГГУ, 1976. – 57 с.
231. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Знание, 1985. – 32 с.
232. Кукушин В. С. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие. Серия «Педагогическое образование» / В. С. Кукушин. – Ростов-на-Дону : МарТ, 2002. – 224 с.
233. Кулієва А. Я. Вокальні національні традиції та проблема перехідних тонів : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / А. Я. Кулієва. – Київ, 2001. – 17 с.
234. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун ; пер. с англ. И. З. Налетова. – Москва : Прогресс, 1977. – 304 с.

235. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., переробл. і доп. – Київ : Знання, 2005. – 399 с.
236. Кушка Я. С. Методика навчання співу : посібник з основ вокальної майстерності / Я. С. Кушка. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 288 с.
237. Лабінцева Л. П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. П. Лабінцева ; Луганський нац. пед. університет ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2007. – 20 с.
238. Лаури-Вольпи Дж. Вокальные параллели / Джакомо Лаури-Вольпи. – Ленинград : Музыка. 1972. – 303 с.
239. Лаурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лаурия ; Академия наук СССР. – Москва : Наука, 1974. – 172 с.
240. Левидов И. И. Певческий голос в больном и здоровом состоянии / И. И. Левидов. – Ленинград ; Москва : Искусство, 1939. – 102 с.
241. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
242. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 2. / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1983. – 320 с.
243. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности : монография / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – Москва : Смысл, 2007. – 511 с.
244. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва, 1991. – 186 с.
245. Лернер И. Я. О методах обучения / И. Лернер, М. Скаткин // Сов. педагогика. – 1965. – № 3. – С. 115–128.
246. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Алла Францевна Линенко. – Киев, 1996. – 378 с.

247. Линсьян У. Развитие исполнительской культуры студентов-вокалистов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» [Электронный ресурс] / У. Линсьян ; Московский государственный университет культуры и искусств. – Москва, 2010. – 24 с. : Режим доступа: http://files.msuc.org/avtoreferats/210.010.03_avtoreferatks_linsyanpd.

248. Ліонська національна консерваторія музики і танцю : музично-педагогічна освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cnsmd-lyon.fr/fr-2/les-formations/pedagogie-musicale>.

249. Лисициан Р. П. О возникающих проблемах в пении на иностранных языках и методах их устранения / Р. П. Лисициан // Вокальное образование начала XXI века : м-лы научно-практ. конф. – Москва : Новый ключ. – 2008. – С. 92–94.

250. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской культуры / Д. С. Лихачев. – Москва : Наука, 1979. – 360 с.

251. Лихачов Б. Т. Теория эстетического воспитания : учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / Б. Т. Лихачов. – Москва : Просвещение, 1995. – 175 с.

252. Лобова О. В. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Музичне мистецтво 1–4 класи [Електронний ресурс] / Л. О. Хлебнікова, Л. О. Дрогань, І. М. Івахно, Л. Г. Кондратова та ін. – Режим доступа: http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/08_muz_mustectv.pdf.

253. Лобова О. В. Музыка / О. В. Лобова // Програма для середньої загальноосвітньої школи : 1–4 класи. – Початкова школа, 2006. – С. 372–393.

254. Локк Д. Избранные философские произведения. В 2 т. Т. 1 / Д. Локк. – М., 1960. – 695 с.

255. Лосев А. Ф. Диалектические основы математики / А. Ф. Лосев // Хаос и структура. – Москва : Мысль, 1997. – С. 34–35.

256. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ, Платон / А. Ф. Лосев. – Москва : ФОЛИО ; АСТ, 2000. – 848 с.

257. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики / А. Ф. Лосев // Из ранних приведений. – Москва : Правда, 1990. – С. 195–392.
258. Лосев А. Ф. Хаос и структура / А. Ф. Лосев. – Москва : Мысль, 1997. – 831 с.
259. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство – СПб, 2010. – 704 с.
260. Лотман Ю. М. Текст в тексте / Ю. М. Лотман // Труды по знаковым системам. XIV : Ученые записки Тартуского государственного университета. – Вып. 567. – Тарту, 1981. – С. 3–18.
261. Луговий В. І. Професійна підготовка державно-управлінських кадрів у контексті сучасних тенденцій / В. І. Луговий // Вісн. НАДУ. – 2004. – № 3. – С. 11–20.
262. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посібник / В. І. Луговий. – Київ : УАДУ, 1997. – 302 с.
263. Луговий В. І. Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції / В. І. Луговий // Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі : додаток до теорет. та наук. часопису. – Київ : Гнозис, 2009. – т. 1. – 2009. – С. 393–401.
264. Лымарева Т. В. Вокально-исполнительская интерпретация как художественный текст : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Татьяна Васильевна Лымарева ; Санкт-Петербургская гос. консерватория имени Н. А. Римского-Корсакова. Санкт-Петербург, 2009. – 192 с.
265. Львов М. Л. Из истории вокального искусства / М. Л. Львов ; под ред. З. Марковой. – Москва : Музыка, 1964. – 228 с.
266. Люсин М. Тест эмоционального интеллекта [Электронный ресурс] / М. Люсин. – Режим доступа: http://psylab.info/Тест_эмоционального_интеллекта_Люсина.

267. Люш Д. В. Развитие и сохранение певческого голоса / Д. В. Люш. – Київ : Муз. Україна, 1988. – 144 с.
268. Люшер М. Цветовой тест [Электронный ресурс] / М. Люшер. – Режим доступа: http://psylab.info/Цветовой_тест_Люшера.
269. Мазурін К. М. Методология пения. В 2 т. Т. 1 / К. М. Мазурин. – Москва, 1902. – 177 с.
270. Мазурин К. М. Методология пения. Курс педагогики пения : руководство для учителей и пособие для учащихся. В 2 т. Т. 1 / К. М. Мазурин. – Москва : Т-во скоропеч. А. А. Левенсон, 1902. – 162 с.
271. Макарова Е. В. Робоча програма з навчальної дисципліни «Постановка голосу» для студентів галузі знань 0202 «Мистецтво» спеціальності 7.020204 «Музичне мистецтво» [Електронний ресурс] / розробники Е. В. Макарова, В. Г. Яковенко ; Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, 2014–2015 рр. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/4875/1/Макарова_Яковенко_Постановка%20голосу%20_ОКР%20Спеціаліст_.pdf.
272. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 4. – Москва, 1984. – С. 235–236.
273. Маклаков А. Г. Общая психология : учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 592 с.
274. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. Д. Клименко та ін. ; заг. ред. С. Д. Максименка. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.
275. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва, 1996. – 308 с.
276. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва, 1993. – 191 с.
277. Маркс К. Капитал / Карл Маркс. – Москва : Партиздат, 1932. – 655 с.

278. Маруфенко О. В. Проблеми вокально-педагогічної підготовки майбутніх вчителів музики [Електронний ресурс] / О. В. Маруфенко. – Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/sekcija_s_s5_4.php.

279. Маруфенко О. В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олена Вікторівна Маруфенко ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2006. – 265 с.

280. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу ; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухинана. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 351 с.

281. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности : Тексты. – Москва : МГУ, 1982. – С. 108–117.

282. Масол Л. М. Діагностика і оцінювання художньо-освітніх результатів учнів старшої школи / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2006. – № 3. – С. 8–10.

283. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / Л. М. Масол // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 1–6.

284. Масол Л. М. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Мистецтво 1–4 класи [Електронний ресурс] / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Н. В. Очеретяна, О. М. Дмитренко. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/08_muz_mustectv.pdf.

285. Масол Л. М. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Музичне мистецтво 5–7 класи [Електронний ресурс] / Л. М. Масол, О. Я. Коваленко, Г. І. Сотська та ін. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/.

286. Масол Л. М. Програма «Мистецтво» [Електронний ресурс] / Л. М. Масол, О. Я. Коваленко, Г. І. Сотська, Г. В. Кузьменко та ін. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/4216/>.

287. Матвеева О. В. Сценічне хвилювання як детермінанта вокально-виконавської надійності майбутніх учителів музики / О. В. Матвеева // Наука і

сучасність : зб. наук. праць Національного пед. університету імені М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – Т. 55. – С. 64–71.

288. Махиня Н. В. Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині / Н. В. Махиня // Вища школа України: проблеми модернізації навчально-виховного процесу : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – Черкаси : ЧНУ, 2006. – С. 46–47.

289. Махмутов М. И. Об исследованиях по профессионально-технической педагогике / М. И. Махмутов // Советская педагогика. – 1982. – № 4. – С. 17–32.

290. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / Н. І. Мачинська ; за ред. д-ра пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С. О. Сисоєвої. – Львів : ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.

291. Медушевский В. В. Дух музыки и музыкального воспитания / В. В. Медушевский // материалы Международной конференции «Кабалевский – композитор, ученый, педагог», Москва, 22–25 декабря 1994 г. – Искусство в школе. – 1995. – № 2. – С. 64–65.

292. Медушевский В. В. Духовно-нравственное воспитание средствами музыкального искусства : средняя школа / В. В. Медушевский // Преподаватель. – 2001. – № 6. – С. 2–20.

293. Медушевский В. В. Таинственные энергии музыки / В. В. Медушевский // Музыкальная академия. – 1979. – № 3. – С. 324–325.

294. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – Москва : Знание 1981. – 96 с.

295. Мельник Н. І. Гуманістична парадигма освіти як умова ефективної організації інклюзивної освіти в Україні / Н. І. Мельник // Гуманне виховання як формуюча складова сучасного змісту освіти : матеріали міжвузівської науково-практ. конференції студентів, аспірантів, викладачів і науковців. – Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2012. – С. 142–146.

296. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению : учебное пособие для студентов пед. институтов / Антонина Григорьевна Менабени. – Москва : Просвещение, 1987. – 95 с.

297. Менабени А. Г. Программа по вокальному классу / сост. А. Г. Менабени, Л. Я. Пашкина // Программы педагогических институтов : сборник. – Москва : Просвещение, 1988. – Вып. 18. – 71 с.

298. Менабени А. Г. Программа с постановки голоса / сост. А. Г. Менабени, Г. И. Урбанович, С. З. Закржевская, Н. П. Васильева // Программы педагогических институтов. Музыка и пение. – Москва, 1980. – Вып. 25. – 114 с.

299. Методология педагогики музыкального образования : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева, Б. М. Целковникова и др. ; под ред. Э. Б. Абдуллина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 272 с.

300. Методы системного педагогического исследования : учебное пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Ленинград : ЛГУ, 1980. – 172 с.

301. Миклашевський Й. М. Музична і театральна культура Харкова кінця XVIII – першої половини XIX ст. / Й. М. Миклашевський. – Київ : Наук. думка, 1996. – 160 с.

302. Михайлець В. В. Вокальна основа хорового мистецтва: історичний та теоретичний аспекти : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 / В. В. Михайлець ; Одеська держ. музична академія ім. А. В. Нежданової. – Одеса, 2004. – 18 с.

303. Михайличенко О. В. Музыкальная педагогика как отрасль педагогической науки и теория музыкального учебно-воспитательного процесса / О. В. Михайличенко, О. П. Рудницька // Мистецька освіта в Україні : теорія і практика ; заг. ред. О. М. Михайличенко. – Суми : СумДПУ ім. А. Макаренка, 2010. – 255 с.

304. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / М. А. Михаськова ; Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. – Київ, 2007. – 19 с.
305. Можайкіна Н. С. Методика викладання вокалу : навчально-методичний комплекс / Н. С. Можайкіна. – Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 80 с.
306. Можайкіна Н. С. Методика викладання вокалу у вузі : програма та методичні рекомендації для студентів магістратури / Надія Семенівна Можайкіна. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 48 с.
307. Мозгальова Н. Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного виховання» / Наталія Георгіївна Мозгальова. – Київ, 2013. – 43 с.
308. Морозов В. П. Резонансная теория голосообразования. Эволюционно-исторические основы и практическое значение / В. П. Морозов // Вокальное образование начала XXI века : м-лы научно-практ. конф. – Москва : Новый ключ, 2008. – С. 121–131.
309. Морозов В. П. Тайны вокальной речи / В. П. Морозов. – Ленинград : Наука, 1967. – 203 с.
310. Москаленко В. Г. Музичний твір як текст / В. Г. Москаленко // Текст музичного твору: практика і теорія. Київське музикознавство : зб. статей. – Київ, 2001. – Вип. 7. – С. 3–7.
311. Москаленко В. Г. Теоретические аспекты музыкальной интерпретации / В. Г. Москаленко. – Київ, 1994. – 157 с.
312. Музыкальная энциклопедия. В 6 т. Т. 3 / гл. ред. Г. В. Келдыш. – Москва : Советская энциклопедия, 1976. – 1104 с.
313. Музыкальное образование в США [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://e-migration.ru/usa/muzykalnoe-obrazovanie-v-ssha.html>.
314. Музыкальное образование в школе : учебное пособие для студентов музыкальных факультетов и отделений высших и средних педагогических

учебных заведений / Е. Д. Критская, В. А. Школяр, Л. В. Школяр ; под ред. Л. В. Школяр. – Москва : Академия, 2001. – 232 с.

315. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г. В. Келдыш. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.

316. Мурована Н. М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музичного мистецтва у післядипломній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 / Н. М. Мурована. – Київ, 2008. – 20 с.

317. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навчальний посібник / П. А. М'ясоїд. – Київ : Вища школа, 1998. – 479 с.

318. Навчальний план спеціальності «Співи і музика». – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 1963. – 2 с.

319. Навчальний план спеціальності 2119 «Музика і співи». – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 1964. – 2 с.

320. Навчальний план спеціальності 2119 «Музика і співи». – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 1970. – 2 с.

321. Навчальний план спеціальності 2119 «Музика і співи». – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 1977. – 2 с.

322. Навчальний план спеціальності 2119 «Музика». – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 1983. – 2 с.

323. Навчальний план спеціальності 03.05.00 «Музика і методика виховної роботи». – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 1989. – 2 с.

324. Нагибина Н. Л. Психология искусства: типологический подход : учебное пособие / Н. Л. Нагибина, Н. Г. Артемцева, Т. Н. Грекова. – Москва : Изд-во Московского гуманит. ун-та, 2005. – 240 с.

325. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1988. – 254 с.

326. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции / Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1982. – 319 с.

327. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1972. – 384 с.

328. Назаренко И. К. Искусство пения / И. К. Назаренко. – 3-е изд., дополн. – Москва : Музыка, 1968. – 622 с.

329. Налимов В. В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания? / В. В. Налимов // Человек в системе наук : сб. статей ; отв. ред. И. Т. Фролов. – Москва : Наука, 1989. – С. 82–91.

330. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

331. Немов Р. С. Психология : учебное пособие / Р. С. Немов. – Москва : Просвещение, 1990. – 301 с.

332. Нестеров В. В. Педагогическая компетентность : учебное пособие / В. В. Нестеров, А. Белкин. – Екатеринбург, 2003. – 153 с.

333. Нивельт О. А. Проблема анализа художественного смысла музыкальных произведений / О. А. Нивельт // Музичне мистецтво і культура : Науковий вісник ОДМА імені А. В. Нежданової / гол. ред. О. В. Сокол. – Одеса : Друкарський дім, 2010. – Вип. 12. – 436 с.

334. Николаева Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.01 / Елена Владимировна Николаева. – Москва, 2000. – 393 с.

335. Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність : монографія / Г. Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2007. – 396 с.

336. Никольская-Береговая К. Ф. Русская вокально-хоровая школа IX–XX веков : методическое пособие / К. Ф. Никольская-Береговая. – Москва : Языки русской культуры, 1998. – 192 с.

337. Німеччина [Електронний ресурс] // Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Режим доступу: http://interof.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/06grants/x_xnim.

338. Новиков А. М. Методология : монография / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : СИН-ТЕГ. – 668 с.

339. Новиков А. М. Методология учебной деятельности [Электронный ресурс] / А. М. Новиков. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/novik/03.php.

340. Новиков А. М. Профессиональное образование России: перспективы развития / А. М. Новиков. – Москва : ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.

341. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – Москва : МЗ-Пресс, 2004. – 68 с.

342. Новиков С. Б. Вокальная подготовка будущих учителей пения на начальном этапе [Электронный ресурс] / С. Б. Новиков. – 2011. – Режим доступа: http://www.art-in-school.ru/iskusstvo_i_obra/.

343. Новикова Т. С. Практикоориентированное обучение как средство формирования профессионального самосознания студентов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы VII Международной научно-практ. Конференции, Москва, 17–18 апреля 2014 г. / науч. ред. В. И. Казаренков. – Москва : РУДН, 2014. – С. 769–776.

344. Носкова О. Г. Психология труда : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. Г. Носкова ; под ред. Е. А. Климова. – Москва : Академия, 2004. – 384 с.

345. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов, обучающихся по спец. «Профессиональное обучение». В 2 кн. Кн. 1 / под ред. В. Д. Сисоненко, М. В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – 174 с.

346. Общее музыкальное образование в США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.usaguide.ru/usa/education/musical>.

347. Общероссийский классификатор специальностей по образованию / ОКСО: Постановление Госстандарта России от 30.09.2003, № 276 ; ред. № 2 от 31.03.2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://classifikators.ru/okso>.

348. Овчаренко Н. А. Анализ вокально-педагогической деятельности будущих учителей музыкального искусства в концепции деятельностного подхода / Н. А. Овчаренко // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 9. – С. 78–82.

349. Овчаренко Н. А. Вокально-педагогическая деятельность в профессиональной подготовке будущего учителя музыкального искусства / Н. А. Овчаренко // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы VII междунар. науч.-практ. конф., 17–18 апреля 2014 г., Москва / науч. ред. В. И. Казаренков. – Москва : РУДН, 2014. – С.655–658.

350. Овчаренко Н. А. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва: теоретичний аспект / Н. А. Овчаренко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / гол. ред. С. О. Сисоєва. – Київ : ТОВ «Видавниче підприємство “ЕДЕЛЬВЕЙС”», 2013. – Вип. 1. – С. 126–136.

351. Овчаренко Н. А. Закони професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності / Н. А. Овчаренко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. / гол. ред. О. В. Глузман. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 40. – Ч. 3. – С. 49–56.

352. Овчаренко Н. А. Закономірності професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності / Н. А. Овчаренко // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – Київ ; Ялта, 2013. – № 3(50). Додаток 1: Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. – Том I. – С. 296–299.

353. Овчаренко Н. А. Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва / Н. А. Овчаренко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / за. ред. З. П. Бакум. – Кривий Ріг : Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ», 2013. – Вип. 38. – С. 75–79.

354. Овчаренко Н. А. Навчально-методичний комплекс з курсу «Методика постановки голосу» / Н. А. Овчаренко. – Кривий Ріг, 2010. – 36 с.

355. Овчаренко Н. А. Напрями модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті світових тенденцій освіти /

Н. А. Овчаренко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / гол. ред. С. О. Сисоєва. – Київ : ТОВ «Видавниче підприємство “ЕДЕЛЬВЕЙС”», 2013. – Вип. 4. – С. 154–163.

356. Овчаренко Н. А. Особистісно орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності / Н. А. Овчаренко // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя) : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2013. – № 2. – С. 150–155.

357. Овчаренко Н. А. Основи вокальної методики : наук.-метод. посібник / Наталія Анатоліївна Овчаренко. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – 116 с.

358. Овчаренко Н. А. Основні етапи роботи над вокальним твором / Н. А. Овчаренко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. ; голов. ред. О. В. Глузман. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 28. – С. 214–218.

359. Овчаренко Н. А. Основные принципы профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства к вокально-педагогической деятельности / Н. А. Овчаренко // Искусство и образование. – Москва, 2014. – № 1. – С. 48–56.

360. Овчаренко Н. А. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в педагогічній теорії / Н. А. Овчаренко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / за ред. З. П. Бакум. – Кривий Ріг : Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ», 2014. – Вип. 43. – С. 218–223.

361. Овчаренко Н. А. Профессиональная подготовка будущих учителей музыкального искусства Украины: проблемы, перспективы / Н. А. Овчаренко // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 13. – С. 21–25.

362. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія : монографія / Н. А. Овчаренко. – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2014. – 400 с.

363. Овчаренко Н. А. Семіотичний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності / Н. А. Овчаренко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / за ред. З. П. Бакум. – Кривий Ріг : Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ», 2014. – Вип. 41. – С. 245–249.

364. Овчаренко Н. А. Система базових понять дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності / Н. А. Овчаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2013. – Вип. 1–2. – С. 34–41 (Входить до наукометричної бази Index Copernicus).

365. Овчаренко Н. А. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності / Н. А. Овчаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2014. – Вип. 1–2. – С. 60–64 (Входить до наукометричної бази Index Copernicus, РІНЦ).

366. Овчаренко Н. А. Формирование научного тезауруса исследования профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства / Н. А. Овчаренко // European Applied Sciences. – Stuttgart, 2014. – № 1. – С. 60–62.

367. Овчарук О. В. Компетентності як ключ оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – Київ, 2003. – С. 13–41.

368. Овчинникова Л. К. Некоторые вопросы профессиональной деятельности вокального педагога / Л. К. Овчинникова // Вокальное образование начала XXI века : м-лы научно-практ. конф. – Москва : Новый ключ, 2008. – С. 143–147.

369. Огнев'юк В. О. Освіта – важливий індикатор сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк // Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія ; за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін. – Київ : ВП «Едельвейс», 2012. – С. 9–32.

370. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – Київ : Знання України, 2003. – 450 с.

371. Огнев'юк В. О. Роль суспільства у формуванні цінностей демократичного суспільства / В. О. Огнев'юк // Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія ; за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін. – Київ : ВП «Едельвейс», 2012. – С. 32–59.

372. Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе / Д. Е. Огороднов. – Київ : Музична Україна, 1981. – 166 с.

373. Ожегов С. И. Антропология [Електронний ресурс] / С. И. Ожегов // Толковый словарь русского языка. – Режим доступа: <http://slovarozhegova.ru>.

374. Олексюк О. М. Методика викладання гри на народних інструментах : навчальний посібник / О. М. Олексюк. – Київ : ДАККіМ, 2004. – 135 с.

375. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник / О. М. Олексюк. – Київ : КНУКіМ, 2006. – 188 с.

376. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посібник / О. Олексюк, М. Ткач. – Київ : Знання України, 2004. – 264 с.

377. Олексюк О. Н. Формирование нравственно-эстетического опыта студентов вузов культуры в художественно-творческих коллективах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О. Н. Олексюк ; Киевский гос. ун-т имени Т. Г. Шевченко. – Киев, 1988. – 15 с.

378. Орлов А. Б. Психология личности в сущности человека: парадигмы, проекции, практики : учебное пособие для студентов психологических факультетов вузов / А. Б. Орлов. – Москва : Академия, 2002. – 270 с.

379. Орлов В. Ф. Методология профессионального развития учителей художественных дисциплин / В. Ф. Орлов // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика ; О. П. Рудницька та ін. ; заг. ред. О. М. Михайліченко. – Суми : СумДПУ ім. А. Макаренка, 2010. – 255 с.

380. Орлов В. Ф. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : навчально-методичний посібник / В. Ф. Орлов, О. О. Фурса, О. В. Баніт. – Київ : Едельвейс, 2012. – 272 с.

381. Орлов В. Ф. Сміслові регуляції професійного становлення вчителя мистецьких дисциплін / В. Ф. Орлов // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції : зб. наук. пр. – Київ ; Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – С. 232–240.

382. Орлов В. Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Валерій Федорович Орлов ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2004. – 557 с.

383. Орлов Ю. М. Потреба у визначенні мети [Електронний ресурс] / Ю. М. Орлов. – Режим доступу: <http://psycabi.net/testy/475-metodika-orlova-yu-m-test-oprosnik-potrebnost-v-dostizhenii-tseli-shkala-otsenki-potrebnosti-v-dostizhenii-uspekha>.

384. Орлова Н. Д. О детском голосе / Н. Д. Орлова ; Академия педагогических наук РСФСР, Институт художественного воспитания ; под ред. Н. Д. Орловой. – Москва : Просвещение, 1966. – 53 с.

385. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

386. Основи викладання мистецьких дисциплін / за ред. О. П. Рудницької. – Київ : АПН України, 1998. – 183 с.

387. Основная образовательная программа высшего профессионального образования, направление подготовки 050100 «Педагогическое образование», специальность «Музыкальное образование» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mggu-sh.ru/sites/default/files/oop_magistr_muz_obr_0.doc.

388. Основні види мистецтва : посібник [Електронний ресурс] // Культурологія. – Режим доступу: <http://books.br.com.ua/10760>.

389. Особливості вищої освіти в США [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/articles/1285.html>.

390. Остроумисленский Е. О. Исследования о древней Киевской церкви св. Ильи, упоминаемой в договоре великого князя Киевского Игоря Святославовича с греками 945 года, сохраненном в летописи преподобного Нестора / Е. О. Остроумисленский. – Киев : Киевская старина, 1830. – 71 с.

391. Отич О. М. Культурологічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти [Електронний ресурс] / О. М. Отич. – Режим доступу: http://zbirnik.mixmd.edu.ua/2010_5_ua/21.pdf.

392. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього професійного навчання: теоретичний і методичний аспект : монографія / О. М. Отич ; за наук. ред. І. Я. Зязюна. – Чернівці : Зелена буковина, 2009. – 752 с.

393. Паваротти Л. Я, Лучано Паваротти, или Восхождение к славе / Л. Паваротти. – Москва : Алгоритм, 2014. – 288 с.

394. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. Кн. 2 / И. И. Павлов. – Москва : Изд-во АПН, 1963. – 408 с.

395. Павловський К. Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті: польський погляд / К. Павловський. – Київ : Навчально-методичний центр ; Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2005. – 2003 с.

396. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2010. – 274 с.

397. Падалка Г. Н. Теория и практика формирования эстетических идеалов и вкусов будущих учителей / Г. Н. Падалка, О. П. Рудницька та ін. // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика ; заг. ред. О. М. Михайліченко. – Суми : СумДПУ ім. А. Макаренка, 2010. – 255 с.

398. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – Київ : Музична Україна, 1982. – 144 с.

399. Пан На. Методика роботи над виконавською інтерпретацією музичних творів у процесі вокальної підготовки педагогів-музикантів України та Китаю :

автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Пан На ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 20 с.

400. Панченко Г. П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Галина Павлівна Панченко ; Національний пед. університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 230 с.

401. Пашкина Л. Я. Совершенствование профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета в процессе освоения музыки для детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л. Я. Пашкина. – Москва, 1987. – 16 с.

402. Педагогіка в питаннях і відповідях : навчальний посібник / Л. В. Кондрашова, О. А. Пермяков, Н. І. Зеленкова, Г. Ю. Лаврешина. – Кривий Ріг : КДПУ, 2003. – 234 с.

403. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – Київ : Вища школа, 2004. – 422 с.

404. Педагогическая энциклопедия. В 4 т. Т. 3 / под ред. А. И. Каирова. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1988. – 880 с.

405. Петрушенко П. Л. Філософія : навчальний посібник для студ. ВНЗ ; рек. МОН України / В. Л. Петрушенко. – Львів : Новий Світ-2000, 2011. – 503 с.

406. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учебное пособие для вузов / В. И. Петрушин. – 2-е изд. – Москва : Академический проект ; Трикста, 2008. – 400 с. – Gaudeamus.

407. Пехота О. М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Алена Николаевна Пехота. – Киев, 1997. – 430 с.

408. Підласий І. П. Практична педагогіка, або Три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової ситеми освіти / І. П. Підласий. – Київ : Слово, 2004. – 615 с.

409. Пірен М. І. Формування елітарної особистості управлінця в процесі здійснення адміністративної реформи в Україні / М. І. Пірен // Підвищення ефективності державного управління: стан, перспективи та світовий досвід : матеріали між нар. наук.-практ. конф., Київ, березень 2000 р. ; за ред. В. М. Князева. – Київ : Вид-во УАДУ, 2000. – С. 38–44.

410. Пирс Ч. С. Начала прагматизма. В 2 т. Т. 2. Логические основания теории знаков / Ч. С. Пирс ; пер с англ. В. В. Кирющенко, М. В. Колопотина. – Санкт-Петербург : Лаборатория Метафизических Исследований философского факультета СПбГУ ; Алтея, 2000. – 352 с.

411. План дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009–2012 роки : Рішення Колегії МОН України від 28.05.2009. Протокол № 6/4-2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4168.

412. Платон. Законы. В 3 т. Т. 3. Ч. 2 / Платон. – Москва : Мысль, 1971. – 620 с.

413. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1986. – 256 с.

414. Плохотнюк О. С. Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 [Електронний ресурс] / О. С. Плохотнюк ; Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 23 с. – Режим доступу: http://lib.lnpu.edu.ua/download/total/files/Plohotnyuk_O.S._FORMUVANNYa_PROFESIYNO_TsINNISNIH.pdf.

415. Плужников К. И. Механика пения: Принципы постановки голоса / К. И. Плужников. – Санкт-Петербург : Композитор Санкт-Петербург, 2004. – 88 с., нотн. пр.

416. Пляченко Т. Н. Вокально-хоровая подготовка будущих учителей музыки в условиях группового обучения на музыкально-педагогическом факультете : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Татьяна Николаевна Пляченко ; Российская академия образования. – Москва, 1993. – 398 с.

417. Пляченко Т. М. Методика викладання вокалу : Програма навчального курсу для студентів мистецького факультету, спец. «Музична педагогіка і виховання», освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст / уклад. Т. М. Пляченко. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 32 с.

418. Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями : монографія / Т. М. Пляченко. – Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2010. – 428 с.

419. Пляченко Т. І. Постановка голосу : навчальна робоча програма / уклад. Т. М. Пляченко ; Кіровоградський державний пед. університет ім. В. Винниченка. – Київ : НПУ, 2006. – 27 с.

420. Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. І. Полубоярина ; Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2008. – 20 с.

421. Полякова Е. С. Перспективы модернизации музыкально-образовательного процесса в высшей школе // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы VII Международной научно-практ. конф., Москва, 17–18 апреля 2014 г. ; науч. ред. В. И. Казаренков. – Москва : РУДН, 2014. – С. 644–648.

422. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.

423. Постанова Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719 «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» [Електронний ресурс] // Офіційний вісник України. – 2006. – № 50. – Ст. 3333. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-п>.

424. Постанова Кабінету Міністрів України від 26 травня 2010 р. № 365 «Про внесення змін до переліку напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, і переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у

вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста» // Офіційний вісник України. – 2010. – № 39. – Ст. 1305.

425. Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» // Офіційний вісник України – 2010. – № 67. – Ст. 2406.

426. Постанова кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>.

427. Потебня О. О. Естетика і поетика слова / О. О. Потебня. – Київ : Мистецтво, 1985. – 302 с.

428. Поясок Т. Б. Загальна психологія. Опорний конспект лекцій : навчальний посібник для студентів напряму підготовки «Психологія» / Т. Б. Поясок. – Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2011. – 176 с.

429. Поясок Т. Б. Застосування інформаційних технологій в навчальному процесі вищої школи : науково-методичний посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів економічного профілю / Т. Б. Поясок. – Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2009. – 104 с.

430. Поясок Т. Б. Основи психолого-педагогічної підготовки фахівців фінансово-економічного профілю : навчальний посібник для студентів і викладачів вищих фінансово-економічних навчальних закладів / Т. Б. Поясок ; за ред. д-ра пед. наук, проф. С. О. Сисоєвої. – Київ : ЕКМО, 2003. – 288 с.

431. Праслова Г. А. Музыкальное образование в России (XI – начало XXI века) : учебное пособие / Г. А. Праслова. – Санкт-Петербург : Астерион, 2007. – 232 с.

432. Прокопенко Р. В. Роль музично-інструментальної підготовки у фаховій підготовці майбутніх вчителів музики / Р. В. Прокопенко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – Ялта, 2011. – Вип. 32. – С. 182–188.

433. Прядко О. М. Методика розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів : автореф дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Олена Михайлівна Прядко ; Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка. – Київ, 2009. – 22 с.

434. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. ; под ред. Г. М. Цыпина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.

435. Психология : словарь / под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., ипр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.

436. Пустынникова Г. Н. Восстановление речевого и певческого голоса у служителей церкви / Г. Н. Пустынникова. – Москва, 2005. – 230 с.

437. Работнов Л. Д. Основы физиологии и патологии голоса певцов / Л. Д. Работнов. – Москва : Музгиз, 1932. – 159 с.

438. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – Москва : Когнито-Центр, 2002. – 257 с.

439. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы : пер. с англ. / Дж. Равен. – Москва : Просвещение, 2001. – 142 с.

440. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Валентина Олександрівна Радкевич. – Київ, 2010. – 456 с.

441. Рапацкая Л. А. Музыкальное образование в России в контексте культурных традиций / Л. А. Рапацкая // Вестник международной академии наук. – 2007. – № 1. – С. 63–67.

442. Растригіна А. М. Педагогіка свободи: Методологічні та соціально-педагогічні основи : монографія / А. М. Растригіна. – Кіровоград : ТОВ Імекс ЛТД, 2002. – 259 с.

443. Реан А. А. Психология и педагогика : учебное пособие / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Разум ; под общ. ред. проф. А. А. Реана. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 432 с.

444. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. Реан, Я. Коломинский. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 416 с.
445. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті : монографія / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – 640 с.
446. Реформы в Великобритании [Электронный ресурс]. – Москва : Владос, 2004. – Режим доступа: <http://yandex.ua/clck/jsredir?from=yandex.Ua>.
447. Решетникова Т. В. Вклад А. Е. Варламова в становление русской вокальной школы [Электронный ресурс] / Т. В. Решетникова // Искусство и образование : журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания ; гл. ред. Н. А. Кушаев. – Москва, 2009. – № 5(61). – С. 4–13. – Режим доступа: <http://akademia.4net.ru:8080/opac/index.php?url=/notices/index/IdNotice:134801/Source:default>.
448. Рибніков О. М. Формування готовності майбутнього вчителя музики до використання цифрового електронного музичного інструментарію у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. М. Рибніков. – Київ, 2013. – 19 с.
449. Риггс Сет. Как стать звездой / Сет Риггс ; сост.: Guitar College. – Москва : Guitar College, 2000. – 104 с.
450. Рікер П. Герменевтика і метод соціальних наук [Електронний ресурс] / Пауль Рікер. – Режим доступ: <http://philosophy.ru/library/ricoeur/social.html>.
451. Рождественская Н. В. Диагностика творческих способностей / Н. В. Рождественская. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 192 с.
452. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 396-р від 12.07.2006 «Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uazakon.com/.../idx15806.htm>.
453. Роман Р. М. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі США : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01 / Романна Михайлівна Роман ; АПН України, Інститут педагогіки. – Київ, 1993. – 173 с.

454. Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.herzen.spb.ru/main/structure/fukultets/music>.

455. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1 / гл. ред. В. Г. Панов. – Москва, 1993. – 607 с.

456. Ростовський О. Я. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи / О. Я. Ростовський // Мистецтво та освіта. – Київ, 2000. – № 4(18). – С. 9–13.

457. Ростовський О. Я. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Музика, 1–8 класи / Р. Марченко, О. Ростовський, Л. Хлебнікова. – Київ : Шкільний світ, 2001. – С. 137–235.

458. Ростовський О. Я. Програми з музики середньої загальноосвітньої школи та поурочні методичні розробки (1–4 класи) / О. Я. Ростовський, Л. О. Хлебнікова, З. Т. Бервецький, Р. О. Марченко. – Київ : Освіта, 1991. – 136 с.

459. Ростовський О. Я. Розвиток шкільної музичної освіти в Україні (XX – початок XXI ст.) / О. Я. Ростовський // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика ; заг. ред. О. М. Михайліченко. – Суми : СумДПУ ім. А. Макаренка, 2010. – 255 с.

460. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

461. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва, 1946. ; Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 712 с. : ил.

462. Рудин Л. Б. Основы голосообразования / Л. Б. Рудин. – Москва : Граница, 2009. – 104 с.

463. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблема сучасної педагогічної освіти : навчальний посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – Київ : ІЗМН, 1998. – 248 с.

464. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Київ , 2002. – 270 с.

465. Рыжов В. Н. Дидактика : учебное пособие для студ. пед. колледжей и лицеев / В. Н. Рыжов. – Москва : ЮНИТИ ДАНА, 2004. – 318 с.

466. Савадерева А. В. Профессиональная подготовка будущих учителей музыки с недостаточным довузовским музыкальным образованием в классе дирижирования: на примере музыкально-педагогического факультета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Анна Витальевна Савадерева. – Чебоксары, 2003. – 254 с.

467. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Я. Савченко. – Київ : Грамота, 2012. – 504 с.

468. Сагатовский В. Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / В. Н. Сагатовский // Системные исследования. – Москва : Наука, 1980. – С. 52–68.

469. Садовский В. Н. Основания общей теории систем: логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. – Москва : Наука, 1974. – 274 с.

470. Садовский В. Н. Философский принцип системностей и системного подхода / В. Садовский, Б. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39–52.

471. Сайт вищої школи музики і театру в Мюнхені [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://website.musikhochschule-muenchen.de/de/index.php?option=com_content&task=view&id=1283&Itemid=922).

472. Сайт вищої школи музики і театру «Фелікса Мендельсона Бартольдї» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hmt-leipzig.de/index.php?dep98>.

473. Сайт Істменівської школи музики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.esm.rochester.edu>.

474. Сайт консерваторії Нової Англії (США) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://necmusic.edu/>.

475. Сайт Ліонської національної консерваторії музики і танцю (Франція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cnsmd-lyon.fr/fr-2/les-formations/pedagogie-musicale>.

476. Сайт музичної консерваторії у Санкт-Франциско: навчальний план бакалавра музики – вокал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sfcm.edu/voice4>.

477. Салан Н. М. Формування компетентності професійної самоорганізації майбутнього вчителя музики як антропологічна проблема / Н. М. Салан // Вища освіта України. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2012. – № 3(46). – С. 327–333.

478. Самойленко А. И. Музыковедение и методология гуманитарного знания. Проблема диалога : монография / А. И. Самойленко. – Одесса : Астропринт, 2002. – 244 с.

479. Самойленко О. І. Явище пам'яті як предмет музичної семіології / О. І. Самойленко // Музична україністика: сучасний вимір : зб. наук. статей. – Київ, 2008. – Вип. 2. – С. 20–28.

480. Самохина Н. Н. Системный подход как ведущее направление в разработке теоретико-методических основ профессионально-творческой самореализации будущих учителей музыки в образовательно-воспитательной среде вуза [Електронний ресурс] / Н. Н. Самохина. – Режим доступу: <http://jurnal.org/articles/2013/ped45.html>.

481. Самчук З. Ф. Цінності освіти та цінності суспільства: діалектика взаємодії / З. Ф. Самчук // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – № 3(50). – Додаток 1. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – С. 69–75.

482. Санкт-Петербургский университет им. А. Пушкина [Електронний ресурс] / Официальный сайт. – Режим доступу: <http://lengu.ru/pages/filosophy.php>.

483. Сапсович А. А. Фрагментация как основа музыкально-исполнительской логики (на примере фортепианного творчества С. Слонимского) : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.03 / Александра Аркадьевна Сапсович ; Одесская национальная музыкальная академия имени А. В. Неждановой. – Одесса, 2014. – 173 с.

484. Саркисян А. О. О некоторых вопросах вокального искусства / А. О. Саркисян // Вопросы вокальной педагогики. – Москва : Госмузгиз, 1962. – 12 с.

485. Сегеда Н. А. Міжкультурна комунікативна компетентність як ознака професійно-педагогічної якості викладача вищої школи / Н. А. Сегеда // Нова педагогічна думка. – 2011. – № 3. – С. 65–69.

486. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. А. Сегеда ; Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2002. – 209 с.

487. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–145.

488. Сергеева К. М. Методичні засади самореалізації магістра музично-педагогічної освіти в процесі інструментальної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / К. М. Сергеева ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2012. – 20 с.

489. Сердюк О. В. Українська музична культура: від джерел до сьогодення : навчальна монографія / О. В. Сердюк, О. В. Уманець, Т. О. Слюсаренко. – Харків : Основа, 2002. – 400 с.

490. Серебрякова Е. А. Индивидуально-групповые формы вокальной подготовки студентов музыкальных факультетов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 [Электронный ресурс] / Елена Андреевна Серебрякова. – Москва, 2005. – 250 с. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/individualno-grupповaja-forma-vokalnoj-podgotovki-studentov-muzykalnyh.html>.

491. Сериков Г. Н. Педагогические системы обучения / Г. Н. Сериков. – Челябинск, 1980. – 126 с.

492. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Н. Е. Введенский // Физиология нервной системы. Избранные труды ; под ред. К. М. Быкова. – Москва : Государственное издательство медицинской литературы, 1952. – 211 с.

493. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2000. – 350 с.

494. Сидорова М. Б. Формирование профессиональной культуры вокалистов в вузе культуры и искусств: педагогические приоритеты современности / М. Б. Сидорова // Вокальное образование начала XXI века : сборник научных трудов. – Москва : Новый ключ, 2008. – С. 160–163.

495. Силантьева И. И. Путь к интонации: Психология вокально-сценического перевоплощения / И. И. Силантьева. – Москва : КМК, 2009. – 644 с.

496. Синявський В. В. Комуникативні і організаторські здібності [Електронний ресурс] / В. В. Синявський, В. О Федоришин. – Режим доступу: <http://l-pankova.ru/oprosnik-kommunikativnye-i-organizatorskie-sposobnosti-v-v-sinyavskij-v-a-fedoroshin-kos/>.

497. Сисоєва С. О. Загальні поняття дослідження поняття освіти як процесу і результату / С. О. Сисоєва // Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія ; за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін. – Київ : ВП «Едельвейс», 2012. – С. 217–263.

498. Сисоєва С. О. Методика формування тезаурусу наукових досліджень / С. О. Сисоєва // Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія ; за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін. – Київ : ВП «Едельвейс», 2012. – С. 304–309.

499. Сисоєва С. О. Освіта як об'єкт дослідження / С. О. Сисоєва // Шлях освіти. – 2011. – № 2. – С. 5–11.

500. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006. – 346 с.

501. Сисоєва С. О. Принципи відбору та класифікації понять у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія ; за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін. – Київ : ВП «Едельвейс», 2012. – С. 265–278.

502. Сисоєва С. О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу / С. О. Сисоєва // Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті : наукове видання ; за ред. член-кор. НАПН України К. В. Балабанова, С. О. Сисоєвої, проф. І. В. Соколової. – Маріуполь : Ноулідж, 2001. – С. 11–18.

503. Сисоєва С. О. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження / С. О. Сисоєва // Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія ; за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін. – Київ : ВП «Едельвейс», 2012. – С. 139–155.

504. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія / С. О. Сисоєва. – Київ : ТОВ «Видавниче підприємство “ЕДЕЛЬВЕЙС”», 2014. – 400 с.

505. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю / М. Н. Скаткин. – Москва, 1986. – 152 с.

506. Сладкопеев Р. В. Психолого-педагогические условия реализации личностно-ориентированного подхода в процессе формирования творческого потенциала вокалиста / Р. В. Сладкопеев // Вокальное образование начала XXI столетия : м-лы научно-практ. конференции. – Москва : Новый ключ, 2008. – 183 с.

507. Сластенин В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В. А. Сластенин // Независимый психолого-педагогический журнал «Магистр». – 1994. – № 6. – С. 2–8.

508. Сластенин В. А. Новой школе – нового учителя / В. А. Сластенин, В. Л. Матросов // Педагогическое образование. – 1990. – № 1. – С. 8–14.

509. Сластенин В. А. О современных подходах к подготовке учителя / В. А. Сластенин, Н. Г. Рудененко // Педагог. – 1996. – № 4. – С. 25–34.

510. Сластенин В. А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя / В. А. Сластенин // Психология труда и личности учителя : сб. науч. трудов / под ред. А. И. Щербакова. – Ленинград, 1976. – Вып. 1. – С. 30–47.

511. Слостенин В. А. Формирование социально-активной личности учителя / В. А. Слостенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76–84.
512. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – Москва : Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.
513. Сокол О. В. До визначення поняття «музика» / О. В. Сокол // Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник : зб. наук. праць. – Одеса : Астропринт, 2012. – Вип. 16. – С. 8–19.
514. Соколова І. В. Загальні поняття дослідження поняття освіти як процесу і результату / І. В. Соколова // Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія / за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін. – Київ : ВП «Едельвейс», 2012. – С. 217–263.
515. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої ; АПН України ; МОН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь ; Дніпропетровськ, 2008. – 400 с.
516. Сокольникова Е. В. Семиотический подход к анализу национальной специфики графического дизайна в процессе подготовки дизайнеров в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 [Электронный ресурс] / Е. В. Сокольникова ; ГОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова». – Москва, 2011. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-353830.html>.
517. Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури : посібник / Світлана Олександрівна Соломаха. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 158 с.
518. Соломаха С. В. Формування художньої культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва / С. В. Соломаха // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати дослідження і перспективи : збірник наук. праць ; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – Київ, 2003. – С. 512–519.
519. Соссюр Ф. Заметки по общей лингвистике / Ф. де Соссюр ; пер. с фр. Б. П. Наумова. – Москва : Прогресс, 1990. – 280 с.

520. Соссюр Ф. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. – Москва : Прогресс, 1977. – 689 с.

521. Сохор А. Н. Музыка как вид искусства / А. Н. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки : статьи и исследования : в 3 т. / ред.-сост. М. Г. Арановский. – Ленинград : Сов. композитор, 1981. – Т. 2. – С. 111–293.

522. Спицнадель В. Н. Системы качества (в соответствии с международными стандартами ISO семейства 9000) : учебное пособие / В. Н. Спицнадель. – Санкт-Петербург : Изд. Дом «Бизнес-пресса», 2000. – 336 с.

523. Способности и интересы / под ред. Н. Д. Левитова, В. А. Крутецкого. – Москва : Наука, 1962. – 306 с.

524. Стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 – Педагогіка і методика середньої освіти. Музика. Напрямок підготовки 0101 – Педагогічна освіта. – Київ : МОНУ, 2003. – 63 с.

525. Стасько Г. Є Вокальна підготовка майбутнього вчителя як основа удосконалення педагогічної майстерності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Г. Є. Стасько. – Київ, 1995. – 24 с.

526. Стахевич А. Г. Bel canto в западноевропейской опере XIX века, творчество, исполнительство, педагогика / Александр Гигорьевич Стахевич. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 416 с.

527. Стахевич О. Г. Основы вокальной педагогики. Курс лекций : навч. пос. для студ. дир.-хор. фак. муз. та пед. вузів. Ч. 1. Природно-наукові теорії сольного співу / О. Г. Стахевич. – Харків : ХДАК ; Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. – 92 с.

528. Стемпняк З. Постановка голоса в подготовке учителей в Польше. Психика и человеческий голос / З. Стемпняк // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы VII Международной научно-практической конференции, Москва, 17–18 апреля 2014 г. ; науч. ред. В. И. Казаренков. – Москва : РУДН, 2014. – С. 648–655.

529. Стойчик Т. І. Педагогічні технології як засіб формування професійної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника / Т. І. Стойчик // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. ; ред. кол.: В. К. Буряк, І. В. Шелевицький, Г. Б. Штельмах та ін. ; гол. ред. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 30. – С. 352–358.

530. Стулова Г. П. Дидактические основы обучения пению : учебное пособие / Г. П. Стулова ; науч. ред. В. В. Мерцылова. – Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1988. – 68 с.

531. Стулова Г. П. Акустические основы вокальной методики : учебное пособие / Г. П. Стулова. – Санкт-Петербург : Лань ; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2015. – 144 с.

532. Суліма Є. М. Розвиток університетської освіти в умовах глобалізації / Є. М. Суліма // Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва : збірник матеріалів Міжнар. науково-практ. конф., Маріуполь, 23–25 травня 2011 р. – Маріуполь, 2011. – С. 23–26.

533. Сумцов Н. Ф. К истории создания малорусских исторических песен / Н. Ф. Сумцов. – Санкт-Петербург : Тип. Император, АН, 1999. – 15 с.

534. Суншан Го. Типологічні риси вокальної музики С. Рахманінова: жанрово-стильовий підхід : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 / Го Суншан. – Одеса, 2012. – 17 с.

535. Суханцева В. К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки / В. К. Суханцева. – Київ : Факт, 2000. – 176 с.

536. Суходольський Г. В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. – Санкт-Петербург, 2008. – 168 с.

537. Сухомлинська О. В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми [Електронний ресурс] / О. В. Сухомлинська. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/3/vupysk_25.pdf.

538. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 10–15.

539. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / В. А. Сухомлинский ; сост. О. В. Сухомлинская. – Москва : Педагогика, 1990. – 288 с.
540. Сухомлинский В. А. Как любить детей. В 5 т. Т. 5 / В. А. Сухомлинский // Избранные произведения. – Киев, 1980. – С. 427–668.
541. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1982. – 206 с.
542. Сучасний словник-мінімум іншомовних слів / укл. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – Київ : Довіра, 2008. – 798 с.
543. Сущенко Л. П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с.
544. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Петрівна Танько. – Харків, 2004. – 503 с.
545. Теоретические основы процесса обучения в современной школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера ; АН СССР, НИИ общей педагогики. – Москва : Педагогика, 1989. – 316 с.
546. Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. Т. 1 / Б. М. Теплов. – Москва : Педагогика, 1985. – 328 с.
547. Терентьева Н. А. Д. Б. Кабалевский – музыкант – педагог – просветитель / Н. А. Терентьева // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании : материалы Международной конференции «Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития» ; под ред. Е. Д. Критской, Л. В. Школяр. – Москва, 1999. – 295 с.
548. Титов Ф. И. Акты и документы, относящиеся к истории Киевской академии / Ф. И. Титов. – Киев : Тип. Горбунова, 1910. – 125 с.
549. Ткаченко Т. В. Теоретико-методичні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки :

автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. В. Ткаченко ; Київський національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 43 с.

550. Ткачова Н. А. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Н. О. Ткачова ; Луганський нац. пед. ун-т імені Т. Шевченка. – Луганськ, 2007. – 44 с.

551. Топчієва І. О. Підготовка майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / І. О. Топчієва ; Київський націон. пед. університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 20 с.

552. Тоцька Л. О. Компонентна структура вдосконалення вокальної підготовки студентів – майбутніх вчителів музики [Електронний ресурс] / Л. О. Тоцька. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N148/N148p113-117.pdf.

553. Трифонова І. А. Академическое вокальное искусство как социокультурный феномен : дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Ирина Александровна Трифонова ; Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2011. – 183 с.

554. Трифонова І. А. Вокально-педагогическая подготовка учителя музыки: эстетический аспект проблемы [Електронний ресурс] / И. А. Трифонова // Электронный научный журнал учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования». – 9 с. – Режим доступу: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2011/trifonova_07_03_2011.pdf.

555. Тронина П. Л. Из опыта педагога-вокалиста / Полина Львовна Тронина. – Москва : Музыка, 1976. – 112 с.

556. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Г. В. Троцько ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – Київ, 1997. – 54 с.

557. Трутнева Л. В. О проблеме самореализации учителя музыки в вокальной деятельности / Л. В. Трутнева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 73–2. – С. 197–202.

558. Трушников Т. Г. Системный поход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства [Электронный ресурс] / Т. Г. Трушников // Человек и образование. – № 7. – 2006. – Режим доступа: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2006_7_71_72.pdf.

559. Тушева В. В. Цінності у структурі професійної культури майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / В. В. Тушева. – Режим доступа: <http://vuzlib.com/content/view/279/84>.

560. Указ Президента України № 344/2013 від 26.06.13 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://osvita.ua/legislation/other/36322/>.

561. Указ Президента України № 347/ 2002 від 17 квітня 2002 р. «Про Національну доктрину розвитку освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://osvita.ua/legislation/other/2827/>.

562. Указ президента України № 1013/ 2005 від 4 липня 2005 р. «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.osvita.org.ua/.../2005ukz_1013_2005.html.

563. Усатенко Т. П. Ідеї Просвітництва крізь призму аксіології / Г. Усатенко // Наук. зап.: зб. наук. статей / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 99. – С. 233–233.

564. Ушаков Д. Н. Антропология [Электронный ресурс] / Д. Н. Ушаков // Толковый словарь русского языка. – Режим доступа: <http://ushakov-online.ru/letter/1/5/>.

565. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 073400 «Вокальное искусство» квалификация «бакалавр» от 31 мая 2011 г. № 20899 [Электронный

ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_115038/?frame=5 (нормативный документ).

566. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 073400 «Вокальное искусство» квалификация «магистр» от 11 мая 2010 г. № 17170 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902210580> (1). pdf (нормативный документ).

567. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование квалификация «бакалавр» от 5 февраля 2010 г. № 16277 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/7> (3).pdf (нормативный документ).

568. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование квалификация «магистр» от 27 февраля 2010 г. № 16521 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (1).pdf <http://fgosvo.ru/fgosvpo/8/6/2/35> (нормативный документ).

569. Федорович Е. Н. История музыкального образования : учебное пособие / Е. Н. Федорович. – Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2003. – 110 с.

570. Фейербах Л. А. Сущность христианства / Л. А. Фейербах. – Москва : Мысль, 1965. – 100 с.

571. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 208 с.

572. Філатова О. О. Жанровий генезис виконавського діалогу в музиці (на матеріалі камерно-вокальної творчості) : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 / О. О. Філатова. – Одеса, 2005. – 16 с.

573. Филиппов А. В. Педагогическая система формирования готовности студентов к вокально-педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 [Электронный ресурс] / Аркадий Владимирович Филиппов. – Москва,

2005. – 237 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-siste-ma-formirovaniya-gotovnosti-studentov-k-vokalno-pedagogicheskoi-deyate>.

574. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – Москва : Политическая литература, 1986. – 590 с.

575. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

576. Філософський словник соціальних термінів / за заг. ред. В. П. Андрущенка. – 3-тє вид., доп. – Київ ; Харків : «Р.И.Ф.», 2005. – 672 с.

577. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

578. Фільц Б. М. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Музичне мистецтво. 5–8 класи / укладач Б. М. Фільц. – Київ ; Ірпінь, 2005. – С. 3–59.

579. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., перероб і доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 168 с.

580. Флоренский П. Иконостас / П. Флоренский // Христианство и культура. – Москва : Фолио, 2001. – С. 521–626.

581. Фролова Е. М. Психологические и физические аспекты развития вокальных навыков студентов-инструменталистов / Е. М. Фролова // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы VII Международной научно-практ. Конференции, Москва, 17–18 апреля 2014 г. ; науч. ред. В. И. Казаренков. – Москва : РУДН, 2014. – С. 705–710.

582. Халабузарь П. В. Методика музыкального воспитания : учебное пособие / П. В. Халабузарь, В. С. Попов, Н. Н. Добровольская. – Москва : Музыка, 1989. – 175 с.

583. Холопова В. Н. Формы музыкальных произведений : учебное пособие / В. Н. Холопова. – Санкт-Петербург : Лань, 1999. – 496 с.

584. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Людмила Леонідівна Хоружа ; Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2004. – 412 с.

585. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

586. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с. – (Серия «Учебник нового века»).

587. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

588. Цзінхен Ген. Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ген Цзінхен ; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгманова. – Київ, 2015. – 24 с.

589. Цзюнь Ма. Формування вокального слуху майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ма Цзюнь ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2011. – 20 с.

590. Цзяньшу Ван. Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец. : 13.00.02 / Ван Цзяньшу ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 20 с.

591. Чеботаренко О. В. Культурологические аспекты исполнительской формы в музыке : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.01 / Ольга Валериевна Чеботаренко. – Одесса, 1998. – 151 с.

592. Чен Дін. Формування вокальних навичок майбутнього вчителя музики на традиціях Китаю та України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 /

Дін Чен ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 20 с.

593. Черкасов В. Ф. Музично-педагогічна освіта України на межі двох тисячоліть (1991–2010 рр.) : навчальний посібник / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. – 380 с.

594. Черкасов В. Ф. Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962–1991 рр.) : монографія / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2008. – 376 с.

595. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : підручник / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.

596. Чжан Ї. Вокально-педагогічна творчість, як передумова виконавської діяльності співака : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 / Ї. Чжан ; Одеська держ. муз. академія ім. А. В. Нежданової. – Одеса, 2006. – 16 с.

597. Чжи Інъ. Оперний речитатив як музично-мовний феномен в контексті історичної традиції європейської опери : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 / Інъ Чжи ; Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової. – Одеса, 2015. – 20 с.

598. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : монографія / М. Г. Чобітько ; МОН України ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси : Брамо-Україна, 2006. – 560 с.

599. Чуньпен Лі. Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Лі Чуньпен ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 20 с.

600. Шаев Ю. М. Смысл в герменевтике: опыт семиотического анализа : автореф. дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.01 [Електронний ресурс] / Ю. М. Шаев ; Пятигорский государственный лингвистический университет. – Волгоград, 2009. – Режим доступа: <http://lib.volsu.ru/gSDL/cgi-bin/library.exe?e=d>.

601. Шацкий С. Т. Острые вопросы педагогического образования. В 2 т. Т. 2 / С. Т. Шацкий. – Москва : Педагогика, 1980. – 452 с.
602. Шевченко Г. П. Взаимодействие искусств в эстетическом воспитании и развитии подростков : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Галина Павловна Шевченко. – Київ, 1986. – 418 с.
603. Шевченко Н. С. Синтез сівачьких манер в українській музиці кінця ХХ – початку ХХІ століть : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 / Наталія Степанівна Шевченко ; Одеська національна музична академія ім. А. В. Нежданової. – Одеса, 2015. – 16 с.
604. Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер ; пер. с нем. А. В. Денежкина, А. Н. Малинкина, А. Ф. Филлипова ; под ред. А. В. Денежкина. – Москва : Гнозис, 1994. – 413 с.
605. Шерстньова І. В. Структурні моделі елементів організаційної групи системи професійної діяльності майбутніх економістів [Електронний ресурс] / І. В. Шерстньова. – Режим доступу: <http://zavantag.com/docs/3209/index-101250.html>.
606. Шип С. В. Музыкальная речь и язык музыки : монографія / С. В. Шип. – Одесса, 2001. – 396 с.
607. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. В 2 т. Т. 1. Образ и действительность / О. Шпенглер. – Минск : ООО Попурри, 1998. – 688 с.
608. Шкуляр О. Д. Голос людини та вокальна робота з ним : монографія . У 2 ч. Ч. 1 / О. Д. Шкуляр, Г. Є. Стасько, М. Ю. Сливоцький та ін. – Івано-Франківськ : Вид-во ПНУ ім. В. Стефаника, 2010. – 351 с.
609. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Школа культурной политики, 1995. – 760 с.
610. Щербак О. І. Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Ольга Іванівна Щербак. – Київ, 2012. – 403 с.

611. Щербакова А. И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию / А. И. Щербакова // Проблемы и перспективы педагогического образования в XX веке : труды научно-практической конференции. – Москва, 2000. – С. 15–25.

612. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О. П. Щолокова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Київ : НПУ, 2007. – Вип. 4(9). – С. 11–15.

613. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1996. – 170 с.

614. Юдин Э. Г. Системный подход и принципы деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1979. – 440 с.

615. Юссон Р. Певческий голос. Исследования основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – Москва : Музыка, 1974. – 262 с.

616. Юцевич Ю. Є. Музыка. Словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – 2-ге вид. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

617. Юцевич Ю. Є. Програма з вокального класу / укладач Ю. Є. Юцевич // Програма педагогічних інститутів. – Київ : РУМК, 1988. – 20 с.

618. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу : навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу / Ю. Є. Юцевич. – Київ : ІЗМН, 1998. – 160 с.

619. Юшманов В. И. Вокальная техника и ее парадоксы : монография / В. И. Юшманов. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : ДЕАН, 2002. – 128 с.

620. Яворский Б. Л. Избранные труды. В 2 т. Т. 2 / Б. Л. Яворский ; под. общ. ред. Д. Д. Шостаковича. – Москва : Советский композитор, 1987. – 367 с.

621. Яворский Б. Л. Основные элементы музыки / Б. Л. Яворский // Искусство. – 1923. – № 1. – С. 189–194.

622. Яворский Б. Л. Статьи. Вспоминаания. Переписка. В 2 т. Т. 1 / Б. Л. Яворский ; под. общ. ред. Д. Д. Шостаковича. – 2-е изд. – Москва, 1972. – 711 с.
623. Ягупов В. В. Методологические требования компетентного похода в профессиональном образовании / В. В. Ягупов // Вища освіта України : теорет. та науково-метод. часопис. – 2013. – № 3(50). – Додаток 1 : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – С. 82–85.
624. Якиманская И. С. Личностно ориентированное развивающее обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996. – 96 с.
625. Яковлев А. В. Физиологические закономерности певческой атаки / А. В. Яковлев. – Ленинград : Музыка, 1971. – 64 с.
626. Ямвлих Халкидский. О Пифагоровой жизни / Халкидский Ямвлих ; пер. с древнегреч. И. Ю. Мельниковой. – Москва : Алетея, 2002. – 192 с.
627. Ярмаченко Н. Д. Педагогіка : підручник для студентів пед. інст. та універс. / Н. Д. Ярмаченко. – Київ : Вища школа, 1986. – 543 с.
628. Ярославцева Л. К. Зарубежные вокальные школы : учебник по курсу истории вокального искусства / Л. К. Ярославцева. – Москва : ГМПИ, 1981. – 90 с.
629. Ярославцева Л. К. Опера. Певцы. Вокальные школы Италии, Франции, Германии и XVII–XX веков / Л. К. Ярославцева. – Москва, 2004. – 200 с.
630. Adam J. Kruse. Preservice Music Teachers' Experiences With and Attitudes Toward Music Genres / Adam J. Kruse // Journal of Music Teacher Education. – 2015, June 24. – DOI:10.1177/1057083714530721. – P. 1–13.
631. Alexander R. Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools / R. Alexander, J. Rose, C. Woodhead // A Discussion Paper. – London : Department of Education and Science, 1992. – P. 3–5.
632. Bandeler R. The Structure of Magic, Volumes I & II / R. Bandeler // Science and Behavior Books < Paolo Alto, CA, 1976. – 123 p.
633. Bergman G. Logical Positivism / G. Bergman // Metaphysics of L and Grinder J. logical Positivism. – New York : Longmans. Green & Co., 1954. – P. 1–6.

634. Celetti R. A History of Bel Canto / R. Celetti // Particular Aspects of Baroque Opera. – Oxford, UK : Oxford University Press, 1997. – 224 p.
635. Conservatorio di Muzica Santa Cecilia di Roma [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.conservatoriosantacecilia.it/il-conservatorio1.html>.
636. Cooksey J. M. Adolescence, singing evelopment and National Curricula design / J. M. Cooksey, G. F. Welch // British Journal of Music Education. – 1998. – N 15(1). – P. 99–119.
637. Department for Education and Employment / Qualifications and Curriculum Authority. DfEE (1999b) The National Curriculum Handbook for Secondary Teachers in England London : Department for Education and Employment / Qualifications and Curriculum Authority.
638. Fiedler F. E. Interpersonal perception and group effectiveness / F. E. Fidler // Person perception and interpersonal behavior. – Stanford, 1958. – 245 p.
639. Finney J. The rights and wrongs of school music : considering the expressivist argument / J. Finney // British Journal of Music Education. – 1999. – N 16(3). – P. 237–244.
640. Grinder B. L'arte del canto, metodo teoretico-practico di Beniamino Carelli, professore di canto nel R / B. Grinder // Conservatorio di Musica di Napoli. – Milano, 1898. – 143 p.
641. Hall J. A. Review of Musical Insrument Instruction in Scotland / J. A. Hall. – Edinburgh : Scottish Council for Research in Education, 1999. – 26 p.
642. Husson R. Phisiologie de la phonation / R. Husson. – Paris, 1962. – 245 p.
643. Jeremy N. Manternach Voice Use and Self-Reported Voice Health of Preservice / N. Jeremy // Music Educators Journal of Music Teacher Education. –2015, June 24. – DOI:10.1177/1057083714525176. – P. 53–66.
644. Kruse A. J. Examining the music teacher's role in classroom culture / A. J. Kruse // Michigan Music Educator. – 2012. – N 50(1). – P. 20–21.
645. Leman L. Meine Gesangskunst / L. Leman. – Berlin : Bote & Bock, 1995. – 68 S.

646. Linklater K. *Freeing the Natural Voice. Imagery and Art in the Practice of Voice and Language* / K. Linklater. – Hollywood : Drama Publishers, 2006. – 382 p.
647. Lissa Z. *Świadomość historyczna i jej rola we współczesnej kulturze muzycznej* / Zofia Lissa // Lissa Z. *Nowe szkice z estetyki muzycznej*. – Kraków : PWM, 1975. – 192 p.
648. Morris C. *Signs, Language and Behavior* [Electronic resource] / C. Morris. – New York : Georg Brazilles, 1955. – Access mode: <http://kinosemiotika.narod.ru/Termini.htm>.
649. Nattiez J.-J. *Musicologie generale et semiologie* / J.-J. Nattiez. – Paris : Christian Bourgois, 1987. – 400 p.
650. OfSTED *Secondary Education : A Review of Secondary Schools in England, 1993–1997*. – London : The Stationery Office, 1998. – 28 p.
651. OfSTED *Primary Education. A Review of Primary Schools in England, 1994–1998*. – London : The Stationery Office, 1999. – 32 p.
652. OfSTED *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools*. – London : The Stationery Office, 1999. – 36 p.
653. OfSTED *Standards in Secondary Curriculum 1997/98 : Music*. – London : OfSTED, 1999. – 29 p.
654. Perello J. *Theorie muco-ondulatoire de la phonation*. *Ann. d'oto-laryngol* / J. Perello. – Paris, 1962. – P. 722–725.
655. Paynter J. *The form of finality a context for musical education* // J. Paynter. – *British Journal of Music Education*. – 1997. – N 14(1). – P. 5–21.
656. Rogers R. *The Disappearing Arts?* / R. Rogers. – London : Royal Society of Arts, 1998. – 206 p.
657. Rohlfs E. *Musicalische Bildung und Ausbildung* / R. Rohlfs, A. Jacoby, E. Rohlfs (eds) // *Musik-Almanach 1999/2000 : Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland*. – Kassel : Barenreiter. – S. 3–21.
658. Ros M. *The State of the Arts* / M. Ros, M. Kamba. – Oxford : University of Exeter, 1998. – 256 p.

659. Scott E. N. Preparing High School Instrumental Music Educators to Respond to the Social and Emotional Challenges of Students / E. N. Scott // Journal of Music Teacher Education. – 2015, June 24. – DOI:10.1177/1057083713514980. – P. 67–82.

660. Stefani G. On the Semiotics of Music / G. Stefani // Music, Culture and Society. – Oxford UK : Oxford University Press, 2000. – 238 p.

661. Swanwick K. Assessing musical quality in the National Curriculum / K. Swanwick // British Journal of Music Education. – 1997. – N 14(3). – P. 205–215.

662. TES Councils sings the blues // Times Educational Supplement. – 1998, July 31. – P. 4.

663. Thomas R. The music National Curriculum: overcoming a compromise / R. Thomas // British Journal of Music Education. – 1997. – N 14. – P. 219–235.

664. Thornton L. C. Important Others : Music Teachers' Perceived Roles in Music Teacher Recruitment / L. C. Thornton // Journal of Music Teacher Education. – 2015, June 24. – DOI:10.1177/1057083713512836. – P. 97–107.

665. Tuning educational structures in and programmes on the basis of diversity and autonomy [Electronic resource] / Access mode: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id+172W&Itemid=205>.

666. Tuning Educational Structures in Europe // Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction. – 2ND Edition [Electronic resource] / Access mode: <http://www.tuning.unideust.org/tuningeu>.

АРХІВНІ МАТЕРІАЛИ

Державний архів міста Києва /КМДА/

667. Киевский университет св. Владимира // Ф. 108, оп. 82, спр. 32, арк. 14.

668. Музыкально-драматическая школа Н. Лысенко // Ф. 175, оп. 1, спр. 37.

669. Программы музыкальных училищ РМТ, 1874 г. // Ф. 176, оп. 1, спр. 13, арк. 1–2.

670. О работе музыкальных училищ РМТ, 1870 г. // Ф. 176, оп. 1, спр. 116, арк. 1.

*Інститут рукопису національної бібліотеки України
ім. В. І. Вернадського / ІР НБУ ім. В. І. Вернадського*

671. Киевская Духовная Академия, 1880 г. // Ф. 1, № 6599.

672. Русское Музыкальное общество. Киев // Ф. 1; 39113.

Центральний державний історичний архів України / ЦДА України/

673. Университет св Владимира. г. Киев // Ф. 129, оп. 1, спр. 65, арк. 65.

674. Школа церковного пения при Киево-Михайловском монастыре, 1986 г. // Ф. 169, оп. 8, спр. 3166.

675. Отчет Министерства народного образования о проверке церковного пения а народных училищах, 1890 г. // Ф. 707, оп. 296, спр. 54, арк. 139–143.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета № 1

для визначення думки студентів щодо сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності

1. Як ви оцінюєте рівень власної професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності? а) так б) ні

2. Чи бажаєте ви опанувати різними компонентами вокально-педагогічної діяльності? а) так б) ні

3. Чи необхідно, на ваш погляд, сучасному вчителю музичного мистецтва опанувати всіма аспектами вокально-педагогічної діяльності?

а) так б) ні

4. Якими компонентами вокально-педагогічної діяльності ви опановуєте в освітньому процесі (підкресліть): мотиваційно-смісловим, емоційно-процесуальним, семіотично-герменевтичним, аксіологічно-культурологічним, творчо-виконавським, психолого-педагогічним, організаційно-просвітницьким, самовдосконалювальним

5. З яких компонентів вокально-педагогічної діяльності ви отримуєте найбільш ґрунтовну підготовку: мотиваційно-сміслового, емоційно-процесуального, семіотично-герменевтичного, аксіологічно-культурологічного, творчо-виконавського, психолого-педагогічного, організаційно-просвітницького, самовдосконалювального

6. Які види вокально-педагогічної діяльності у Вас викликають особливий інтерес чи потребу, проранжуйте їх у порядку зменшення особистісного значення: мотиваційно-смісловий, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, самовдосконалювальний.

7. Чи плануєте Ви поглиблювати свою професійну підготовку до вокально-педагогічної діяльності після закінчення вищого навчального закладу?

а) так б) ні

7. Що могло б покращити сучасну професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності (підкресліть):

а) необхідно збільшити кількість годин, які відводяться на вивчення вокальних дисциплін, що забезпечують підготовку до різних компонентів вокально-педагогічної діяльності;

б) більше спрямувати зміст, форми та методи сучасної професійної підготовки на майбутню практичну вокально-педагогічну діяльність;

в) врахувати у змісті професійної підготовки опанування різними за стилями та жанрами вокальні твори;

г) ввести навчальний матеріал щодо методів поглибленого аналізу вокального твору для його кращого розуміння та виконавської інтерпретації;

д) необхідно надавати можливість більше приймати участь у концертах та конкурсах;

е) забезпечити навчальний процес звукопідсилюючою апаратурою, студійною апаратурою для звукозапису, достатньою кількістю комп'ютерів тощо

Дані про респондента: стать ____, вік ____, курс ____, назва вищого навчального закладу _____.

Опитувальник № 1

(для викладачів вокальних дисциплін вищих навчальних закладів)

1. Ваша освіта і термін роботи у вищому навчальному закладі?
2. Яку дисципліну (и) викладаєте?
3. Чи вважаєте Ви можливим у навчально-виховному процесі вищого навчального педагогічного закладу сформувати систему вокально-педагогічних компетенцій (відповідь – «так», «ні», «не визначився»)?
4. Які компетенції системи вокально-педагогічних компетенцій Ви вважаєте необхідно цілеспрямовано формувати у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: мотиваційні (); емоційно-процесуальні (); семіотично-процесуальні (); аксіологічно-культурологічні (); творчо-виконавські (); психолого-педагогічні (); організаційно-просвітницькі (); особистісно-розвивальні () (відповідь – «так», «ні», «не визначився»)?
5. Чи вважаєте Ви необхідним посилити семіотично-герменевтичний компонент вокально-педагогічної діяльності студентів, що передбачає сформованість вмінь аналізувати, систематизувати, узагальнювати, інтерпретувати музично-теоретичний матеріал, у процесі підготовки до концертного виконання вокального твору (відповідь – «так», «ні», «не визначився»)?
6. Чи є важливим, на Ваш погляд, опанування семіотично-герменевтичним аналізом, як сучасного методу розкодування художніх смислів вокальних творів (відповідь – «так», «ні», «не визначився»)?
7. Чи вважаєте Ви професійно значимим посилення аксіологічно-культурологічного компоненту вокально-педагогічної діяльності студентів (відповідь – «так», «ні», «не визначився»)?
8. Чи впливає, на Ваш погляд, застосування високохудожнього, різностильового, різножанрового, особистісно зорієнтованого репертуару, що базується на врахуванні історичних етапів розвитку вокального мистецтва, традицій та інновацій зарубіжних і вітчизняної вокально-педагогічних шкіл на формування аксіологічно-культурологічної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва (відповідь – «так», «ні», «не визначився»)?
9. Як Ви вважаєте, чи впливає впровадження методики семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору на формування цінностей вокальної культури та вокальної педагогіки (відповідь – «так», «ні», «не визначився»)?
10. Які Ви вважаєте напрями удосконалення професійної підготовки студентів до вокально-педагогічної діяльності?

11. Чи вважаєте Ви необхідним для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності впровадження спецкурсів «Основи вокально-педагогічної діяльності» та «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва» (відповідь – «так», «ні», «не визначився»)?

Дані про респондента: стать ____, вік ____, стаж роботи у вищому навчальному закладі _____, науковий ступінь _____, вчене звання _____, назва вищого навчального закладу _____.

Опитувальник № 2

(для вчителів музичного мистецтва)

1. Яка Ваша музична освіта і термін роботи у середньому загальноосвітньому закладі?

2. Оцініть значення вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва у музично-мистецькому вихованні дітей за 5-и бальною шкалою.

3. Як довго проходила Ваша професійна адаптація з вокально-педагогічної діяльності у середній загальноосвітній школі?

4. Які проблеми у Вас виникали з такого виду діяльності в процесі адаптаційного періоду?

5. До яких компонентів вокально-педагогічної діяльності Ви були недостатньо підготовлені: мотиваційно-смісловий, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний (пов'язаний із розумінням поетичної, музичної мови та інтерпретацією вокального твору), аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, самовдосконалювальний.

6. Чи відчували Ви недостатню сформованість знань і вмінь теоретично-аналітичної, інтерпретаційно-виконавської роботи з вокальним і вокально-хоровим твором?

7. Чи вважаєте Ви, що по закінченню вищого навчального закладу мали достатній рівень вокально-педагогічної культури та сформовані цінності і ціннісні орієнтації у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки?

8. Чи є необхідність у навчально-виховному процесі в формуванні багатокомпонентної структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва?

9. Які компоненти вокально-педагогічної діяльності необхідно посилити у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва?

10. Що Ви пропонуєте для удосконалення змісту, форм, методів, засобів професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності?

Дані про респондента: стать ____, вік ____, стаж роботи у закладі загальної середньої освіти _____, назва закладу загальної середньої освіти _____.

ДОДАТОК Б

Додаток Б.1

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА ДИСЦИПЛІНИ ВАРІАТИВНОГО ЦИКЛУ «ОСНОВИ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»

ВСТУП

Програма навчальної дисципліни «Основи вокально-педагогічної діяльності» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки спеціаліста **напрямку підготовки 7.02020401 Музичне мистецтво спеціальності Музичне мистецтво**

Предметом вивчення дисципліни є основи вокально-педагогічної діяльності. Навчальна робота проводиться в органічній єдності і взаємодії лекційної та самостійної роботи

Міждисциплінарні зв'язки: постановка голосу, вокальний клас, методика постановки голосу, сольфеджію, аналіз музичних форм, методика викладання вокально-хорових дисциплін, хорове диригування, хоровий клас, художня культура.

Програму навчальної дисципліни складає:

Змістовий модуль 1. Сутність та структура вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.1. Метою викладання дисципліни є формування у майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до вокально-педагогічної діяльності на основі опанування ними цілісною системою вокально-педагогічних компетенцій. Готовність до сукупності видів вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва визначається рівнем оволодіння системою вокально-педагогічних компетенцій.

1.2. Завданнями вивчення дисципліни «Основи вокально-педагогічної діяльності» є:

1. Усвідомлення майбутніми вчителями музичного мистецтва значення вокально-педагогічної діяльності як необхідної складової їх професійної діяльності.

2. Формування інтересу та потреби у вокально-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва.

3. Формування у майбутніх фахівців вокально-педагогічної компетентності у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки.

4. Опанування здатністю до самовдосконалення у вокально-педагогічній діяльності протягом життя.

Навчальна робота проводиться в органічній єдності і взаємодії лекційної і самостійної роботи.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

- сутність вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва;

- компоненти структури такого виду діяльності педагога;
- організаційно-методичні умови формування вокально-виконавської компетенції вчителя музичного мистецтва.

вміти:

- на практиці застосовувати теоретичні знання з дисципліни;
- ефективно здійснювати вокально-педагогічну діяльність у процесі виконання своїх професійних функцій;
- самовдосконалюватися у вокально-педагогічній діяльності упродовж життя.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 36 годин / 1 кредит ECTS.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Сутність та структура вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва

Тема 1. Роль та значення вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва у формуванні музичної культури учнів.

Тема 2. Теоретично-методологічні засади вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Тема 3. Мотиваційний та емоційний компонент структури вокально-педагогічних діяльності педагога.

Тема 4. Значення сформованості семіотичного, герменевтичного, культурологічного, аксіологічного виконавського, компонентів структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Тема 5. Роль психолого-педагогічного, організаційного та самовдосконалювального компонентів структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Тема 6. Організаційно-методичні умови удосконалення вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

3. Рекомендована література

Базова

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : Пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин. – М., 1983, – 111 с.

2. Антонюк В. Г. Формування індивідуального виконавського стилю: культурно; антропологічний аспект : наукове дослідження / Валентина Геніївна Антонюк. – К. : Управлінська ідея, 1999. – 24 с.

4. Голуб'єв П. Поради молодим педагогам – вокалістам / П. Голуб'єв. – М. : Музика, 1968. – 36 с.

5. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва / Б. П. Гнидь. – К. : НМАУ, 1997. – 242 с.

6. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість : психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти. [Монографія] // Н. Є. Гребенюк. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1999. – 269 с.

7. Люш Д. Развитие и сохранение певческого голоса / Д. Люш. – К. : Музична країна, 1988. – 139 с.

8. Овчаренко Н. А. Основы вокальной методики : навчально-методичний посібник / Н. А. Овчаренко. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – 116 с.

10. Огороднов Д. Основные принципы вокального воспитания / Д. Огороднов. – К. : Музична Україна, 1989. – 142 с.

11. Стахевич А. Г. Bel canto в западноевропейской опере XIX века, творчество, исполнительство, педагогика / Александр Гигорьевич Стахевич. – LAP LAMBERT Academic Publshing. 2012. – 416 с.

Допоміжна

1. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе : [Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. №2119 «Музыка и пение»] / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.

2. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі / О. Я. Ростовський. – Тернопіль, 2000. – 270 с.

Інформаційні ресурси

Інтернет-сайти:

classic.chubrik.ru

classic-music.ru

music.edu.ru

Адреси бібліотек:

Бібліотека Криворізького державного педагогічного університету:
50086, Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54 (головний корпус).

4. Форма підсумкового контролю успішності навчання – залік з основ вокально-педагогічної діяльності, змістом якого є усне опитування.

Критерії оцінювання:

- глибина та повнота знань навчального матеріалу;
- вміння актуалізувати та встановлювати міждисциплінарні зв'язки.

5. Засоби діагностики успішності навчання

Оцінювання рівня засвоєних знань, вмінь та навичок здійснюється протягом експрес-контролю підготовки студентів до заняття, оцінюється виконання, робота студента протягом заняття, виконання домашніх завдань, поточне опитування, усне опитування, ставиться оцінка за підсумковий залік.

Додаток Б.2

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА ДИСЦИПЛІНИ ВАРІАТИВНОГО ЦИКЛУ «ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА»

ВСТУП

Програма навчальної дисципліни «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістра **напряму 8.02020401 музичне мистецтво спеціальності Музичне мистецтво**

Предметом вивчення дисципліни є цінності вокально-виконавського мистецтва.

Міждисциплінарні зв'язки: постановка голосу, сольфеджіо, аналіз музичних форм, методика викладання вокально-хорових дисциплін, хорове диригування, хоровий клас, художня культура.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

Змістовий модуль 1. Теоретичні засади вокально-виконавського мистецтва.

Змістовий модуль 2. Вокально-виконавське мистецтво: практичний аспект.

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва» є формування у майбутніх учителів музичного мистецтва ціннісних компетенцій у сфері вокально-виконавського мистецтва. Таке ціле покладання пояснюється тим, що підвищення рівня опанування студентами ціннісними компетенціями у сфері вокального мистецтва сприяє підвищенню їх рівню готовності до такого виду діяльності.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни «Теорія і практика вокально-виконавського мистецтва» є:

1. Усвідомлення майбутніми вчителями музичного мистецтва значення вокально-виконавського мистецтва.

2. Формування інтересу та потреби у вокальному виконавстві в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

3. Формування у майбутніх фахівців ціннісних компетенцій у сфері вокально-виконавського мистецтва

4. Опанування здатністю до вокально-виконавського самовдосконалення.

Навчальна робота проводиться в органічній єдності і взаємодії лекційної і самостійної роботи.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

- особливості вокально-виконавського мистецтва;
- значення вокально-виконавського мистецтва у контексті світової культури;
- етапи розвитку світового та вітчизняного вокально-виконавського мистецтва;
- науково-теоретичні основи вокального виконавства;

вміти:

- застосовувати на практиці теоретичну модель формування ціннісних компетенцій у сфері вокального виконавства;
 - використовувати вокально-виконавський досвід у власній діяльності;
 - застосовувати алгоритм дій для підвищення вокально-виконавського рівня в концепції культурологічного, семіотичного та герменевтичного підходів;
 - використовувати специфічні прийоми роботи над текстом вокального твору, вокальні прийоми у формуванні професійного звучання голосу, прийоми художньо-артистичної виразності;
 - засвоювати на такій основі цінності вокально-виконавського мистецтва.
- На вивчення навчальної дисципліни відводиться 18 годин / 0,5 кредиту ECTS.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни**Змістовий модуль 1. Теоретичні засади вокально-виконавського мистецтва**

Тема 1. Історичний підхід до питання вокального виконавства в контексті світової культури.

Тема 2. Наукові та теоретичні основи вокального виконавства як виду музичного мистецтва.

Тема 3. Формування ціннісних компетенцій у сфері вокального виконавства.

Змістовий модуль 2. Вокально-виконавське мистецтво: практичний аспект

Тема 1. Вивчення практичного вокально-виконавського досвіду у світлі західноєвропейської вокальної традиції.

Тема 2. Культурологічна, семіотична та інтерпретаційна діяльність вчителя музики як основа формування ціннісних компетенцій у сфері вокально-виконавського мистецтва. Здійснення семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору.

Тема 3. Використання специфічних вокально-виконавських прийомів у процесі підготовки до концертного виконання та самого виступу.

3. Рекомендована література**Базова**

1. Антонюк В. Г. Формування індивідуального виконавського стилю: культурно; антропологічний аспект : наукове дослідження / Валентина Геніївна Антонюк. – К. : Управлінська ідея, 1999. – 24 с.
2. Байда Л. А. Вокально-хорова робота у системі підготовки майбутнього вчителя музики / Л. А. Байда. – Київ : УДПУ, 1997. – 68 с.
3. Голуб'єв П. Поради молодим педагогам – вокалістам / П. Голуб'єв. – М. : Музика, 1968. – 36 с.
4. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва / Б. П. Гнидь. – К. : НМАУ, 1997. – 242 с.

5. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість : психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти [Монографія]. // Н. Є. Гребенюк. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1999. – 269 с.

6. Євтушенко Д. Г. Роздуми про голос : нотатки педагога-вокаліста / Д. Г. Євтушенко. – К. : Муз. Україна, 1979. – 91 с.

7. Люш Д. Развитие и сохранение певческого голоса / Д. Люш. – К. : Музична країна, 1988. – 139 с.

8. Овчаренко Н. А. Основи вокальної методики : навчально-методичний посібник / Н. А. Овчаренко. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – 116 с.

9. Стахевич А. Г. Bel canto в западноевропейской опере XIX века, творчество, исполнительство, педагогика / Александр Гигорьевич Стахевич. – LAP LAMBERT Academic Publishing. 2012. – 416 с.

Допоміжна

1. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В. В. Емельянов. – 6-е изд. – СПб. : Издательство «Лань»; «Издательство ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2010. – 192 с. : ил. – (Учебники для вузов. Специальная литература).

2. Егорычева М. И. Упражнения для развития вокальной техники : Учебное пособие / М. И. Егорычева. – К. : Музична Україна, 1980. – 117 с.

3. Методология педагогики музыкального образования : [учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева, Б. М. Целковникова и др.; под ред. Э. Б. Абдуллина. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 272 с.

4. Форма підсумкового контролю успішності навчання – залік з теорії та практики вокально-виконавського мистецтва, змістом якого є усне опитування студентів

Критерії оцінювання:

- глибина та повнота засвоєння знань навчального матеріалу;
- вміння актуалізувати та встановлювати міждисциплінарні зв'язки;
- ціннісне відношення та ціннісні орієнтації у сфері вокально-виконавського мистецтва.

5. Засоби діагностики успішності навчання

Оцінювання рівня засвоєних знань, вмінь та навичок здійснюється протягом експрес-контролю підготовки студентів до заняття, оцінюється виконання, робота студента протягом заняття, виконання домашніх завдань, поточне опитування, усне опитування, ставиться оцінка за підсумковий залік.

ДОДАТОК В

Додаток В.1.

Таблиця В.1.

**Вимоги до навчального репертуару з дисципліни «Постановка голосу»
студентів I–IV курсів**

I семестр (змістовий модуль 1):	II семестр (змістовий модуль 2):
1. Два вокалізи	1. Два вокалізи
2. Одна народна пісня у супроводі	2. Одна старовинна арія XVII- XVIII ст.
3. Дві народні пісні а саррелла	3. Одна народна пісня у супроводі
4. Одна сучасна пісня	4. Одна сучасна пісня
5. Читання з аркушу шкільних пісень (1 клас)	5. Читання з аркушу шкільних пісень (2 клас)
II семестр (змістовий модуль 3):	IV семестр (змістовий модуль 4):
1. Два вокалізи	1. Два вокалізи
2. Один твір зарубіжного композитора кінця XVIII ст. (арія, романс)	2. Один твір зарубіжного композитора початку XIX ст. (арія, романс)
3. Дві народні пісні а саррелла	3. Дві народні пісні а саррелла
4. Одна сучасна пісня	4. Одна сучасна пісня
5. Читання з аркушу шкільних пісень (3 клас)	5. Читання з аркушу шкільних пісень (4 клас)
V семестр (змістовий модуль 5):	VI семестр (змістовий модуль 6):
1. Один твір зарубіжного композитора XIX ст. (арія, романс)	1. Один твір зарубіжного композитора XIX ст. (арія, романс)
2. Один твір вітчизняного композитора XIX ст. (романс)	2. Один твір вітчизняного композитора XIX ст. (романс)
3. Дві народні пісні а саррелла	3. Дві народні пісні а саррелла
4. Одна сучасна пісня	4. Одна сучасна пісня
5. Читання з аркушу шкільних пісень (5 кл.)	5. Читання з аркушу шкільних пісень (6клас)
VII семестр (змістовий модуль 7):	VIII семестр (змістовий модуль 8):
1. Один твір зарубіжного композитора XX ст. (арія, романс)	1. Один твір зарубіжного композитора XX ст. (арія, романс)
2. Один твір вітчизняного композитора XX ст. (арія, романс)	2. Один твір вітчизняного композитора XX–XXI ст. (арія, романс)
3. Дві народні пісні а саррелла	3. Дві народні пісні а саррелла
4. Одна сучасна пісня	4. Одна сучасна пісня
5. Читання з аркушу шкільних пісень (7 кл.)	5. Читання з аркушу шкільних пісень (1–7кл.)
IX семестр (змістовий модуль 1):	X семестр (змістовий модуль 2):
1. Один твір у супроводі концертмейстера	1. Один твір у супроводі концертмейстера
2. Один твір під фонограму (-)	2. Один твір під фонограму (-)
3. Одна народна пісня а саррелла	3. Одна народна пісня а саррелла

Додаток В.2.

Вимоги до навчального репертуару

(на прикладі першого класу)

- твори зарубіжних композиторів-класиків: Дж. Перголезі «Ах, зачем я не лужайка», В. А. Моцарт «Колискова», Л. В. Бетховен «Бабак», П. І. Чайковський «Мой Лизочек» та інші;
- твори сучасних зарубіжних композиторів: Р. Паулс «Песни о зверятах» (вокальний цикл) та «Золотая свадьба», Ю. Адлер «Тишина», Є. Крилатов «Колискова Ведмедиці» з кінофільму «Умка», В. Шаїнський «Улыбка», «Песенка Чебурашки», «Песенка про папу», «Антошка» та інші;
- твори українських композиторів-класиків: О. Білаш «Веснянка», Ж. Колодуб «Пісні для дітей», А. Кос-Анатольський «Кукурічкін день», М. Лисенко фрагмент з опери «Коза-Дереза», Я. Степовий «Зайчик», Б. Фільц «Іди, дощику», та інші;
- твори сучасних українських композиторів: В. Підвала «Ану, відгадай?», І. Кириліна «Розгнівалася на літо зима», А. Муха «Пісні для дітей» та інші;
- українські народні пісні: «Веселі гуси», «Ой, за гаєм, гаєм», «Два півники», «Подоряночка»; та зарубіжні народні пісні; грузинська народна пісня «Светлячок», італійська народна пісня «Міо Luciano» та інші.

Додаток Д

Додаток Д.1.

Методики для діагностики рівня сформованості мотиваційного компонента готовності

Тест №1

«Мотивація вокально-педагогічної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. О. Реана) для визначення мотивів вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва

Інструкція. Прочитайте нижче перераховані мотиви професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності та дайте оцінку в значущості для Вас за п'ятибальною шкалою (1 – у дуже незначній мірі, 2 – в достатньо незначній мірі, 3 – в середній мірі, 4 – у досить великій мірі, 5 – в дуже великій мірі).

Оцінити наступні мотиви:

1. Грошовий зарібок. 2. Прагнення до просування по роботі. 3. Прагнення уникнути критики з боку керівництва або колег. 4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей. 5. Потреба в досягненні соціального престижу. 6. Задоволення від самого процесу і результату роботи. 7. Можливість найбільш повної самореалізації у цій діяльності.

Методика обробки результатів. Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ), зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності з наступними ключами: ВМ (оцінка пункту 6 + оцінка пункту 7); ЗПМ (оцінка пункту 1 + оцінка пункту 2 + оцінка пункту 5); ЗНМ (оцінка пункту 3 + оцінка пункту 4). Показником вираженості кожного типу мотивації буде число в межах від 1 до 5. На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. До найкращих мотиваційних комплексів слід віднести два типи поєднання: ВМ>ЗПМ>ЗНМ і ВМ=ЗПМ>ЗНМ. Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗНМ>ЗПМ>ВМ.

Тест №2

«Формування мотивації учнів до вокальної діяльності» для перевірки рівня знань і вмінь майбутніх фахівців щодо формування мотивації учнів до вокальної діяльності»

Інструкція. Виберіть вірну відповідь (необхідне підкреслити).

1. Мотивація учня до вокальної діяльності, це: а) активність дитини у виконанні співацьких дій; б) сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які активізують учня до здійснення вокальної діяльності; в) вплив зовнішніх збудників на формування вокально-мистецьких цілей особистості учня.

2. Мотивування до вокальної діяльності, це: а) результат вокального навчання учня; б) процес навчально-виховної діяльності з вокального мистецтва;

в) процес дії на учня з метою активізації його до вокально-аналітичних, вокально-виконавських дій, шляхом збудження у нього мотивів такої діяльності.

3. Мотивація професійного вокально-педагогічного розвитку, це:
а) активність особистості у здійсненні вокально-педагогічної діяльності;
б) обов'язковий результат професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності;
в) процес спонукання особистості до активної вокально-педагогічної діяльності, спрямований на отримання нового якісного результату.

4. У вивченні теорії мотивації існує: а) два підходи; б) три підходи; в) чотири підходи.

5. Визначіть представників змістовного напрямку теорії мотивації:
а) Ф. Герцберг, Д. Келланд, А. Маслоу; б) В. Врум, Л. Портер; в) Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов;

6. Визначіть представників процесуального напрямку теорії мотивації:
а) Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов; б) Ф. Герцберг, Д. Келланд, А. Маслоу; в) Л. Б. Дмитрієв, Л. Д. Работнов, Д. В. Люш.

7. В структуру мотивації учнів до вокальної діяльності входять: а) тільки мотиви й інтереси; б) смислопокладання, цілі, мотиви, інтереси, потреби; в) вокально-мистецькі інтереси й потреби.

8. Мотивація учнів до вокальної діяльності може бути: а) тільки позитивно внутрішньою і негативно внутрішньою; б) тільки позитивною зовнішньою і негативно зовнішньою; в) позитивною і негативною внутрішньою та зовнішньою.

9. Для формування цілей учнів до вокального навчання необхідно:
а) визначити особистісно значимі бажання та інтереси дітей у сфері вокального мистецтва; б) визначити спрямованість дітей на майбутню професію; в) пояснити значимість вокальної діяльності батькам, з метою їх впливу на дітей.

10. Для формування мотивів та інтересів до вокальної діяльності вчителю необхідно: а) значно збільшити обсяг вокального матеріалу на уроках музичного мистецтва та в позаурочній системі; б) застосовувати різножанровий, різностильовий, різнохарактерний та відповідний до віку і вокального розвитку репертуар, використовувати сучасні методи, форми та засоби вокального навчання і виховання; г) використовувати тільки індивідуальний підхід.

11. Для формування стійкої потреби учнів у вокальному мистецтві вчитель повинен вміти на практиці: а) цікаво розповідати про вокальне мистецтво, б) бути організатором вокальної діяльності учнів в урочній та позаурочній системах; в) навчити дітей спілкуванню з вокальним мистецтвом.

12. Глибину сформованості мотивації учнів до вокальної діяльності можливо виявити, якщо: а) учень постійно розпитує вчителя про вокальне мистецтво; б) учень полюбить слухати вокальну музику; в) учень із задоволенням співає, слухає і аналізує вокальну музику проявляє самостійність у пошуку інформації про вокальне мистецтво.

Методика обробки результатів. Ключ: 1. б); 2. в); 3. в); 4. а); 5. а); 6. а); 7. б); 8. а); 9. б); 10. б); 11. б); 12. в). Оцінювання результатів тесту здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-3 вірних

відповідей; 3 – 4- вірних відповідей; 4 – 7-9 вірних відповідей; 5 – 10-12 вірних відповідей).

Опитувальник №1

для визначення ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва

Інструкція. Дайте відповіді на питання (відповідь – «так», «ні»)

1. Чи є необхідним, на Ваш погляд, цілеспрямовано формувати мотивацію учнів середньої загальноосвітньої школи до вокальної діяльності?

2. Як Ви вважаєте, що у найбільшій мірі спонукає учнів до занять вокальною діяльністю (необхідне вкажіть): а) приклад вчителя; б) наявність особистих природних голосових здібностей; в) популярність телевізійних вокальних шоу в країні; г) приклад інших учнів?

3. Які напрями вокальної діяльності, на Ваш погляд, викликають в учнів найбільший інтерес (необхідне вкажіть): а) вокальне виконавство; б) слухання вокальної музики; в) розповіді про вокальне мистецтво та уславлених співаків; г) творчі проекти, пов'язані з вокальним мистецтвом.

4. Яку вокальну музику сучасні учні слухають найчастіше (необхідне вкажіть): а) сольний спів; б) ансамблевий спів; в) хоровий спів.

5. Чи зацікавлені учні в концертному виконавстві (відповідь – «так», «ні», «не визначився»)?

6. До яких видів вокального виконавства сучасні учні відносяться з особливим інтересом (необхідне вкажіть): а) сольний спів; б) ансамблевий спів; в) хоровий спів?

7. Якою манерою співу, на Ваш погляд, учні хотіли б опанувати (необхідне вкажіть): а) академічною; б) народною; в) естрадною.

8. Чи впливає на формування потреби у вокальному мистецтві використання різножанрового, різностильового, відповідного віковим та природним здібностям вокального репертуару (відповідь – «так», «ні», «не визначився»)?

9. Чи впливає на формування стійкого інтересу до вокального мистецтва вміння вчителя, на основі здійсненого семіотично-герменевтичного аналізу, розкрити смисл вокального твору, виявивши особливості музичної та поетичної мови (у доступній для дітей формі), створити інтерпретацію його виконання (відповідь – «так», «ні», «не визначився»)?

10. Що є найбільш дієвим у формуванні мотивації учнів до вокальної діяльності (необхідне вкажіть): а) постійне стимулювання у виконанні вокальної діяльності; б) постійна незадоволеність вчителем у процесі та результаті вокальної діяльності учнів; в) поєднання стимулювання та вимогливості до якості здійснення вокальної діяльності?

Методика обробки результатів. Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою. шкалою (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-2 вірних відповідей; 3 – 4-5 вірних відповідей; 4 – 6-8 вірних відповідей; 5 – 9-10 вірних відповідей). 1-2 бали – низький рівень ціннісного ставлення, 3-4 – середній рівень, 5 – високий рівень.

Додаток Д.2.

Методики для діагностики рівня сформованості емоційно-процесуального компонента готовності

Тест № 1

«Емоційно-вольові якості особистості»

для виявлення сформованості емоційно-вольових якостей особистості
(модифікація тесту В. І. Петрушина)

Інструкція. Виберіть вірну відповідь (необхідне підкреслити).

Цілеспрямованість на успішне здійснення вокально-педагогічної діяльності.

1. Уміння ставити конкретні перспективні цілі та завдання:

а – маю чітку перспективну ціль професійного удосконалення на 3-4 роки вперед;

б – сумісно з викладачем планую підвищити рівень досягнень з вокально-педагогічної діяльності на наступний рік; ставлю конкретні завдання на відповідні етапи підготовки; радію від виконання намічених планів;

в – ставлю чергові завдання на найближче вокальне заняття для успішного виступу на заліках, екзаменах, концертах, педагогічній практиці.

2. Уміння планувати й із задоволенням здійснювати свою вокально-педагогічну діяльність:

а – виконую плани окремих домашніх вокальних завдань;

б – виконую плани вокальних виступів на заліках та екзаменах;

в – оцінюю проведені вокальні заняття, заліки та екзамени, які пройшли; коректую плани;

3. Уміння підкоряти свої емоції досягненню поставленої цілі:

а – заради досягнення цілі дотримуюсь суворого вокального режиму;

б – цілі та завдання професійного росту з вокальної педагогіки є для мене великим джерелом активності;

в – я переживаю велике почуття задоволення від самого процесу вокальних занять.

Наполегливість та завзятість

4. Уміння тривало досягати наміченої цілі:

а – я займаюсь співом регулярно та неухильно дотримуюсь визначеної для мене кількості годин, що відведені на заняття;

б – старанно і наполегливо я намагаюсь відпрацьовувати вокальну техніку;

в – завзято і послідовно я намагаюсь досягти професійної вокальної майстерності;

5. Уміння перемагати негативні настрої:

а – при розвитку почуття втомленості я намагаюсь проявити терпіння та продовжую заняття, не знижуючи робочого запалу;

б – знаходячись у негативному настрої, я можу змусити себе до дії супротив "не хочу" або "не можу";

в – терпляче та тривало я можу повторювати однотипні та скучні, але необхідні вокальні вправи.

6. Уміння продовжувати діяльність, не дивлячись на невдачі та інші складності:

а – невдача під час виконання твору мобілізує мене на досягнення цілі – гарно його заспівати;

б – у випадку невдачі я схиляюсь до збільшення тривалості своїх вокальних занять;

в – виконавши на заліку невдало один твір, я не падаю духом і намагаюсь співати добре інші твори.

Рішучість та сміливість

7. Уміння своєчасно приймати відповідальні рішення:

а – я можу своєчасно прийняти рішення про виконання якоїсь дії, наміру, вчинку, коли неможна зволікати;

б – я можу своєчасно прийняти рішення про виконання необхідних дій в умовах ризику;

в – можу своєчасно прийняти рішення в умовах моральної відповідальності за свої дії перед своїм колективом, учнями у процесі педагогічної практики (ансамблем або оркестром).

8. Уміння приборкувати почуття страху:

а – в умовах відповідального виступу, уроку музичного мистецтва відчуваю бажання перейти до дії (можу проспівати або виконати з учнями твір більш емоційно);

б – в умовах відповідального свого виступу або з учнями подумки відходжу від переживань та цілком зосереджуюсь на своїх виконавських діях;

в – в атмосфері моральної відповідальності свідомо долаю негативні переживання і дію рішуче (можу виконати партію замість хворого соліста).

9. Уміння безвідмовно виконати прийняті рішення;

а – після прийнятого рішення про виконання відповідальної дії, обов'язково починаю її виконувати на практиці;

б – почавши виконувати або вивчати з учнями важкий епізод або твір, продовжую це робити і доводжу, доспіваю його до кінця;

в – невдачі при виконанні складних вокальних творів мобілізують на повторні дії добитись успіху.

Емоційна самовитримка

10. Уміння зберігати ясність думки:

а – при співі на заліку, екзамені, концерті, конкурсу можу гарно зосередитись, розподілити і переключити увагу, незважаючи на хвилювання;

б – не допускаю негативних думок і негативних уявлень під дією невдач та помилок у процесі співу на заліках, екзаменах, концертах;

в – в умовах екзамену я можу виступати у відповідності з тим, що я знаю і вмію.

11. Уміння володіти своїми емоціями:

а – я можу легко підвищити свій емоційний тонус, прослуховуючи музику;

б – я можу легко знизити рівень свого емоційного збудження у процесі виступу або після нього;

в – не виявляю самовпевненості у порівнянні з іншими після успішного виступу.

12. Уміння керувати своїми діями:

а – я можу контролювати свої емоції у співі в різних станах;

б – незважаючи на неуспішні вокальні виступи, я виступаю публічно.

в – незважаючи на критику мого виступу можу легко утримати себе від неетичної поведінки і дій (грубих слів, виходу із класу).

Методика обробки результатів. Результати відповідей респондентів оцінюються за п'ятибальною шкалою. За відповідь на кожне питання надаються наступні бали: 1 – так не буває; 2 – невпевнений; 3 – може бути; 4 – напевно, так; 5 – упевнений, що так. Оцінка результатів здійснюється окремо за кожну емоційно-вольову рису: 36-45 балів – високий рівень; 26-35 – середній; 15-25 – низький. Узагальнення результатів проводиться за схемою:

Емоційно-вольові риси	Уміння	Оцінка ознак емоційно-вольових умінь			
		а	б	в	загальна
1. Цілеспрямованість на успішне здійснення вокально-педагогічної діяльності.	1. Уміння ставити конкретні перспективні цілі та завдання.	3	5	4	12
	2. Уміння планувати та із задоволенням здійснювати свою вокально-педагогічну діяльність.	4	3	2	9
	3. Уміння підкоряти свої емоції досягненню поставленої цілі:	5	5	5	15
		Усього: 36			

IX,

які відповідають вашому внутрішньому уявленню про твір, емоційному відчуттю його. Кольори поділяються на основні: темно-синій, синьо-зелений, помаранчево-червоний, жовтий та додаткові: чорний, сірий, фіолетовий, коричневий. Символіка кольору трактується М. Люшером так: синій (ніч) – спокій, умиротворення, задоволеність, зосередженість, пасивність, глибина переживань, ніжність, любов; жовтий (сонце) – нестримна експансивність, розкутість, яскравість, активність, надія; помаранчево-червоний (кров, плоди, квіти) – життєва сила, ексцентричність, активність агресивність, бажання, власність, оперативність, інстинкти ловця, еротичні настрої, опанування матеріальними цінностями життя; зелений (трава, дерева) – пружність волі, цілеспрямованість, логічна послідовність, закритість, таємничість, прихованість; сірий (відсутність кольору) – відмежованість, звільненість від обов'язків, байдужість; чорний – заперечення яскравих кольорів життя і самого буття; коричневий – суміш помаранчевого і чорного; фіолетовий – червоного і синього.

Методика обробки результатів. Результати обраних двох кольорових еталонів записуються. Колір, який стоїть на першій позиції визначає емоційне сприймання респондентом музичного твору в цілому, а другий – емоційне сприймання респондентом художнього смислу музичного твору. Кожному кольору

відповідає визначений номер: сірий – 0, темно-синій – 1, синьо-зелений – 2, помаранчево-червоний – 3, жовтий – 4, фіолетовий – 5, коричневий – 6, чорний – 7.

Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою: 1 – респондент взагалі байдужий до вокальної музики: кольори не обираються, або обирається тільки сірий; 2 – респондент намагався, однак, не сприйняв вокальний твір, не усвідомив його художній смисл: кольори контрастні тим, які можуть відобразити сутність музичного твору, згідно виконавської традиції; 3 – респондент наблизився до розуміння вокального твору, усвідомлення його смислу: кольори наближені до тих, які можуть відобразити сутність музичного твору, згідно виконавської традиції; 4 – респондент сприйняв в цілому вокальний твір, однак, неповністю осягнув його художній смисл: один із кольорів /у більшості – 1) співпав із тим, який може відобразити сутність музичного твору, згідно виконавської традиції; 5 – респондент сприйняв в цілому вокальний твір, осягнув його художній смисл: обрані кольори відповідають виконавській традиції.

Опитувальник №1

«Емоційний інтелект»

для визначенні рівня усвідомлення власних емоцій та управління емоціями
учнів в процесі вокально-педагогічної діяльності
(модифікація методики Д. В. Люсіна)

Інструкція. Вам пропонується заповнити опитувальник із 46 стверджень. Читайте уважно кожне ствердження і ставте + у тій графі, яка найкраще відображає вашу думку.

1. Я помічаю, коли учень хвилюється перед виступом, навіть, якщо він намагається це не показувати. МП
2. Якщо учень на мене ображається, я не знаю, як із ним налагодити гарні відносини. МУ
3. Мені легко зрозуміти почуття учня за виразом його обличчя. МП
4. У мене звичайно не виходить впливати на емоційний стан учня. МУ
5. Я вмю покращити настрій учнів. МУ
6. Я розумію почуття учня під дією музики без слів. МП
7. Я легко розумію міміку і жести учнів у процесі сприймання і виконання музики. МП
8. Я знаю як підбадьорити учня, який відчуває негативні емоції. МУ
9. Я можу заспокоїти учня, якщо у нього напружений стан. МУ
10. Дивлячись на людину, я можу легко зрозуміти його емоційний стан. МП
11. Якщо потрібно, я можу викликати негативні емоції учня. МУ
12. Якщо учень намагається приховати свої емоції, я відразу відчуваю це. МП
13. Можливо визначити, що відчуває учень, якщо прислухатись до звучання його голосу. МП
14. Я не вмю керувати емоціями учнів. МУ
15. Я відчуваю, що почувають учні. МП

16. Якщо уважно спостерігати за виразом обличчя учня, можливо зрозуміти, які емоції він приховує. МП

17. Завжди можу підтримати учня, який поділився зі мною своїми хвилюваннями. МП

18. Якщо учень роздратований або засмучений, я іноді помічаю це надто пізно. МП

19. Якщо учень плаче, я втрачаю рівновагу. МУ

20. Мені важко передбачити зміну настрою в учнів. МП

21. Буває, що я хочу підтримати учня, а він цього не розуміє. МУ

22. Я не розумію, чому деякі учні на мене ображаються. МП

Методика обробки результатів. Зі структури емоційного інтелекту визначається міжособистісний компонент (МЕІ) – розуміння емоцій інших людей та керівництво ними. Значення МЕІ отримується шляхом додавання МП та МУ, де МП – розуміння емоцій учнів (звучання голосу, міміка, жести), МУ – керівництво емоціями учнів (здібність викликати в учнів ті, чи інші емоції, зменшувати інтенсивність негативних емоцій). Результати оцінюються за п'ятибальною шкалою: 1 – дуже мале значення; 2- мале значення; 3 – середнє значення; 4 – достатнє значення; 5 – дуже велике значення. МП: 0-19; 20-22; 23-26; 27-30; 31 і вище. МУ: 0-14; 15-17; 18-21; 22-24; 25 і вище. У цілому МЕІ: 0-34; 35-39; 40-47; 48-54; 55 і вище.

Тест №3

«Диференційована шкала емоцій»

для визначення ставлення студенті до емоційно-процесуального компоненту вокально-педагогічної діяльності (модифікація методики К. Ізарда)

Інструкція. Оцініть за 5-бальною шкалою, в якій мірі поняття описує ваш переважно стабільний емоційний стан у процесі емоційного сприймання вокального твору та управління цим процесом в учнів (поставте цифру праворуч біля кожного позначення емоції): 1 – зовсім не підходить; 2 – мабуть, правильно; 3 – досить правильно; 4 – правильно; 5 – цілком правильно.

Таблиця Д.1.

Шкала емоцій

Шкала емоцій у поняттях			Сума	Емоція
Уважний	Сконцентрований	Зібраний		1. Інтерес
Що насолоджується	Щасливий	Радісний		2. Радість
Здивований	Уражений	Зачудований		3. Подив
Сумовитий	Сумний	Зломлений		4. Горе
Розлючений	Гнівний	Божевільний		5. Гнів
Що відчуває Ворожість	Що відчуває відразу	Що відчуває огиду		6 Відраза
Презирливий	Зневажливий	Гордовитий		7. Презирство
Що лякає	Страшний	Що панікує		8. Страх
Сором'язливий	Боязкий	Соромливий		9. Сором
Співчутливий	Винуватий	Що кається		10. Провина

Методика обробки результатів. Підраховуються суми балів за кожним рядком, і ці значення підставляються в графу «сума». Визначаються домінуючі емоції, що дозволяють якісно описати самопочуття. Можна також порівняти суми позитивних і негативних емоцій.

$$\text{СП (самопочуття)} = \frac{\text{(сума позитивних емоцій } 1+2+3+9+10)}{\text{(сума позитивних емоцій } 4+5+6+7+8)}$$

Якщо СП > 1, то самопочуття більше відповідає позитивному, якщо СП < 1 – негативному.

Додаток Д.3.
Методики для діагностики рівня сформованості семіотично-герменевтичного компонента готовності

Опитувальник №1

«Музична семіотика та герменевтика»

для перевірки рівня теоретичних знань із музичної семіотики та герменевтики

Інструкція. Дайте відповіді на питання

1. Дайте визначення понять «семіотика» та «герменевтика».
2. Окресліть особливості застосування семіотичного та герменевтичного підходів у музичному мистецтві (вокальному)?
3. Дайте визначення поняттю «семіотично-герменевтичний аналіз».
4. Розкрийте сутність трьох вимірів семіотики: семантики, синтактики, прагматики. Як вони реалізуються у процесі аналізу вокального твору?
5. Що входить у сферу музичної семантики?
6. Розкрийте взаємозв'язок: музичний твір – композитор – жанр – стиль.
7. Що є «текст» вокального твору?
8. Розкрийте взаємозв'язок: текст–знак–значення.
9. Які Ви знаєте одиниці літературної та музично мови? Розкрийте взаємозв'язок між ними.
10. Що є засобами музично-художньої (зокрема, вокально-виконавської) виразності?
11. Розкрийте взаємозв'язок між вокальною партією та музичним супроводом вокального твору?.
12. Що входить в область музичної синтактики?
13. Розкрийте взаємозв'язок між формою та драматургією музичного твору?
14. Що входить в область музичної прагматики?
15. Розкрийте риси, притаманні таким родам творів, як: епос, лірика, драма.
16. Що таке концепція музичного твору? Окресліть шляхи її визначення.
17. Що таке виконавська інтерпретація вокального твору?
18. Чи завжди виконання музичного твору є інтерпретацією?

Методика обробки результатів. Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою. (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-4 вірних відповідей; 3 – 5-9 вірних відповідей; 4 – 10-14 вірних відповідей; 5 – 15-18 вірних відповідей). 1-2 бали – низький рівень теоретичних знань студентів із музичної семіотики та герменевтики, 3–4 – середній рівень, 5 – високий рівень.

Опитувальник №2

для визначення ціннісного ставлення до семіотично-герменевтичного компонента вокально-педагогічної діяльності

Інструкція. Дайте відповіді на питання (відповідь – «так», «ні», «не визначився»).

1. Чи є, на Ваш погляд, залежність між якістю виконання вокального твору і системним дослідженням його музичного і поетичного тексту

2. Чи викликає у Вас інтерес семіотично-герменевтична діяльність у процесі опанування вокальним твором?

3 Чи є необхідним, на Ваш погляд, цілеспрямовано формувати семіотично-герменевтичні знання та вміння майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності?

4. Чи вважаєте Ви семіотично-герменевтичний аналіз засобом мистецької комунікації?

5. Чи бажаєте Ви поглибити вміння системного вивчення музичної мови вокального твору та його інтерпретації.

6. Чи сприяє семіотично-герменевтичний аналіз твору формуванню Ваших ідеалів, смаків у музичному мистецтві?

7. Як Ви вважаєте, чи є ефективною реалізація семіотично-герменевтичного компоненту готовності вчителя музичного мистецтва у формуванні цінностей учнів?

8. Які елементи музичної мови Ви знаєте?

9. Що таке мотив?

10. Що таке музична фраза?

11. Що таке музичне речення?

12. Чи можете Ви визначити елементи музичної і поетичної мови у своїх вокальних творах?

13. Що, на Ваш погляд, є знак в поетичній і музичній мові?

14. Чи вважаєте Ви необхідним подалі підвищувати свій рівень семіотично-герменевтичних знань та вмінь?

Методика обробки результатів. Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-3 вірних відповідей; 3 – 4-6 вірних відповідей; 4 – 7-9 вірних відповідей; 5 – 10-14 вірних відповідей). 1-2 бали – низький рівень ціннісного ставлення до семіотично-герменевтичного компоненту вокально-педагогічної діяльності, 3-4 – середній рівень, 5 – високий рівень.

Додаток Д.4.
Методики для діагностики рівня сформованості аксіологічно-культурологічного компонента готовності

Діагностична карта № 1

для визначення рівня вокально-педагогічної культури (модифіковано за діагностичною картою Т. Ф. Білоусової, Є. В. Бондаревської)

Таблиця Д.2.

Визначення рівня вокально-педагогічної культури

Риси особистості	Шкала оцінок
<i>1. Активна позиція у вокально-педагогічній діяльності вчителя</i>	
1. Віра у вокальне виховання, упевненість у виборі професії, сформованість вокально-педагогічних принципів.	5 4 3 2 1
2. Активність у вокальному вихованні дітей.	5 4 3 2 1
3. Здатність самостійно приймати рішення у навчанні та, вихованні дітей.	5 4 3 2 1
<i>2. Професійна вокально-педагогічна спрямованість особистості</i>	
1. Інтерес до вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.	5 4 3 2 1
2. Впевненість у необхідності передавати учням вокальний досвід	5 4 3 2 1
3. Потреба у досягненні мети вокально-педагогічної діяльності.	5 4 3 2 1
4. Устремління бути еталоном людини культури, добра і гуманності.	5 4 3 2 1
<i>3. Відношення до вокально-педагогічної діяльності</i>	
1. Ціннісне ставлення до вокально-педагогічної діяльності.	5 4 3 2 1
2. Відповідальне відношення до вокально-педагогічної діяльності.	5 4 3 2 1
3. Захопленість і задоволеність власною вокально-педагогічною діяльністю.	5 4 3 2 1
<i>4. Інтереси та духовні потреби у сфері вокального-педагогічної діяльності</i>	
1. Пізнавальна активність.	5 4 3 2 1
2. Різноманітність інтересів та духовних потреб	5 4 3 2 1
3. Потреба в красі.	5 4 3 2 1
<i>5. Професійно-моральні риси</i>	
1. Розуміння цінності людського життя, дитячого голосу.	5 4 3 2 1
2. Доброта.	5 4 3 2 1
3. Принциповість.	5 4 3 2 1
4. Вимогливість.	5 4 3 2 1
5. Справедливість	5 4 3 2 1
7. Інтелігентність.	5 4 3 2 1
<i>6. Особистісна вокально-педагогічна саморегуляція</i>	
1. Самоконтроль у здійсненні вокально-педагогічної діяльності	5 4 3 2 1
2. Вокально-педагогічне самовдосконалення.	5 4 3 2 1
3. Культура поведінки.	5 4 3 2 1
4. Культура зовнішнього виду.	5 4 3 2 1
<i>7. Професійні вокально-педагогічні знання</i>	
1. Методологічні вокально-педагогічні знання	5 4 3 2 1
2. Теоретичні вокально-педагогічні знання	5 4 3 2 1
3. Методичні (знання основ вокального навчання і виховання)	5 4 3 2 1
4. Технологічні (знання методів і прийомів вокального навчання і виховання)	5 4 3 2 1
<i>8. Уміння вокально-педагогічної, артистичної техніки</i>	
1. Уміння аналізувати вокально-виконавський процес.	5 4 3 2 1
2. Уміння вільного і красивого звукоутворення, рівного звуковедення.	5 4 3 2 1
3. Уміння володіти співацьким голосом, надавати йому різні інтонації.	5 4 3 2 1
4. Уміння володіти мімікою, жестами, надавати обличчю необхідний вираз	5 4 3 2 1

Інструкція. При заповненні таблиці обведіть відповідний бал, враховуючи критерії за п'ятибальною шкалою.

Методика обробки результатів. Після заповнення карти необхідно підсумувати отримані дані окремо по кожному компоненту (1–4) і розділити на кількість оцінок (5). Отриманий результат дозволяє визначити рівень вокально-педагогічної культури. 4–5 – високий рівень, якому характерно сформованість усіх компонентів вокально-педагогічної культури. 2,5–4 – середній рівень, якому притаманно помітні прояви одних компонентів і недостатня сформованість інших. 1–2,5 – низький рівень, для якого характерно відсутність окремих компонентів вокально-педагогічної культури та потреба в їхньому формуванні.

Опитувальник № 1

для перевірки рівня професійних культурологічних та аксіологічних знань та вмінь студентів у роботі з учнями

Інструкція. Дайте відповіді на питання.

1. Розкрийте значення понять: «культура», «вокально-педагогічна культура вчителя музичного мистецтва», «вокальна культура учнів середньої загальноосвітньої школи».
2. Розкрийте значення понять: «аксіологія», «цінність», «ціннісні орієнтації».
3. Окресліть особливості формування західноєвропейської вокально-педагогічної традиції.
4. Назвіть історичні періоди формування національної вокально-педагогічної школи.
5. Розкрийте основні риси української вокальної школи (вокально-педагогічні принципи).
6. Що, на Ваш погляд, складає структуру вокально-педагогічної культури вчителя?
7. Що, на Ваш погляд, складає структуру вокальної культури учнів?
8. Чи достатньо, на Вашу думку, учням опанувати знаннями і вміннями з вокального мистецтва, щоб був сформованим високий рівень їх вокальної культури?
9. Назвіть в урочній та позаурочній системі навчання і виховання форми, методи та засоби формування вокальної культури учнів?
10. Чи можна вважати вокальними цінностями інтерес учнів до вокального мистецтва, потребу у вокальному виконавстві?
11. Чи впливає застосування вправ-розспівок на формування вокальної культури дітей?
12. Чи впливає вокальний репертуар на формування вокальної культури учнів та їх ціннісного відношення до вокального мистецтва?
13. Назвіть жанри українського дитячого пісенного фольклору?
14. Якими принципами повинен керуватися вчитель музичного мистецтва при виборі вокального репертуару для дітей?
15. Чи впливає впровадження ефективних методик роботи з дитячим голосом на формування вокальної культури учнів?

16. Чи впливає розповідь вчителя про вокальне мистецтво, видатних співаків-виконавців, вокальний чи вокально-хоровий твір (зокрема, на основі здійсненого семіотично-герменевтичного аналізу) на формування вокальної культури дітей?

17. Що можна віднести до цінностей вокального мистецтва?

18. Які вокальні цінності та ціннісні орієнтації вчитель музичного мистецтва повинен формувати у навчально-виховному процесі?

Методика обробки результатів. Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-4 вірних відповідей; 3 – 5-9 вірних відповідей; 4 – 10-14 вірних відповідей; 5 – 15-18 вірних відповідей). 1-2 бали – низький рівень, професійних культурологічних та аксіологічних знань та вмінь студентів у роботі з учнями 3–4 – середній рівень, 5 – високий рівень.

Тест № 1

«Ціннісне ставлення до вокально-педагогічної діяльності»

для виявлення ціннісного ставлення студентів до вокально-педагогічної діяльності (модифікація тесту В. І. Петрушина)

Інструкція. Дайте відповіді на питання (так або ні).

1. Я не часто пропускаю вокальні заняття і мені не подобається, якщо так виходить (ключ – так).

2. Мені подобається показувати товаришам як можливо виконати краще той, чи інший вокальний твір (так).

3. Мені не дуже подобаються публічні виступи (так).

4. Коли вивчаю твір, намагаюсь читати про нього спеціальну, особливо методичну літературу (так).

5. Мене мало цікавлять книги з вокальної методики (ні).

6. Я пропускаю заняття з теоретичних вокальних дисциплін частіше інших (ні).

7. Крім побажань викладача я намагаюсь знайти свої виконавські прийоми співу (так).

8. Мені подобається обговорювати з товаришами прийоми і виразні засоби виконання вокальних творів (так).

9. Мені подобається співати серед товаришів, а не на сцені (так).

10. Мені не подобається працювати постійно (ні).

11. мені подобається сидіти на заняттях інших педагогів і слухати їх зауваження (так).

12. Мені подобається професія вокально-педагогічна діяльність вчителя (так)

13. Зі своїми товаришами я мало розмовляю про майбутню професію (ні).

14. Я не люблю виконувати вокальні твори на екзаменах і заліках (так).

15. Я постійно купую книги з вокальної методики (так).

16. Я хочу навчати дітей співу (так).

17. Мої друзі цінують мої зауваження про їх виконання (так).
18. У роботі над творами мені подобається краса художнього образу, ніж робота над деталями (так).
19. Мені подобається розмовляти з товаришами особливості виконавського стилю різних співаків (так).
20. Я виступаю тому, що є такі вимоги (ні).
21. Я дуже хвилююсь у процесі сценічного виконання (так).
22. У процесі педагогічної практики мені подобається обирати вокальні твори для дітей (так).
23. Я постійно аналізую різні інтерпретації вокальних творів (так).
24. Я колекціоную різні вокальні методики, вправи (так).
25. Мені цікаво працювати з голосом дитини (так).

Методика обробки результатів. Низький рівень сформованості ціннісного ставлення до творчо-виконавської діяльності – 10–14 балів, середній – 15–20, високий – 21–25.

Додаток Д.5.
Методики для діагностики рівня сформованості творчо-виконавського компонента готовності

Тест № 1

«Творчий потенціал»

для визначення творчого потенціалу особистості студента у сфері вокально-виконавського мистецтва (модифікація методики Н. В. Рождественської)

Інструкція. Виразно прочитати літературний текст вокального твору. Творчо виконати вокальний твір, використовуючи акторські засоби перекладення (інтонацію, жест, міміку тощо). Обрати відповідний бал, враховуючи критерії за п'ятибальною шкалою.

1. Цілісне сприймання вокального твору	5 4 3 2 1
2. Асоціативне мислення	5 4 3 2 1
3. Емоційне збудження	5 4 3 2 1
4. Рухливість	5 4 3 2 1
5. Пластична уява	5 4 3 2 1
6. Виразні здібності	5 4 3 2 1
7. Експресивне сприйняття	5 4 3 2 1
8. Творча уява	5 4 3 2 1

Методика обробки результатів. Перші чотири компоненти показують художню обдарованість особистості майбутнього вчителя. наступні компоненти сценічні здібності особистості. Підсумувати отримані дані окремо по кожному компоненту (1–4) і розділити на кількість оцінок (5). Отриманий результат дозволяє визначити рівень творчого потенціалу студента: 4–5 – високий рівень, для якого характерно наявність художньої обдарованості особистості та сценічні здібності студента. 2,5–4 – середній рівень, якому притаманно помітні прояви одних компонентів і недостатні інших. 1–2,5 – низький рівень, для якого характерно відсутність окремих компонентів творчого потенціалу особистості.

Опитувальник № 1

для визначення рівня обізнаності студентів у сфері творчого вокального виконавства

Інструкція. Дайте відповіді на питання.

1. Розкрийте поняття «музичне виконавство», «творчість».
2. Розкрийте специфіку «вокального виконавства».
3. Розкрийте структуру вокального виконавства.
4. Основні принципи вокального виконавства.
5. Взаємозв'язок вокального виконавства та творчості.
6. Видатні зарубіжні та вітчизняні виконавці минулого та сучасності.
7. Особливості формування вокально-виконавських знань, умінь, навичок.
8. Наукові теорії звукоутворення.

9. Співацьке дихання та його розвиток.
10. Резонування: головні та грудні резонатори.
11. Положення гортані у співі.
12. Артикуляція та дикція.
13. Види вокальної техніки.
14. Основні правила вокальної орфоепії.
15. Специфіка вокального звуковедення.
16. Дитячий голос та вікова періодизація.
17. Особливості розвитку дитячого голосу.
18. Специфіка вокального навчання за різними манерами співу.
19. Етапи роботи над вокальним твором.
20. Творчі прийоми роботи над художнім образом та виразністю виконання.
21. Сценічна поведінка та сценічний вигляд.
22. Підготовка до сценічного виступу.
23. Творчо-виконавська рефлексія.

Методика обробки результатів. Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-5 вірних відповідей; 3 – 6-12 вірних відповідей; 4 – 13-18 вірних відповідей; 5 – 19-23 вірних відповідей). 1-2 бали – низький рівень обізнаності студентів у сфері творчого вокального виконавства, 3–4 – середній рівень, 5 – високий рівень.

Тест № 2

«Ціннісне ставлення до творчо-виконавської діяльності» для виявлення ціннісного ставлення студентів до творчо-виконавської діяльності(модифікація тесту В. І. Петрушина)

Інструкція. Дайте відповідь на питання (так або ні).

1. Я запізнююсь на заняття з постановки голосу частіше ніж інші (ключ – ні).
2. Коли займаюсь співом самостійно, відволікаюсь менше, ніж інші (так).
3. На педагогічній практиці в школі я надаю перевагу ілюструвати вокальний твір у запису, а не у своєму виконанні (ні).
4. Виконуючи вокальний твір я думаю, щоб усе швидше закінчилося (ні).
5. Я надаю перевагу інтерпретації, запропонованій педагогом, і не намагаюсь розширити свої знання про вокальний твір, внести в нього щось своє (ні).
6. Я намагаюсь не виступати концертними вокальними номерами частіше ніж інші (ні).
7. На вокальні заняття я приходжу не підготовленим частіше ніж інші (ні).
8. Я нерегулярно працюю над вокальними творами (ні).
9. Я намагаюсь виступати в семестрі тільки обмежену кількість раз, визначене програмою (залік, іспит) (ні).
10. Я забуваю про зауваження викладача вокалу щодо виконання вокального твору (ні).
11. Мені подобається більше половини вокальних творів моєї програми (так).
12. Мені подобається сам виконавський процес перед аудиторією (так).

13. У порівнянні з іншими я багато працюю самостійно (так).
14. Я виступаю частіше за інших (так).
15. Мені буває не цікаво на вокальних заняттях (ні).
16. Виконуючи твір, я думаю про враження від себе на слухача (ні).
17. Я більш спокійно відношусь до своєї майбутньої професії, ніж інші (ні).
18. У колі друзів я не розповідаю про свій виступ (ні).
19. Я не люблю виступати (ні).
20. Я купую книги про виконавців (так).
21. Я розглядаю свою професію як одну з можливостей частіше співати перед аудиторією (так).
22. Я шукаю причину, щоб співати перед слухачами (так).
23. Мені подобається детально працювати над вокальним твором (так).
24. Я намагаюсь вивчити додатково вокальний твір крім програмних (так).
25. Я виступаю на сцені один раз у семестр (ні).
26. Я виступаю в концертах за вимогою викладача (ні).
27. У процесі концертного виступу не потрібно напружуватися (ні).
28. На практичних заняттях я люблю додаткові прослуховування вокальних творів (так).
29. Я люблю проявляти творчість у процесі вокального виконання (так).
30. Мене не потрібно просити виступати (так).

Методика обробки результатів. Низький рівень ціннісного ставлення до творчо-виконавської діяльності – 10–14 балів, середній – 15–20, високий – 21–30.

Додаток Д.6.
Методики для діагностики рівня сформованості психолого-педагогічного компонента готовності

Опитувальник №1

для визначення рівня особистої здатності студентів до вокального навчання та їхнього ціннісного ставлення до психолого-педагогічного компоненту готовності

Інструкція. Дайте відповіді на питання.

1. Чи маєте Ви інтерес до вокально-педагогічного навчання?
2. Чи легко Ви засвоюєте матеріал з вокальних дисциплін?
3. Чи задовольняють вас результати вокально-педагогічного навчання у вищому навчальному закладі?
4. Чи відмічає викладач постановки голосу (вокального класу) позитивні зміни у вашому вокально-виконавському, вокально-методичному рівні підготовки?
5. Чи вважаєте Ви, що опанували теоретичними та практичними основами музичної педагогіки?
6. Чи отримуєте Ви високі оцінки з вокальних дисциплін з іспиту, заліку?
7. Чи опанували Ви знаннями щодо вікових психофізіологічних особливостей вокального розвитку дітей?
8. Чи вважаєте Ви, що опанували знаннями щодо змісту, форм, методів та засобів загальношкільного і вокального навчання учнів?
9. Чи вмієте Ви розспівуватись самі і розспівувати дітей ?
10. Чи знаєте Ви дитячий пісенний репертуар і принципи його формування?
11. Чи вмієте Ви формувати навчальний та концертний вокальний репертуар для дитячого голосу, дитячого вокального ансамблю?
12. Чи вважаєте Ви себе здатним застосовувати свої психолого-педагогічні знання та вміння на практиці?
13. Чи маєте Ви ідеал-приклад вчителя музичного мистецтва, який на високому рівні здійснює вокально-педагогічну діяльність?
14. Як Ви вважаєте, чи сформовано у Вас ціннісне ставлення до психолого-педагогічного компоненту готовності вокально-педагогічної діяльності?
15. Чи будете Ви підвищувати свій психолого-педагогічний рівень для успішної вокально-педагогічної діяльності в середній загальноосвітній школі?

Методика обробки результатів. Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-3 вірних відповідей; 3 – 4-6 вірних відповідей; 4 – 7-10 вірних відповідей; 5 – 11-15 вірних відповідей). 1-2 бали – низький рівень обізнаності студентів у сфері творчого вокального виконавства, 3–4 – середній рівень, 5 – високий рівень.

Опитувальник №2

для визначення рівня знань студентів теоретичних основ музичної, вокальної психології і педагогіки та професійних вмінь майбутніх фахівців використовувати їх на практиці у роботі з учнями

Інструкція. Дайте відповіді на питання.

1. У яких нормативних документах розкрито зміст мистецької освіти учнів та вимоги до рівня їх загальномузичних та вокальних знань і вмінь?
2. Назвіть загальномузичні та специфічно вокальні здібності особистості.
3. У працях яких вітчизняних і зарубіжних учених розглядаються загальномузичні та зокрема вокальні здібності?
4. Назвіть та опишіть типи дитячих голосів.
5. Розкрийте вікові фізіологічні особливості розвитку голосу учнів.
6. Які принципи вокального навчання ви знаєте?
7. Розкрийте психологічні особливості учнів молодшого шкільного віку та специфіку розвитку їхнього голосу.
8. Розкрийте психологічні особливості учнів середнього шкільного віку та специфіку розвитку їхнього голосу.
9. Розкрийте психологічні особливості учнів старшого шкільного віку та специфіку розвитку їхнього голосу.
10. Які примарні тони в учнів молодшого, середнього, старшого віку?
11. Яка специфіка роботи з дитячим голосом на початковому етапі?
12. Які аудиторні форми вокальної діяльності учнів Ви знаєте?
13. Назвіть та опишіть поширені позааудиторні форми вокальної діяльності учнів.
14. Які методики розвитку дитячого голосу Ви знаєте? У чому особливість кожної?
15. Які методи Ви використовуєте у процесі роботи з дитячим голосом?
16. Які навчально-методичні праці Ви знаєте з основ вокальної методики?
17. Чи вмієте Ви боротись із недоліками звукоутворення та звуковедення? Розкрийте, яким чином.
18. Які принципи розспівування Ви знаєте?
19. Якими принципами необхідно керуватись при формуванні вокального репертуару дітей?
20. Яка різниця між навчальним та концертним вокальним репертуаром?
21. Назвіть композиторів, які створювали і створюють пісні для учнів молодшого, середнього, старшого шкільного віку.
22. Назвіть декілька пісень шкільного репертуару для учнів молодших, середніх, старших класів.

Методика обробки результатів. Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-5 вірних відповідей; 3 – 6-10 вірних відповідей; 4 – 11-16 вірних відповідей; 5 – 17-22 вірних відповідей). 1-2 бали – низький рівень обізнаності студентів у сфері творчого вокального виконавства, 3-4 – середній рівень, 5 – високий рівень.

Додаток Д.7.
Методики для діагностики рівня сформованості організаційно-просвітницького компонента готовності

Опитувальник № 1

для визначення здатності студентів до організаційної та просвітницької вокально-педагогічної діяльності (модифікований опитувальник В. В. Синявського, Б. О. Федоришина «Комунікативні і організаторські здібності» (КОС-1))

Інструкція. Дайте відповіді на питання («так» або «ні»).

1. Чи багато у Вас товаришів, з якими Ви постійно спілкуєтесь з приводу вокального мистецтва, вокальної педагогіки?
2. Чи часто товариші дотримуються Вашої думки щодо вокально-педагогічної діяльності?
3. Чи довго Вас хвилює почуття образи на Ваших товаришів, якщо вони критикують Ваші вокальні принципи?
4. Чи завжди Вам важко зорієнтуватися в критичній ситуації у процесі вокально-педагогічної діяльності?
5. Чи намагаєтесь Ви познайомитись із новими людьми на вокальних конкурсах, фестивалях, творчих проектах тощо?
6. Подобається Вам співати у вокальному ансамблі, хорі?
7. Вам приємніше займатися співом ніж проводити час із людьми?
8. Чи легко Ви відходите від своїх планів щодо вокально-педагогічної діяльності?
9. Чи легко Ви розповідаєте про вокальне мистецтво людям, які набагато старші Вас?
10. Чи подобається Вам зі своїми товаришами організовувати вокальні концерти, конкурси?
11. Чи легко Ви спілкуєтесь із новими людьми на основі вокального мистецтва чи вокальної педагогіки?
12. Чи часто Ви переносите творчі проекти, які повинні виконати сьогодні?
13. Чи легко Ви встановлюєте мистецькі контакти з людьми?
14. Чи намагаєтесь, щоб Ваші товариші враховували Ваші побажання у вокальному виконавстві?
15. Чи легко Вам займатися вокальною діяльністю у новому колективі?
16. Чи бувають у Вас конфлікти з товаришами у процесі вокально-педагогічної діяльності?
17. Чи намагаєтесь Ви із незнайомою людиною поспілкуватися про вокальне мистецтво?
18. Чи берете ініціативу на себе у процесі вирішення вокально-педагогічних проблем?
19. Чи з'являються у Вас негативні емоції у процесі мистецького спілкування?
20. Чи встановлюєте Ви контакти з конкурентами на вокальних конкурсах?

21. Чи подобається Вам виступати перед незнайомою аудиторією?
22. Чи виникає у Вас дратівливість, якщо Вас не слухають?
23. Чи виникає у Вас почуття незручності, якщо є можливість запропонувати свій виступ?
24. Чи втомлюєтесь Ви від спілкування з товаришами?
25. Чи полюбляєте Ви колективні вокальні проекти?
26. Чи допомагаєте Ви товаришам вирішити свої вокальні проблеми?
27. Чи впевнено Ви проводите вокально-просвітницький захід серед незнайомих людей?
28. Чи завжди ви доводите свою правоту щодо вокального мистецтва та вокальної педагогіки?
29. Чи вносите Ви позитивний настрій вокальним виступом, розповіддю про вокальне мистецтво у малознайому компанію людей?
30. Чи займаєтесь Ви суспільною роботою у процесі концертно-виконавської практики в школі?
31. Чи подобається Вам розповідати про вокальне мистецтво невеликому колу товаришів?
32. Чи відстоюєте Ви свою думку у вирішенні вокально-педагогічних проблем?
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, коли розповідаєте про вокальне мистецтво, або виконуєте вокальні твори?
34. Чи подобається Вам організовувати вокальні концерти, творчі зустрічі?
35. Чи подобається Вам виступати перед великою аудиторією?
36. Чи запізнюєтесь Ви на ділові зустрічі?
37. Чи багато у Вас друзів?
38. Чи відчуваєте Ви невпевненість у процесі спілкування з малознайомими людьми?
39. Чи лякає Вас перспектива виступити з концертом, провести творчу зустріч в новому колективі?
40. Чи впевнено Ви себе почуваєте серед своїх друзів?

Методика обробки результатів. Здатності до просвітницької діяльності – відповіді «так» на питання: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37; і «ні» на питання: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39. Здатності до організаційної діяльності – відповіді «так» на питання: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38; і «ні» на питання: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40. Підраховується кількість відповідей, які співпали з ключем, потім підраховуються оцінні коефіцієнти окремо для просвітницьких та організаційних умінь за формулою:

$$K = 0,05 \cdot C, \text{ де}$$

K – величина оцінного коефіцієнта, C – кількість відповідей, які співпали з ключем відповідей. Показники, які близькі до 1 свідчать про високий рівень організаційних і просвітницьких здатностей, близькі до 0 – про низький рівень.

Таблиця Д.3.

Здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності

Показник	Оцінка	Рівень
0,1-0,45	1	Низький
0,46-0,55	2	нижче середнього
0,56-0,65	3	Середній
0,66-0,75	4	Достатній
0,76-1	5	Високий

1-2 бали – низький рівень організаційно-просвітницьких умінь студентів, 3-4 – середній рівень, 5 – високий рівень.

Таблиця Д.4.

Здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до організаційної діяльності

Показник	Оцінка	Рівень
0,2-0,55	1	Низький
0,56-0,65	2	нижче середнього
0,66-0,7	3	Середній
0,71-0,8	4	Достатній
0,81-1	5	Високий

Опитувальник № 2

для визначення рівня професійних знань і вмінь організаційно-просвітницької роботи майбутніх учителів музичного мистецтва та їх ціннісного ставлення до такого компоненту вокально-педагогічної діяльності

Інструкція. Дайте відповіді на питання («так» або «ні»)

1. Чи маєте Ви інтерес до організаційно-просвітницької діяльності у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки?
2. Чи вважаєте Ви що маєте здібності до такого виду діяльності?
3. Чи вважаєте Ви, що вчитель музичного мистецтва повинен здійснювати такий вид діяльності?
4. Чи здобуваєте Ви знання та вміння організаційно-просвітницької діяльності у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки?
5. Чи легко Ви встановлюєте контакт із одногрупниками, дітьми, батьками, вчителями?
6. Чи знайомі Вам форми організаційно-просвітницької діяльності у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки?
7. Чи володієте Ви методиками налагодження відносин у творчому колективі?

8. Чи опанували Ви формами і методами просвітницької вокально-педагогічної діяльності у середньому загальноосвітньому закладі?

9. Чи знаєте Ви форми і методи організації вокально-педагогічної діяльності у середньому загальноосвітньому закладі?

10. Чи вмієте Ви організовувати різні заходи серед дітей, їх батьків, пов'язані з просвітництвом вокального мистецтва?

11. Чи є ціннісним для вчителя музичного мистецтва просвітництво та організаторські здібності у процесі вокально-педагогічної діяльності.

12. Чи будете Ви працювати над підвищенням своїх знань і вмінь з організаційно-просвітницької діяльності у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки?

Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-2 вірних відповідей; 3 – 3-5 вірних відповідей; 4 – 6-9 вірних відповідей; 5 – 10-11 вірних відповідей). 1-2 бали – низький рівень обізнаності студентів у сфері творчого вокального виконавства, 3-4 – середній рівень, 5 – високий рівень.

Додаток Д.8.
Методики для діагностики рівня сформованості особистісно-розвивального компонента готовності

Опитувальник № 1

для виявлення особистісних рис для самовдосконалення у майбутній вокально-педагогічній діяльності (модифікація методики семантичної диференціації Ф. Фідлера)

Інструкція. Обведіть бал, який буде відповідати Вашому ставленню до особистісного самовдосконалення у майбутній вокально-педагогічній діяльності. Відповіді по кожному із 10 пунктів оцінюється зліва направо, від 1 до 5 балів.

Таблиця Д.5.

Визначення особистісних рис для самовдосконалення

Негативні риси	Бали	Позитивні риси
Лінь	1 2 3 4 5	Працелюбність
Пізнавальна пасивність	1 2 3 4 5	Пізнавальна активність
Безцільність	1 2 3 4 5	Цілеспрямованість
Розчарованість	1 2 3 4 5	Захопленість
Апатичність	1 2 3 4 5	Зацікавленість
Безініціативність	1 2 3 4 5	Ініціативність
Інертність	1 2 3 4 5	Наполегливість
Безвільність	1 2 3 4 5	Рішучість
Байдужість	1 2 3 4 5	Небайдужість
Песимізм	1 2 3 4 5	Оптимізм

Методика обробки результатів. Чим нижчий бал, тим нижчий рівень сформованості особистісних рис для самовдосконалення у майбутній вокально-педагогічній діяльності. Низький рівень сформованості особистісних рис для самовдосконалення у майбутній вокально-педагогічній діяльності – до 20 балів, середній – від 21 до 40 балів, високий – від 40 до 50 балів.

Опитувальник № 2

для визначення рівня професійних знань і вмінь майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювати особистісний та вокальний розвиток учнів

Інструкція. Дайте відповіді на питання.

1. Дайте визначення поняттям «особистість», «індивідуальність», «розвиток».
2. Розкрийте зміст вокально-педагогічного навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва та його вплив на розвиток особистості вчителя.
3. Назвіть форми самовдосконалення вчителя у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки.
4. Які Ви знаєте методи самовдосконалення вчителя у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки?

5. Назвіть засоби самовдосконалення вчителя у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки.
6. Які Ви знаєте психологічні методики визначення особистісних рис учня?
7. Які Ви знаєте методики розвитку дитячого голосу?
8. Які Ви знаєте методики визначення цілей, інтересів та потреб учнів (зокрема, у сфері вокального мистецтва)?
9. Розкрийте зміст вокального навчання та його формувальний вплив на учнів у середній загальній освіті.
10. Які Ви знаєте форми особистісного і вокального розвитку учнів?
11. Які Ви знаєте методи особистісного та вокального розвитку учнів?
12. Назвіть засоби особистісного та вокального розвитку учнів.

Методика обробки результатів. Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-2 вірних відповідей; 3 – 3-5 вірних відповідей; 4 – 6-9 вірних відповідей; 5 – 10-12 вірних відповідей). 1-2 бали – низький рівень обізнаності студентів у сфері творчого вокального виконавства, 3-4 – середній рівень, 5 – високий рівень.

Тест-опитувальник № 3

для визначення ціннісного ставлення студентів до підвищення професійної майстерності у сфері вокальної педагогіки (модифікація методики Ю. М. Орлова «Потреба у досягненні мети»)

Інструкція. Вам пропонуються ствердження. Якщо Ви згодні з думкою, то поряд поставте «так», якщо не згодні – «ні». Тест необхідно виконати за 10-15 хвилин.

1. Думаю, що успіх у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки залежить від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я не буду займатись вокалом, життя для мене втратить смисл.
3. У вокально-педагогічній діяльності для мене важливим є не процес, а кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від неприємностей на роботі, ніж від негараздів із близькими.
5. Більшість людей живуть далекими цілями, а не близькими.
6. У вокально-педагогічній діяльності у мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж активні у своїх діях.
8. У вокально-педагогічній діяльності я намагаюсь удосконалюватися.
9. Мої близькі вважають мене лінивим.
10. У моїх невдачах зіграли роль обставини.
11. Сконцентрувавши себе на успіху, я можу забути про міри обережності.
12. Терпіння до опанування вокально-педагогічною діяльністю в мені більше, ніж здібностей до неї.
13. Мої батьки дуже контролювали мої заняття співом.

14. Лінь, а не сумніви змушує мене часто відмовлятися від вокальних концертів, конкурсів.

15. Я впевнений у своїх вокально-педагогічних можливостях.

16. Заради успіху на вокальному концерті, конкурсі я можу ризикнути, навіть, якщо невеликі шанси.

17. Я старанна людина в заняттях співом.

18. Якби я був композитором, то писав би тільки красиву вокальну музику для дітей.

19. Коли все йде успішно на концерті, моя енергія посилюється.

20. Мої близькі, зазвичай, не поділяють моїх планів щодо вокально-педагогічної діяльності.

21. Рівень моїх вимог до занять вокалом нижчий, ніж у моїх товаришів.

22. Мені здається, що наполегливості в мене більше ніж вокальних здібностей.

23. Я міг би досягнути більше у вокально-педагогічній діяльності, звільнившись від поточних справ.

Методика обробки результатів. Ключ до тесту-опитувальнику. Відповіді «так» на питання 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23; відповіді «ні» на питання 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20. За кожну відповідь студент отримує 1 бал. Відповіді підраховуються. Низький рівень ціннісного ставлення до підвищення професійної майстерності у сфері вокальної педагогіки: 0-6 балів – низька потреба у досягненні мети (підвищенні професійної майстерності); 7-9 балів – знижена потреба у досягненні мети. Середній рівень – 10-15 балів – середня потреба у досягненні мети; 16-18 балів – підвищена потреба у досягненні мети. Високий рівень – 19-23 балів – висока потреба у досягненні мети.

ДОДАТОК Е

Таблиця Е.1.

Рівень сформованості мотиваційного компоненту готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)
Особистісний	82	34,17	133	55,41	25	10,42
Професійний	84	35	128	53,33	28	11,67
Ціннісний	84	35	134	55,83	22	9,17
Середній показник	83	34,72	132	54,86	25	10,42

Таблиця Е.2.

Рівень сформованості мотиваційного компоненту готовності студентів експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)
Особистісний	88	36,97	120	50,42	30	12,61
Професійний	88	36,97	123	51,68	27	11,35
Ціннісний	87	36,56	126	52,94	25	10,50
Середній показник	88	36,83	123	51,68	27	11,49

Таблиця Е.3

Рівень сформованості емоційно-процесуального компоненту готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)
Особистісний	68	28,33	134	55,83	38	15,84
Професійний	86	35,83	125	52,08	29	12,09
Ціннісний	88	36,67	128	53,33	24	10
Середній показник	81	33,61	129	53,75	30	12,64

Таблиця Е.4.

Рівень сформованості емоційно-процесуального компоненту готовності студентів експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)
Особистісний	73	30,67	124	52,1	41	17,23
Професійний	89	37,39	117	49,16	32	13,45
Ціннісний	92	38,66	119	50	27	11,34
Середній показник	85	35,57	120	50,42	33	14,01

Таблиця Е.5.

Рівень сформованості семіотично-герменевтичного компоненту готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	115	47,92	118	49,17	7	2,91
Професійний	118	49,17	117	48,75	5	2,08
Ціннісний	119	49,58	116	48,34	5	2,08
Середній показник	117	48,75	117	48,75	6	2,5

Таблиця Е.6.

Рівень сформованості семіотично-герменевтичного компоненту готовності студентів експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	104	43,7	125	52,52	9	3,78
Професійний	107	44,96	125	52,52	6	2,52
Ціннісний	108	45,38	124	52,1	6	2,52
Середній показник	106	44,54	125	52,52	7	2,94

Таблиця Е.7.

Рівень сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	94	39,17	111	46,25	35	14,58
Професійний	96	40	118	49,17	26	10,83
Ціннісний	99	41,25	118	49,17	23	9,58
Середній показник	96	40,14	116	48,2	28	11,66

Таблиця Е.8.

Рівень сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту готовності студентів експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	98	41,18	107	44,96	33	13,86
Професійний	101	42,44	106	44,54	31	13,02
Ціннісний	103	43,28	107	44,96	28	11,76
Середній показник	100	42,3	107	44,82	31	12,88

Таблиця Е.9.

Рівень сформованості творчо-виконавського компоненту готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	64	26,67	138	57,5	38	15,83
Професійний	72	30	133	55,42	35	14,58
Ціннісний	76	31,67	130	54,16	34	14,17
Середній показник	71	29,58	133	55,42	36	15

Таблиця Е.10.

Рівень сформованості творчо-виконавського компоненту готовності студентів експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	65	27,32	138	57,98	35	14,7
Професійний	69	28,99	139	58,41	30	12,6
Ціннісний	75	31,51	134	56,31	29	12,18
Середній показник	70	29,41	137	57,56	31	13,16

Таблиця Е.11.

Рівень сформованості психолого-педагогічного компоненту готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	73	30,42	131	54,58	36	15
Професійний	76	31,67	131	54,58	33	13,75
Ціннісний	79	32,92	130	54,17	31	12,92
Середній показник	76	31,67	131	54,44	33	13,89

Таблиця Е.12.

Рівень сформованості психолого-педагогічного компоненту готовності студентів експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	70	29,41	130	54,62	38	15,97
Професійний	76	31,93	127	53,36	35	14,71
Ціннісний	76	31,93	127	53,36	35	14,71
Середній показник	74	31,09	128	53,78	36	15,13

Таблиця Е.13.

Рівень сформованості організаційно-просвітницького компоненту готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	74	30,83	128	53,33	38	15,84
Професійний	77	32,08	128	53,33	35	14,59
Ціннісний	81	33,75	124	51,66	35	14,59
Середній показник	77	32,22	127	52,78	36	15

Таблиця Е.14.

Рівень сформованості організаційно-просвітницького компоненту готовності студентів експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	76	31,93	124	52,1	38	15,97
Професійний	80	33,61	128	53,78	30	12,61
Ціннісний	83	34,87	126	52,94	29	12,19
Середній показник	80	33,47	126	52,94	32	13,59

Таблиця Е.15.

Рівень сформованості особистісно-розвивального компоненту готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	66	27,5	126	52,5	48	20
Професійний	67	27,92	132	55	41	17,08
Ціннісний	69	28,75	133	55,42	38	15,83
Середній показник	67	28,06	131	54,3	42	17,64

Таблиця Е16.

Рівень сформованості особистісно-розвивального компоненту готовності студентів експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності на початку формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.
Особистісний	56	23,53	134	56,3	48	20,17
Професійний	61	25,63	132	55,46	45	18,91
Ціннісний	63	12,89	130	54,62	45	18,91
Середній показник	60	25,21	132	55,46	46	19,33

Таблиця Е.17.

**Рівень сформованості мотиваційного компонента готовності студентів
контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності наприкінці
формульованого етапу експерименту**

Рівні / Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)
Особистісний	74	30,83	138	57,5	28	11,67
Професійний	77	32,08	135	56,25	28	11,67
Ціннісний	78	32,5	137	57,08	25	10,42
Середній показник	76	31,67	137	57,08	27	11,25

Таблиця Е.18.

**Рівень сформованості мотиваційного компоненту готовності студентів
експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності наприкінці
формульованого етапу експерименту**

Рівні / Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)
Особистісний	13	5,46	153	64,29	72	30,25
Професійний	16	6,72	157	65,98	65	27,31
Ціннісний	18	7,56	158	66,39	62	26,05
Середній показник	16	6,72	156	65,55	66	27,73

Таблиця Е.19.

**Рівень сформованості емоційно-процесуального компоненту готовності
студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності наприкінці
формульованого етапу експерименту**

Рівні / Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)
Особистісний	68	28,33	132	55	40	16,67
Професійний	74	30,83	135	56,25	31	12,92
Ціннісний	75	31,25	139	57,92	26	10,83
Середній показник	72	30	136	56,66	32	13,34

Таблиця Е.20.

**Рівень сформованості емоційно-процесуального компоненту готовності
студентів експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності
наприкінці формульованого етапу експерименту**

Рівні / Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)
Особистісний	13	5,46	173	72,69	52	21,85
Професійний	15	6,3	177	74,37	46	19,33
Ціннісний	19	7,98	174	73,11	45	18,91
Середній показник	16	6,72	174	73,11	48	20,17

Таблиця Е.21.

Рівень сформованості семіотично-герменевтичного компоненту готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	96	40	127	52,92	17	7,08
Професійний	108	45	117	48,75	15	6,25
Ціннісний	111	46,25	114	47,5	15	6,25
Середній показник	105	43,75	119	49,72	16	6,53

Таблиця Е.22.

Рівень сформованості семіотично-герменевтичного компоненту готовності студентів експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	21	8,82	178	74,79	39	16,39
Професійний	26	10,92	176	73,95	36	15,13
Ціннісний	28	11,76	175	73,53	35	14,71
Середній показник	25	10,5	176	73,95	37	15,55

Таблиця Е.23.

Рівень сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	83	34,83	119	49,58	38	15,83
Професійний	85	35,42	123	51,25	32	13,33
Ціннісний	87	36,25	123	51,25	30	12,5
Середній показник	85	35,42	122	50,83	33	13,75

Таблиця Е.24.

Рівень сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту готовності студентів експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	30	12,61	152	63,86	56	23,53
Професійний	35	14,71	154	64,7	49	20,59
Ціннісний	36	15,13	155	65,12	47	19,75
Середній показник	34	14,28	153	64,29	51	21,43

Таблиця Е.25.

Рівень сформованості творчо-виконавського компоненту готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)
Особистісний	58	24,17	136	56,66	46	19,17
Професійний	66	27,5	130	54,17	44	18,33
Ціннісний	69	28,75	131	54,58	40	16,67
Середній показник	64	26,67	133	55,41	43	17,92

Таблиця Е.26.

Рівень сформованості творчо-виконавського компоненту готовності студентів експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)
Особистісний	22	9,24	154	64,71	62	26,05
Професійний	24	10,08	156	65,55	58	24,37
Ціннісний	26	10,92	157	65,97	55	23,11
Середній показник	24	10,08	156	65,55	58	24,37

Таблиця Е.27.

Рівень сформованості психолого-педагогічного компоненту готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)
Особистісний	65	27,08	133	55,42	42	17,5
Професійний	66	27,5	135	56,25	39	16,25
Ціннісний	67	27,32	135	56,25	38	15,83
Середній показник	66	27,5	134	55,83	40	16,67

Таблиця Е.28.

Рівень сформованості психолого-педагогічного компоненту готовності студентів експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)
Особистісний	24	10,08	157	65,97	57	23,96
Професійний	26	10,92	157	65,97	55	23,12
Ціннісний	29	12,18	156	65,55	53	22,27
Середній показник	26	10,92	157	65,97	55	23,12

Таблиця Е.29.

Рівень сформованості організаційно-просвітницького компоненту готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	64	26,67	133	55,41	43	17,92
Професійний	68	28,33	131	54,59	41	17,08
Ціннісний	69	28,74	132	55	39	16,26
Середній показник	67	27,92	132	55	41	17,08

Таблиця Е.30.

Рівень сформованості організаційно-просвітницького компоненту готовності студентів експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	25	10,5	155	65,13	58	24,37
Професійний	28	11,77	153	64,28	57	23,95
Ціннісний	31	13,06	150	62,99	57	23,95
Середній показник	28	11,77	153	64,28	57	23,95

Таблиця Е.31.

Рівень сформованості особистісно-розвивального компонента готовності студентів контрольної групи до вокально-педагогічної діяльності наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	60	25	128	53,34	52	21,66
Професійний	64	26,67	131	54,58	45	18,75
Ціннісний	66	27,5	130	54,17	44	18,33
Середній показник	63	26,25	130	54,17	47	19,58

Таблиця Е.32.

Рівень сформованості особистісно-розвивального компоненту готовності студентів експериментальної групи до вокально-педагогічної діяльності наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні Показники	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
Особистісний	27	11,35	146	61,34	65	27,31
Професійний	29	12,19	146	61,34	63	26,47
Ціннісний	31	13,03	144	60,5	63	26,47
Середній показник	29	12,19	145	60,92	64	26,89

ДОДАТОК Ж

Таблиця Ж.1.

Динаміка зростання рівня сформованості готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності (перший контрольний зріз)

Рівні Групи		Низький		середній		високий	
		п	1-й зріз	п	1-й зріз	п	1-й зріз
К	абс	84	82	126	126	30	32
	відн.%	35	34,17	52,5	52,5	12,5	13,33
Е	абс.	83	79	125	127	30	32
	відн.%	34,29	32,64	51,65	52,48	14,06	14,88

Таблиця Ж.2.

Динаміка зростання рівня сформованості готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності (другий контрольний зріз)

Рівні Групи		Низький		середній		високий	
		п	2-й зріз	п	2-й зріз	п	2-й зріз
К	абс	84	78	126	130	30	32
	відн.%	35	32,5	52,5	54,17	12,5	13,33
Е	абс.	83	75	125	128	34	39
	відн.%	34,29	30,99	51,65	52,89	14,05	16,12

Таблиця Ж.3.

Динаміка зростання рівня сформованості готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності (третій контрольний зріз)

Рівні Групи		низький		середній		Високий	
		п	3-й зріз	п	3-й зріз	п	3-й зріз
К	абс	84	77	126	130	30	33
	відн.%	35	32,08	52,5	54,17	12,5	13,75
Е	абс.	83	45	125	150	34	47
	відн.%	34,29	18,59	51,65	61,99	14,05	19,42

Таблиця Ж.4.

Динаміка зростання рівня сформованості готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального етапу експерименту (четвертий контрольний зріз)

Рівні Групи		низький		середній		високий	
		п	4-й зріз	п	4-й зріз	п	4-й зріз
К	абс	84	75	126	130	30	35
	відн.%	35	31,25	52,5	54,17	12,5	14,58
Е	абс.	83	25	125	158	34	59
	відн.%	34,29	10,33	51,65	65,29	14,05	24,38

ДОДАТОК 3

Таблиця 3.1

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості мотиваційного компоненту студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Групи	низький +високий	Середній	Всього		висновок і коментар:
КГ на початку	108	132	240		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ до експерименту не відрізняється від показника середнього рівня ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку.	115	123	238		
Частки	0,45	0,55	$\varphi_{емп} =$	0,73	
	0,48	0,52	$\varphi_{крит} = 1,64$	Но	
КГ наприкінці	103	137	240		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня КГ наприкінці експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	82	156	238		
Частки	0,43	0,57	$\varphi_{емп} =$	1,90	
	0,34	0,66	$\varphi_{крит} = 1,64$	Н1	
КГ на початку.	108	132	240		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ до експерименту не відрізняється від показника середнього рівня КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	103	137	240		
Частки	0,45	0,55	$\varphi_{емп} =$	0,46	
	0,43	0,57	$\varphi_{крит} = 1,64$	Но	
ЕГ на початку	115	123	238		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня ЕГ до експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	82	156	238		
Частки	0,48	0,52	$\varphi_{емп} =$	3,08	
	0,34	0,66	$\varphi_{крит} = 1,64$	Н1	

Таблиця 3.2.

Результати порівняння низького рівня сформованості мотиваційного компоненту готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці експерименту

Групи	низький	середній+ високий	всього		висновок і коментар
КГ на початку.	83	157	240		Гіпотеза Н ₀ : : Показники низького рівня в КГ і в ЕГ до експерименту практично не відрізняються
ЕГ на початку.	88	150	238		
Частки	0,35 0,37	0,65 0,63	$\varphi_{\text{емп}}=$ $\varphi_{\text{крит}}=1,6$	0,55 Н₀	
КГ наприкінці	76	164	240		Гіпотеза Н : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ наприкінці експерименту у порівнянні з КГ наприкінці експерименту
ЕГ наприкінці	16	222	238		
Частки	0,32 0,07	0,68 0,93	$\varphi_{\text{емп}}=$ $\varphi_{\text{крит}}=1,6$	7,33 Н₁	
КГ на початку.	83	157	240		Гіпотеза Н ₀ : Показники низького рівня в КГ до і наприкінці експерименту практично не відрізняються
КГ наприкінці	76	164	240		
Частки	0,35 0,32	0,65 0,68	$\varphi_{\text{емп}}=$ $\varphi_{\text{крит}}=1,6$	0,68 Н₀	
ЕГ на початку.	88	150	238		Гіпотеза Н ₁ .: Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ наприкінці експерименту у порівнянні з ЕГ до експерименту
ЕГ наприкінці	16	222	238		
Частки	0,37 0,07	0,63 0,93	$\varphi_{\text{емп}}=$ $\varphi_{\text{крит}}=1,6$	8,54 Н₁	

Таблиця 3.3.

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості мотиваційного компоненту студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

групи	низький	середній	високий	всього	
КГ на початку	83	132	25	240	
ЕГ на початку	88	123	27	238	
				χ^2 емп=	0,53

Но. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на початку експерименту.

КГ наприкінці	76	137	27	240	
ЕГ наприкінці	16	156	66	238	
				χ^2 емп=	56,71

H1. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ наприкінці експерименту.

КГ на початку.	83	132	25	240	
КГ наприкінці	76	137	27	240	
				χ^2 емп=	0,48

Но. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ до і КГ наприкінці експерименту.

ЕГ на початку	88	123	27	238	
ЕГ наприкінці	16	156	66	238	
				χ^2 емп=	70,10

H1. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для ЕГ до експерименту і ЕГ наприкінці експерименту.

Таблиця 3. 4.

Порівняння результатів показників сформованості емоційно-процесуального компонента готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Групи	низький	середній	високий		
КГ на початку	81	129	30	240	
ЕГ наприкінці	85	120	33	238	Н ₀
				χ^2 емп=	0,56

Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ до експерименту.

КГ наприкінці	72	136	32	240	
ЕГ наприкінці	16	174	48	238	Н ₁
				χ^2 емп=	43,49

Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ після експерименту.

КГ на початку	81	129	30	240	
КГ наприкінці	72	136	32	240	Н ₀
				χ^2 емп=	0,78

Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ до і КГ наприкінці експерименту

ЕГ на початку	85	120	33	238	
ЕГ наприкінці	16	174	48	238	Н ₁
				χ^2 емп=	59,83

Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для ЕГ на початку експерименту і ЕГ наприкінці експерименту.

Таблиця 3.5.

Результати порівняння середнього рівня сформованості емоційно-процесуального компонента готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального експерименту

Групи	низький + високий	середній		
КГ на початку	111	129	240	
ЕГ на початку.	118	120	238	
	0,46	0,54	фемп=	0,73
	0,50	0,50	фкрит=1,64	Но
КГ наприкінці	104	136	240	
ЕГ наприкінці	64	174	238	
	0,43	0,57	фемп=	3,79
	0,27	0,73	фкрит=1,64	Н1
КГ на початку	111	129	240	
КГ наприкінці	104	136	240	
	0,46	0,54	фемп=	0,64
	0,43	0,57	фкрит=1,64	Но
ЕГ на початку	118	120	238	
ЕГ наприкінці	64	174	238	
	0,50	0,50	фемп=	5,15
	0,27	0,73	фкрит=1,64	Н1

Таблиця 3.6

Результати порівняння низького рівня сформованості емоційно-процесуального компонента готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального експерименту

Групи	низький	середній+ високий		
КГ на початку	81	159	240	
ЕГ на початку	85	153	238	
	0,34	0,66	фемп=	0,45
	0,36	0,64	фкрит=1,64	Но
КГ наприкінці	72	168	240	
ЕГ наприкінці	16	222	238	
	0,30	0,70	фемп=	6,94
	0,07	0,93	фкрит=1,64	Н1
КГ на початку	81	159	240	
КГ наприкінці	72	168	240	
	0,34	0,66	фемп=	0,88
	0,30	0,70	фкрит=1,64	Но
ЕГ на початку	85	153	238	
ЕГ наприкінці	16	222	238	
	0,36	0,64	фемп=	8,25
	0,07	0,93	фкрит=1,64	Н1

Таблиця 3.7

Результати порівняння середнього рівня сформованості семіотично-герменевтичного компонента студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального експерименту

Групи	низький +високий	середній		
КГ на початку	123	117	240	
ЕГ на початку.	113	125	238	
	0,51	0,49	фемп=	0,82
	0,47	0,53	фкрит=1,64	Но
КГ наприкінці	121	119	240	
ЕГ наприкінці	62	176	238	
	0,50	0,50	фемп=	5,55
	0,26	0,74	фкрит=1,64	Н1
КГ на початку	123	117	240	
КГ наприкінці	121	119	240	
	0,51	0,49	фемп=	0,18
	0,50	0,50	фкрит=1,64	Но
ЕГ на початку	113	125	238	
ЕГ наприкінці	62	176	238	
	0,47	0,53	фемп=	4,90
	0,26	0,74	фкрит=1,64	Н1

Таблиця 3.8.

Результати порівняння низького рівня сформованості семіотично-герменевтичного компонента студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального експерименту

Групи	низький +високий	середній		
КГ на початку	117	123	240	
ЕГ на початку	106	132	238	
	0,49	0,51	фемп=	0,92
	0,45	0,55	фкрит=1,64	Но
КГ наприкінці	105	135	240	
ЕГ наприкінці	25	213	238	
	0,44	0,56	фемп=	8,58
	0,11	0,89	фкрит=1,64	Н1
КГ на початку	117	123	240	
КГ наприкінці	105	135	240	
	0,49	0,51	фемп=	1,10
	0,44	0,56	фкрит=1,64	Но
ЕГ напочатку	106	132	238	
ЕГ наприкінці	25	213	238	
	0,45	0,55	фемп=	8,74
	0,11	0,89	фкрит=1,64	Н1

Таблиця 3.9

Порівняння показників сформованості семіотично-герменевтичного компонента готовності студентів КГ і ЕГ до вокально-педагогічної діяльності за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального експерименту

Група	низький	середній	високий		
КГ на початку	117	117	6	240	
ЕГ на початку	106	125	7	238	Н ₀
				χ^2 емп=	0,88

КГ після	105	119	16	240	
ЕГ наприкінці	25	176	37	238	Н ₁
				χ^2 емп=	68,56

КГ на початку	117	117	6	240	
КГ наприкінці	105	119	16	240	Н ₀
				χ^2 емп=	5,21

ЕГ на початку	106	125	7	238	
ЕГ наприкінці	25	176	37	238	Н ₁
				χ^2 емп=	79,18

Таблиця 3. 10.

Порівняння показників сформованості аксіологічно-культурологічного компонента готовності студентів КГ і ЕГ до вокально-педагогічної діяльності за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального експерименту

Групи	низький	середній	високий		
КГ на початку	96	116	28	240	
ЕГ на початку	100	107	31	238	Н ₀
				χ^2 емп=	0,59

КГ наприкінці	85	122	33	240	
ЕГ наприкінці	34	153	51	238	Н ₁
				χ^2 емп=	29,20

КГ на початку	96	116	28	240	
КГ наприкінці	85	122	33	240	Н ₀
				χ^2 емп=	1,23

ЕГ на початку	100	107	31	238	
ЕГ наприкінці	34	153	51	238	Н ₁
				χ^2 емп=	45,52

Таблиця 3.11.

Результати порівняння низького рівня сформованості аксіологічно-герменевтичного компоненту готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального експерименту

Групи	низький	середній+високий		
КГ на початку	96	144	240	
ЕГ на початку	100	138	238	
	0,40	0,60	фемп=	0,45
	0,42	0,58	фкрит=1,64	Но
КГ наприкінці	85	155	240	
ЕГ наприкінці	34	204	238	
	0,35	0,65	фемп=	5,46
	0,14	0,86	фкрит=1,64	Н1
КГ на початку	96	144	240	
КГ наприкінці	85	155	240	
	0,40	0,60	фемп=	1,04
	0,35	0,65	фкрит=1,64	Но
ЕГ на початку	100	138	238	
ЕГ наприкінці	34	204	238	
	0,42	0,58	фемп=	6,93
	0,14	0,86	фкрит=1,64	Н1

Таблиця 3.12.

Результати порівняння середнього рівня сформованості аксіологічно-герменевтичного компоненту готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального експерименту

Групи	низький +високий	середній		
КГ на початку	124	116	240	
ЕГ на початку	131	107	238	
	0,52	0,48	фемп=	0,74
	0,55	0,45	фкрит=1,64	Но
КГ наприкінці	118	122	240	
ЕГ наприкінці	85	153	238	
	0,49	0,51	фемп=	2,99
	0,36	0,64	фкрит=1,64	Н1
КГ на початку.	124	116	240	
КГ наприкінці	118	122	240	
	0,52	0,48	фемп=	0,55
	0,49	0,51	фкрит=1,64	Но
ЕГ на початку	131	107	238	
ЕГ наприкінці	85	153	238	
	0,55	0,45	фемп=	4,26
	0,36	0,64	фкрит=1,64	Н1

Таблиця 3.13.

Порівняння показників сформованості творчо-виконавського компоненту готовності студентів КГ і ЕГ до вокально-педагогічної діяльності за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального експерименту

групи	низький	середній	високий		
КГ на початку	71	133	36	240	
ЕГ на початку	70	137	31	238	Н ₀
				χ^2 емп=	0,43
КГ наприкінці	64	133	43	240	
ЕГ наприкінці	24	156	58	238	Н ₁
				χ^2 емп=	22,23
КГ на початку	71	133	36	240	
КГ наприкінці	64	133	43	240	Н ₀
				χ^2 емп=	0,98
ЕГ на початку.	70	137	31	238	
ЕГ наприкінці	24	156	58	238	Н ₁
				χ^2 емп=	31,93

Таблиця 3.14.

Результати порівняння низького рівня сформованості творчо-виконавського компоненту готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального експерименту

групи	низький	середній+високий		
КГ на початку	71	169	240	
ЕГ на початку	70	168	238	
	0,30	0,70	фемп=	0,04
	0,29	0,71	фкрит=1,64	Н₀
КГ наприкінці	64	176	240	
ЕГ наприкінці	24	214	238	
	0,27	0,73	фемп=	4,80
	0,10	0,90	фкрит=1,64	Н₁
КГ на початку	71	169	240	
КГ наприкінці	64	176	240	
	0,30	0,70	фемп=	0,71
	0,27	0,73	фкрит=1,64	Н₀
ЕГ на початку	70	168	238	
ЕГ наприкінці	24	214	238	
	0,29	0,71	фемп=	5,46
	0,10	0,90	фкрит=1,64	Н₁

Таблиця 3.15.

Результати порівняння середнього рівня сформованості творчо-виконавського компоненту готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального експерименту

група	низький +високий	середній		
КГ на початку	107	133	240	
ЕГ на початку	101	137	238	
	0,45	0,55	$\phi_{\text{емп}}=$	0,47
	0,42	0,58	$\phi_{\text{крит}}=1,64$	Н_о
КГ наприкінці	107	133	240	
ЕГ наприкінці	82	156	238	
	0,45	0,55	$\phi_{\text{емп}}=$	2,27
	0,34	0,66	$\phi_{\text{крит}}=1,64$	Н₁
КГ на початку	107	133	240	
КГ наприкінці	107	133	240	
	0,45	0,55	$\phi_{\text{емп}}=$	0,00
	0,45	0,55	$\phi_{\text{крит}}=1,64$	Н_о
ЕГ на початку	101	137	238	
ЕГ наприкінці	82	156	238	
	0,42	0,58	$\phi_{\text{емп}}=$	1,79
	0,34	0,66	$\phi_{\text{крит}}=1,64$	Н₁

Таблиця 3.16.

Порівняння показників сформованості психолого-педагогічного компоненту готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального експерименту

групи	низький	середній	високий		
КГ на початку	76	131	33	240	
ЕГ на початку	74	128	36	238	Н _о
				$\chi^2_{\text{емп}}=$	0,18
КГ наприкінці	66	134	40	240	
ЕГ наприкінці	26	157	55	238	Н ₁
				$\chi^2_{\text{емп}}=$	21,57
КГ на початку	76	131	33	240	
КГ наприкінці	66	134	40	240	Н _о
				$\chi^2_{\text{емп}}=$	1,41
ЕГ на початку	74	128	36	238	
ЕГ наприкінці	26	157	55	238	Н ₁
				$\chi^2_{\text{емп}}=$	29,96

Таблиця 3.17.

Результати порівняння середнього рівня сформованості психолого-педагогічного компоненту готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального експерименту

групи	низький +високий	середній		
КГ на початку	109	131	240	
ЕГ на початку	110	128	238	
	0,45	0,55	фемп=	0,18
	0,46	0,54	фкрит=1,64	Ho
КГ наприкінці	106	134	240	
ЕГ наприкінці	81	157	238	
	0,44	0,56	фемп=	2,27
	0,34	0,66	фкрит=1,64	H1
КГ на початку	109	131	240	
КГ наприкінці	106	134	240	
	0,45	0,55	фемп=	0,28
	0,44	0,56	фкрит=1,64	Ho
ЕГ на початку	110	128	238	
ЕГ наприкінці	81	157	238	
	0,46	0,54	фемп=	2,72
	0,34	0,66	фкрит=1,64	H1

Таблиця 3.18.

Результати порівняння низького рівня сформованості психолого-педагогічного компоненту готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального експерименту

групи	низький	середній+високий		
КГ на початку	76	164	240	
ЕГ на початку	74	164	238	
	0,32	0,68	фемп=	0,14
	0,31	0,69	фкрит=1,64	Ho
КГ наприкінці	66	174	240	
ЕГ наприкінці	26	212	238	
	0,28	0,72	фемп=	4,70
	0,11	0,89	фкрит=1,64	H1
КГ на початку	76	164	240	
КГ наприкінці	66	174	240	
	0,32	0,68	фемп=	1,00
	0,28	0,73	фкрит=1,64	Ho
ЕГ на початку	74	164	238	
ЕГ наприкінці	26	212	238	
	0,31	0,69	фемп=	5,56
	0,11	0,89	фкрит=1,64	H1

Таблиця 3.19

Порівняння показників сформованості організаційно-просвітницького компоненту готовності студентів КГ і ЕГ до вокально-педагогічної діяльності за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального експерименту

групи	низький	середній	високий		
КГ на початку	77	127	36	240	
ЕГ на початку	80	126	32	238	Н ₀
				χ^2 емп=	0,29
КГ наприкінці	67	132	41	240	
ЕГ наприкінці	28	153	57	238	Н ₁
				χ^2 емп=	20,16
КГ до експ.	77	127	36	240	
КГ після	67	132	41	240	Н ₀
				χ^2 емп=	1,12
ЕГ до експ.	80	126	32	238	
ЕГ після	28	153	57	238	Н ₁
				χ^2 емп=	34,67

Таблиця 3.20.

Результати порівняння низького рівня сформованості організаційно-просвітницького компоненту готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального експерименту

групи	низький	середній+високий		
КГ на початку	77	163	240	
ЕГ на початку	80	158	238	
	0,32	0,68	фемп=	0,36
	0,34	0,66	фкрит=1,64	Н₀
КГ наприкінці	67	173	240	
ЕГ наприкінці	28	210	238	
	0,28	0,72	фемп=	4,52
	0,12	0,88	фкрит=1,64	Н₁
КГ на початку	77	163	240	
КГ наприкінці	67	173	240	
	0,32	0,68	фемп=	1,00
	0,28	0,72	фкрит=1,64	Н₀
ЕГ на початку	80	158	238	
ЕГ наприкінці	28	210	238	
	0,34	0,66	фемп=	5,85
	0,12	0,88	фкрит=1,64	Н₁

Таблиця 3.21.

Результати порівняння середнього рівня сформованості організаційно-просвітницького компонента готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального експерименту

групи	низький +високий	середній		
КГ на початку	113	127	240	
ЕГ на початку	112	126	238	
	0,47	0,53	фемп=	0,01
	0,47	0,53	фкрит=1,64	Но
КГ наприкінці	108	132	240	
ЕГ наприкінці	85	153	238	
	0,45	0,55	фемп=	2,07
	0,36	0,64	фкрит=1,64	Н1
КГ на початку	113	127	240	
КГ наприкінці	108	132	240	
	0,47	0,53	фемп=	0,46
	0,45	0,55	фкрит=1,64	Но
ЕГ на початку	112	126	238	
ЕГ наприкінці	85	153	238	
	0,47	0,53	фемп=	2,52
	0,36	0,64	фкрит=1,64	Н1

Таблиця 3.22.

Порівняння показників сформованості особистісно-розвивального компонента готовності студентів КГ і ЕГ до вокально-педагогічної діяльності за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального експерименту

Групи	низький	середній	високий		
КГ на початку	67	131	42	240	
ЕГ на початку	60	132	46	238	Но
				χ^2 емп=	0,56
КГ наприкінці	63	130	47	240	
ЕГ наприкінці	29	145	64	238	Н1
				χ^2 емп=	15,98
КГ на початку	67	131	42	240	
КГ наприкінці	63	130	47	240	Но
				χ^2 емп=	0,41
ЕГ на початку	60	132	46	238	
ЕГ наприкінці	29	145	64	238	Н1
				χ^2 емп=	14,35

Таблиця 3.23.

Результати порівняння низького рівня сформованості особистісно-розвивального компоненту готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального експерименту

групи	низький	середній+високий		
КГ на початку	67	173	240	
ЕГ на початку	60	178	238	
	0,28	0,72	фемп=	0,67
	0,25	0,75	фкрит=1,64	Но
КГ наприкінці	63	177	240	
ЕГ наприкінці	29	209	238	
	0,26	0,74	фемп=	3,96
	0,12	0,88	фкрит=1,64	Н1
КГ на початку	67	173	240	
КГ наприкінці	63	177	240	
	0,28	0,72	фемп=	0,41
	0,26	0,74	фкрит=1,64	Но
ЕГ на початку.	60	178	238	
ЕГ наприкінці	29	209	238	
	0,25	0,75	фемп=	3,70
	0,12	0,88	фкрит=1,64	Н1

Таблиця 3.24.

Результати порівняння середнього рівня сформованості особистісно-розвивального компоненту готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального експерименту

групи	низький +високий	середній		
КГ на початку	109	131	240	
ЕГ на початку	106	132	238	
	0,454	0,546	фемп=	0,19
	0,445	0,555	фкрит=1,64	Но
КГ наприкінці	110	130	240	
ЕГ наприкінці	93	145	238	
	0,46	0,54	фемп=	1,50
	0,39	0,61	фкрит=1,64	Но
КГ до експ.	109	131	240	
КГ після	110	130	240	
	0,45	0,55	фемп=	0,09
	0,46	0,54	фкрит=1,64	Но
ЕГ до експ.	106	132	238	
ЕГ після	93	145	238	
	0,45	0,55	фемп=	1,21
	0,39	0,61	фкрит=1,64	Н1

Таблиця 3.25.

**Результати порівняння середнього рівня сформованості готовності студентів
КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці
формульованого експерименту**

Групи	низький високий	+	середній	всього		Висновок і коментар:
КГ на початку	114		126	240		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ до експерименту не відрізняється від показника середнього рівня ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку.	113		125	238		
Частки	0,475		0,53	$\phi_{\text{емп}}=$	0,00	
	0,475		0,53	$\phi_{\text{крит}}=1,64$	Но	
КГ наприкінці	110		130	240		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня КГ після експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ після експерименту.
ЕГ наприкінці	80		158	238		
Частки	0,46		0,54	$\phi_{\text{емп}}=$	2,74	
	0,34		0,66	$\phi_{\text{крит}}=1,64$	Н1	
КГ на початку	114		126	240		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ до експерименту не відрізняється від показника середнього рівня КГ після експерименту.
КГ наприкінці	110		130	240		
Частки	0,48		0,53	$\phi_{\text{емп}}=$	0,37	
	0,46		0,54	$\phi_{\text{крит}}=1,64$	Но	
ЕГ на початку	113		125	238		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня ЕГ до експерименту нижчий від показника середнього рівня КГ після експерименту.
ЕГ наприкінці	80		158	238		
Частки	0,47		0,53	$\phi_{\text{емп}}=$	3,09	
	0,34		0,66	$\phi_{\text{крит}}=1,64$	Н1	

Таблиця 3.26

Результати порівняння низького рівня сформованості багатокомпонентної структури готовності студентів КГ та ЕГ до вокально-педагогічної діяльності на початку та наприкінці формувального експерименту

Групи	низький	середній+високий			Но: Показники низького рівня в КГ і в ЕГ до експерименту практично не відрізняються.
КГ на початку	84	156	240		
ЕГ на початку	83	155	238		
	0,350	0,650	фемп=	0,03	
	0,349	0,651	фкрит=1,64	Но	
КГ на початку	75	165	240		Н1: Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ після експерименту
ЕГ наприкінці	25	213	238		
	0,31	0,69	фемп=	5,75	
	0,11	0,89	фкрит=1,64	Н1	
КГ на початку	84	156	240		Но: Показники низького рівня в практично не відрізняються.
КГ наприкінці	75	165	240		
	0,35	0,65	фемп=	0,87	
	0,31	0,69	фкрит=1,64	Но	
ЕГ до експ.	83	155	238		Н1: Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ після експерименту у порівнянні з ЕГ до експерименту
ЕГ після	25	213	238		
	0,35	0,65	фемп=	6,5 8	
	0,11	0,89	фкрит=1,64	Н1	

Таблиця 3.27

Порівняння показників сформованості готовності студентів КГ і ЕГ за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального експерименту

Групи	низький	середній	високий	Всього	
КГ на початку	84	126	30	240	
ЕГ на початку	83	125	30	238	Но
				χ^2 емп=	0,002
КГ наприкінці	75	130	35	240	
ЕГ наприкінці	25	158	55	238	Н1
				χ^2 емп=	32,16
КГ на початку	84	126	30	240	
КГ наприкінці	75	130	35	240	Но
				χ^2 емп=	0,96
ЕГ на початку	83	125	30	238	
ЕГ наприкінці	25	158	55	238	Н1
				χ^2 емп=	42,35