

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЧЖУ ЦЯНЬ

УДК: 378:37.011.3-051:78:784(043.3/5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО
НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ СОЛЬНОГО СПІВУ

01 – Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Чжу Цянь

Науковий керівник – Кьон Наталя Георгіївна, кандидат педагогічних наук,
доцент

Одеса – 2020

АНОТАЦІЯ

Чжу Цянь. Формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2020.

Зміст анотації

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоноване нове розв'язання проблеми формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу. Актуалізовано проблему здатності майбутнього фахівця залучати школярів до індивідуальної позакласної вокально-виконавської діяльності, спрямованої на розвиток їхніх музичних смаків і преференцій, формування навичок сприймання та розуміння художньо-образного змісту музичних творів та активного музикування.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні, теоретичній розробці й експериментальній перевірці методики формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу.

Проаналізовано та узагальнено дані науково-педагогічної літератури з питань готовності особистості майбутнього вчителя музики до професійної діяльності; визначено специфіку готовності майбутнього вчителя музики до діяльності, пов'язаної із формуванням в школярів здатності до сольного співу.

Визначено сутність поняття «готовність до навчання школярів сольного співу» майбутнього вчителя музики, під яким розуміється цілісне особистісне утворення, в основі якого лежить зацікавлене й відповідальне ставлення до занять з учнями в їх спрямуванні на духовне, художньо-музичне й вокально-виконавське становлення, що ґрунтується на здатності до мобілізації своїх

потенцій у набутті вокально-методичної підготовки, спроможності інтегрувати фахові знання і творчо екстраполювати їх у процес занять зі своїми вихованцями.

Акцентовано, що в основі зазначеного феномену лежить комплекс фахових властивостей: усвідомлене й відповідальне ставлення майбутнього вчителя музики до навчання співу школярів, наявність психолого-педагогічної, музично-мистецької й вокально-методичної ерудованості, здатність до самоорганізації й мобілізації своїх потенційних можливостей задля досягнення очікуваних результатів.

Узагальнення даних науково-методичної літературі і практичного досвіду дозволило встановити, що в музичній педагогіці накопичено значні здобутки щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва колективними формами співочої діяльності школярів на уроках музики та в процесі хорового музикування. Всебічно досліджено і питання методики формування в учнів навичок вокально-хорового співу, пов'язаних із колективними формами виконання пісенного матеріалу.

Констатовано, що в сучасному суспільстві, зокрема – у дітей та їхніх батьків, суттєво зріс інтерес до прилюдного, індивідуально-вокального виконавства. Ці обставини пояснюють посилення потреби в педагогічному керівництві навчанням школярів сольного співу. Натомість, у системі музично-педагогічної освіти підготовка майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу не передбачено, що пояснює і відсутність науково обґрунтованого методичного забезпечення цього процесу.

Приділено увагу характеристиці особливостей дитячого аматорсько-навчального співу як різновиду сольної вокальної діяльності, що вирізняється за своїми мотивами, репертуаром, стилем і жанровими особливостями і від дитячого хорового співу, і від сольного вокально-професійного виконавства. Схарактеризовано особливості академічного дитячого співу та відповідно до цього розкрито методику навчання сольного академічного співу школярів молодшого, підліткового і старшого шкільного віку, а також принципи добру навчального репертуару.

Розроблено структуру готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу, складниками якої визначено: особистісно-фаховий, когнітивно-компетентнісний, організаційно-діяльнісний компоненти; схарактеризовано зміст кожного компоненту та їх взаємозв'язки, що забезпечують цілісність досліджуваного феномену.

В роботі обґрунтовано доцільність вирішення завдань дослідження на засадах імплементації комплексу методологічних підходів – гуманістичного, антропологічного, системно-інтеграційного, технологічного та інноваційного. Відповідно до наукових підходів визначено педагогічні принципи: двовекторної спрямованості змісту навчання у студентоцентрованій та дитиноцентрованій проекції; творчої діалогізації освітнього процесу; підготовки майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу з орієнтацією на їхні індивідуально-особистісні й вікові особливості; активізації рефлексивної свідомості, самовимогливості й здатності до особистісно-фахового самовдосконалення; актуалізації міждисциплінарного зв'язку засобами міжпредметної координації; адаптивної екстраполяції методу алгоритмованого формування власних співацьких навичок у вокально-педагогічну практику; пропедевтичної апробації передбачених методів і форм навчання сольного співу школярів у квазі-педагогічних ситуаціях; органічного поєднання й взаємодоповнення традиційних та інноваційних методів і технологій формування в готовності до навчання школярів сольного співу.

Обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу, а саме: цілеспрямована стимуляція інтенцій та відповідального ставлення майбутнього вчителя музики до навчання сольного співу школярів; залучення майбутнього вчителя музики до самостійної інтеграції знань і розроблення методико-інтерактивного забезпечення навчання школярів сольного співу у позакласній роботі; стимулювання в майбутнього учителя музики здатності до творчої екстраполяції власного вокально-фахового досвіду в процес навчання школярів сольного співу.

В дослідженні представлено зміст і перебіг дослідно-експериментальної роботи, запропоновано критеріально-діагностичний апарат для виявлення рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу.

Рівень сформованості готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу за особистісно-фаховим компонентом оцінювався на засадах мотиваційно-характерологічного критерію з показниками: міра усвідомлення мети навчання школярів сольного співу як здійснення розвивально-виховного впливу на становлення їхньої особистості; ступінь активності й цілеспрямованості в оволодінні методами й технологіями організації занять сольним співом зі школярами різного віку; міра здатності до професійного самовдосконалення.

Когнітивно-компетентнісний компонент оцінювався за мистецько-методичним критерієм з показниками: ступінь мистецько-фахової ерудованості; рівень володіння психолого-педагогічними та методичними засадами навчання школярів сольного співу; міра оволодіння засадами організаційно-менеджерського забезпечення позакласних занять зі школярами сольним співом в шкільних умовах.

Організаційно-діяльнісний компонент готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу оцінювався за продуктивно-творчим критерієм з показниками: міра здатності до ресурсно-комунікативного забезпечення занять зі школярами сольним співом; ступінь здатності до екстраполяції вокально-методичних знань в практику індивідуальних занять зі школярами сольним співом; якість творчого застосування сучасних інноваційних технологій у процесі навчання школярів сольного співу.

За даними, отриманими на констувальному етапі експерименту схарактеризовано рівні прояву досліджуваного конструкту: високий (творчо-ініціативний), достатній (фахово-умотивований), середній (помірно зацікавлений), низькій (індеферентний).

Експериментально перевірено ефективність формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась за трьома етапами: настановно-орієнтаційним, когнітивно-пошуковим, досвідно-творчим.

Головними методами, застосованими на першому етапі, слугували переконання, евристичні бесіди; «круглий стіл», диспути і дискусії, аналіз відеозаписів і занять сольного співу зі школярами різного віку; відео-презентації майстер-класів та інші. На другому етапі головними методами слугували міжпредметна координація, систематизація навчально-методичного, репертуарного, організаційно-ресурсного забезпечення; алгоритмоване засвоєння фонаційно-технічних навичок; створення інваріантів репертуарного плану. На третьому етапі застосувались рольові ігри, «квазі-професійна імітація», хмарні технології для створення бази систематизованих даних із репертуару, відео-записів, методичних праць, застосування інформаційно-комунікативних засобів і програм: Zoom; Instagram; Viber; YouTube, Excel; розроблення індивідуалізованих комплексів вокально-інтонаційних вправ; моніторинг процесу занять та діагностика зрушень у навченості сольного співу школярів; самостереження, самооцінка і самокорекція педагогічних помилок.

Порівняльний аналіз кількісних і якісних результатів констатувального і прикінцевого зрізів формувального експерименту, підтверджений методом математичної статистики – критерієм F^* Фішера (кутове перетворення Фішера), засвідчив ефективність авторської методики формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу.

Ключові слова: готовність майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу; вокально-фахова діяльність; специфіка сольного аматорського співу; позакласна робота.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Чжу Цянь (2018). До питання про підвищення ефективності методики формування співацьких навичок в учнів молодших класів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, Вип. 2 (12), Суми, 254-260.
2. Чжу Цянь (2019). Наукові підходи та педагогічні принципи формування сольних співацьких навичок в учнів молодших класів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (128). Одеса, 159-165.

Стаття у зарубіжному науковому виданні

3. Чжу Цянь (2019). Досвід формування навичок сольного співу в школярів молодшого шкільного віку. *The scientific heritage*. № 40. Р. 3, 26-28.

Опубліковані праці апробаційного характеру

4. Чжу Цянь (2017). Специфіка музично-теоретичної освіти майбутнього викладача вокалу. *Матеріали та тези III Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та (Одеса 13-14 жовтня 2017 р.)*. Т. 2, Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 87 – 88.
5. Чжу Цянь. (2018). Розвиток індивідуальних вокальних здібностей майбутніх вчителів музики. *Матеріали та тези IV Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та (Одеса 12-13 жовтня 2018 р.)*, Т.1. Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 126 – 127
6. Чжу Цянь (2018). Формування навичок співу і розвиток музичних здібностей школярів молодших класів. Методичні рекомендації: для майбутніх учителів музичного мистецтва. Одеса, ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 12.
7. Чжу Цянь (2019). Методика формування навичок сольного академічного співу у школярів молодших класів. *Матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та (Одеса 13-14 жовтня 2017 р.)*. Т. 1, Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 107 – 109.

8. Чжу Цянь (2019). Удосконалення навичок емоційно-вольової саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музичне мистецтво XXI століття – історія, теорія, практика: збірник наукових праць інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. [загальна редакція та упорядкування А. Душного]*. Дрогобич – Кельце – Каунас – Алмати – Баку: Посвіт. Вип. 5, 315 – 323.
9. Чжу Цянь (2019). Досвід підготовки до навчання школярів сольного співу. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Світоглядні горизонти місії вчителя нової української школи»* : збірник наукових праць / О.А. Галіцан, І.А. Княжева. Одеса : ФОП Бондаренко М.О., 61 – 62.
10. Чжу Цянь (2020). До питання про розвиток музично-ритмового почуття. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* / за ред. В. М. Чайки. Тернопіль: ТНПУ, 79 – 81.

ABSTRACT

Zhu Qian. Formation of future music teacher's readiness for teaching schoolchildren solo singing. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education (Musical Art). – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2020.

The contents of the abstract

The study presents a theoretical justification and proposes a new solution to the problem of forming future music teachers' readiness for teaching schoolchildren solo singing. The problem of the future specialists' ability to involve schoolchildren in individual extracurricular vocal-performance activities is actualized. It is aimed at developing their musical tastes and preferences, forming skills of perception and understanding of the artistic content of musical works and active music making.

The purpose of the research is to substantiate, theoretically develop and experimentally test the methodology of forming a future music teacher's readiness for teaching schoolchildren solo singing.

The data of scientific and pedagogical literature on the future teacher's readiness for professional activity are analyzed and generalized; the specifics of the future music teacher's readiness for the activities related to the formation of schoolchildren's solo singing skills is determined. The essence of the concept of "readiness for teaching schoolchildren solo singing" is revealed. It means the integrated professional quality of the future music teacher, based on an interested and responsible attitude to conducting classes with students directed at their spiritual, artistic-musical and vocal-performance formation, which takes into account the ability to mobilize one's potential in the acquisition of vocal and methodological training, the ability to integrate professional knowledge and creatively extrapolate it in the process of teaching students.

It is emphasized that this phenomenon is based on the following professional properties: conscious and responsible attitude of the future music teacher to teaching schoolchildren solo singing; psychological-pedagogical, musical-artistic and vocal-methodological erudition, ability to self-organize and mobilize one's potential to achieve expected results.

Generalization of the data from scientific and methodological literature and practical experience allowed to establish that in music pedagogy significant achievements had been accumulated in preparing future music teachers to lead collective forms of schoolchildren's singing activities at music lessons and in the process of choral music making. The issue of the methodology of forming students' vocal and choral singing skills related to collective forms of singing material performance is also thoroughly studied.

It is stated that in modern society, in particular – among children and their parents, the interest in public, individual-vocal performance has significantly increased. These circumstances have led to an increasing need for pedagogical guidance of teaching schoolchildren solo singing skills. Instead, the system of music-pedagogical education does not provide for the preparation of future music teachers for teaching

schoolchildren solo singing, so there is no scientifically grounded methodological support for this process.

Attention is paid to defining the features of children's amateur-educational singing as a kind of solo vocal activity, which differs in its motives, repertoire, style and genre features from both choral singing and vocal-professional solo performance. The peculiarities of academic children's singing are characterized and accordingly the methodology of teaching students of junior, adolescent and senior school age solo academic singing, as well as principles of choosing the academic repertoire are revealed.

The structure of the future music teacher's readiness for teaching schoolchildren solo singing, which includes personal-professional, cognitive-competence, organizational-activity components, is developed; the content of each component and their interrelations that ensure the integrity of the studied phenomenon are characterized.

The study substantiates the expediency of solving research problems on the basis of implementation of a set of methodological approaches – humanistic, anthropological, systems-integration, technological and innovative. In accordance with scientific approaches, pedagogical principles are defined: two-vector orientation of the content of education in student-centered and child-centered projection; creative dialogization of the educational process; preparation of the future music teacher for teaching schoolchildren solo singing with orientation on their individual-personal and age characteristics; activation of reflexive consciousness, self-demandingness and ability to personal and professional self-improvement; actualization of the interdisciplinary communication by means of interdisciplinary coordination; adaptive extrapolation of the method of algorithmic formation of one's own singing skills into vocal-pedagogical practice; propaedeutic approbation of selected methods and technologies of teaching schoolchildren solo singing in quasi-pedagogical situations; organic combination and complementarity of traditional and innovative methods and technologies of teaching schoolchildren solo singing.

The pedagogical conditions for forming the future music teacher's readiness for teaching schoolchildren solo singing are substantiated, namely: purposeful attitude to the formation of intentions and responsible attitude of the future music teacher to teaching schoolchildren solo singing; involvement of the future music teacher in the independent search and development of methodological and interactive support for teaching schoolchildren solo singing in extracurricular activities; stimulating the future music teacher's ability to creatively extrapolate his/her own vocal and professional experience in the process of teaching schoolchildren solo singing.

The study presents the content and course of research and experimental work, criterion-diagnostic apparatus for identifying the levels of future music teachers' readiness for teaching schoolchildren solo singing.

The level of formation of students' readiness for teaching schoolchildren solo singing on the personal-professional component was assessed by motivational-characterological criterion with indicators: the degree of awareness of the purpose of teaching schoolchildren solo singing as a means of developmental and educational impact on the formation of their personality; the degree of activity and purposefulness in mastering the methods and technologies of conducting solo singing classes with children of different ages; the degree of ability to professional self-improvement.

The cognitive-competence component was evaluated according to the artistic-methodological criterion with indicators: the degree of artistic and professional erudition; the level of mastery of psychological-pedagogical and methodological foundations of teaching schoolchildren solo singing; the degree of mastering the foundations of organizational-managerial support for extracurricular activities in solo singing with schoolchildren at school.

The organizational-activity component of the future music teacher's readiness for teaching schoolchildren solo singing was assessed by a productive-creative criterion with indicators: the degree of ability to resource-communicative support of classes in solo singing with schoolchildren; the degree of ability to extrapolate vocal-methodological knowledge into the practice of individual lessons in solo singing with

schoolchildren; the quality of creative application of modern innovative technologies in the process of teaching schoolchildren solo singing.

According to the data obtained at the ascertaining stage of the experiment, the levels of manifestation of the studied construct are characterized: high (creative-initiative), sufficient (professionally motivated), medium (moderately interested), low (indifferent).

The effectiveness of the formation of future music teacher's readiness for teaching schoolchildren solo singing has been experimentally tested. Experimental work was carried out in three stages: instructional-orientational, cognitive-exploratory, experiential-creative.

The main methods used at the first stage were persuasions, heuristic conversations; "Round table", debates and discussions, analysis of videos and solo singing lessons with schoolchildren of different ages; video presentations of workshops, etc. At the second stage, the main methods were interdisciplinary coordination, systematization of educational-methodological, repertoire, organizational-resource support; algorithmized mastering of phonation-technical skills; creation of the repertoire plan. At the third stage, there were used role-playing games, "quasi-professional imitation", cloud technologies for creating a database of systematized data from the repertoire, video recordings, methodological works, application of ICT tools and programs: Zoom; Instagram; Viber; YouTube; Exel; development of the individualized sets of vocal-intonation exercises; monitoring of the process of conducting classes and diagnosing changes in teaching schoolchildren solo singing; self-observation, self-assessment and self-correction of pedagogical mistakes.

Comparative analysis of quantitative and qualitative results of ascertaining and final sections of the molding experiment, confirmed by the method of mathematical statistics – Fisher's criterion φ^* (Fisher's angular transformation), proved the effectiveness of the author's methodology of forming future music teachers' readiness for teaching schoolchildren solo singing.

Key words: readiness of the future music teacher for teaching schoolchildren solo singing; vocal and professional activity; specifics of solo amateur singing; extracurricular activities.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in professional scientific journals of Ukraine

1. Zhu Qian (2018). Do pytannia pro pidvyshchennia efektyvnosti metodyky formuvannia spivatskykh navychok v uchniv molodshykh klasiv. *Aktualni pytannia mystetskoï osvity ta vykhovannia*, Vyp. 2 (12), Sumy, 254-260.
2. Zhu Qian (2019). Naukovi pidkhody ta pedahohichni pryntsypy formuvannia solnykh spivatskykh navychok v uchniv molodshykh klasiv. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, Vypusk 3 (128). Odesa, 159-165.

Articles in a scientific foreign journal

3. Zhu Qian (2019). Dosvid formuvannia navychok solnoho spivu v shkoliariv molodshoho shkilnoho viku. *The scientific heritage*, № 40, R. 3, 26-28 s.

Research works of the approbation character

4. Zhu Qian (2017). Spetsyfika muzychno-teoretychnoi osvity maibutnoho vykladacha vokalu. Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: Materialy ta tezy III Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (Odesa 13-14 zhovtnia 2017 r.), T. 2, ss. 100 – 102.
5. Zhu Qian (2018). Rozvytok individualnykh vokalnykh zdibnostei maibutnykh vchyteliv muzyky. Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: Materialy ta tezy IV Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (Odesa 12-13 zhovtnia 2018 r.), T. 1, ss. 126 – 127.

6. Zhu Qian (2018). Formuvannia navychok spivu i rozvytok muzychnykh zdibnosti shkolariv molodshykh klasiv. *Metodychni rekomendatsii: dlia maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva*. Odesa, PNPU imeni K.D.Ushynskoho, 12.
7. Zhu Qian (2019). *Metodyka formuvannia navychok solnoho akademichnoho spivu v shkolariv. Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: Materialy ta tezy V Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (Odesa 17-18 zhovtnia 2018 r.)*, T. 1, ss. 107 – 109.
8. Zhu Qian (2019). *Udoskonalennia navychok emotsiino-volovoi samorehuliatcii maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva. Muzychne mystetstvo KhKhI stolittia – istoriia, teoriia, praktyka: zbirnyk naukovykh prats instytutu muzychnoho mystetstva Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. [zahalna redaktsiia ta uporiadkuvannia A. Dushnoho]*. Drohobych – Keltse – Kaunas – Almaty – Baku: Posvit, Vyp. 5. 315-323 s.
9. Zhu Qian (2019). *Dosvid pidhotovky studentiv do navchannia shkolariv solnoho spivu. Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Svitohliadni horyzonty misii vchytelia novoi ukrainskoi shkoly»*: zbirnyk naukovykh prats / O.A. Halitsan, I.A. Kniazheva. Odesa: FOP Bondarenko M.O. 61-62 s.
10. Zhu Qian (2020). *Do pyttannia pro rozvytok muzychno-rytmovoho pochuttia. Profesiina kompetentnist uchytelia Novoi ukrainskoi shkoly: formuvannia, rozvytok ta udoskonalennia: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii / za red. V. M. Chaiky*. Ternopil: TNPU, 2020. 162s. Ternopil 2020. 79-81.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ.....	2
Зміст	15
ВСТУП.....	17

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ СОЛЬНОГО СПІВУ

1.1. Поняттєво-термінологічний апарат дослідження проблеми формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу	26
1.2. Компонентна структура формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання сольного академічного співу школярів в умовах позакласних занять.....	50
Висновки до першого розділу	68

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ СОЛЬНОГО СПІВУ

2.1. Наукові підходи і педагогічні принципи формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу.....	70
2.2. Педагогічні умови и методи формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу в умовах позакласних занять.....	88
Висновки до другого розділу	110

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ СОЛЬНОГО СПІВУ

3.1. Діагностика рівнів сформованості в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу	113
3.2. Зміст експериментальної роботи з формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу	135
3.3. Порівняльний аналіз та інтерпретація результатів констатувального і прикінцевого діагностичних зрізів	170
Висновки до третього розділу	179
ВИСНОВКИ.....	180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	188
ДОДАТКИ.....	217

ВСТУП

Актуальність дослідження. Одним із стратегічних завдань реформування шкільної освіти в Україні, згідно з Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття), офіційними положеннями Міністерства освіти і науки України (Закон про освіту, 2017; «Про вищу освіту», 2014; Концепція «Нова українська школа, 2016), національною доктриною розвитку освіти є інтелектуальний і духовний розвиток особистості, створення умов для її творчої самореалізації.

Аналогічним чином визначено стратегічні завдання і в політиці Китайської народної республіки («Довгострокова програма КНР з реформ і розвитку освіти на 2010-2020 рр.» та Державний план «Подвійний вищий клас», розроблений у 2015 році з метою сприяння досягненню провідними університетами країни світового рівня кращих освітніх закладів, який має бути реалізованим до 2050 року), позначилося й на мистецтві, зокрема мистецько-педагогічній освіті. Отже, в обох країнах, як і в більшості країн сучасного світу, провідною доктриною розвитку освіти визнається забезпечення потреб в гармонічному розвитку і творчій самореалізації особистості, її інтелектуальному і духовному збагаченні, і особливо – учнів нової генерації.

Духовна цінність і багатофункціональність музичного мистецтва, його здатність впливати на всі прошарки психіки й втілюватися в різноманітних видах діяльності зумовлює особливу значущість для педагогічно-виховного впливу на школярів, удосконалення особистісних, інтелектуальних, емоційно-вольових якостей, а з цим і пошуки ефективних методів прищеплення їм потреби в активній музичній діяльності, тобто виховання учнів як освічених аматорів, здатних сприймати музичне мистецтво у всьому багатстві його художньо-образного змісту.

Науковці, методисти і практики докладають багато зусиль для того, щоб реалізувати поставлені перед сучасною школою завдання – залучити до музичного мистецтва кожного школяра, навчити його сприймати музичну

спадщину свого народу і світового простору і активно включатися в культурне буття соціуму.

Одним із найбільш ефективних видів музичної діяльності, який доступний і дітям з раннього віку, є спів. Дані вчених, зокрема – музичних психологів, а також досвід прогресивних педагогів свідчать про те, що кожна дитина потенційно є чутливою до музичного мистецтва і може оволодіти співацькими навичками: адже спів є природною здатністю кожної людини і тільки збіг несприятливих умов може перешкоджати успішному розвитку музичних здібностей та формуванню співацьких навичок. Прищеплення дітям захоплення співочою діяльністю збагачує можливості для цілеспрямованого й позитивного впливу на їхнє духовне, культурне, музично-естетичне становлення. Цей факт пояснює, чому завдання успішного формування вокальних навичок у школярів визнається одним з головних для уроків музичного мистецтва і позакласної музично-виховної роботи, а проблема підвищення ефективності педагогічних зусиль в цьому напрямку незмінно привертає увагу вчених, методистів і вчителів.

Питання підготовки майбутнього вчителя музики до навчання школярів співу досліджували видатні педагоги-музиканти минулого і сьогодення – як в Україні, так і в багатьох країнах світу – Австралії, Болгарії, Польщі, Росії, Угорщині тощо. Широко відомі здобутки української дитячої вокально-хорової педагогіки, підґрунтя якої закладене в працях М. Дилецького, Д. Бортнянського, Ф. Колесси, М. Леонтовича, М. Лисенка, М. Микиша, К. Стеценка та ін. Історичні, культурологічні та методичні аспекти становлення вокальної педагогіки розглядаються в працях В. Антонюк, Л. Василенко, В. Багадурова, Б. Гнидь, Н. Овчаренко, О. Стахевича та ін. Концептуальні положення розвитку музичних здібностей та психологічні засади формування практичних навичок викладені у фундаментальних працях М. Бернштейна, І. Павлова, Б. Теплової, проблеми формування вокально-виконавських навичок в умовах позакласних занять школярів розглядаються в працях Н. Гребенюк, Ду Цзілуна, О. Маруфенко, Д. Огороднова; методика підготовки до навчання співу

школярів у процесі викладання музики в загальноосвітній школі розглядається у працях О. Лобової, Ю. Мережко, О.Стрихар О. Ростовського, Л. Тоцької, Л. Хлебнікової, Ю. Юцевича та ін.

Особливістю змісту праць, присвячених методиці формування в школярів співацьких навичок, є висвітлення цього процесу, здійснюваного в умовах колективного співу учнів всього класу, що пояснює висунутий свого часу лозунг – кожен клас – хор. Однак питанням формування в школярів здатності до сольного співацького виконавства серйозна увага не приділялась. Натомість сьогодні навчання сольного співу дітей – від дошкільного до старшого шкільного віку – набуло в суспільстві надзвичайної популярності, що зумовило наявність суперечностей:

- між зростаючою соціокультурною потребою в зверненні педагогічної уваги на навчання школярів сольній вокально-виконавській практиці та недостатньою розробленістю теоретико-методичної платформи формування готовності майбутнього вчителя музики до освітньо-виховної роботи зі школярами в галузі навчання сольного співу;
- між потужними здобутками в галузі методики формування вокально-хорових навичок у школярів і вокально-виконавської майстерності в дорослих співаків та невизначеністю специфіки формування навичок сольного академічного співу в дітей шкільного віку;
- між розробленістю методики підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-хорової роботи в загальноосвітній урочній системі та відсутністю методики формування в нього готовності до навчання школярів різних вікових періодів сольного співу у позакласній роботі.

Наявність цих суперечностей свідчить про актуальність обраної теми дослідження «Формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний

університет імені К. Д. Ушинського» є складником наукової теми кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету музичної та хореографічної освіти «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (реєстраційний номер 0114U007160).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (протокол № 3 від 25 жовтня 2018 року)

Мета дослідження – науково обґрунтувати та експериментально апробувати методику формування в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу.

Для досягнення зазначеної мети було поставлено такі завдання:

1. визначити сутність і структуру феномену «готовність майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольному співу» та специфіку сольного аматорського співу як різновиду вокально-виконавської діяльності;
2. розробити діагностичний апарат щодо виявлення рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу;
3. обґрунтувати модель формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу;
4. розробити та апробувати експериментальну методику формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу у позакласній роботі;
5. перевірити ефективність пропонованої в дослідженні методики формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу у позакласній роботі.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутнього вчителя музики до вокально-фахової діяльності.

Предмет дослідження – методика формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання сольного співу школярів у позакласній роботі.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення в галузі філософії освіти та теорії педагогіки (І. Зязюн, А. Лосєв, Б. Гершунський, І. Зязюн, М. Каган, В. Кремень, В. Краєвський, А. Сбруєва, С. Сисоєва, К. Фьодорова та ін.); методологічні та психолого-педагогічні засади організації освітнього процесу у вищій школі та концепції музичної освіти (Л. Василенко, Л. Масол, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалка, Є. Проворова, О. Рудницька, О. Реброва, О. Щолокова та ін.); феномену готовності та його прояву в музично-освітній галузі (М. Дьяченко, Ду Ханьфен, Л. Кандиба, А. Линенко, Н. Толстова, Цзян Хепін та ін.); дослідження в галузі підготовки фахівців до вокально-педагогічної діяльності (В. Антонюк, О. Гавриленко, Л. Дмитрієв, Лі Чуньпен, Ю. Мережко, В. Морозов, О. Стахевич, Чжоу Лі, Юй Фен та ін.), особливості методико-практичної підготовки майбутніх учителів музики до вокальної роботи зі школярами в педагогічних університетах (Н. Гребенюк, Ю. Грищенко, Т. Жигінас, А. Ковінько, Лі Ліцювань, Н. Овчаренко, О. Стрихар, Шень Цзіньген, Ю. Юцевич та ін.), виявлення специфіки формування співацьких навичок у школярів різного віку (А. Душний, В. Салій, О. Коваль, Н. Кьон, О. Лобова, Г. Стулова, Д. Огороднов, С. Цапик та ін.), досвід зарубіжних авторів з досліджуваної проблеми (К. Лінклейтер, Р. Лузінгер, Г. Арнольд, Чжоу Сяоянь, Г. Штормайер, Юй Фей, Р. Юссон, С. Ярвіс та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз та узагальнення концепцій і теоретичних положень у галузі естетики, музичної психології, педагогіки, валеології, методики вокальної освіти – для виявлення особливостей формування готовності майбутнього вчителя музики до вокально-фахової діяльності з урахуванням особливостей соціокультурного простору, мистецької дійсності та вимог сучасного суспільства, визначення педагогічних умов формування в готовності до навчання школярів сольного співу; виокремлення компонентів, критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу в умовах позакласної роботи; прогнозування і моделювання – для обґрунтування моделі та

експериментальної методики готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу; *емпіричні* – педагогічне спостереження, опитування, тестування, анкетування, бесіда-інтерв'ю; педагогічний експеримент – для апробації й впровадження пропонованої методики формування досліджуваного феномену та перевірки її ефективності; *статистичні* методи – для обробки отриманих у процесі експерименту результатів і доведення статистичної вартісності отриманих у процесі експериментальної роботи результатів.

Джерельну базу дослідження становлять законодавчі акти з питань організації сучасної загальної й музичної освіти, навчально-програмна документація МОН України та музично-педагогічних закладів вищої освіти, дослідження провідних науковців, в яких висвітлено естетичні, музикознавчі, культурологічні, психологічні, методичні аспекти становлення методики підготовки фахівців до вокальних занять зі школярами; педагогічна періодика, довідкова, навчальна й навчально-методична література з питань формування навичок співу в школярів; нотна література з репертуаром, призначеним для організації занять зі школярами сольним співом.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на факультеті музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса), у Миколаївському національному педагогічному університеті імені В. О. Сухомлинського, Криворізькому Державному педагогічному університеті. В експериментальній роботі взяли участь 104 здобувачі 3 курсу, з них у формувальному експерименті – 52 респонденти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше розкрито і науково обґрунтовано сутність феномену «готовність майбутнього вчителя музики до навчання сольного співу школярів», виявлено структуру досліджуваного феномену в єдності особистісно-фахового; когнітивно-компетентнісного, організаційно-діяльнісного компонентів; визначено критерії

та показники оцінювання рівнів готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу (мобілізаційно-характерологічний, мистецько-методичний, продуктивно-творчий); специфіку сольного аматорського співу; розроблено модель та методику формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу, важливим складним якої визначено такі педагогічні умови: цілеспрямована стимуляція інтенцій та відповідального ставлення майбутнього вчителя музики до навчання сольного співу школярів; залучення до інтеграції знань і розроблення методико-інтерактивного забезпечення навчання школярів сольного співу у позакласній роботі; стимулювання здатності до творчої екстраполяції власного вокально-фахового досвіду в процес навчання школярів сольного співу; педагогічні принципи: двовекторної спрямованості змісту навчання у студентоцентрованій та дитиноцентрованій проекції; творчої діалогізації освітнього процесу; підготовки майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу з орієнтацією на їхні індивідуально-особистісні й вікові особливості; активізації рефлексивної свідомості, самовимогливості й здатності до особистісно-фахового самовдосконалення; актуалізації міждисциплінарного зв'язку засобами міжпредметної координації; адаптивної екстраполяції методу алгоритмованого формування власних співацьких навичок у вокально-педагогічну практику; пропедевтичної апробації передбачених методів і форм навчання сольного співу школярів у «квазі-педагогічних» ситуаціях; органічного поєднання й взаємодоповнення традиційних та інноваційних методів і технологій формування в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу.

Уточнено сутність понять «сольний спів школярів» та особливості його прояву в школярів різного віку.

Удосконалено методику формування в учнів навичок сольного співу в умовах індивідуальних позакласних занять; теоретичну платформу вокальної освіти шляхом розроблення типології педагогічних помилок, розповсюджених у практиці занять зі співаками-початківцями.

Подальшого розвитку набула методика підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-викладацької діяльності в умовах індивідуальних позаурочних занять зі школярами.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні діагностувальної методики виявлення рівнів готовності майбутніх учителів музики до навчання школярів сольного співу; методичних рекомендацій із розвитку музичних здібностей та формування навичок співу в школярів на початковому етапі вокальних занять; застосування в курсі методики музичного виховання комплексу інтонаційних та музично-ігрових вправ, творчих завдань, спрямованих на формування в школярів базових навичок співу, представленого в дослідженні банку даних з питань методики впровадження занять вокалом з учнями різного віку (посилання на інформаційні сайти, відео-кліпи, педагогічні блоги). Результати дослідження можуть використовуватися в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах різних освітніх рівнів, у роботі керівників вокальних гуртків системи музично-естетичного виховання, в післядипломній освіті, а також у процесі самоосвіти фахівців відповідного профілю.

Достовірність результатів дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних положень роботи, добром дослідницьких методів і процедур, адекватних меті та завданням роботи; репрезентативністю вибірки досліджуваних, застосуванням комплексу застосованих методів, адекватних визначеному предмету, меті й завданням роботи; здійсненням дослідно-експериментальної перевірки висунутої гіпотези; впровадженням кількісного і якісного аналізу даних, отриманих у процесі педагогічного експерименту, застосуванням методів математичної статистики, а також наявністю позитивних результатів, отриманих під час впровадження результатів виконаного дослідження.

Матеріали дослідження **впроваджено в освітній процес** (акт про впровадження Миколаївського національного педагогічного університету імені В.О. Сухомлинського (акт про впровадження від 01.07.2020, № 01-12/01/624),

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського від 27.08.2020, №1078/24/1/3); Криворізького Державного педагогічного університету (акт про впровадження від 07.10.2020, № 09/01 – 418/3).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження дисертації обговорено на міжнародних науково-практичних конференціях: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2017, 2018, 2019), «Мистецька освіта ХХІ століття: виклики сьогодення» (17-20 квітня 2018 р., м. Кропивницький); «Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи», присвяченої 195-річчю дня народження К.Д.Ушинського, (19–20 вересня 2019 року, м. Одеса); «Музичне мистецтво ХХІ століття: Історія, теорія, практика» (3 травня 2019 року, м. Дрогобич), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» Київ, Драгоманова (2019), всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецька Освіта: Теорія, Методологія, Технології» (Кривий Ріг, 2017). Основні положення та висновки дослідження обговорено на щорічних звітних наукових конференціях аспірантів і науковців факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (2016-2020 р.р.).

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено в 10 публікаціях, з яких 2 статті у наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному науковому періодичному виданні, 7 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із загальної анотації, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (299 найменувань, із них 20 – іноземними мовами) та 11 додатків на 22 сторінках. Робота містить 11 таблиць, 6 рисунків, що обіймають 6 сторінок основного тексту. Загальний обсяг роботи – 238 сторінок, з яких основного тексту – 170 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ СОЛЬНОГО СПІВУ

1.2. Поняттєво-термінологічний апарат дослідження проблеми формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу

Стан культури і освіти сучасного суспільства потребує підготовки висококваліфікованих фахівців, яким притаманні відповідальність за майбутнє прийдешніх поколінь і відданість своїй справі, готовність до досягнення інноваційних технологій, здатність до самовимогливості, творчого пошуку і постійного самовдосконалення.

Стрімка технологізація сучасного суспільства, зростання соціального напруження в різних формах його прояву вимагають посилення уваги до ролі мистецтва як засобу непрямого виховного впливу на становлення особистості школярів нової генерації, виховання в них людяності, духовності, культури. Незважаючи на всі негаразди і нестабільність сучасного буття, в Україні і Китаї сьогодні помітними є позитивні тенденції в суспільній думці, зокрема – усвідомлення необхідності всебічного розвитку дітей, починаючи з дошкільного віку, їх залучення до занять різними видами мистецтва – зображальним, хореографічним, музичним (Бінцян Лю [18], Л. Василенко [30], Вей Лімін [34], Т. Жигінас [81], О. Масол, [152], Г. Ніколії [291], Н. Овчаренко [169; 294], О. Реброва [198], О. Отич [174] та ін.).

Значущість цього факту зумовлена тим, що залучення особистості до різних видів художньої діяльності сприятливо впливає на розвиток її сенсорної, емоційної, інтелектуальної сфери, збагачення соціальних контактів і вдосконалення комунікативних властивостей, прояв креативності, ініціативи і здатності до співпереживання й емпатії тощо.

Особливо ефективним шляхом впливу на становлення особистісних властивостей людини, в силу своїх специфічних, зокрема – дистанційно-активних властивостей, є музичне мистецтво. Численні теоретичні та експериментальні дослідження переконливо довели, що музика, завдяки впливу звукових хвиль, організованих спеціальним чином, впливає як безпосередньо, на підсвідомому рівні, на перебіг психофізіологічних процесів та емоційні стани, так і опосередковано – через емоційно-духовне переживання й осмислення слухових вражень та їх вплив на інтелектуальну сферу пасивних слухачів (А. Костюк [119], А. Музехольд [164], Р. Матвеева [150], В. Медушевський [154], Л. Потапкіна [186], А. Сохор [228] та ін.). Ще більш інтенсивним є вплив музичного мистецтва під час активного включення особистості в процес цілеспрямовано-аналітичного сприйняття, інтерпретації й виконання музичних творів та під час музично-творчої діяльності продуктивного типу. Відзначимо, що особливе місце в цьому процесі посідає спів – найбільш демократичний, доступний кожній людині вид активного музикування, що може здійснюватися в різноманітних формах – у колективних (хорових, ансамблевих) та в сольних, у а'капельних, та з підтримкою супроводу (Н. Гребенюк [52], О. Михайличенко [157], І. Малашевська [147], В. Міщанчук [158], Д. Кирнарська, Н. Киященко [194], О. Стахевич [231] та ін.).

Тому цілком логічно, що формуванню у вчителя музики готовності до виконання властивих йому функцій музичного виховання школярів засобами і на засадах прищеплення їм навичок співу приділяється значна увага (Л. Василенко, А. Козир [114], Ю. Мережко, Є. Проворова [189], О. Ростовський [204], О. Чурікова-Кушнір [200], Л. Хлебникова [253] та багато ін.). Натомість йдеться, передусім, про учнівський спів, який відбувається в колективних, переважно – унісонно-хорових, формах навчання й виконавства. В результаті, не зважаючи на значущі здобутки теоретико-методологічного й досвідно-практичного спрямування в галузі підготовки фахівців до роботи з дитячими голосами, на цей час науково обґрунтованої і методично забезпеченої системи підготовки фахівців, які б спеціалізувалися на заняттях сольним (академічним) співом із

учнями різного шкільного віку, не існує. Це пояснює той факт, що сплеск інтересу і бажання юних співаків оволодіти основами індивідуального вокального виконавства відбувається завдяки власній ініціативі й самоосвіті вчителів, що зумовлює недостатню готовність більшості з них до якісного навчання школярів сольного академічного співу.

Варто також нагадати, що цей процес відбувається в умовах засилля шоу-програм і конкурсів, широкої рекламної кампанії, яка заохочує батьків і дітей – від дошкільного до старшого шкільного віку – до участі в прилюдних виступах. Тому не дивно, що першочерговим завданням для більшості вчителів стає прагнення досягти сьогочасного успіху, підготувати юних виконавців до участі в конкурсах, навчити їх вражати журі і слухачів, виділятися із загального потоку юних співаків різними способами. Ці наміри провокують керівників та їхніх вихованців до наслідування «зіркам» – за манерою виконання і сценічною поведінкою, до обрання надто складного, «дорослого» репертуару, який нерідко не відповідає за змістом внутрішньому світу й життєсприйняттю школярів, що приводить до їх штучної акселерації, до втрати більшістю юних співаків природної безпосередності, емоційної ширості, їх заміни ерзац-артистизмом і манерністю (О. Блох [21], Н. Дрожжина [67], Ду Цзілун [70], Н. Кьон [127], І. Салтанович [212], А. Шевченко [265] та ін.).

У результаті поза увагою більшості фахівців, які навчають учнів сольного співу, залишаються найважливіші, з нашого погляду, завдання й мета індивідуальних занять – здійснювати особистісно-духовний вплив на сприйняття школярів, вдосконалювати їх художньо-смакові орієнтири, формувати вокально-виконавську культуру на тому музичному матеріалі, який відповідає їхнім віковим особливостям та вокальній обдарованості. Все це засвідчує, що існує нагальна потреба у цілеспрямованому формуванні в майбутніх учителів музики готовності навчати школярів сольного співу, враховуючи реалії сьогодення і завдання, які постають перед сучасною педагогікою і суспільством.

Проблема формування *готовності особистості до професійної діяльності* не нова для психології та педагогічної науки. Її джерельні витoki пов'язують із

дослідженнями установки, розпочатої німецьким психологом Л. Ланге (L. Lange [290]) та її поглибленим вивченням Д. Узнадзе [251] і його послідовниками – Г. Кечхуашвілі, Р. Есебуа [107] та ін.

Установка в дослідженнях науковців визначається як неусвідомлений психологічний стан суб'єкта, що ґрунтується на його попередньому досвіді, залежить від особливостей нервової системи і мимовільної пам'яті й впливає на прояв активності відповідного характеру. Феномен установки проявляється на різних рівнях організації особистості – психофізіологічному, особистісно-психологічному, соціальному. Так, в найбільш елементарній, психофізіологічній формі наявність установки може призводити до сенсорної ілюзії в процесі сприйняття певних об'єктів, під впливом різних подразників. Цей феномен широко використовується в зображальному мистецтві. Відомо, що, наприклад, техніка пуанктуалізму, винайдена французьким художником Жорж-П'єром Сірка, будується на врахуванні закономірностей уявного змішування людським оком кольорів, розташованих поряд, тому їх розгляд на відстані перетворює сприйняття окремих крапок у зображення певного образу, відповідно очікуванням глядачів. Ще один приклад – це феномен впливу фону на якість зображення конкретного об'єкту, який буде виглядати на білому тлі більш великим і опуклим, чим на яскравому або фігурному фоні [94].

Аналогічне явище – у формі слухової настанови – існує і під час сприйняття музичних творів. Це, наприклад, здатність виокремлювати мелодію із загальної фактури твору, відчувати посилення емоційного напруження під час несподіваної модуляції, яка сприймається таким чином саме в результаті порушення ладової установки на очікувану течію музичної думки тощо.

Прояв феномену установки на особистісному рівні реалізується в ціннісних орієнтаціях, схильності, спрямованості інтересів людини. Їх актуалізація суттєво впливає на характер сприйняття і ставлення особистості до певних явищ, міру концентрації уваги, відбивається на емоційно-вольових проявах, особливостях процесів самовиховання й саморозвитку тощо.

Установку, яка проявляється на соціальному рівні, визначають як «attitude» (від англ. attitude «ставлення»). Її принциповою відмінністю є те, що вона стосується передусім соціальних контактів і розуміється як тенденція в перебігу почуттів, стану свідомості, можливих дій людини, тобто її функціонування на рівні соціуму (G. W. Allport [281]). Особливістю атитюду є його відбиття на соціальній поведінці певного типу, характері диспозиції індивіда, яка формується під впливом соціальної ситуації, суспільних та особистісних відносин і розкривається в загальній спрямованості особистості (В. Ядов [280]). Так, установка підлітків на важливість доведення своєї дорослості нерідко проявляється в підкреслено незалежній поведінці, інколи – у негативізмі, психологічній неврівноваженості тощо.

Уявлення щодо різних видів прояву феномену установки та її впливу на поведінку особистості знайшли подальший розвиток в понятті «психологічна готовність до діяльності», яке було введено в науковий обіг білоруськими дослідниками М. Дьяченко і Л. Кандибовичем у останній чверті минулого століття [72]. На спорідненості установки і психологічної готовності акцентував А. Прангашвілі, наголошуючи, що між ними існує тісний взаємозв'язок, який базується на тому, що «...істотною загально-психологічною особливістю діяльності є її виникнення на підставі готовності до певної форми реагування – установки, ні одна діяльність не розпочинається з «пустого місця» [195]. При цьому феномен психологічної готовності має динамічний характер та трансформується в залежності від зовнішніх умов і певних завдань (Ду Ханьфен [68]).

З цього приводу А. Линенко справедливо додає, що спільним між установкою і готовністю до діяльності є те, що обидва феномени виражаються у схильності особистості мобілізувати свої внутрішні сили на життєву активність і діяльність, а відмінність між ними міститься в тому, що активність, на якій ґрунтується установка, фіксована у певному напрямку, в той час, як готовність є «вибірковою категорією» [136, с. 47]. Враховуючи ці відмінності, авторка визначає готовність як цілісне утворення, «...яке характеризує емоційно-

когнітивну і вольову мобілізованість суб'єкта в момент його долучення до діяльності певного спрямування» [136, с. 56].

Додамо, що різниця між цими феноменами проявляється також у тому, що установка формується в результаті активізації не завжди усвідомленого особистістю потягу до діяльності певного типу на рівні «подобається – не подобається, цікаво – не цікаво», а формування готовності відбувається з докладанням свідомих зусиль суб'єкта пізнавальної діяльності, активності організаційно-вольового характеру, спрямованих на її досягнення.

Проблеми формування психологічної готовності до діяльності розглядалися в різних напрямках. Так, виявленню сутності готовності до професійної діяльності та її психолого-педагогічному аналізу приділили вагу Г. Балл [13], В. Жукова [81], О. Коберник [110], З. Левчук [131], Р. Сімко [226], Цзян Хепін [264] та ін.

Деякі науковці розглядають психологічну готовність до діяльності як певну ступінь зрілості особистості (Н. Антонова, Л. Рибачук [4]). В їх визначенні під даним конструктом розуміється закономірний цілеспрямований результат спеціальної професійної підготовки фахівців, його особистісно-мотиваційного ствердження, налаштованості на працю, уміння перемагати труднощі, досягати самовдосконалення, долаючи зовнішні і внутрішні перешкоди (Л. Потапкіна [193, с. 199-200]).

На думку О. Степаненко [236], саме сформованість у фахівця готовності до професійної діяльності забезпечує його здатність винаходити оптимальні способи активності, відповідно дотичним фаховим функціям і завданням та адекватно оцінювати власні можливості. Специфіка прояву готовності даного роду розглядається у різноманітних сферах і галузях професійної діяльності. Надзвичайно активним є дослідження готовності в професіях, які вимагають здатності безпомилково діяти в екстремальних умовах, як-от: рятувальна служба, авіація, швидка медична допомога тощо. Значна увага приділяється також питанням психологічної готовності професійних спортсменів (О. Колесніченко [116], Л. Кондрашова [117], М. Кужель [124] та ін.).

О. Макаренко акцентує на зв'язку готовності фахівця до професійної діяльності як необхідної умови успішного здійснення в майбутньому посадових обов'язків, з функціональною визначеністю змісту його освіти [146]. На залежність успішності процесу набуття особистістю готовності до професійної діяльності від налаштування на відповідний різновид активності, поєднаний з досягнутим рівнем професійної компетентності й майстерності та здатності до саморегуляції і мобілізації свого потенціалу на розв'язання особистістю поставлених завдань, звертає увагу Л. Прудка [200].

Аналогічними є й міркування О. Наконечної, яка зазначає, що цілісність феномену готовності як структурного особистісного утворення полягає в інтеграції сформованої системи знань, операційно-технологічних умінь, професійно-особистісних якостей, необхідних для педагогічної діяльності та досягнення майбутнім фахівцем здатності реалізувати свій творчий потенціал [170].

Підсумовуючи, визначимо, що *під готовністю до професійної діяльності* розуміється інтегративна характеристика особистості, яка утворюється завдяки органічному поєднанню її спрямованості на певний різновид активності, сформованості особистісних рис комунікативного, організаційно-ділового, емоційно-регулятивного характеру, здатності до мобілізації та реалізації наукового, практичного й творчого потенціалу як необхідної умови успішного виконання фахівцем своїх функціональних обов'язків.

Звернемося тепер до більш детального висвітлення специфіки прояву феномену готовності в галузі музично-педагогічної діяльності. Фундаментальні питання формування готовності до майбутньої педагогічної діяльності розглядають Б. Гершунський [46], С. Гончаренко [48], І. Зязюн [92], М. Каган [99], Г. Костюк [119], В. Кремень [122], О. Рудницька [212] та ін.

В. Сластьонін визначає сутність готовності до педагогічної діяльності як складне особистісне утворення, що зумовлює стійке бажання особистості займатися педагогічною працею, здатність діяти в педагогічних ситуаціях відповідно ідейним, моральним і професійним принципам, самостійно

вирішувати навчально-виховні завдання, творчо застосовувати професійні вміння і знання [228]. Як бачимо, науковець підкреслює значущість особистісних властивостей і моральних переконань фахівця, які спрямовують його умотивованість і захопленість пізнавальними процесами на відповідальне виконання своїх функціональних обов'язків, стимулюють до самостійної й творчої реалізації засвоєних знань і вмінь в практичних діях.

Інший акцент у дослідженні феномену готовності до педагогічної діяльності відбувається в межах функціонального підходу: визначення в працях цього типу готовність до педагогічної діяльності пов'язується не тільки із сформованістю психологічного і когнітивного, а й функціонального компоненту, сукупність яких, на думку науковців, є неодмінною умовою вирішення професійно-педагогічних завдань (Р. Сімко [226]).

Деякі науковці взагалі вважають, що серцевиною готовності вчителя до професійної діяльності є «...сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що забезпечують результативність роботи шкільного вчителя» (Л. Григоренко [54, с. 41]). У роботах цього напрямку доводиться, що на стан готовності до професійної діяльності впливає поєднання особистісно-психологічної готовності, достатній рівень сформованості знань і навичок, а також здатність до самоорганізації, саморегуляції й мобілізації свого потенціалу.

Активно розглядається і роль психологічної установки у формуванні готовності майбутнього фахівця до педагогічної діяльності. Так, на думку Н. Толстової, наявність установки на оволодіння педагогічним типом діяльності становить ядро психологічної готовності до оволодіння відповідним фахом, яка реалізується на її тлі «...завдяки наявності глибоких і різноманітних мотивів особистісно-індивідуального, соціального значення, сформованістю ціннісних відношень, власної позиції та внутрішньої потреби у її здійсненні». Саме їх сукупність, на думку вченої, «...зумовлює активність особистості в оволодінні змістом і способами педагогічного спілкування і впливу на вихованців» [248, с. 53].

З цього погляду наявність психологічної готовності виступає пусковим механізмом формування готовності до педагогічно-професійної діяльності. Але цього замало для досягнення успіху в досягненні бажаної мети: не менш визначну роль відіграє її змістово-процесуальне забезпечення, наявність у особистості відповідних знань, навичок і вмінь, а також характерологічних рис, які суттєво впливають на якість отриманого результату. Саме так розглядає готовність до професійної діяльності Н. Заєнутдинова [84], визначаючи її як інтегративну характеристику особистості, яка охоплює наявність професійної спрямованості на певну галузь педагогічної активності, здатність до організації діяльності та сформованість особистісних рис, необхідних для побудови ефективних педагогічних взаємин.

Досліджуються і часткові прояви готовності до певних аспектів педагогічної діяльності. Так, О. Кондрашова [117] вивчала проблеми моральної психологічної готовності до вчительської діяльності, О. Коберник приділила увагу формуванню в готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій, О. Степаненко [235] розглядала проблему формування готовності майбутніх викладачів до попередження та розв'язання професійних конфліктів, формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності присвятили свої дослідження Т. Калюжна, О. Коберник [110], А. Козир [115], Лю Цзя [144], Т. Медведовська [153], О. Огієнко [256], Н. Овчаренко [172], О. Полякова [188], та ін.

Узагальнюючи, зазначимо, що попри всі розбіжності, спільним для всіх позицій є наступне:

6. готовність до педагогічної діяльності розуміється як результат поєднання психологічної установки на діяльність, сформованих особистісних якостей, які суттєво впливають на її ефективність та професійної компетентності як засади змістово-процесуального забезпечення дій майбутнього фахівця;

7. поняття готовності до педагогічної діяльності пов'язується з уявленнями про стан потенційної активності особистості, її спроможності успішно й ефективно виконувати свої функціональні завдання.

Отже, під готовністю майбутнього фахівця до педагогічної діяльності розуміємо складне, інтегровано-особистісне утворення, в основі якого лежить його усвідомлене й відповідальне ставлення до мети своєї освіти і досягнення очікуваних результатів, активне набуття фахової компетентності, здатність до мобілізації власних зусиль задля досягнення поставленої мети.

Розглянемо тепер специфіку прояву готовності до педагогічної діяльності в галузі вокального мистецтва та особливості його реалізації в процесі занять сольним співом із школярами.

Проблеми формування готовності до фахової діяльності в процесі вокальних занять розглядали Н. Кьон [127], Н. Толстова [247], Цзян Хепін [263] та ін. У визначенні специфіки прояву зазначеного феномену науковці виходять з того, що вокально-освітня діяльність є різновидом діяльності художньо-педагогічного напрямку, специфіка якої полягає в тому, що передусім майбутній фахівець має оволодіти виконавським мистецтвом, практично осягнути специфіку співочої діяльності, яка полягає в наступному:

- у специфічній навчання співака через вирішення досить складних завдань фонаційно-технологічного характеру, які потребують так званої «постановки голосу», тобто приведення останнього до ладу як інструменту музичної діяльності;
- у своєрідності вокального мистецтва, яка полягає в синкретичній природі художньо-образного змісту його феноменів, утворенні художнього сенсу єдністю вербально-поетичного та музично-інтонаційного складників;
- у яскраво вираженій комунікативній спрямованості виконання творів під час співу, яка не в останню чергу пояснюється візуальним контактом співака і слухачів у ситуації прилюдного виконавства;
- в ансамблевому (переважно) способі виконання вокальних творів, що потребує досягнення творчого порозуміння й взаємодії співака з концертмейстером, їх духовної єдності в процесі втілення художньо-образного змісту репертуару;

- у важливості володіння виконавця-співака як внутрішнім, так і зовнішнім арсеналом виконавського артистизму як своєрідною формою художньо-творчого спілкування із слухачами, набуття виконавської майстерності.

Зрозуміло, що для здійснення вокально-навчальної діяльності власної майстерності майбутньому вчителю замало. Тому сутність підготовки до викладання вокалу Л. Василенко [31] характеризує як двоблокову, утворену за рахунок вокально-виконавського та теоретико-методичного компонентів.

При цьому варто акцентувати, що йдеться не про набуття віртуозності й здатності майстерно виконувати складні за діапазоном, інтонаційним матеріалом і художньо-образним змістом твори, а про володіння базовими вокально-фонаційними навичками, культурою звукобудування, звуковедення, розвиненим вокальним слухом, здатністю до рефлексії, самоаналізу й самокорекції, що стають засадою набуття педагогічної майстерності.

Виходячи з цього, Л. Василенко акцентує на ролі взаємозв'язку методичного та вокального складників і вводить до наукового обігу поняття «вокально-методична підготовка» як таке, що ґрунтується на «...інтегративній єдності індивідуального вокального розвитку та оволодіння методикою вокального навчання» [31, с. 11]. Значущість методичної підготовки, з цього погляду, передбачає «...усвідомлення студентами ролі співу в системі життєдіяльності, загальнокультурного й музичного розвитку особистості, а також вироблення в майбутніх учителів умінь застосовувати методи й організаційні форми, адекватні завданням вокального навчання учнів» [31, с.10].

Приєднуючись до цієї позиції, підкреслимо також роль музично-когнітивної підготовки майбутнього фахівця, який має навчати школярів сольного співу, яка утворюється за рахунок інтеграції знань з різних музично-фахових галузей, зокрема – набутих в комплексі дисциплін музично-історичного, музично-теоретичного, виконавського циклів, які забезпечують ерудованість, розвиток смаку, здатність до орієнтації в різних стильових явищах, самостійної інтерпретації творів тощо. З нашого погляду, варто додати ще один компонент вокально-фахової підготовки майбутнього вчителя сольного

співу – практичний, тобто такий, який дозволить йому набути початкового досвіду викладання вокалу у формі індивідуальної вокально-педагогічної практики.

Узагальнюючи зазначене вище, визначимо сутність готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу як цілісне особистісне утворення, в основі якого лежать зацікавлене й відповідальне ставлення майбутнього фахівця до занять співом з учнями, спрямованих на їхнє духовне, художньо-музичне й вокально-виконавське становлення, що ґрунтується на здатності до мобілізації своїх потенцій у набутті вокально-методичної підготовки, спроможності інтегрувати фахові знання і творчо екстраполювати їх у процес занять зі своїми вихованцями.

Відповідно до логіки висвітлення поняттєво-термінологічного апарату дослідження, розглянемо тепер сутність феномену «сольний (академічний) спів та специфіку оволодіння ним школярів у процесі позакласних індивідуальних занять.

Як зазначалось вище, спів є одним з найбільш улюблених і природних видів музично-виконавської діяльності школярів. Більшість дітей охоче співає за своєю власною потребою, стихійно оволодіваючи навичками інтонування більш-менш складних мелодій. Інших, в яких існує так звана «часткова перепона» (за Б. Тепловим) щодо стихійного звуконаслідування та навчання співу, має своєчасно й ефективно залучати до співу музичний керівник дошкільного освітнього закладу, а пізніше – вчитель музики, сприяючи розвитку музично-перцептивних здібностей та прищепленню навичок координації слухових вражень і голосових проявів під час музичних занять і розучування пісень, переважно, в колективних формах музикування.

Попри спорідненість колективних та індивідуальних видів вокально-виконавської діяльності, кожен з них має свою специфіку і потребує розвитку відповідних здібностей і умінь, зумовлених своєрідністю інтонаційно-мовленневих та художньо-образних особливостей творів масового і сольного жанрів, типових для них вокально-фонаційних прийомів і засобів виконавсько-

виразного інтонування. Виявлення розбіжності між цими видами співочої діяльності має сприяти уточненню сутності поняття «сольний спів», особливостям його реалізації в навчанні й виконавській діяльності учнів різного шкільного віку та визначенні головних векторів підготовки до їх успішного формування у своїх вихованців.

У аналізі особливостей зазначених видів вокально-виконавської діяльності звернемося до музично-теоретичних праць, за якими феномен музичного жанру характеризується як форма класифікації музичної творчості за різновидами, що вибудовується на засадах врахування особливостей умов виконання, складу виконавців та інших чинників їх виникнення й побутування (М. Бонфельд [26], Е. Назайкінський [167], О. Сохор [222], С. Шип [268] та ін.).

Ознаки певного мистецько-жанрового різновиду формуються в історичній проекції, виникаючи в результаті поєднання сукупності різноманіття чинників і обставин, які стають визначальними для структурно-формотворчих та інтонаційно-виразних особливостей певного кола творів. До найбільш важливих обставин відносять роль певного осередка, в якому має розгортатися виконавський процес, особливості засобів озвучення твору, джерела його походження тощо. В одних випадках особливості жанру складаються під впливом ситуації й приміщення, в якому вони мають виконуватися, в інших – за рахунок варіювання виконавського складу або завдяки утворення нових синтетичних жанрів музично-драматичного типу тощо.

Так, акустичні особливості невеликого приміщення сприяли виробленню традицій виконання камерного репертуару, якому властиві, зокрема, тонка деталізація музично-мовленнених елементів та засобів вокально-виконавської виразності, особистісно-суб'єктний характер спілкування зі слухачами. Умовам сприйняття творів у великій концертній залі відповідало звучання більш масштабних, як правило – циклічних творів симфонічного, ораторіального жанрів, виконання яких здійснюється значною кількістю музикантів і дозволяє значно розширити межі динамічних і тембрових фарб тощо. Специфіка виконавства творів на театральній сцені також пов'язана із особливим складом

музикантів – інструментального та вокального (хореографічного) видів мистецтва, циклічністю структури оперного, музично-драматичного мистецьких жанрів. Інноваційні можливості організації музичного середовища, що з'явилися із винаходом сучасних музично-технічних засобів, уможливили виникнення таких жанрів, як електронна музика, синкретично-видовищні жанри, що реалізуються у відносно нових формах рок-опери, кіно-опери, музичних мультфільмів тощо [167].

Варто визначити також головні особливості камерного вокального жанру, які відрізняють його від камерних інструментальних творів. Це, передусім, синтетична природа вокальних творів, яка потребує від співака здатності до поєднання виразно-сміслового впливу поетичної і музичної складових цілісного художнього образу, його тонкої й деталізованої інтерпретації з метою втілення засобами вербально-інтонаційних дій (В. Супрун [239]).

Специфіка творів сольного вокального жанру проявляється також в тому, що їх художньо-образний зміст здебільшого втілює глибокі особистісні проживання і почуття героя, від імені якого співає виконавець, нібито ототожнюючи себе з ним. Звідси – посилення значущості безпосереднього візуального контакту із слухачами, ролі зовнішніх форм прояву артистизму в створенні цілісного художнього образу та здійсненні на них мистецько-сугестивного впливу. В логіці даного дослідження є сенс порівняти особливості найбільш типових для дитячого вокального виконавства жанрів – хорового та сольного академічного.

Жанрові особливості хорового співу, на нашу думку, визначаються його спрямованістю на розкриття суспільно значущих почуттів, виражених у колективній діяльності хору як цілісного, масштабного «виконавця», керованого хоровим диригентом, у процесі реалізації його власної інтерпретації твору через єдність і суголосність дій його учасників-співаків. Ця особливість хорового виконавства впливає на особливості виконавської підготовки учасників хору. Для співка-хориста перш за все важливою є здатність до «музичної конформності», регуляція тембрової фарби та міри яскравості звучання свого

голосу з метою досягнення суголосності із звучанням своїх партнерів-співаків і результатом загально-колективного звучання; це вимагає від хориста відмови від яскравого, індивідуалізованого й повного звучання свого голосу, а з цим – і використання помірною об'єму повітря; час від часу хористи мають співати на крайніх звуках свого діапазону, а в разі недосконалої інтонації частки хористів це істотно впливає і на якість інтонування інших співаків тощо. При цьому окремі недоліки хориста у фонаційній техніці, як, наприклад, неповне вирівнювання регістрів, можуть нівелюватися в загальному звуковому потоці, і те, що голос кожного з них не є об'єктом сприймання слухачами, значно знижує психологічну напругу хориста. Отже, такий тип навичок вокального виконавства будемо визначати як конформно-колективний.

Для співака-соліста важливим є, навпаки, вияв власної темброво-голосової індивідуальності, повнота звучання, досконале володіння фонаційною технікою. Різниця між цими видами виконавства також полягає в ролі співака як інтерпретатора. Так, для хориста важливою є здатність підкоряти своїй емоції, уявлення щодо вокально-технічного та емоційно-виконавського втілення художньо-образного змісту творчій волі диригента. Для соліста важливим є створення власної, індивідуалізовано-особистісної інтерпретації твору, будівництва відповідної вокально-виконавської драматургії, пошук засобів її реалізації та інтенції до її втілення у виконавському процесі. Врахування цих чинників є важливим для визначення сутності сольного вокального співу як мистецького жанру і дає підстави під сольним співом розуміти індивідуалізовано-особистісне втілення виконавцем художньо-образного змісту вокального твору на засадах набутих навичок вокального інтонування й відтворення музичного тексту.

Цей тип вокально-виконавської діяльності потребує приділення уваги формуванню саме виявленню природи унікальності юних співаків, їх стимуляції й розумної корекції, а тип виконавських навичок будемо визначати як унікально-індивідуалізований. Зрозуміло, що унікальність може проявлятися з різною мірою вираження нестандартності при загальній відповідності нормам і

традиційним вимогам щодо якості співочої фонації та використання певних засобів виконавської виразності й на початковому етапі навчання є скоріше інтенцією до її пошуку й стимуляції. Тем не менше, в кожного співака, незалежно від його віку й етапу оволодіння співочим мистецтвом, на якості співу відбиваються особливості темпераменту, міра емоційності, темброві фарби голосу та, звичайно, міра сформованості навичок якісного й виразного інтонування (О. Єгорова [75], О. Маруфенко [151]; Г. Стасько [230]; Г. Стулова [237]).

Варто зазначити, що унікально-індивідуалізований тип співацької діяльності проявляється по-різному і в існуючих формах сольного співу, а саме – у його здійсненні в професійній, навчальній, аматорській формах і може реалізуватись у різних умовах – у вільному музикуванні, в процесі занять з викладачем, у сценічно-виконавській ситуації. Кожен з цих різновидів сольного співу характеризується певними рисами. Так, професійний рівень здійснюється і регулюється чинними традиціями, певними формами його демонстрації (концертна, конкурсна, просвітницька тощо) і пред'являє високі вимоги до професіоналізму співака, потребує від нього не тільки досконалого володіння вокально-виконавськими навичками та готовності до постійного розвитку і самовдосконалення, а й високого рівня самостійності в процесі й розучування твору, винаходу власного розуміння й втілення його інтерпретації. Виконавець-професіонал цікавий слухачам саме завдяки своїй неповторній манері досконалого втілення індивідуально-особистісного трактування образу героя.

Навчальний спів (за В. Антонюк [6]) є етапом набуття вокально-виконавської майстерності в межах певного освітнього закладу, який здійснюється в логіці освітнього процесу і характеризується наявністю організаційно-планового й моніторингово-корекційного керівництва з боку викладача і адміністративних органів установи. У процесі навчального співу майбутній фахівець має не тільки опанувати вокально-технічні навички, а й навчатися самостійно розучувати вокальні твори та їх інтерпретувати. Зауважимо, що для традиційної вокально-освітньої практики досить типовим є

авторитарно-репродуктивний стиль педагогічного керівництва та недооцінка цих важливих завдань з вокальної підготовки майбутніх учителів музики – а саме – їх самостійності, художнього мислення й розвитку своєї індивідуальної вокально-виконавської манери.

Аматорський спів характеризується тим, що від здійснюється за власною інтенцією особистості, отже, відбувається за наявністю в неї внутрішньої потреби і регулюється її власними перевагами і смаками, а звідси – самостійним вибором репертуару, який його приваблює та різною мірою самовимогливості щодо якості й удосконалення своїх співацьких можливостей. Аматорських спів звичайно опановують самотужки, стихійно, поза педагогічним керівництвом або із фрагментарним зверненням до фахівців як консультантів. Ці особливості аматорського співу зумовлюють його стихійність – за часом, вибором репертуару, місця і приводу, з якого аматор вдається до співу (Л. Банкул, О. Затинченко, І. Бойчев [14], О. Блох [21]).

Отже специфіку співацьких проявів школяра під час його занять визначимо як *аматорсько-навчальний спів*, до якого учень прилучається за власним бажанням, маючи на меті, як правило, досягнення успіху в прилюдних формах виконавства. В такому виді занять суміщаються ознаки інтринсивної умотивованості, що проявляються в педагогічно-керованому характері навчально-співацьких дій, та екстринсивної, яка в діях учнів позначається на вільному ставленні до виконання завдань учителя, готовності прийняти обраний ним репертуар, наявності або відсутності в них пунктуальності у відвідуванні занять тощо. При цьому міра їх балансування залежить від ланцюгу певних факторів. Це, зокрема, наявність у школяра рис цілеспрямованості, вихованості, особливості його ціннісних орієнтацій, нарешті – тип його нервової системи, темпераменту та сформованих поведінкових стереотипів. Так, якщо учень звик до спілкування авторитарного типу та вимог щодо безумовного підкорення вказівкам учителя або батьків, йому буде потрібен час, щоб довіритись новому для нього, демократичному стилю спілкування і прийняти довірливий, діалогічний спосіб комунікації; зростання в умовах ліберального (переважно –

сімейного) стилю спілкування, при якому важливі рішення віддаються на відкуп мимовільним бажанням і капризам дитини, часто приводить до непорозуміння між учителем і учнем, неготовністю останнього поступатися своїми бажаннями, наприклад, у виборі репертуару, дотриманні наполегливості й уваги під час занять та негативно позначаються на мірі ефективності занять, а нерідко – і до взаємного розчарування. В результаті, незважаючи професійну майстерність педагога та обдарованість учня, заняття можуть за власним бажанням школяра припинитися: адже учень-аматор не несе ніяких обов'язків під час позакласних занять. Визнання цього факту нерідко впливає на характер відношень учителя і учня, і нерідко відіграє негативну роль у виборі репертуару, продиктованому сьогочасними інтересами учня і не завжди доречного з погляду логіки його вокального розвитку.

В останні десятиріччя до аматорського сольного співу активно долучаються і дорослі, і діти, що зумовлено впровадженням у життя новітніх цифрових, медійних технологій, комунікативно-інформаційних засобів, які зумовили доступ широкого загалу до музичної, зокрема – популярної пісенної інформації. Крім того, в останній час надзвичайної популярності набути клуби «караоке» та розповсюдження фонограм «мінус», використання яких дозволяє кожному аматору, який відчуває потяг що самореалізації засобами вокального виконавства, задовольняти ці потреби. Відчуття задоволення від сольного виконавства та бажання досягти кращих результатів при цьому нерідко стає стимулом до його підвищення в гуртках сольного співу – як дорослих, так і школярів.

Особливо відзначимо посилення впливу медіа-простору і шоу-бізнесу на прилучення широких верств, зокрема – і дітей, починаючи з самого раннього віку, до участі в музичних шоу, конкурсних змаганнях. Їх вплив нерідко підігривається амбіціозністю батьків та бажанням досягти визнання в доступних їм видах діяльності, що також стає спонукою до цілеспрямованих занять сольним співом.

Зазначене пояснює, чому в українському музично-освітньому середовищі в останні десятиріччя посилюється тенденція до організації в позакласні часи індивідуальних вокальних занять зі школярами. Крім того, все більше дитячих шкіл мистецтва відкривають вокальні відділення, зростає чисельність гуртків сольного співу в центрах естетичного виховання, відкриваються приватні вокальні заклади тощо. Це дозволяє констатувати, що сьогодні складаються сприятливі умови для актуалізації розвивально-виховного потенціалу вокального мистецтва, його впливу на внутрішній світ сучасних школярів, удосконалення в них здатності сприймати й усвідомлювати художню цінність шедеврів національного і світового мистецтва і транслювати його кращі взірці, привносити свої духовні і творчі здобутки в шкільне середовище (Л. Гавриленко [39], А. Шевченко [265]).

Натомість вирішення цих завдань можливе тільки за умови організації навчання школярів сольного співу як засобу оволодіння духовним змістом художньо-цінних музичних творів, удосконалення музичного смаку, вироблення власної позиції й спроможності особистісно-адекватно оцінювати різноманіття сучасних музичних явищ та якісно відтворювати художньо-образний зміст вокальних творів.

Звернемо увагу також на те, що сьогодні педагоги-вокалісти все частіше наголошують на значущості залучення дітей до сольного співу як фактору, який допоможе позбавитись від проблеми пізньої музичної освіти співаків: адже більшість з них починає своє вокально-професійне навчання після 18 років і навчається, не маючи достатньої мистецької ерудованості й музичної освіти. Зрозуміло, що відсутність ґрунтовної музичної освіти значно утруднює розвиток художнього мислення, здатність глибоко й змістовно втілити художньо-образний сенс виконуваного репертуару та набуття здатності до самостійної професійної діяльності (В. Антонюк [6]; Л. Дмитрієв [66]). Не випадково за такої системи вокальної освіти навіть солісти оперних театрів отримують так звані «уроки» з концертмейстерами, на яких завдяки їх допомозі вивчають музичний текст своїх партій. З цього погляду стає ясною зростання значущість набуття

музичної освіти дітьми, які мають потенційні можливості для вокально-професійної діяльності, розвитку сприйняття, ерудованості й художнього мислення є незаперечними.

Отже, під навчанням школярів сольного співу будемо розуміти різновид вокально-освітньої, а саме – аматорсько-навчальної діяльності, що здійснюється за власним бажанням учнів, спрямованим на набуття здатності до вокально-творчої самореалізації, яке задовольняється за рахунок формування в них вокально-фонаційної техніки, розширення музичного кругозору і здатності втілювати художньо-образний зміст репертуару завдяки розвиненим музичним здібностям і здатності реалізувати свій сценічно-виконавчий потенціал.

Варто наголосити, що питання специфіки навчання сольного співу дітей шкільного віку на цей час досліджуються недостатньо активно, що пояснюється сталими традиціями загальної шкільної освіти, в межах якої на уроках музичного мистецтва увага зосереджується виключно на колективній, переважно – унісонно-хоровій формі співацького виконавства; сольний спів на заняттях застосовується епізодично і, як правило, до нього залучають кращих учнів, які виконують роль солістів. Це пояснює, чому в процесі підготовки вчителів музичного мистецтва та в науково-педагогічній літературі головна увага приділяється виконанню саме здатності формувати в школярів вокально-хорові навички (А. Гоголь [41], Т. Жигінас [81], А. Козир [114], Д. Огороднов [172] та ін.).

Підкреслимо, що в руслі навчання дітей вокально-хоровому співу існують значні методичні досягнення, підґрунтям яких стала багатовікова традиція залучення хлопчиків до співу в церковних хорах у монастирських і церковних школах. Ці здобутки знайшли своє узагальнення в працях, починаючи ще з XVII століття. Серед них – «Азбука знаменного співу» О. Мезинця, книга М. Березовського «Буквар и музична грамота», методична праця І. Левицького «Гласописец учений», твори Дилецького «Ідея граматики мусікійської» та «Спосіб навчання майстром дітей співу», в яких було викладено методичні поради та вокальні вправи й представлено систему підготовки дітей до співу на

засадах єдності слухового й вокального розвитку, співацького дихання й розвитку діапазону, викладено методичні прийоми й способи удосконалення навичок інтонування, застосування мнемонічних прийомів для запам'ятовування мелодійних зворотів – складного комплексу так званих гласів і погласиць, рекомендації щодо збереження дитячого голосу (Б. Гнидь [46], М. Дилецький [65], Л. Сбітнєва [214]).

Згадаємо також роль Глухівської музичної школи (Чернігівська губернія) для обдарованих хлопчиків, серед випускників якої – уславлені майстри хорового мистецтва – Д. Бортнянський та М. Березовський (О. Стрихар [235]).

Наприкінці 20-го - на початку 21 століть у розвитку музичної освіти і хорового співу визначальну роль відіграла організаційно-практична та методична діяльність засновників українського класичного музичного мистецтва М. Лисенка і його послідовників. Це, зокрема, створені в допомогу вчителю підручники зі співу М. Леонтовича «Практичний курс навчання співу в середніх школах України» [132], К. Стеценка «Початковий курс навчання дітей нотному співу» [233], М. Микиша «Практичні основи вокального мистецтва» [156] та ін.

Значним у цей період у розробці методики роботи з дитячими голосами був і внесок російських фахівців, зокрема – праці А. Маслової «Методика співу у початковій школі, заснована на новітніх даних експериментальної педагогіки» [150], Б. Багадурова «Нариси з історії методології вокалу» [11], А. Гребньова «Голос дітей, його розвиток і обробка в трудовій школі» [51], І. Левідова «Охорона і культура дитячого голосу» [130], Є. Малініної «Зміна голосу в хлопчиків і дівчаток в перехідному віці. Виховання і охорона дитячого голосу» [148], В. Мордвінова «Практика основної роботи з постановки голосу: досвід з початківцями співаками» [161] та ін.

Поглибленню досліджень у цьому напрямку сприяли відкриття науковців другої половини ХХ століття в галузі фізіології голосотворення, гігієни і збереження дитячого голосу, а також дослідженню сутності й структури музичних здібностей та їх розвитку в дітей у процесі навчання співу (Н. Ветлугіна [36], Н. Гродзенська [55], Ф. Заседателєв «Наукові основи постановки голосу»,

В. Мордвінов [161], В. Мясичев, А. Готсдінер [166], Б. Теплов [241], Д. Ельконін [272]), а також праці, присвячені підготовці майбутніх фахівців до формування у школярів вокально-фонаційних навичок і системного розвитку музичних здібностей (Є. Алмазов [2]; М. Грачова [51]. А.Музехольд [164], Г. Стулова [237], Юй Фей [274], Ю. Юцевич [277] та ін.).

Становленню української методичної системи навчання школярів хорового співу сприяло відкриття музично-педагогічних факультетів (м. м. Київ, Одеса, Львів, Харків та ін.), в яких суттєва увага приділялася вокально-методичній освіті майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Сучасні проблеми залучення школярів до співу досліджуються у самих різних аспектах: суттєва увага приділяється загальним питанням розвитку вокально-хорових здібностей співаків-початківців, ролі вокально-слухових впливів на процес формування в них вокально-хорових навичок, проблемам виховання вокально-інтонаційної культури школярів на засадах формування в них музично-образного мислення у процесі оволодіння навичками ансамблевого й хорового співу, навичок якісного інтонування (А. Душний, В. Салій [69], Т. Жигінас [81], А. Козир [114], Т. Пляченко [181], Ху Манлі [255], Шень Цзіньге [266] та ін.); методиці навчання співу на уроках музичного мистецтва (Є. Єгорова [74], О. Коваль [110], Я. Кушка [125], О. Лобова [141], О. Ростовський [204]), тобто – в контексті колективної вокально-формувальної та співацько-виконавської практики.

Отже, в галузі підготовки майбутніх учителів музики до навчання співу в умовах колективного музикування, а також у формуванні в учнів вокально-хорових навичок існують потужні здобутки теоретико-методичного й практичного спрямування.

Натомість методиці навчання дітей сольного академічного співу викладачі впродовж довгого часу серйозну увагу не приділяли. Причину цього Н. Полякова [182] вбачає у відсутності науково обґрунтованої методики індивідуальної роботи з дитячими голосами та значною кількістю помилок в методиці занять зі школярамиспівом, виборі репертуару, що нерідко призводило не до розвитку

вокальних здібностей юного співака, а до втрати голосу або придбання голосових дефектів, які в подальшому нелегко піддаються усунуванню.

Ці висновки свого часу були підтверджені дослідженнями І. Левідова [130], який зазначав, що зроблені ним стробоскопічні спостереження гортані у співаючих дітей часто показують хворобливий стани голосового апарату, починаючи від звичайного запалення голосових зв'язок і до типових «співацьких вузликів». Наявність таких захворювань науковець пов'язував з тим, що в практиці роботи з дитячими голосами нерідко застосовуються невірні методи навчання співу, прийоми звукоутворення, нераціонального голосового режиму голосу, і особливо – у хлопчиків під час мутації голосу, а також в до- і після-мутаційний період. Також науковець звертав увагу на те, що діти вкрай сприйнятливі і схильні до наслідування і тому часто переймають у дорослих і старших товаришів їх манеру співу, при чому технічні труднощі, які їм зустрічаються у цьому випадку, намагаються подолати в більшості випадків шляхом шкідливої напруги голосового апарату або його окремих частин.

На цей час нам відома обмежена кількість праць, присвячених проблемі навчання сольного співу школярів. При цьому більша частка з них стосується жанрів естрадної пісні і джазового музикування (Ду Цзілун [70], Н. Дрожжина [67], Р. Савченко [211], І. Стулов [238], А. Шевченко [265] та ін.).

Частково питання формування навичок сольного академічного співу висвітлюються в працях, присвячених розвитку й збереженню дитячого голосу в умовах гурткових занять, на яких, поряд з методикою формування хорового й вокально-ансамблевого музикування розглядаються окремі прийоми й методи роботи зі школярами (Т. Жигінас [81], О. Чурікова-Кушнір, Л. Паньків, [264], Є. Шуневич [269], Шень Цзіньге [266] та ін.), також методи індивідуальної роботи із школярами, спрямовані на подолання типових проблем і недоліків, властивих школярам на початковому етапі навчання співу (Я. Кушка [125], Н. Кьон, Лі Ліцюань [126], Н. Слота [228], С. Цапик [257] та ін.).

Висвітленню окремих питань навчання сольного співу школярів приділяється увага також в чисельних програмах, призначених для організації

роботи вокальних гуртків, у числі яких – авторська програма О. Юрко «Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах загальної додаткової освіти: Методичний посібник» [275], програми з уроків «Музика» (укладники О. Ростовський, Л. Хлебникова, Р. Марченко [192], програми, представлені працівниками Українського державного центру позашкільної освіти [88], Сумським обласним центром позашкільної освіти та роботи з обдарованою молоддю [191] та ін.

Важливі напрацювання містяться і в Робочих програмах дисциплін, розроблених фахівцями-вокалістами різних закладів вищої освіти. В їх числі, зокрема, навчальна програма «Музично-педагогічний практикум з дитячого музичного виконавства» (розробники – М. Ткаченко, М. Данилюк, З. Гуріна, Харківській національній педагогічній університет імені Г.С. Сковороди, 2019), Навчальні програми з позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку за ред. Т. Биковського та Г. Шкура (Київ, 2016), Силабус з навчальної дисципліни «Методика вокального виховання дітей», розробник О. Кукул (Львівський національний університет імені Івана Франка, 2018), програма спецкурсу «Методика розвитку дитячого голосу», розроблена Н. Кьон (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, 2018; 2020) та ін.

Безумовно, розроблення цілої низки програм, в яких передбачено підготовку майбутнього вчителя музики до навчання співу дітей різного віку, викликане активним зростанням позашкільних вокальних гуртків, що ще раз підкреслює нарізну потребу в поглибленні наукового дослідження питань формування в школярів різного віку навичок сольного співу. У цьому руслі особливо відзначимо дисертаційне дослідження Н. Полякової на тему «Сольний академічний дитячий спів» [182], в якому розглянуто вокально-технічні можливості дитячого голосу на різних етапах його розвитку, роль дитячого вокального репертуару з врахуванням завдань охорони і розвитку дитячого голосу та критеріїв його добру, та також дослідження Т. Черниш [259], Є. Шуневич [269], Шень Цзіньге [266], в яких, поряд з хоровими та ансамблевими формам музикування, увага приділяється сольному співу, праця

С. Цапик [257], в якій розглянуто методичні принципи розвитку дитячого співацького голосу в різних країнах світу.

Узагальнення даних літератури дає підстави під сольним співом розуміти музично-виконавський жанр, сутністю якого є цілісне, вербально-інтонаційне втілення художньо-образного змісту вокального твору на засадах вокально-фонаційних навичок, що здійснюється в індивідуальній – а-капельній формі або в музикуванні із інструментальним супроводом.

Готовність майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу визначена як цілісне особистісне утворення, в основі якого лежать зацікавлене й відповідальне ставлення майбутнього вчителя музики до занять співом з учнями, спрямованих на їхнє духовне, художньо-музичне й вокально-виконавське становлення, яке ґрунтується на здатності до мобілізації своїх потенцій у набутті вокально-методичної підготовки, спроможності інтегрувати фахові знання і творчо екстраполювати їх у процес занять зі своїми вихованцями.

1.2. Компонентна структура формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного академічного співу в умовах позакласних занять

У визначенні структури готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу маємо враховувати, що, як підкреслюють науковці і прогресивні педагоги-практики, складність вирішення завдань фонаційно-технічного характеру нерідко призводить до перемикання уваги викладача з мети – духовного й творчого розвитку співака – на оволодіння вокальною технологією [6; 11; 21; 34; 66; 127; 135 та ін.], а в підготовці майбутніх фахівців – на формування знань і умінь, і в значно меншій питомій вазі питань пов'язаних із формуванням особистісних властивостей кожного з них [134; 143; 169 та ін.]. Посилення уваги до цих питань зумовило звернення уваги на удосконалення особистісно-фахових властивостей.

У виявленні пріоритетних для майбутнього вчителя музики особистісно-фахових властивостей у процесі навчання сольного співу школярів керуємося працями таких науковців, як І. Зязюн [94], Г. Костюк [118], Л. Ланге [288], О. Леонт'єв [133], А. Маслоу [290], В. Серіков [218], Й. Фаренберг, Г. Зельг, Р. Хампель [285], які визначали, що в складній структурі особистості провідну роль відіграють її спрямованість, яка характеризується через супідрядність стійких мотивів, інтересів, переконань та психологічних установок.

Отже, передусім важливо сформулювати в майбутнього фахівця настанову на те, що головною метою занять сольним співом зі школярами є їхнє духовне й особистісне збагачення, підтримка й зміцнення їхнього захоплення музичним мистецтвом, удосконалення художньо-ціннісного, вибіркового ставлення до вокальних творів та міцне переконання в тому, що педагог-вокаліст має працювати не з голосовим апаратом, а з особистістю юного вокаліста, враховуючи його властивості індивідуально-психологічного, загально-розумового, спеціально-музичного та специфічно-вокального характеру. Саме ці переконання мають стати головними мотивами майбутнього вчителя музики до оволодіння майстерністю прищеплення учням навичок сольного співу як різновиду художньої діяльності та їх перетворення в потребу до постійного самовдосконалення вокально-педагогічної майстерності.

Зауважимо, що у визначенні співвідношення мотивів і потреб існують різні теорії. Нам імпонує позиція, відповідно якій сформована й усвідомлена потреба виконує збуджувальну, спонукальну функцію, стаючи усвідомленим мотивом, на відміну від інших, неусвідомлених збудників та спонук діяльності – неясних бажань, потягів, мрій, на важливість врахування чого звертали увагу Г. Балл [13], Є. Ільїн [96], О. Леонт'єв [133], С. Рубінштейн [205], В. Ядов [280] та інші автори. З цього погляду нашу увагу також привертає визначення Д. Узнадзе [247] мотиву як певного міркування індивіда, що безпосередньо стимулює його до конкретного акту діяння чи поведінки; при цьому в його центрі лежить потреба,

закріплена у життєвій настанові особистості, на задоволення якої і спрямовується активність останньої.

Отже, значущість умотивованості не викладає сумніву, натомість маємо враховувати, що міра її сформованості може бути різною – від епізодичного прояву під тимчасовим впливом певних вражень до її усталеності як визначального фактору в опануванні здатністю навчати учнів сольного співу. Варто акцентувати, що набуття зазначених компонентів вокальної підготовки – непроста справа для більшості здобувачів вищої музично-педагогічної освіти. Адже серед майбутніх вчителів музики спостерігається суттєва розбіжність у рівнях розвитку музичних здібностей, різноманітті природних вокальних даних та підготовленості до навчання саме співу. Відрізняються ці здобувачі і за профілем музичної діяльності, якої вони навчалися на попередніх етапах музичної освіти, в результаті чого в кожного з них сформувалися власні преференції щодо інструментальної, музично-теоретичної, диригентсько-хорової або вокальної сфер діяльності як найбільш значущих і потенційно успішних для них, і, відповідно до цього – ставлення до власної вокальної підготовки й готовності навчати школярів сольного співу.

Натомість, на наш погляд, оволодіння навичками проведення індивідуальних вокальних занять зі школярами є корисним для кожного майбутнього вчителя музики і має збагатити його педагогічний арсенал, сприяючи тим самим досягненню педагогічно-фахової майстерності та конкурентоспроможності. З цього погляду важливо формувати в майбутніх фахівців розуміння того, що оволодіння майстерністю вокального виконавства в межах, потрібних учителю музики, доступне для кожного з них, незалежно від рівня вокальної обдарованості, а на цьому тлі – визнання значущості опанування методики навчання дітей сольного співу як шляху їхнього особистісного розвитку й удосконалення.

У вирішенні цього завдання враховуємо, що розвиток мотиваційно-потребової сфери відбувається в закономірній динаміці – як перехід від

простої зацікавленості, природа якої, за І. Павловим [175], виникає за умов виникнення нових і незвичайних явищ, – до сталого інтересу, який позитивно впливає на концентрацію уваги, якість пізнавальних процесів, працездатність особистості. На вищому етапі вона зміцнюється до викарбуваної потреби, яка суб'єктивно переживається як жагуче прагнення до діяльності та стає головною спонукою цілеспрямованої пізнавальної, пошуково-творчої, фахово-діяльнісної активності.

Зрозуміло, що на процес зміцнення мотиваційно-потребової сфери майбутнього фахівця впливає комплекс різноманітних інтринсивних (внутрішніх) та екстринсивних (зовнішніх – за Е. Десі, Р. Райаном [284]) факторів. До першого різновиду мотивів відносимо: міру захопленості вокальним мистецтвом і прикладами високої майстерності дитячого співу, яка активізує емоційну сферу і надихає на поглиблення своєї мистецької, вокально-методичної освіти, стимулює до творчого пошуку і фахового самовдосконалення; дбайливе ставлення до дітей, здатність сприймати кожного учня як творчу особистість; ефективність і успішність власного практичного досвіду, досягнення позитивних результатів, завдяки чому виникає задоволення від творчої самореалізації, усвідомлення майбутнім учителем музики особистої цінності набутої професійної майстерності, її ролі у підвищенні власного іміджу і конкурентоспроможності.

Однак не менш важливими стають нерідко екстринсивні різновиди мотивації. Для майбутнього вчителя музики це можуть бути мотиви престижу, матеріального благополуччя, досягнення конкурентоспроможності тощо.

Природна наявність різноманітних мотивів потребує їхньої ієрархізації, здійснення якої відбувається найбільш ефективно за умов свідомого ставлення майбутнього фахівця до кінцевої мети даного роду діяльності. Крім того, розвинена самосвідомість дозволить йому екстраполювати набутий досвід на виявлення мотивів, якими керуються учні, що навчаються сольного співу та приділити увагу тому, щоб їхні внутрішні мотиви посилювалися за рахунок емоційного й гедоністичного задоволення від своєї співочої діяльності,

переживання художніх емоцій, здатності проникнути в сенс художніх образів, а екстринсивні мотиви, як-от – стремління досягнення успіху й визнання, бажання подобатись своїм близьким, доставити радість батькам, довести свою обдарованість, унікальність одноліткам і друзям, відходили на задній план.

Отже, сформована мотиваційна сфера становить важливий компонент готовності майбутніх фахівців до навчання сольного співу школярів.

Не меншого значення в досягненні успіху на шляху опанування майбутніх фахівців готовністю до навчання сольного співу школярів набуває і наявність належних особистісно-характерологічних рис і володіння оптимальним стилем педагогічної діяльності. На їх значущість у процесі формування готовності до педагогічної діяльності звертають увагу такі науковці, як В. Андрущенко [4], І. Бех [16], Л. Божович [25], В. Єремєєва [79], В. Сластьонін, В. Каширін [224] та ін., які наголошують, що педагогічна діяльність висуває високі вимоги до морально-етичних, соціокультурних, комунікативних, ділових, організаційних властивостей фахівця, які суттєво впливають на міру її успішності.

До найбільш важливих особистісних характеристик майбутнього вчителя в психолого-педагогічній літературі відносять комунікабельність, здатність встановлювати суб'єкт-суб'єктні стосунки у процесі педагогічного спілкування, побудовані на підґрунті відчуття особистісної й соціальної спорідненості. Такий стиль спілкування В. Кан-Калік [101] розуміє як здатність вважати інтереси співрозмовника головними, ділитися з ним своїми переживаннями, спостереженнями і думками, уникати протиставлення його сприйняттю власного досвіду й почуттів і тим самим досягати професійної діалогічної взаємодії; такий стиль визначається науковцем як своєрідний прояв педагогічного альтруїзму [101, с. 130–131].

Зазначені властивості набувають своєї специфіки у процесі музичного, художнього типу спілкування, проявляючись у здатності музикантів-педагогів відкривати свої особисті почуття і враження з приводу сприйнятого або виконаного музичного феномену, у вербальній формі.

Підкреслюють науковці і особливу значущість комунікабельності фахівців – вчителів музичного мистецтва та викладачів вокальних дисциплін. Так О. Гура [59], Є. Проворова [189], Т. Скорик [223], В. Ткаченко [243] виділяють комунікативну компетентність як важливий складник вокально-професійної підготовки вчителів музичного мистецтва, наголошуючи, що процес вокальних занять передбачає налагодження творчого порозуміння і потребує від фахівця здатності до діалогічної взаємодії вчителя з учнем через переживання художньо-образного змісту музичного твору. Л. Василенко також акцентує на значущості оптимістичного тону спілкування, важливості спонукання співака до насолоди процесом музикування і підтримки в нього відчуття власних досягнень у вокально-виконавській діяльності [30].

Особлива увага має надаватися комунікативним вмінням учителів сольного співу як застави порозуміння із сучасними школярами, значна частка яких проявляє інтерес до розважально-популярної, естрадно-пісенної музики – з метою здійснення непрямого педагогічного впливу на їх смаки і добір репертуару. З цього погляду надзвичайного значення набуває створення атмосфери довіри, творчого психологічного клімату, паритету взаємної поваги, застосування менторського стилю керівництва і всебічної психологічної підтримки юних співаків, і в той же час – виховання в них самовимогливості, самокритичності й готовності до збагачення й вдосконалення своїх смаків і вокально-виконавської майстерності. З цього приводу особливого значення набуває здатність майбутнього вчителя музики тактовно, толерантно і доброзичливо ставитися до прояву учнями власної думки, пошуку інших варіантів трактування твору, вміння стимулювати в них прояв індивідуальності, самостійності, художнього мислення й творчої ініціативи.

Суттєвими є і характер емоційних проявів вчителів співу, які відіграють важливу роль у його здатності як співака реалізувати свій художній потенціал в процесі вокального інтонування. Не випадково В. Антонюк [6], Ф. Ламперті [128], В. Морозов [163] та інші науковці і вокалісти-практики наголошували, що млявий, внутрішнє пасивний, мало емоційний співак не має шансу досягти

успіху в своїй виконавській діяльності. Л. Дмитрієв [66] також зазначає, що співак може мати «прекрасний вокальний інструмент», але якщо у нього немає відповідного запасу емоцій, художніх уявлень, то він не зможе здійснити своїм виконанням яскраве враження на слухача. Із сформованістю цього аспекту готовності до вокально-педагогічної діяльності також пов'язуються проблеми завадостійкості, психологічній витривалості, набуття здатності до емоційно-вольової саморегуляції, вивільнення від зайвого напруження, спроможність переборювати невдачі й запобігати підвищеної тривожності та емоційного вигоряння, дотримуватися на заняттях оптимістичного, позитивного тону, незважаючи на подекуди виникаючі, не зовсім сприятливі, ситуації (Г. Ващенко [32]).

Отже, удосконалення емоційно-вольових властивостей має сприяти як професійно-вокальному зростанню майбутнього вчителя музики, так і засвоєнню ним способів перенесення набутого досвіду на заняття з юними співаками, зокрема – надання належної уваги їхньому психологічному розкріпаченню, зміцненню емоційно-вольової сфери, активності в прояву своєї індивідуальності й творчої ініціативи.

Варто наголосити, що прояв співаком природної емоційності у процесі виконання не відбувається стихійно, а потребує від нього володіння широким арсеналом фонаційно-технічних навичок, зокрема – різноманітних прийомів динамічного, штрихового варіювання, здатності свідомо використовувати ті чи інші способи звукоутворення й звуковедення з метою досягнення темброво-якісного звучання, культури фразування, а в цілому – переконливого втілення художнього сенсу твору.

Оволодіння фахівця комплексом вокально-виконавських навичок уможливорює його свідоме ставлення до процесу навчання своїх вихованців виразному втіленню художньо-образного змісту творів, досягненню суголосності між задумом, вокально-фонаційним та художньо-артистичним утіленням. З цього погляду не можна обминути значущість рівня розвитку загальних і спеціальних (музичних) та спеціалізованих (вокально-

виконавських і вокально-педагогічних) здібностей майбутнього вчителя сольного співу. Адже реалізація завдань, покладених на нього, потребує розвиненого художнього мислення й вокального слуху, усвідомлення причинно-наслідувальних зв'язків між образом і засобами його відтворення, набуття вокально-сценічного артистизму: тільки за цих умов фахівець може адекватно усвідомлювати, інтерпретувати і демонструвати учню музичний репертуар, вдаватись до пошуково-методичної діяльності, варіювати відомі йому методичні засоби з метою їх індивідуалізації, відповідно особливостям кожного учня.

Відтак, варто звернути належну увагу на розвиток у майбутнього вчителя музики базових музичних здібностей – ладового, метроритмового чуття, тембрового, динамічного, артикуляційного слуху, внутрішніх слухових уявлень: їх досконалість є неодмінною умовою якості і вокально-виконавської, і вокально-педагогічної діяльності (Б. Теплов [241], В. Мясіщев, А. Готсдинер [166], Д. Кінарська, М. Киященко, К. Тарасова [194]). Специфічною вимогою для вокально-педагогічної діяльності є розвинений вокальний слух, специфіка якого проявляється в спроможності не тільки розрізняти якісні характеристики реалізованого звуку, а й бути здатним до уявного вподобання співочим діям свого вихованця і завдяки цьому – здатності усвідомлювати й визначати, які саме недоліки звукоутворення заважають яскравому, польотному звучанню його голосу, досягненню інтонаційно-виразного співу (О. Козій [113], В. Морозов [163]).

У процесі навчання школярів співу не останню роль відграє здатність учителя бути привабливим у спілкуванні, демонструвати певний артистизм у мові, міміці, жестах, тобто у виразно-інтонаційній та зовнішньо-візуальній формі. Зрозуміло, що в діяльності вчителя сольного співу значущість цих властивостей також пов'язана з завданням яскраво-переконливого втілення художньо-образного змісту музичних творів та необхідністю «заражати» учнів емоціями з метою вдосконалення їхнього художнього уявлення, занурення в світ переживань, а з цим – і відтворення певних емоційних станів у процесі навчання

співу. З цього погляду особливого значення набуває володіння майбутнього вчителя навичками, які пов'язані із сценічним утіленням художньо-образного змісту творів на засадах поєднання співацько-виразного інтонування та уміння відповідати своїм зовнішнім обліком образу й характеру «героя» зовнішніми проявами емоційних станів – у ході, постанові, жестикуляції, міміці, характері зорових контактів тощо.

Важливу роль відіграють також організаційно-ділові властивості майбутніх учителів, які мають сприяти системній, змістовій і цілеспрямованій організації вокально-освітнього процесу, зокрема – здатність до самоорганізації та організації самостійної роботи своїх майбутніх учнів, вміння планувати процес роботи над творами та їх своєчасну підготовку до прилюдного виконавства. Удосконалення цих властивостей, на думку відомого психолога і педагога Г. Ващенка [32], тісно пов'язано з вольовими якостями, які посилюються завдяки усвідомленню особистістю конкретної мети, до якої вона прагне, наданням тим або іншим діям свідомої цілеспрямованості.

Як було зазначено вище, перенесення власних навичок у практичну, вокально-викладацьку діяльність уможлиблюється завдяки розвиненій рефлексивній свідомості. Рефлексування, надаючи матеріал для усвідомлення власного досвіду, стає засадою екстраполяції власного виконавського досвіду у вокально-викладацьку площину, її варіативного застосування в різноманітних навчальних ситуаціях, з врахуванням індивідуальних особливостей і можливостей їх вихованців.

На думку А. Хуторського [256], саме рефлексія, яка відбувається в процесі навчання, дозволяє осмислювати та перебудовувати особистий досвід завдяки мисленнєвому аналізу й оцінюванню суб'єктом процесі і якості своєї власної діяльності. При цьому включення рефлексії в усі механізми регуляції діяльності визнається неодмінною умовою їхньої доцільності і розумності. Тим самим здатність до рефлексії стає істотною особистісною характеристикою фахівця, важливим чинником його адекватної самооцінки й професійного самовдосконалення [256, с. 286].

У діяльності викладача-музиканта рефлексія набуває особливої значущості у зв'язку із роллю емоційно-емпатійного аспекту в його фаховій діяльності: для вчителя-музиканта надзвичайно важливо вміти контролювати і коректувати власний психологічний стан, не дратуватися від помилок вихованця, а зберігати художньо-творчий психологічний клімат, уможлиблюючи тим самим досягнення стану натхнення й захоплення (зараження – за Л. Виготським [38]) учнів своєю енергією, активністю й емоційністю (К. Гуревич [60], Ду Ханьфу [68], В. Кан-Калік [100], В. Климчук [107] та ін.).

Узагальнюючи, найбільш суттєвими складниками *особистісно-фахового компоненту* формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу вважаємо досягнення позитивних результатів у вдосконаленні:

- комунікативно-педагогічної готовності до вокально-педагогічної діяльності зі школярами різного віку і особистісних властивостей;
- розвитку загальних та спеціальних музичних здібностей, а також своєрідного різновиду аналітично-слухового сприйняття – вокального слуху майбутнього фахівця;
- емоційно-вольових якостей та здатності до емоційно-вольової саморегуляції й запобігання емоційному вигоранню;
- організаційно-ділової готовності, що дозволяє забезпечити системність, цілеспрямованість і ефективність педагогічних дій;
- рефлексивної свідомості як засади самовдосконалення та екстраполяції набутих можливостей на вокально-навчальний процес з майбутніми вихованцями.

Характеризуючи наступний, *когнітивно-компетентнісний* компонент формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання сольного співу школярів, виділимо блок провідних знань і вмінь, якими він має оволодіти на шляху набуття готовності навчати сольного співу школярів, пов'язаний з набуттям загально-мистецької, психолого-педагогічної, фахово-музичної, вокально-виконавської та методико-практичної компетентності.

Формування цього компоненту відбувається у процесі оволодіння програмним змістом комплексу дисциплін та технологіями самостійного збагачення своїх методологічних, психолого-педагогічних і вокально-методичних знань, музикознавчої, музично-теоретичної, вокально-мистецької підготовки та здатності їх інтегрувати й застосовувати в практичній, викладацькій діяльності.

Розглянемо, яким чином окремі аспекти знань потенційно відіграють найбільш значущу роль у підготовці майбутнього вчителя музики до майбутніх занять зі школярами сольним співом та перетворюються в його компетентність, тобто готовність до успішної практичної діяльності в зазначеній галузі.

Методологічні знання мають сприяти усвідомленню майбутнім фахівцем концептуальних для музичної педагогіки наукових підходів і принципів організації занять зі школярами. З цього погляду варто звернутися до праць таких науковців, як В. Загв'язинський [83], М. Каган [98], В. Краєвський [120], О. Лосєв [142], В. Медушевський [154], Н. Овчаренко [169], К. Фьодорова [250] та ін. Так, К. Фьодорова акцентує, що методологічна підготовка допомагає долати диспропорції у взаємодії філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового і технологічного рівнів знання в музично-педагогічній теорії і практиці, актуалізує розробку освітніх моделей, орієнтованих на перспективу розвитку сфери музичної освіти та сприяє гармонізації цінностей педагогіки мистецтва професійно-значущими і особистісними устремліннями вчителя, задаючи вектор розвитку таких професійно значущих якостей, як здатність до самовизначення у виборі філософсько-педагогічної позиції, саморозвитку і самоосвіти, здійснення аналітико-проективної діяльності, визначення стратегічних шляхів вирішення фахово-функціональних завдань [250, с. 86-87].

У галузі філософсько-естетичного, культурологічного та мистецького знання найбільш важливими рахують знання про закономірності емоційно-духовного розвитку суб'єктів музичної діяльності, специфіку глибинних процесів культурно-духовного, психологічного розвитку сучасної учнівської молоді, виховання в них ставлення до музичного мистецтва як мистецтва інтонованого сенсу, способу пізнання і самопізнання особистості, духовного зв'язку поколінь, особистісно-

віртуального спілкування засобами і через сприйняття й переживання художньо-образного змісту музичних явищ. (Б. Асаф'єв [8], Л. Виготський [38], А. Костюк [119], І. Котляревський, Ю. Полянський [1], Є. Назайкінський [167], О. Отич [174], О. Самойленко [213], С. Шип [268] та ін.).

На заняттях з анатомії й психології найбільш актуальними для вирішення завдань дослідження вважаємо знання щодо вікових особливостей, які впливають на зміни у анатомії й морфології співацького апарату, органів дихання, особливостей протікання фізіологічних і психологічних процесів, які впливають на формування співацьких навичок, удосконалення емоційно-вольової сфери школярів різного віку; усвідомлення специфіки емоційно-інтелектуального розвитку школярів нової генерації та особливостей прояву в них індивідуально-психологічних і вікових особливостей, розвитку загальних і спеціальних – музичних і вокальних – здібностей, здібностей у їх взаємозв'язку й взаємозалежності; оволодіння техніками емоційної саморегуляції та здійснення психологічного впливу на стан школярів для розв'язання складних ситуацій, вміння працювати з учнями різного типу темпераменту тощо [3; 7; 17; 32; 54; 60; 99; 285; 285 та ін.].

У галузі педагогіки особливого значення, за нашим уявленням, набувають знання щодо стилю педагогічного спілкування, в першу чергу – побудованого на принципах дитиноцентрованого орієнтування, оволодіння механізмами стратегічного прогнозування й поетапного планування індивідуальних занять з школярами різного віку; оволодіння методами діагностики і моніторингу спрямованості мистецьких інтересів школярів, характерологічних рис, міри розвитку творчої обдарованості.

В змісті музично-мистецької підготовки найбільш важливим уявляється формування в майбутніх фахівців художнього мислення й музичного смаку та здатність до орієнтації в різноманітні стильових, інтонаційно-жанрових особливостях творів, зокрема – в репертуарі, доступному за художньо-образним змістом і вирішенням завдань з навчання сольного співу школярів.

У колі знань, які здобувачі освіти отримують на заняттях з методики музичного виховання, актуальними, з погляду завдань дослідження, стають питання, пов'язані з активізацією інтересу школярів до музичного мистецтва та розвитком музичних здібностей, принципами будови занять з врахуванням вікових особливостей сприйняття і навченості учнів різного віку, засвоєння методів формування музично-виконавських навичок рухово-ритмового, творчо-ігрового характеру, здатність до вокальної імпровізації тощо.

Враховуючи те, що специфіка індивідуальної вокальної роботи зі школярами не знаходиться у фокусі уваги на заняттях з методики музичного виховання, доцільним стає також введення вибіркового курсів і спеціальних семінарів, на яких були б висвітлені питання, важливі для музичному, вокальному та особистісному розвитку юних співаків. Крім того, необхідно стимулювати і як активних суб'єктів самоосвіти до збагачення своїх можливостей шляхом інтеграції засвоєних знань та їх самостійного збагачення.

Принципово важливим, з нашого погляду, є формування знань і умінь інтегрованого характеру, утворених за рахунок і а результаті узагальнення й взаємодоповнення знань з галузі психології, педагогіки, мистецтвознавства й методики музичного виховання.

Приєднуючись до характеристики інтегративних процесів, поданої О. Вашук, зазначимо, що їх сутність свідчить про те, що відносно самостійні елементи «...поєднуються та певним чином синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та її змісту» [33, с. 105].

У Рис. 1.1. схематично відображено можливі напрямки взаємозв'язку змістових елементів дисциплін, які доцільно застосовувати з метою утворення нових знань інтегрованого типу.

Як бачимо із схеми, в процесі вирішення завдання – зацікавити школярів академічним репертуаром і стимулювати в них інтерес до навчання виконання класичних творів, фахівець має застосовувати знання з різних галузей, в

результаті чого від навчається добирати правильний з погляду художньої цінності, потенційного впливу на сприйняття школярів певного віку та доцільності за ступенем його образно-змістової та інтонаційно-виконавської складності, доступної йому на даному етапі, репертуар.



Рис. 1.1.

Схема внеску окремих дисциплін в утворення інтегрованих знань

При цьому майбутній фахівець, базуючись на музично-мистецькій підготовленості, навчається визначати найбільш значущі для певного твору музично-мовленнєві й виконавсько-виразні засоби та привертати до них увагу учня, добираючи влучні художньо-образні характеристики і асоціації; визначати й враховувати вікові та індивідуальні інтереси й преференції школяра, застосовувати інтерактивні методи його зацікавлення тощо.

Важливою рисою нових знань і умінь інтегрованого типу є досягнення нового ступеня довільності й творчої варіативності оперування новоутвореннями. Результатом такого взаємопроникнення знань та їх довільності стає набуття інтегрованих знань щодо формування в школярів позитивного ставлення до певного роду музичних вражень, у даному випадку – до включення певного академічного твору до його репертуару.

Отже, формування знань і навичок інтегрованого типу має забезпечити готовність майбутніх учителів до компетентної організації вокально-освітнього процесу. При чому не слід забувати, що застосування педагогічних технологій і методів має спрямовуватись і на виконання художньо-виховних функцій, з чого стає ясно, що їх здійснення має сенс тільки за умов суголосності із поглибленням в учнів здатності до почуттєво-емоційного сприйняття й відтворення художньо-образного змісту творів. Вирішення цього завдання потребує всебічної музично-мистецької освіти, набуття здатності до глибинного занурення в художню ідею твору, оволодіння знаннями з історії розвитку музичного, зокрема – вокального мистецтва, здатністю до всебічного цілісного й диференційованого аналізу вокальних творів та їх інтерпретації, які уможливають науково обґрунтований і художньо-адекватний процес освоєння вихованцями навичок співу та майстерного виконання репертуару, що підкреслює значущість в структурі готовності майбутніх учителів музики до викладання вокалу когнітивного компоненту, який виступає засадою якісної художньо-педагогічної інтерпретації репертуару та стосується знань щодо специфіки художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів з врахуванням сприйняття школярів різного віку.

Таким чином, завдяки утворенню знань інтегрованого типу, в майбутнього вчителя музики мають удосконалюватися здатність до осмислення художньо-образного змісту творів та їх інтерпретації, знання в галузі розвитку музичних здібностей та методів формування співацьких навичок у школярів різного віку, критеріїв добору й методики розучування репертуару, адекватного їхнім індивідуальним можливостям і нахилам. Зазначене свідчить про те, що *когнітивно-компетентнісний* компонент має включатись у всій повноті й

різноманітні знань у структуру формування в готовності до навчання сольного співу школярів.

Наступний компонент означеного феномену визначаємо як *організаційно-діяльнісний*. Його сутність стосується формування готовності майбутнього вчителя музики до практичного втілення набутих знань в процесі самовдосконалення, підготовки до занять зі школярами та їх варіативного застосування безпосередньо в процесі навчання школярів сольного співу, відповідно їхнім індивідуальним особливостям, здібностям і навченості.

Підкреслимо, що організаційний аспект у підготовці майбутнього вчителя музики до діяльності даного профілю відіграє суттєву й специфічну роль: адже проведення з учнями індивідуальних занять сольним співом має відбуватися у позакласний час, тому майбутньому фахівцеві необхідно вирішувати цілий комплекс таких питань, як забезпечення приміщення й належного обладнання, набуття здатності здійснювати так звані «промоушен», тобто проводити рекламні акції з метою залучення школярів до своїх занять, готувати афіші, інформаційні буклети, проявляти активність у соціальних мережах, організовувати й проводити концерти, працювати з батьками тощо. Виконання організаційних функцій потребує від майбутнього вчителя музики здатності гнучко пристосуватися до певних умов, проявляти креативність та винахідливість, володіти сучасними інформаційно-комунікативними технологіями.

Важливим є і формування в майбутнього вчителя музики здатності до самоорганізації, набуття здатності до системного планування навчального процесу на засадах орієнтації на актуальні можливості та зону «ближнього розвитку» (за Л. Виготським) конкретного учня, зокрема – планувати репертуар і комплекс відповідних його складності вокально-інтонаційних вправ, визначити цілеспрямоване і ефективне застосування наочних посібників й дидактичних ігор, систематизувати науково-методичний і музичний матеріал за допомогою створеного банку даних тощо.

Другий аспект педагогічно-творчої діяльності майбутнього вчителя музики має стосуватися його здатності самостійно інтегрувати й варіативно застосовувати засвоєні раніше знання й навички, адаптувати відомі методи з метою подолання актуальних вокально-навчальних проблем, висувати й обґрунтовувати методичні ідеї, певні прийоми й способи педагогічно-виховного впливу й навчання співу школярів, систематизувати й добирати музичний матеріал, створювати інтонаційні вправи, розробляти наочні й методичні посібники з врахуванням індивідуальних потреб своїх вихованців.

Реалізація творчих потенцій майбутнього вчителя музики потребує його внутрішньої активності, готовності до самовдосконалення певних психологічних рис і властивостей, необхідних для успішної творчості в процесі вокально-педагогічної діяльності. Це, зокрема, ініціативність, сміливість і впевненість у своїх можливостях, здатність до професійної рефлексії та самовияву своїх сильних і слабких сторін, креативність у знаходженні способів подолання або нівелювання останніх, застосування спеціальних технік і прийомів самопідтримки й власної стимуляції, можливо – і з застосуванням методів музико-терапії (А. Ковінько [111], І. Малашевська [147], В. Міщанчук [158]).

Розвиток творчої активності майбутнього фахівця є важливим і з погляду якості наповнення занять художніми переживаннями, забезпечення комфортного психологічного клімату, що потребує прояву фантазії, натхнення, винаходу індивідуалізованих прийомів поглиблення в школярів відчуття художньої й особистісно-духовної цінності музичного твору та набуття навичок його виконання.

Активізація творчої самостійності, висування власних методичних, художньо-інтерпретаційних, організаційних ідей потребують як ґрунтовної теоретико-методичної підготовки, так і можливості їх практичної апробації. Натомість на цьому шляху вчителі-початківці нерідко відчувають утруднення і припускаються педагогічних помилок. Нагадаємо, що вокально-фонаційний апарат – це складна, фізично надзвичайно вразлива і крихка сфера людського

організму, тому неадекватність методів навчання співу нерідко приводить в широкій практиці до перевтоми голосу співаків, а інколи – і до захворювань голосового апарату та непоправних наслідків. Крім того, як показує практика, неумілість, невпевненість молодого вчителя, зрозуміла відсутність педагогічної майстерності нерідко приводять до незадоволення учня заняттями і своїми результатами, а звідси – і до відмови навчатись співу.

З метою подолання існуючого протиріччя нагадаємо про важливість організації пропедевтичної роботи, що має спрямовуватися на ознайомлення майбутнього вчителя музики з практичним досвідом навчання школярів сольного співу, зокрема – з відео-уроками, реальними заняттями, вокально-педагогічними блогами і презентаціями, записами виконаних дітьми різного віку вокальних творів у різних жанрах і стилях, якими сьогодні наповнена мережа Інтернет, та формування в здатності до їх обґрунтованого, всебічного й критичного аналізу на засадах обговорених з ними критеріїв.

Продовженням цього аспекту підготовки майбутнього вчителя музики до практичної діяльності має слугувати також здійснення ним попередньої апробації своїх педагогічних ідей у так званих квазі-педагогічних ситуаціях, рольових іграх, у процесі яких стає ясно, наскільки ефективним є той чи інших прийом, яким чином його краще подавати в роботі з учнями різного віку і рівнем підготовленості до навчання співу.

Відтак, необхідним компонентом формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу визначаємо *організаційно-діяльнісний компонент*.

Таким чином, структура готовності майбутнього вчителя музики до навчання сольного співу школярів містить у собі особистісно-фаховий, когнітивно-компетентнісний та організаційно-діяльнісний компоненти, органічне поєднання яких уможливорює успішне формування його готовності до здійснення цього різновиду професійної діяльності.

Висновки до першого розділу

Аналіз сучасного стану музичної освіти засвідчив зростання інтересу школярів до сольного співу, розширення позашкільних закладів музичного спрямування, активізація позакласної вокально-гурткової роботи із учнями різного віку.

Розглянуто сутність понять «готовність», «готовність до педагогічної діяльності», «готовність майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу». Під останнім розуміється цілісне особистісне утворення, в основі якого лежать зацікавлене й відповідальне ставлення майбутнього вчителя музики до занять співом з учнями в їх спрямуванні на духовне, художньо-музичне й вокально-виконавське становлення, яке ґрунтується на здатності до мобілізації своїх потенцій у набутті вокально-методичної підготовки, спроможності інтегрувати фахові знання і творчо екстраполювати їх у процес занять зі своїми вихованцями.

Зазначено, що в умовах загальноосвітньої школи головним видом музикування, до якого залучаються учні, є хоровий спів, що зумовлює зацікавленість науковців питаннями формування в учнів саме вокально-хорових навичок. Цей факт пояснює потужність здобутків у галузі методики підготовки майбутніх учителів музики до формування і школярів вокально-хорових навичок і чинники того, чому питанням навчання учнів сольного співу в музичній педагогіці приділяється значно менше уваги.

З метою обґрунтування методики навчання школярів сольного співу здійснено порівняльний аналіз відмінностей у фонаційній техніці цих різновидів співочої діяльності, яка проявляється в завданнях щодо виявлення темброво-фарбових і динамічних властивостей голосу співаків, яскравості і повноти його звучання, в мірі досконалості й складності фонаційної техніки, якості вокального дихання виконавців тощо. Акцентовано також на різниці між ними у ставленні до інтерпретації твору, міри особистої відповідальності за відтворення його

художньо-образного змісту, ролі індивідуального внеску в процес художньо-комунікативного впливу на слухачів.

Розглянуто специфіку залучення до сольного співу школярів у процесі позакласних занять, на перебіг якого впливає те, що діяльність учнів відбувається виключно за їхнім бажанням та ставленням до занять родини, що певним чином позначається на плануванні освітньо-виховного процесу, необхідності передбачати особливі організаційно-заохочувальні способи подолання елементів стихійності школярів, переконання в доцільності пропонованого вчителем змісту занять і репертуару, стимулювання до систематичного виконання завдань.

Констатовано, що організація занять сольним співом школярів породжує низку проблем у налагодженні вокально-освітнього процесу і потребує приділення спеціальної уваги формуванню в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу. врахування в процесі підготовки.

Сутність означеної готовності потрактовується як цілісне особистісне утворення, в основі якого лежать зацікавлене й відповідальне ставлення майбутнього вчителя музики до занять з учнями, спрямованих на їхнє духовне, художньо-музичне й вокально-виконавське становлення, що ґрунтується на здатності до мобілізації своїх потенцій у набутті вокально-методичної підготовки, спроможності інтегрувати фахові знання і творчо екстраполювати їх у процес занять зі своїми вихованцями.

Визначено структурні компоненти формування готовності майбутніх фахівців до навчання школярів сольного співу: особистісно-фаховий, когнітивно-компетенісний, організаційно-діяльнісний, сформованість яких у певній взаємодії і взаємозумовленості дозволить майбутньому вчителю музики досягти успіху в означеній галузі вокально-фахової діяльності.

РОЗДІЛ 2

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ СОЛЬНОГО СПІВУ

2.1. Наукові підходи і педагогічні принципи формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу

Формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу передбачає наявність комплексу особистісних рис, фахових знань та вмінь як чинників досягнення успішного досягнення особистістю мети своєї діяльності. Цей процес відбувається в умовах подолання елементів авторитаризму та технократизму, властивих в недавньому минулому українській музично-освітній системі. Науковці і практики докладають значних зусиль у пошуку нових, більш ефективних способів педагогічного впливу на сучасну учнівську молодь, зокрема – і в галузі мистецької, музичної освіти.

Гуманізм в якості світогляду і філософського розуміння ґрунтується на визнанні пріоритету особистості як безумовної цінності в її відношеннях із суспільством. Гуманістичні ідеї не є відкриттям сучасності – вони пронизували суспільну думку в різні періоди цивілізаційного процесу і презентувалися ще за часів Стародавньої Греції [165; 184], розкривались у різні історичні періоди і в різних суспільних системах – у Сократівських діалогах, ідеях вільного виховання Жан-Жака Руссо [208], Л. Толстого [244], виховних системах Ф. Фребеля, М. Монтесорі, у вальдорфській педагогіці (Т. Черниш [259]). Гуманістичний підхід отримав філософське підґрунтя в творчості екзистенціалістів – С. К'єркегора, М. Хайдеггера, К. Ясперса, Жан-Поль Сартра, які декларували необхідність поглибленої уваги до людини, що, за їхнім уявленням, знаходиться у вічному становленні та є творцем себе на основі свободи вибору, усвідомлення сенсу життя і самореалізації (наводиться на І. Літвяковою [139]).

Важливим наслідком популярності ідей екзистенціалізму стала введена в науковий обіг у США у 50-х – 60-х роках теорія гуманістичної психології, запроваджена К. Роджерсом [202]. Їх сутність полягала у ствердженні того, що особистість набуває здатності розвиватися і удосконалюватися тільки в процесі накопичення власного досвіду; звідси – висновок, що навчання має полягати не в передаванні готового досвіду, а в створенні атмосфери, яка сприятиме розвитку і освіті особистості. Відповідно цим уявленням, роль учителя має зводитися до ролі фасілітатора, здатного ідентифікувати себе з учнем, підтримувати його, розуміти певну точку зору, ставати на його позицію, схвалювати, підтримувати і надихати на прийняття власних рішень.

Результатом поширення ідей гуманістичної психології в різних країнах Європи та Сполучених Штатах стала проголошена наприкінці дев'ятнадцятого століття педагогічною спільнотою необхідність реформи існуючої системи навчання і виховання та вироблення механізмів впровадження новітніх ідей у педагогічну практику. Їх обґрунтований виклад шведською письменницею і відомим педагогом Еллан Кей у книзі «Вік дитини» ознаменував початок популяризації основоположного принципу нової педагогіки – виховання, в центрі якого – дитина з її унікальним внутрішнім світом та субкультурою. Нове виховання вбачило в дитині не майбутню, ще незрілу дорослу людину, а особистість, яка знаходиться в певному періоді психічного й фізичного розвитку і вимагає відповідного своїм особливостям ставлення й поваги.

У контексті дослідження викликають інтерес ідеї нової гуманістичної педагогіки та її погляд на розвиток дитини, який набув поширення в численних течіях так званої «реформаторської педагогіки» кінця XIX – початку XX ст. У числі найбільш відомих – досвід роботи альтернативної школи в США (Д. Дьюї, Кил Патрик [71]), Англії (С. Редді, Д. Бедлі, А. Нейлл [103; 296], Німеччини (П. Петерсен, Э. Зальвюрк, Г. Кершенштейнер [285; 288], Швейцарії (Р. Зейдель [173], Італії (М. Монтесорі [287]), Росії («Вільна школа» К. Вентцеля, «Школа радості» В. Шацьких [178; 197]) тощо.

Сьогодні гуманістичний підхід завоював широке визнання і став одним із пріоритетних для теорії і практики сучасної світової, зокрема – і для системи української освіти. Підтвердженням цьому є Державні документи [85; 89; 192], ґрунтовні праці Г. Балла [12], Н. Дем'яненко [64], І. Зязюна [94], В. Зінченка [92], І. Зязюна [93], Г. Костюка [118], С. Максименка [145], аналіз світової практики, відбитий, зокрема, в працях Бінцяна Лю [18], Е. Зеєра [90], А.Козир [115], Чжоу Лі [260], Г. Оллпорта [281], М. Кеннеді, С. Геррінга [286] та інших науковців, які опікуються питаннями забезпечення умов щодо демократизації освітнього процесу, розуміння суб'єкта навчання як його центру і найвищої цінності, проблемами всебічного розвитку творчого потенціалу вихованця як особистості, громадянина та індивіда.

Концептуальні положення гуманістичного підходу в музичній педагогіці сьогодні реалізуються в різних формах – у положеннях «дитиноцентрованої» та «студентоцентрованої» педагогіки [236; 238], педагогіки співробітництва [4; 17], особистісно-орієнтованих технологій [3; 16; 22], проєктного та інтегрованого навчання [24; 27; 33; 57; 62], посиленні практичної спрямованості змісту навчання [184], персоніфікації освіти [198] тощо.

У процесі підготовки майбутнього вчителя музики до занять зі школярами сольним співом зазначені положення гуманістичного підходу набувають особливого значення з погляду того, що опанування відповідною методикою та додатковими фаховими компетентностями є для нього результатом вільного й свідомого вибору.

Звернемо також увагу на те, що організація та зміст позакласних занять в більш значній мірі, чим офіційна, стандартизована загальнонавчаними нормами урочна система занять, залежить від власних уявлень, настанов, знань і умінь фахівця. Також маємо враховувати, що на стилі діяльності вчителя-початківця відбиваються засвоєні ним у процесі власного навчання особливості педагогічного спілкування та методів, якими його навчали співу на заняттях з постановки голосу та в цілому в процесі навчання. З цього погляду впровадження гуманістичних ідей у процес власних вокальних занять майбутнього вчителя для

формування в нього готовності налагоджувати роботу зі школярами під час навчання сольного співу набуває особливої значущості.

Особливість «студентоцентрованої освіти» (англ. – student-centered education) та студентоцентрованого навчання (англ. – student-centered learning) розглядається як «...процес якісної трансформації освітнього середовища для та інших осіб, які навчаються, метою якого є розширення їх автономії і здатності до критичного мислення на основі результативного підходу, що передбачає нові підходи до розробки навчальних програм» (А. Веремчук [26, с. 232]).

Науковці розглядають студентоцентрований підхід як такий, в якому особистість суб'єкта учіння й особистість педагога виступають в якості двох суб'єктів, завдяки чому відбувається зміщення акцентів в освітньому процесі з викладання на навчання, а студент виступає рівноправним суб'єктом відносин, бере на себе долю відповідальності за навчання (Анжеле Аттард, Емма Ди Йоріо, Коен Гевен, Роберт Санта [236]).

Отже, реалізація студентоцентрованого навчання у процесі формування в майбутнього вчителя музики до навчання сольного співу школярів має передбачати: прояв взаємоповаги у взаєминах суб'єктів освітнього процесу як двох творчих, музично обдарованих особистостей; посилення ролі непрямого стилю керівництва процесом засвоєння здобувачами змісту підготовки до вокально-фахової діяльності завдяки заподіяння менторства, тьюторства, наставництва, фасилітативної підтримки з боку викладача та посилення стимуляційно-порадничих і прогностично-організаційних форм педагогічного керівництва; врахування індивідуальних особливостей майбутнього вчителя музики з метою збагачення і варіювання траєкторії організації освітнього процесу; стимулювання в здобувачів почуття самостійності й автономності у нерозривному зв'язку із посиленням в них відповідальності за самоорганізацію і оптимальність зусиль, спрямованих на оволодіння професією та міру своєї готовності до навчання сольного співу школярів.

Слід наголосити, що реалізація студентоцентрованого підходу будується в умовах активного творчого діалогу двох особистостей – як спілкування більш

досвідченого фахівця з молодішим, менш досвідченим. У його процесі відбувається стимуляція в роздумів, порівнянь, активізація самостійного мислення й здатності до узагальнень певного змісту навчання.

Впровадження діалогічного стилю спілкування передбачає активізацію мислення, надання їм шансу на самостійний вибір, зокрема – в проблемних ситуаціях, які не мають однозначного рішення. Тим самим сприяє розвитку творчого мислення, уявлення, втілюючись у самостійному винаході ними індивідуалізованої інтерпретації твору, виборі засобів виконавської виразності – темпу, динамічного плану, розроблення планів занять співом із конкретним учнем тощо.

Науковці зазначають, що переваги і в той же час складності впровадження студентоцентрованого принципу організації освітнього процесу містяться в тому, що його процес передбачає діагностування й урахування прояву особливостей кожного здобувача в процесі навчання, складання індивідуалізованих навчальних планів і програм. Тим самими створюються передумови розроблення власної індивідуальної освітньої траєкторії, а також – подальшого самонавчання і самореалізації. Студентоцентрована освіта також передбачає вибір студентом індивідуального планування і добору цікавих з його погляду і корисних для його майбутньої дисциплін і окремих модулів. Отже, ця можливість виникає і стосовно засвоєння ними дисциплін, пов'язаних з оволодінням новою фаховою можливістю – викладанням індивідуальних занять сольним академічними співом з дітьми шкільного віку.

Невід'ємною функцією студентоцентрованої освіти є самооцінка майбутнім фахівцем власних досягнень і успіхів. З цього погляду важливим є постійне самоспостереження за стилем педагогічного спілкування, результатами та уявленням того, які перетворення відбуваються в їхньому психологічному стані, емоційно-вольовій та інтелектуальній сфері під впливом його різних форм прояву. Таке порівняння має сприяти усвідомленню здобувачами сутності, специфіки й переваг застосування діалогічного типу спілкування та застосуванню в площині взаємодії із своїми майбутніми учнями. Отже,

діалогічність як стиль мислення й спілкування має пронизувати всі ланки вокально-освітнього процесу, стаючи провідним способом спілкування й навчання, а згодом – і типового стилю спілкування майбутнього вчителя музики із своїми вихованцями.

Діалогічний стиль спілкування будується на засадах поваги, визнання особистої значущості учасники педагогічного процесу для викладача, і в той же час потребує від нього здатності утримувати спілкування з вихованцями в певних рамках, визначених статусом, знаннями і досвідом, авторитетом. Тим самим студентоцентрований підхід водночас набуває і дитиноцентрованого характеру, орієнтуючи майбутнього вчителя музики на аналогічний стиль поводження в процесі навчання школярів сольного співу.

В уточненні поняття дитиноцентризму звернемося до думки В. Кремінія, який писав: «Є необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини. Це явище я називаю дитиноцентризмом в освіті» [51, с. 3]. Відтак, важливо, щоб майбутній вчитель музики усвідомлював, що застосування такого підходу до будови і змісту занять зі школярами дозволить йому досягти більш ефективного впливу не тільки на якість оволодіння останніх навичками сольного співу, а й на їхній всебічний розвиток і виховання. Отже, впровадження зазначених принципів має сприяти формуванню в майбутнього вчителя музики готовності діяти аналогічними способами на заняттях сольним співом із своїми вихованцями, їх вмінню застосувати непрямі засоби педагогічного впливу на музичні смаки, стильові й репертуарні преференції кожного учня.

Зазначене дає підстави важливими для успішного впровадження ідей гуманізації у вокально-освітній процес *принципу двовекторної – студентоцентрованої та дитиноцентрованої проєкції змісту навчання, а також принцип творчої діалогізації суб'єктів педагогічного процесу в його різноманітних формах.*

Важливість індивідуалізації цього процесу спонукала до обрання в якості методологічного підґрунтя формування в майбутнього вчителя музики готовності

до навчання школярів сольного співу *антропологічний підхід*. Адже саме концептуальні засади антропологічного підходу орієнтують фахівця на те, що педагогічна діяльність має відбуватися на засадах всебічного вивчення і розвитку індивідуальних особливостей кожного індивідууму, формування в нього здатності до самовизначення на основі соціокультурних, духовно-моральних цінностей, панівних правил і норм поведінки певного суспільства як засобу, що має вибудуватися на засадах національно орієнтованого змісту освіти, наслідування національним музичним традиціям суб'єктів педагогічного процесу (Бім-Бад [17], О. Стихар [234], К. Ушинський [248], К. Фьодорова [250], Чжу Цянь [262])

На думку Б. Бім-Бада, педагогічна антропологія спрямована на пізнання людини як частки природи і суспільства, вихователя і вихованця, підґрунтя якої створюють загальні уявлення й положення про те, що кожен суб'єкт педагогічного процесу має розглядатися у своїй цілісності, дотичній ідеї про педагогіку як науку і мистецтво.

М. Швед підкреслює, що антропологічні основи педагогіки вирізняються багатовекторним підходом до питань становлення і розвитку особистості, яка представлена як структура, утворена взаємодією біологічних, соціальних, культурних і духовних чинників і становить феномен «...цілісного і системного знання про людину як суб'єкта і об'єкта освіти», що «...вивчає розвиток людини системно і цілісно у перспективі всього її життя (від дитинства до зрілості і старості)» [267, с. 171].

Саме такий підхід до будови освітнього процесу, на думку І. Аносова [7], дозволяє реалізувати можливість саморозвитку, який відповідає природі людини, її культуровідповідності й соціовідповідності, тобто забезпеченню таких соціальних умов, які б сприяли розвитку і саморозвитку індивіду, згідно з «...природними та внутрішньо особистісними умовами, які постійно змінюються» [7, с. 132].

Звернемо увагу на те, що науковці різних філософських течій демонструють відмінні уявлення щодо мети педагогічного впливу на

становлення особистості і засобів її здійснення. Так, представники неопозитивізму – Дж. Вільсон, Р. Пітерс, А. Харріс та ін., акцентували, що виховання має бути вільним від світоглядних ідей, мати за мету збереження самобутності дитини та задоволення її інтересів, а шляхом досягнення цієї мети вважали методи логічного пізнання і раціонального мислення як головного критерію зрілості і здатності особистості до самореалізації [78; 97].

Екзистенціалісти, серед яких – М. Бердяєв, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж. Сартр, А. Камю та інші, наголошували, що мета школи – навчити вихованців «творити себе як неповторну, унікальну, особистість, носія своєї моральності» [37; 139]. З цього погляду вплив колективу визнається шкідливим, як такий, що нівелює і пригнічує індивідуальність, а цінність знань визначається тим, наскільки вони важливі для конкретної особистості, тому суб'єкт учення полягає в тому, щоб розбудити власні прагнення дитини до самоактуалізації, самостійного визначення сенсу речей і явищ за допомогою почуттів і уявлень, а не знань.

Представники згадуваної вище гуманістичної педагогіки – К. Роджерс [202] та А. Маслоу [290], розуміють сутність виховання в активізації власних прагнень індивідууму до самоактуалізації, забезпечення якої відбувається за рахунок її власної активності, довірливого спілкування і співпраці з дорослими.

Отже, попри суттєві розбіжності в трактовці поняття антропологізму, його педагогічна сутність розглядається через призму організації спільної діяльності всіх суб'єктів виховного процесу, забезпечення середовищних умов, які сприяють їх саморозвитку, самореалізації, самовихованню, поєднанню природних передумов і власних зусиль, індивідуального досвіду та підтримки вихователів. Завдяки цьому забезпечується самовияв і самореалізація потенційних можливостей кожної особистості, що свідчить про необхідність визнання того, що задатки і здібності кожного майбутнього фахівця відрізняються за своїми якісними характеристиками і тому на шляху досягнення очікуваного результату – сформованої готовності до здійснення властивих йому функцій, необхідно забезпечувати індивідуальну стратегію розвитку і навчання.

Зазначене зумовлює висування *педагогічного принципу* впровадження антропологічного підходу – *формування в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу з орієнтацією на їхні індивідуально-особистісні й вікові особливості.*

У цьому процесі найбільш важливим вважаємо врахування стартового стану загальномузичної та вокально-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музики, особливості його характерологічних рис – стилю поведження, художнього менталітету, комунікативності, педагогічного артистизму, творчої активності тощо (О. Гура [59], О. Зіміна [92], І. Когут [112], З. Левчук [131], М. Попова [185], О. Реброва [198], Т. Скорик [223], С. Ставицька і Л. Бурцева [229] та ін.).

Важливі висновки із зазначених ідей містяться, на наш погляд, в тому, що процес цілеспрямованих змін у власному психологічному полі особистості може відбутися тільки завдяки її власній активності, готовності до внутрішнього і зовнішнього діалогу й сприйняття сутності протилежних точок зору, відкритості до непрямого впливу почуттів і знань. У галузі музичної освіти варто також враховувати, що такий непрямий вплив може стати найбільш яскравим у процесі сприйняття музичних творів завдяки впливу художніх емоцій, «проживанню» динаміки їх розвитку, яка міститься в музичних, зокрема – вокальних творах.

Однак не менш важливо при цьому, як зазначають І. Бех [16], Г. Ващенко [32], Л. Кондрашова [117] та інші, визначити межі самопрояву і самореалізації, тобто запобігати тому, щоб власні вчинки особистості не пригнічувати інтереси інших. Адже, як попереджають науковці, повне розкріпачення особистості може призвести до відчуття особистого інтересу як абсолютного блага, внаслідок чого гуманістична мораль буде зруйнована. Тому основні завдання педагога полягають не тільки в заохоченні вихованця до активності й пізнання самого себе, а й до прояву поваги до інших, здатності до емпатії, співчуття, а також формування в нього мотивації до постійного самовдосконалення, самооцінки й коригування власних дій, здатності до відкритого і щирого діалогічного спілкування і рефлексії, прояву постійної і цілеспрямованої самовимогливості.

Особлива увага, на наш погляд, має надаватися стану рефлексивної свідомості та їхніх здатності до самостійної освітньої діяльності, націлення на саморозвиток і самовдосконалення. Зазначимо, що саме в умовах отримання додаткової спеціалізації, оволодіння якою здійснюється за власним бажанням і потребує набуття знань, не передбачених типовими навчальними дисциплінами і програмами, створюються передумови для активізації в них самосвідомості й набуття зазначених вище можливостей (О. Зимовін [91]).

Натомість їх формуванню необхідно приділяти спеціальну педагогічну увагу, систематично активізувати в здобувачів освіти самосвідомість, самовимогливість і відповідальність за своє професійне майбутнє та досягнення позитивних результатів у справі виховання школярів засобами і в процесі навчання співу.

Ці міркування дозволяють висунути *принцип стимулювання рефлексивної свідомості, самовимогливості й особистісно-фахового самовдосконалення.*

Не менш важливо надати процесу формування в готовності до навчання школярів сольного співу цілісності, інтегрованості, логічності, наступності, чому має сприяти застосування настанов *системно-інтегративного* підходу

Значущість застосування концептуальних положень системного підходу полягає в тому, що він орієнтований на розкриття цілісності освітнього процесу у взаємозв'язку структурних компонентів, виявлення різноманітних типів і механізмів їхньої взаємодії. Активізація цих зв'язків, надання послідовності і логічності процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу дозволяють досягти її нового якісного рівня.

У сучасній науковій літературі виокремлюють різноманітні аспекти впровадження принципу системності – системно-елементний, спрямований на виявлення елементів, які складають таку систему; системно-структурний, який забезпечує вивчення внутрішніх зв'язків між елементами системи; системно-функціональний, присвячений аналізу функцій елементів системи та її цілісної якості тощо (М. Каган [98], О. Кустовська [124], Н. Овчаренко [169] та ін.).

На нашу думку, вирішенню завдань дослідження в найбільшій мірі сприяє системно-інтеграційний підхід, значущість якого пов'язана із визначенням сукупності компонентів системи та механізмів їх взаємозв'язку, як чинників, що забезпечують цілісність феномену готовності майбутнього вчителя музики до навчання сольного співу.

Налагодження системно-інтегративного підходу з метою формування готовності майбутнього фахівця до навчання школярів сольного співу має стосуватися суголосності різних аспектів його підготовки до професійно-вокальної діяльності через виконання певних завдань. Так, для вирішення завдання дослідження потребуються поєднання та інтеграція цілого комплексу знань у галузі психології сприйняття і творчості, історії, теорії музики, аналізу музичних творів, їх утворення за рахунок визначення наскрізних знань і навичок, на формування яких мають впливати зміст і форми навчальної діяльності в межах задіяних дисциплін.

Застосування системно-інтегративного підходу є важливою заставою досягнення майбутніми фахівцями репертуару та оволодіння майстерністю його виконавської і педагогічної інтерпретації. Питання інтеграції різних компонентів вокально-педагогічної підготовки є досить гострими, що пояснюється тим, що цей вид діяльності ґрунтується на різних складниках музично-педагогічної освіти. З метою посилення цілісності освітнього процесу важливо визначити вектори забезпечення системності процесу формування в готовності до навчання школярів сольного співу. Це, по-перше, системна природа вокального слуху, утворена, за В. Морозовим, в результаті взаємодії різних органів чуття людини – слуху, зору, вібраційної чутливості, розвинених музично-слухових здібностей та асоціативними уявленнями м'язово-тембрового характеру (В. Морозов, «Вокальний слух і голос» [163]).

По-друге, системно-інтегративна природа вокально-педагогічної діяльності зумовлена необхідністю поєднання анатомо-фізіологічних, психолого-педагогічних, музикознавчих знань, їх доповнення емпіричними

уявленнями, отриманими під час, набуття виконавських навичок, опрацювання репертуару, досвіду вокально-педагогічного слухового аналізу тощо.

На думку Т. Бодрової, системно-інтегративний ракурс підготовки майбутніх учителів у ЗВО уможливорює узгодження освітньо-виховних цілей вивчення різних фахових предметів, формування системи міждисциплінарних знань умінь і навичок, які сприяють актуалізації освітньо-творчого потенціалу та їхній якісній підготовці до фахової діяльності [24, с.20]. Такі зв'язки цілеспрямовано утворюються завдяки взаємній погодженості навчальних програм, змісту занять, застосуванню принципово єдиних, споріднених методик, технік, зокрема – інноваційних комунікативних технологій.

Це міркування спонукало до визначення важливим принципом впровадження системно-інтеграційного підходу *актуалізацію міждисциплінарного зв'язку засобами міжпредметної координації*, здійснюваної за рахунок визначення наскрізних знань і навичок, на формування яких впливають зміст і форми навчальної діяльності в межах певних дисциплін.

Відомо, що завдяки міжпредметним зв'язкам забезпечується формування узагальнення й варіативне й творче застосування набутих майбутнім учителем музики знань, умінь і навичок. З урахуванням того, що на перебіг музично-освітнього процесу впливає його певна залежність від ситуативних обставин, варіативного темпу засвоєння змісту навчання різними здобувачами, особливо – якщо йдеться про індивідуальні заняття з постановки голосу і вокально-педагогічної практики, реалізація міжпредметних зв'язків у реальному освітньому процесі потребує постійної координації і корекції педагогічних зусиль. На цих засадах міжпредметні зв'язки та міжпредметна координація мають ефективно сприяти утворенню комплексу міцних, варіативних і узагальнених знань, умінь та навичок і тим самим закладати основу для формування в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу.

Крім того, формування інтегрованих знань відіграє суттєву роль у процесі формування навичок самостійної освітньої діяльності на різних ступенях її появу

– репродуктивно-наслідувальному, репродуктивно-самостійному, інтерпретаційному і творчому. Отже, забезпечення міжпредметних зв'язків і міжпредметної координації сприяє досягненню самостійності майбутнього вчителя музики в площині вокально-методичної підготовки, уможлиблює досягнення готовності до занять зі школярами сольним співом завдяки формуванню інтегративного комплексу знань та вмінь, набутих на фахових дисциплінах, вмінню їх переносити, варіативно й творчо застосовувати у процесі педагогічної практики.

Не менш важливим для формування в майбутнього вчителя музики готовності до вокально-фахової діяльності є засвоєння ним міцних базових вокально-виконавських та вокально-педагогічних умінь. Плідним у розробленні методики їх формування вважаємо застосування *технологічного підходу* як такого, що за певних умов сприяє досягненню запланованого і очікуваного результату.

Забезпечення ефективності навчального процесу на засадах технологічного підходу знаходить підтвердження в працях таких науковців, як М. Бернштейн [15], М. Кларін [106], Є. Роголіна [201], Г. Селевко [217], В. Сластьонін, В. Каширін [224] та ін.

Можливість ефективного впровадження механізмів технологічного підходу вбачаємо в таких напрямках, як: розвиток музично-слухових задатків майбутніх фахівців; удосконалення їхніх вокально-фонаційних навичок; засвоєння технології самостійної роботи над репертуаром, зокрема – здійснення цілісного та диференційованого художньо-педагогічного та методичного аналізу музичного твору і його інтерпретації; застосування технологічного підходу в організації вокально-формуальної роботи зі школярами в процесі їх навчання сольного співу тощо.

Головним механізмом впровадження технологічного підходу вважається дотримання цілеспрямованого й системного опрацювання послідовно ускладнених інтелектуальних і практичних дій – від репродуктивних навичок до умінь самостійного й творчого характеру, від опанування окремими операціями

до засвоєння їх інтегративно-узагальненого комплексу, тобто надання цьому процесу алгоритмованого характеру (О. Пехота, В. Будаєв, В. Старєва [181]).

Так, зокрема, вважаємо надзвичайно плідним заповідання технології алгоритмізації у формуванні вокально-фонаційних навичок, процес засвоєння яких, попри специфічність мети і способів їх реалізації в діяльності художнього типу, підпорядковується загальним закономірностям утворення умовних рухових рефлексів, докладно представлених у працях М. Бернштейна [15], М. Блинової [19], Н. Вєтлугіної [36], О. Запорожця [87], Д. Огороднова [172], Д. Ельконіна [272] та ін.

Так, М. Бернштейном було доведено, що виконання певного руху є процесом, який здійснюється на основі зворотного зв'язку: мозок не тільки посиляє певну «команду» до м'язів, а й отримує від периферійних органів чуття сигнали про досягнуті результати і на їх підставі дає нові, коригувальні «команди» [15]. Висновок, якого дійшов науковець – тренування руху м'язів полягає не в їх стандартизації, а в навчанні їх здійснювати таким чином, щоб отримати очікуваний результат, так зване «потрібне майбутнє», образ якого міститься в пам'яті та «кодується» в нервовій системі. Саме завдяки цьому, на думку М. Бернштейна, утворюються автоматизовані рухи та здатність їх відтворювати в різних варіантах і ситуаціях, тобто «повторювати без повторення».

Процес формування навичок такого роду, за Б. Гершунським [44] відбувається завдяки їх «обігранню» у різних можливих варіантах і ситуаціях. У мистецтві вокального інтонування такими мінливими умовами стають висотний рівень інтонування, темп, відмінності артикуляційного типу тощо.

Надзвичайно важливим є також виявлена науковцями закономірність, яка проявляється в тому, що, хоча процес формування автоматизованих навичок та їх реалізації нерідко відбувається «...на три чверті несвідомо, але розумним вниканням можна його дуже прискорити» [15, с.48], з чого робимо такі висновки:

1. важливо стимулювати здатність до слухового й пропріоцептивного самоконтролю з перших кроків оволодіння мистецтвом вокального

інтонування на засадах формування бажаного образу якісного звучання як «потрібного майбутнього» та стимулювати співака-початківця до самостійних пошуково-корекційних дій;

2. враховуючи складність для співаків-початківців здійснювати самоаналіз звучання власного голосу, варто широко застосовувати можливість самозапису та «відтермінованого самоаналізу» досягнутих результатів, які, попри недосконалість, дають уяву щодо таких важливих аспектів співочої діяльності, як звукоутворення, міра точності інтонування, якість артикуляції, культура фразування тощо;
3. необхідно алгоритмізувати не тільки процес формування автоматизованих навичок, а й здатність співака їх варіювати і творчо застосовувати у мінливих інтонаційно-вокальних ситуаціях і музично-художніх контекстах;
4. навчання на засадах алгоритмізації має відбуватися свідомо і переноситися на стиль педагогічної діяльності, ставати підґрунтям застосування аналогічних принципів формування вокально-технічних навичок і їх варіативного утілення під час підготовки художнього репертуару в навчанні сольного співу школярів.

У зв'язку із викладеним, доцільним вважаємо висунування принципів алгоритмізації вокально-формувальних процесів та адаптивної екстраполяції майбутнім вчителем музики засвоєних технологій формування власних співацьких навичок у педагогічну практику.

Нагадаємо також, що важливим аспектом у впровадженні технологічного підходу є здійснення моніторингу поточних та діагностування прикінцевих результатів з метою аналізу ефективності застосованих методів і прийомів та систематичної корекції педагогічних дій, що дозволяє упереджувати або мінімізувати можливі помилки і недоліки у вокально-фаховій діяльності.

У галузі навчання школярів співу ці вимоги є особливо значущими з погляду того, що педагогічні помилки, наприклад – у визначенні типу голосу учня, виборі репертуару, порушенні голосового режиму юних співаків під час

занять, застосуванні невідповідних їхнім голосовим можливостям методів і технологій тощо, можуть привести до негативних наслідків – захворювання голосового апарату, творчих невдач і зниження інтересу учня до навчання співу.

Зазначене пояснює важливість дотримання такого принципу формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу, як *пропедевтична апробація передбачених інноваційних методів і форм навчання сольного співу школярів*, яка може відбуватися в різних формах, зокрема – у квазі-педагогічних ситуаціях – рольових іграх, творчих змаганнях тощо (Н. Кьон [127], Ян Сяохан [279]).

Застосування технологій алгоритмованого формування вокальних навичок та пропедевтики типових педагогічних помилок є відносно новим у вокальній педагогіці, адже впродовж довгих століть для переважної більшості вчителів головними методами і прийомами навчання співу слугував принцип емпіричного наслідування їх майстерності та авторитарний стиль керівництва, особливо – на початкових етапах навчання, слухового контролю за якістю звучання голосу вихованця, визначенні прийомів удосконалення останнім вокальних навичок на засадах внутрішнього відчуття вчителя, його вокального слуху і власного досвіду, його стремління досягти у виконанні учнем репертуару його еталонної, відповідно існуючим у викладача уявленням, інтерпретації тощо.

Це спонукало сучасних науковців і викладачів у галузі вокального мистецтва до пошуку нових шляхів, методів і способів розвитку і навчання співаків-початківців, зокрема – в галузі стимулювання самостійності через активізацію їхньої науково-методичної діяльності (Н. Овчаренко [169]), актуалізації гедоністичної функції музичного мистецтва від час вокально-навчальної діяльності (Ван Юаньсінь [28], Л. Василенко [31], А. Гоголь [41], І. Малашевська [147]), удосконалення навичок самостійної діяльності – вокалістів (Н. Толстова [245], Цзян Хепін [258]), посилення уваги до практичної спрямованості змісту навчання (О. Олексюк [1773], Г. Падалка [176], Є. Проворова [190]), вдосконалення культури звукобудування (Л. Гавриленко [39], Н. Гребенюк [532], Ю. Грищенко [53], Гу Цзін [56], В. Ємельянов [77],

Г. Стасько [230], В. Ткаченко [243] та ін.), упередження типових для молодих фахівців педагогічних помилок на засадах їх аналізу, класифікації та пропедевтики (Н. Кьон [127], Т. Юзефавичус [273], Ян Сяохан [279]) тощо.

Зрозуміло, що створення і впровадження інноваційних ідей потребує наукового обґрунтування і виявлення існуючих закономірностей їх реалізації у вокально-педагогічній, художньо-творчій сфері діяльності на засадах врахування здобутків у сфері методологічного обґрунтування. Його здійснення відбувається в логіці *інноваційного* (інноваційно-орієнтованого за Т. Медведовською [153]) підходу, в основі якого лежить розуміння інноваційного навчання як структурно-організованого та функціонально-процесуального інтегрованого утворення, яке відповідає динамізму розвитку соціуму, орієнтує на створення інноваційного середовища та педагогічних умов, сприятливих для стимуляції здатності особистості до професійної творчості та самореалізації в умовах стрімких змін сучасного динамічного суспільства [227, с.74].

Узагальнюючи праці, присвячені сутності інноваційного підходу, приєднаємося до його визначення у довідковій літературі як процесу утворення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються результати формування структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [78, с.338].

Отже, не викликає сумніву важливість врахування ідей інноваційного підходу до вдосконалення вокально-фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема – формування в нього готовності до навчання школярів сольного співу. Натомість не слід відкидати і традиційні, апробовані часом методики підготовки фахівців у галузь навчання сольного співу та досягати їх органічного й незаперечного взаємного доповнення, спрямованого на вибудовування логічного й ефективного вокально-освітнього процесу.

Тому ми повністю поділяємо думку М. Кларіна, з якої виходить, що «...значущою особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох

стратегій організації навчання: традиційної та інноваційної» [105, с.18], у зв'язку з чим виділяємо наступний *принцип* формування досліджуваного конструкту – *органічне поєднання і взаємодоповнення традиційних та інноваційних методів і технологій навчання сольного співу*.

Узагальнюючи зазначене вище, відзначимо парадигмальне значення гуманізму як світоглядного та особистісно зорієнтованого конструкту, на якому вибудовуються гуманістичний, антропологічний, системно-інтеграційний, технологічний та інноваційний підходи, сукупність яких має сприяти підвищенню ефективності процесу формування в готовності до навчання школярів сольного співу.

Педагогічними принципами їх впровадження в освітній процес, спрямованих на формування в здобувачів вищої освіти здатності успішно задовольняти суспільно-культурні потреби в галузі залучення школярів до *співацької* діяльності на засадах зазначених наукових підходів визначено принципи:

- двовекторної спрямованості змісту навчання у студентоцентрованій та дитиноцентрованій проекції;
- творчої діалогізації освітнього процесу;
- підготовки майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу з орієнтацією на їхні індивідуально-особистісні й вікові особливості;
- стимулювання майбутнього вчителя музики до самореалізації на засадах активізації рефлексивної свідомості, самовимогливості й здатності до особистісно-фахового самовдосконалення;
- актуалізації міждисциплінарного зв'язку засобами міжпредметної координації;
- алгоритмізації вокально-формуваньних процесів;
- адаптивної екстраполяції методу алгоритмованого формування майбутнім вчителем музики власних співацьких навичок у вокально-педагогічну практику;

- пропедевтичної апробації передбачених методів і форм навчання сольного співу школярів у квазі-педагогічних ситуаціях;
- органічного поєднання й взаємодоповнення традиційних та інноваційних методів і технологій формування в готовності до навчання школярів сольного співу.

2.2. Педагогічні умови і методи формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу

Дослідження психологів і прогресивних педагогів переконливо доводять, що кожна людина має потенційні можливості для повноцінного сприйняття художньо-образного змісту й семантики музичних творів та оволодіння навичками музикування. Однак, незважаючи на те, що впродовж багатьох років школярі регулярно відвідують уроки музики, вокальний розвиток значної кількості з них залишається майже на початковому рівні. Зазначене свідчить про нагальну потребу у вдосконаленні підготовки педагогічних кадрів та створенні в сучасній школі належних умов для вирішення музично-виховних, розвивальних і освітніх завдань, які постають перед учителем музики.

У попередніх розділах дослідження зазначалось, що вирішення проблеми розвитку музичних здібностей і навчання співу кожного школяра на уроках музичного мистецтва сьогодні знаходиться в незадовільному стані. Аналіз ситуації дозволив встановити ланцюг негативних чинників, зокрема – недоліки в системі дошкільного музичного виховання дітей, відсутність наступності між дошкільною і шкільною ланками музичних занять, різномірний за рівнем розвитку музичних здібностей і вокально-фонаційних навичок склад учнів класу та їх кількість, що унеможливорює здійснення індивідуалізованого підходу до школярів, які не оволоділи природним чином співацькими вміннями.

Крім того, показано, що на шкільних уроках музичного мистецтва практично неможливо застосувати індивідуалізовані методи вокально-формуальної роботи і приділити приватну увагу всім школярам, які потребують

педагогічної допомоги. Це свідчить про особливу цінність бажання школярів займатись сольним співом у позакласний час. Для музичної педагогіки цей факт має бути осмисленим як прекрасний шанс для посилення виховного впливу музичного мистецтва і прищеплення учням навичок співу в індивідуалізованій формі. Тому викладачі мають максимально уважно ставитись до кожного учня, який бажає навчатись співу, незалежно від рівня його актуального музичного і вокального розвитку, використовуючи можливість занять сольним співом для надання кожному з них належної підтримки в розвитку музичних і вокальних задатків, збагачення музично-естетичних уявлень, здатності занурюватися в світ художніх переживань та опанування навички якісного виконання вокальних творів.

Для того, щоб досягти успіху в заняттях з кожним школярем, вчитель має бути належним чином підготовлений до їх організації і впровадження, що стає можливим та певних педагогічних умов. Розглянемо спочатку, яким чином педагогічні умови можуть впливати на формування в готовності до навчання школярів сольного співу.

В довідковій літературі «умови» визначаються як сукупність перемінних природно-біологічних, суспільно-соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів на психофізичний, психологічний, морально-етичний розвиток людини, стиль її спілкування й поведіння, особливості її пізнавальної й творчої діяльності.

Узагальнюючи надані різними науковцями визначення педагогічних умов, прийmemo їх робоче визначення як цілеспрямовано створеної сукупності способів організації змісту, методів, практичних форм і матеріальних застав здійснення педагогічного процесу, які спрямовуються на підвищення ефективності у досягненні певної мети (О. Пехота, В. Будаєв, А. Старєва [181]). Однак функції і завдання, які вирішуються завдяки створеним або використаним педагогічним умовам, вчені трактують по-різному. Нам імпонує визначення зазначеного феномену, подано в психологічному словнику [195, с.143], де педагогічні умови визначаються як обставини, опосередковані активністю особистості, від якої залежить результативність цілісного освітньо-виховного

процесу, підкреслюючи необхідність утворення взаємозв'язку середовища та особистісних інтенцій.

Отже, педагогічні умови можуть стосуватися зовнішніх або внутрішніх обставини, сконструйованих педагогічною спільнотою, від яких залежить успішність дій та очікуваного результату, До внутрішніх умов включають спрямованість і особистісні властивості суб'єктів учення, а до зовнішніх – сконструйовані обставини і засоби навчально-освітнього процесу. При чому, як підкресливали Б. Ананьєв [3], В. Ільїн [96], О. Леонт'єв [133]. та інші науковці, важливо досягати між ними єдності й взаємозв'язку

Крім того, цінними є висновки науковців щодо того, що педагогічні умови мають «...системно впливати на успішність вирішення педагогічних завдань», відповідно чому «...важливо створювати гнучкий і достатній комплекс педагогічних умов, які мають забезпечити особистісний й творчий розвиток, удосконалення професійної компетентності студента та сприяти задоволенню результатами діяльності і його, і викладача» (Т. Фруман [252, с.11]) .

Звернемо також увагу на праці Н. Бухлової [27] і Л. Качалової [101], в яких звертається увага на те, що створення педагогічних умов має сприяти оптимальній взаємодії всіх компонентів освітнього процесу, завдяки чому досягається підвищення результативності праці викладача та досягнення успіху суб'єктами навчання. О. Гура [59] акцентує, що педагогічні умови успішного вивчення фахових дисциплін мають сприяти побудові навчального процесу як творчого, з урахуванням тих потреб, інтересів та можливостей особистості, які сприяють розкриттю потенціалу особистості суб'єктів освіти в професійному та суспільному планах.

Узагальнюючи, визначимо головні вимоги до визначення педагогічних умов, якими є їх системний і всебічний вплив на побудування освітнього процесу, а також спрямованість на активізацію діяльності його суб'єктів. Також додамо, що висунуті педагогічні умови мають відповідати меті, специфіці й змісту досліджуваного педагогічного конструкту. В нашому випадку ця відповідність визначається на засадах врахування таких завдань, як необхідність забезпечити

суголосність між метою і змістом майбутньої фахової як джерела пізнавально-фахової активності, яка передбачає стимуляцію в них відповідально-свідомого ставлення до навчання сольного співу школярів як розвивально-виховного засобу їхнього здатності компетентнісно-забезпечувального складника, який уможлиблює досягнення майбутнім учителем музики успіху у вирішенні вокально-виховних, розвивально-психологічних та дидактично-формувальних завдань в їх єдності та взаємозумовленості; у забезпеченні практичної спрямованості підготовки до майбутнього навчання школярів сольного співу, яка надасть їм впевненості у налагодженні вокально-формувального процесу та ефективного формування в них вокально-виконавських навичок завдяки здатності до діалогічно-педагогічної комунікації, здійсненню непрямого стимуляційного впливу на внутрішню активність юних співаків та їхнє ставлення до музичного мистецтва, досягнення успіху на шляху формування у школярів здатності до вокального виконавства.

З врахуванням означеного, в обґрунтуванні першої педагогічної умови маємо враховувати, що ефективність підготовки майбутнього фахівця до формування в школярів навичок сольного співу тісним чином пов'язана із ступенем осмислення ними мети й змісту майбутньої діяльності, методів їх провадження та наявністю активної внутрішньої позиції й належної інтенції на її здійснення, здатності до побудови освітнього процесу з врахування стратегічних завдань.

Нам імпонує точка зору Т. Затяміної, яка акцентує, що при цьому метою, яку має досягати вчитель, має стати не реалізація програмного змісту, а бажання й очікування змін в розвитку, навченості й музично-естетичному вихованні учнів, у вихованні в них музичної культури й потреби в спілкуванні із справжнім мистецтвом [88, с.18-19]. Про значущість свідомого цілепокладання й вірного визначення мети свідчить обґрунтована Г. В. Гегелем закономірність, сформульована філософом таким чином: «Та мета, для здійснення якої я повинен бути діяльним, повинна якимось чином бути і моєю метою: я повинен

одноразово досягати при цьому і своєї мети, хоча та мета, для здійснення котрої я дію, має і багато інших сторін, до деяких мені немає ніякого діла» [42, с.22].

Отже, для нас важливо, щоб майбутній учитель музики усвідомлював стратегічну мету своїх занять зі школяра мисольним співом як шлях їхнього індивідуалізовано-особистісного вдосконалення і на цих засадах планував традиційні в педагогіці аспекти педагогічного впливу на суб'єктів освіти: навчання, розвиток і виховання, в якому найважливішим, системоутворювальним є останнє – особистісно-виховне завдання. У цьому випадку інші завдання набувають більш глибокого й значущого сенсу.

Так, надання змісту навчання виховної спрямованості має передбачати формування в учнів не тільки певної сукупності музичних вражень, а і їх добору з метою позитивного впливу на світосприйняття й самосвідомість школярами свого ставлення до природного середовища, оточення і суспільства в цілому; в розвитку спеціальних музичних здібностей важливим стає розуміння їх цінності з погляду вдосконалення здатності школярів до деталізовано-диференційованого й цілісного сприйняття й переживання музичних феноменів, розвитку в них художнього мислення й творчої активності, які поглиблюють сприйняття мистецької цінності витворів музичного мистецтва, усвідомлення художнього задуму авторів твору та особливостей його інтерпретації різними виконавцями тощо.

Ясне усвідомлення вчителем мети занять, на думку А. Хуторського, відіграє вирішальну роль також у цілеспрямованому проектуванні освітнього процесу, їх зв'язку із зовнішнім соціальним замовленням – освітніми стандартами, внутрішніми умовами навчання, а також рівнем підготовленості учнів, мотивами їх навчання, педагогічними поглядами і стилем викладання вчителя тощо [256].

З врахуванням зазначеного, важливо акцентувати увагу на значущість мистецтва в життєдіяльності людства, роль і багатомірні можливості його прояву в заняттях співом школярів для їхнього духовного, культурного, художнього розвитку. Усвідомлення майбутніми фахівцями ролі й міри корисності

індивідуальних музичних занять з погляду впливу на особистісне становлення кожного учня має сприяти підвищенню в них почуття відповідальності й посилення зацікавленості щодо опанування методикою його здійснення, а звідси – й міцної позитивної установки на оволодіння теорією й практикою навчання школярів сольного співу.

Отже, приєднуємося до точки зору О. Татушко, яка акцентує, що в підготовці як майбутніх фахівців – освітян, необхідно активізувати усвідомлення ними своєї соціальної відповідальності та значущості постійного фахового самовдосконалення [240]. За цих умов педагогічна діяльність має набувати рис продуманості, зваженості, всебічності, ставати об'єктом постійного критичного осмислення й самовдосконалення.

Варто враховувати, що на формування пізнавальної установки майбутнього фахівця впливає цілий комплекс різноманітних факторів, зокрема – міра захопленості вокальним мистецтвом, здатність сприймати кожного учня як творчу особистість, зорієнтованість у меті й змісті майбутньої діяльності, її затребуваності й престижності. Отже, формування в комплексу мотивів у всій повноті, їх гармонізація та свідоме ранжування, побудоване на прийнятті мети майбутньої професійної діяльності, її суспільної, соціокультурної та особистісно-індивідуальної значущості для себе і своїх вихованців, має сприяти виробленню в домінантних фахових настановах, інтенції на активне оволодіння майстерністю навчання школярів різного віку сольного співу.

Крім того, приступаючи до оволодіння новими, додатковими знаннями з методики навчання школярів сольного співу, здобувачі мають усвідомлювати головні проблеми, які постають перед учителем в реальній дійсності та навчатись їх вирішувати, спираючись на здобутки в галузі психології, педагогіки, методики.

Так, важливим аспектом у набутті вокально-педагогічної майстерності має стати і ставлення майбутнього вчителя музики до навчання сольного співу школярів з якісно різними музичними й вокальними задатками. В їх числі можуть бути учні, які на час початку занять не здатні інтонувати, або такі, що не

мають яскраво виражених вокально-фонаційних задатків. Отже, заняття співом набувають для них особливої значущості з погляду потенційних особливостей сприяння гармонічному і всебічному вихованню. Виходячи з цього завдання, майбутній учитель музики має вміти, попри скромні успіхи школяра, підтримувати його інтерес до активної музичної діяльності, стимулювати здатність до переживання художніх емоцій, задоволення від співочої діяльності, навіть якщо вона здійснюється в певних межах.

Певні проблеми виховного характеру можуть виникати і в роботі з вокально обдарованими учнями: нерідко саме ці школярі ставлять хибну мету навчання – участь в конкурсах і шоу-програмах і намагаються виконувати надміру складний репертуар, який не відповідає дитячим інтересам та вокально-фонаційним можливостям.

Таким чином, здійснення пропедевтичного огляду мети, завдань і кола типових проблем, з якими майбутній фахівець стикається у процесі занять сольним співом із школярами, формує в них розуміння значущості оволодіння додатковим фахом, а з цим – і методами розвитку музичних здібностей дітей з різними задатками та їхнього виховання у процесі занять сольним співом.

Отже, першу педагогічну умову успішного формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу визначимо як *цілеспрямовану стимуляцію інтенцій та відповідального ставлення майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу.*

Впровадження зазначеної педагогічної умови в освітній процес має здійснюватися, за нашим уявленням, завдяки дотриманню обґрунтованих вище принципів: *двовекторної спрямованості змісту навчання у студентоцентрованій та дитиноцентрованій проєкції; діалогізації та формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу з орієнтацією на їхні індивідуально-особистісні й вікові властивості.*

Доцільними методами їх реалізації вважаємо методи переконання, організацію евристичних бесід; «круглого столу», диспутів і дискусій, а також

ознайомлення з педагогічними блогами; відео-презентаціями майстер-класів занять академічним та іншими видами співу зі школярами різного віку; відвідування занять з сольного співу та їх порівняльно-критичний аналіз, тренінги на емоційно-вольову саморегуляцію.

В обґрунтуванні наступної педагогічної умови враховуємо, що формування в готовності до навчання школярів сольного співу становить додаткову спеціалізацію, тому не в повній мірі забезпечується навчальним планом і змістом навчальних дисциплін. Натомість набуття комплексу додаткових знань є необхідною заставою формування у вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу, що потребує створення належних умов для вирішення цієї проблеми. З цього погляду найбільш важливим вдається активізація в здатності до самостійної інтеграції набутих на різних дисциплінах знань та самостійного пошуку й розроблення на цих засадах інтерактивного забезпечення навчання школярів сольного співу в процесі позакласних занять.

Зазначимо, що це потребує досягнення майбутнім учителем музики почуття певної автономності й самостійності як вагомої особистісної риси, актуалізація якої є одним з важливих наслідків застосування саме студентоцентрованого підходу. З цією метою доцільним є застосування інтерактивних методів навчання та утворення інтегративних знань на засадах міждисциплінарного підходу [285], які сприяють розвитку ініціативи, посиленню спонукальних мотивів і вибудовуються на засадах і завдяки певній перебудові сприйняття, пам'яті, мислення. Тим самим створюються належні передумови інтенції до актуалізації внутрішніх ресурсів суб'єкта освіти та його успішної підготовки до виконання своїх функціональних обов'язків у майбутній фаховій діяльності.

Серед найбільш ефективних інтерактивних методів – постановка проблемних завдань, розроблення колективних, парних та індивідуальних творчих проєктів, самостійна інтерпретація вокальних творів (переважно – з дитячого репертуару), систематизація і розроблення методичних прийомів на

досягнення певного вокально-педагогічного ефекту тощо. Оволодіння цими методами в самостійній роботі з необхідністю потребує включення рефлексивної свідомості, самоконтролю й самокорекції, що відкриває шлях майбутньому вчителю застосовувати їх і в процесі занять зі школярами сольним співом. Відбувається в цьому процесі і мимовільна або цілеспрямоване застосування інтегрування отриманих у попередньому досвіді знань і навичок.

Однак здатність до їх самостійної інтеграції буде формуватися значно більш успішно, якщо її утворення буде цілеспрямовано забезпечуватися відповідною організацією освітнього процесу, преш за все – за рахунок актуалізації міждисциплінарних зв'язків, які стануть прикладом для наслідування на шляху здобуття студентом здатності їх утворювати самостійно. Отже, від того, яким чином будуть організовані заняття вокалом із студентом та забезпечено актуалізацію міждисциплінарних зв'язків, у значній мірі залежить характер їхньої викладацької діяльності в процесі занять сольним співом зі школярами.

У Рис. 2.1. визначено змістові компоненти дисциплін навчального плану, які ми вважаємо найбільш значущими на шляху формування у майбутнього вчителя музики інтегрованих знань і умінь.

Як бачимо із схеми, вирішення цього завдання має базуватися на тісному зв'язку анатоμο-фізіологічних, психолого-педагогічних, музично-освітніх та вокально-методичних змістовних компонентів.

Виявлення споріднений цілеспрямовання змістових частин навчальних програм має сприяти інтеграційному процесу між дисциплінами різних змістових блоків. На значущості забезпечення інтеграційного процесу в змісті предметного навчання мистецтву акцентувала О. Рудницька, яка зазначила, що будова освітнього процесу з врахуванням спорідненості різних елементів знань про особливості багатоаспектного навколишнього світу, відображення реальності «мовою» ліній, барв, звуків, які людина сприймає за допомогою зору, слуху та інших сенсорних органів [211].



Рис. 2.1.

Змістові компоненти дисциплін навчального плану, спрямовані на формування інтегрованих знань і умінь, потрібних майбутньому вчителю музики в навчанні школярів сольного співу

Нам імпонує також позиція Н. Данько [63, с.175-185], на думку якої інтегроване навчання не тільки сприяє формуванню в суб'єктів освіти цілісної картини світу й системного мислення, а й сприяння їхній активності, самостійності й творчій ініціативі завдяки інтеграції різних видів діяльності – пізнавальній, ігровій, практичній, творчій.

З цього погляду інтеграційні процеси, що реалізуються на засадах міжпредметної координації, сприяють формуванню в майбутніх фахівців узагальнених, інтегрованих знань і практичних умінь навчання школярів мольного співу та здатності до самостійної пошукової методично-творчої діяльності й фахового самовдосконалення.

Звернемо увагу також на наявність споріднених завдань, вирішення яких потребує логіка навчання на всіх індивідуально-виконавських дисциплінах, незважаючи на те, що існують істотні відмінності в репертуарі і специфіці утворення виконавських навичок (гри на фортепіано, народних, струно-смичкових інструментах тощо): адже під час їх освоєння виконавських навичок майбутній учитель музики має оволодівати спільними для всіх спеціальностей і принципово важливими уявленнями загального типу, як, наприклад, усвідомлення пріоритету завдання на втілення художньо-образного змісту твору і забезпечувальна роль набутої виконавської техніки, значущість випереджальної ролі внутрішніх слухових уявлень, формування навичок слухового й м'язового самоконтролю, здатність охоплювати поглядом значні музичні структури, поза чим неможливо формувати якісні навички «читання з листа» тощо.

Володіння майбутнього вчителя музики здатністю до емоційного і технічно досконалого виконання твору є важливим з погляду того, що, по-перше, міра його яскравості й переконливості є визначальною для формування в школярів уявлення щодо художньої цінності, характеру твору, який пропонується йому для вивчення; по-друге, у процесі підготовки вчителя музики до виконання вокального твору в нього формуються уявлення щодо можливих складнощів його осягнення; це дозволяє більш обґрунтовано спрямовувати його роботу з планування й прогнозування освітнього процесу; по-третє, демонстрація вчителем своєї виконавської майстерності сприяє підвищенню його іміджу, а з чим – і надання його висловлюванням більшої переконливості.

Спорідненими є й процеси алгоритмізації формування виконавських навичок, які, за визначенням М. Бернштейна, є різновидом рухових навичок, які

мають над-мету – не досягнення спортивних результатів або виготовлення ремісничих виробів, а здійснення емоційно-художнього впливу на слухачів. Натомість, як довів науковець, психофізіологічна природа всіх дій опорно-рухового апарату і формування усталених навичок відбувається за одними й тими ж законами – позбавлення від залишкових операцій, винахід їх найбільш ефективної послідовності та алгоритмізація вірних дій і доведення їх виконання в різноманітних ситуаціях до автоматизму [15]. Тому врахування цих закономірностей має здійснюватися, незалежно від того, яким видом виконавської техніки оволодіває майбутній учитель музики, зокрема – і техніки вокального інтонування.

Натомість досягнення такого взємозв'язку потребує узгодженості в часі: адже формування різних навичок, як-от – зняття м'язової скрутості й здатності чергувати м'язове напруження й розслаблення, формування навичок слухового самоконтролю й пошуково-уточнюючих рухів для виправлення інтонації, тембру, динамічних властивостей у звукоутворенні мають формуватися одноразово й паралельно у різних видах музично-виконавської діяльності, що суттєво прискорить утворення так званих «генералізованих» (за С. Рубінштейном [205]) навичок, які становлять підґрунтя виконавсько-технічного озброєння музиканта.

Отже, реалізація зазначеної педагогічної умови – залучення майбутнього вчителя музики до інтеграції знань, самостійного пошуку і розроблення методико-інтерактивного забезпечення навчання школярів сольного співу у позакласній роботі – має забезпечуватися на засадах принципів його стимулювання до самореалізації та поєднання творчої ініціативи і самовимогливості, а також засвоєння алгоритму формування співацьких навичок і дотримання принципу адаптивної екстраполяції методу алгоритмованого формування власних співацьких навичок у вокально-педагогічну практику.

Виходячи з цього, ефективними методами реалізації *другої педагогічної умови* визначимо залучення майбутнього вчителя музики до самостійної інтеграції знань і розроблення методико-інтерактивного забезпечення навчання школярів сольного співу у позакласній роботі, зокрема – створення інваріантів

репертуарного плану, типових і тематично-індивідуалізованих планів уроків для школярів різного віку, бази даних систематизованого за певною класифікацією пісенного репертуару, призначеного для навчання співу учнів різних вікових категорій; методи самодіагностики, самомоніторингу й самокорекції тощо.

В обґрунтуванні третьої педагогічної умови ми виходимо з визнання того, що готовність фахівця до діяльності певного роду означає його компетентність, тобто здатність до практичної мобілізації й застосування своїх знань, умінь і навичок та використання зовнішніх ресурсів, які забезпечують ефективність його професійної діяльності. Нагадаємо, що з цього приводу ще К. Ушинський акцентував: методику викладання можна засвоїти з книги або зі слів викладача, але набути навичок у вживанні цього методу можна тільки у власній практиці [248].

Доречно також звернутись до висловлювань В. Моляко, в яких стверджується, що «...формування психологічної готовності до праці повинно бути спрямоване на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир, еталон майбутньої роботи, тобто і сам процес допрофесійної підготовки, тим більше професійної, слід пов'язувати з виконанням не тільки навчальних завдань, а й обов'язково таких, що максимально наближені до реальних виробничих умов» [160, с. 23].

Ефективними засобами практичної апробації обраних методів і форм навчання сольного співу школярів можуть слугувати по-перше, організація квазі-педагогічних ситуацій, рольових ігор; поступовий перехід від пропедевтично-ознайомлювальної до активної практики занять зі школярами сольним співом; організація заходів по засвоєнню технології пропедевтики типових педагогічних помилок тощо. Особливу увагу звернемо на здатність до самоаналізу власної діяльності що відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні в майбутнього вчителя музики готовності до упередження типових для початківців педагогічних помилок і недоліків, визначення способів уникнення невдалих прийомів і способів [123; 127; 279]. Акцентуємо, що зведення до мінімуму помилок у формуванні вокально-фонаційних навичок в учнів відіграє

надзвичайно важливу роль, адже вокальний апарат взагалі, а особливо – в період його інтенсивного розвитку в дітей шкільного віку, відрізняється вразливістю і потребує дотримання норм гігієни та запобігання перенавантаження голосу і його захворювань, про що йдеться у багатьох працях науковців, методистів в вчителів-практиків [2; 48; 50; 51; 73; 77; 126; 130; 141; 148; 172; 184; 230 та ін.]. Здатність запобігати цим негативним явищам потребує не тільки глибоких знань, а і прояву інтуїції, креативності, творчого пошуку й винахідливості, до варіативного застосування відомих методів і способів педагогічної діяльності відповідно мінливим умовам об'єктивного та суб'єктивного порядку.

До перших відносимо зовнішні обставини – різноманіття інтонаційно-жанрових, вербально-мовленнєвих, стильових особливостей музичних творів з репертуару, різноманіття обставин, які супроводжують виступи співака в концертах, на конкурсах. Суб'єктивні чинники зумовлені індивідуальними особливостями майбутніх вихованців – їхніх музичних і вокальних здібностей, музично-смакових преференцій, комунікативних, художньо-сугестивних властивостей, психологічної витривалості й здатності до самоволодіння в процесі сценічного виступу тощо.

У підготовці майбутнього вчителя музики до педагогічної творчості виокремимо дві категорії її прояву: музично-творчу та педагогічно-творчу.

До діяльності першої категорії відносимо:

- здатність до інтерпретації творів, які вони мають розучуватись із майбутніми учнями;
- володіння навичками вокальної імпровізації, які надають майбутньому вчителю музики впевненості й переконливості під час занять, наприклад у вокально-демонстраційних проявах, в роботі над творами у стилях, що припускають або передбачають вміння співака самостійно варіювати прикраси або імпровізувати (наприклад – у творах доби ренесансу, бароко, дитячих піснях з елементами джазової імпровізації тощо);
- створення акомпанементу до пісні, яку доцільно включити в репертуар школяра – за відсутності її нотного запису;

- перероблення інструментального супроводу з метою його полегшення для виконання;
- аранжування мелодії.
- До педагогічно-творчої категорії відносимо діяльність вокально-фахового типу, здійснення якої потребує творчого підходу, а саме:
 - створення індивідуальної структурно-логічної схеми навчання школяра
 - сольного співу на засадах діагностування й прогнозування;
 - варіювання відомих або винахід нових прийомів розвитку музичних здібностей школярів (внутрішніх слухових уявлень, ритмового, ладового чуття, вокального, тембрового, динамічного слуху);
 - варіювання або винахід нових прийомів формування вокально-виконавських навичок (постанови, вивільнення співацького апарату, дихання, чистого інтонування тощо);
 - модифікацію відомих або розроблення нових прийомів, спрямованих на виховання смаку, артистизму, особистісних якостей школярів, важливих для якісної вокально-виконавської діяльності (емоційно-виражальних, комунікативно-виконавських, сценічно-імпровізаційних тощо).

У формуванні зазначеного комплексу навичок провідну роль відіграють музично-теоретичні дисципліни, на яких у першу чергу формуються навички музично-творчого характеру. Так, на сольфеджіо закладається база навичок інструментально-ритмової та вокальної імпровізації, на заняттях з гармонії навички добру акомпанементу, створення фактури, основи жанрового варіювання, на заняттях з аранжування та імпровізації вдосконалюється здатність до переінтонування й обробки музичного матеріалу.

Отже, третьою педагогічною умовою успішного формування в майбутнього вчителя музики досліджуваного конструкту визначено стимулювання в майбутнього вчителя музики здатності до творчої екстраполяції власного вокально-фахового досвіду в процес навчання школярів сольного співу.

Реалізація даної педагогічної умови має забезпечуватися на засадах *принципів* адаптивної екстраполяції методу алгоритмованого формування

власних співацьких навичок у педагогічну практику; пропедевтичної апробації передбачених методів і форм навчання сольного співу школярів у квазі-педагогічних ситуаціях – рольових іграх, творчих змаганнях; органічного поєднання і взаємодоповнення традиційних та інноваційних методів навчання школярів сольного співу.

Їх значущість пояснюється тим, що навчання співу в значній мірі здійснюється на засадах узагальнення викладачами власного емпіричного досвіду та його перенесення на процес формування навичок співу у своїх вихованців. Адже прагнення сформувати в учнів якісні співацькі навички, як правило, базується на демонстрації самим учителем різниці у вірному звучанні голосу та погіршенні його якості в результаті співу в невірній вокальній позиції, недоліків у артикуляції та пов'язаних з цим похибок у інтонації тощо.

Це стосується, передусім, практичного засвоєння майбутніми фахівцями оптимальних методів і технік формування вокальних (практичних за своєю фізіологічною основою) навичок, а саме – надання даному процесу алгоритмізації, наявності активного вокального слуху й здатності до постійного самоконтролю та виявлення не тільки помилкових вокально-фонаційних дій, а й чинників їх утворення та добору адекватних методів виправлення недоліків.

Важливим чинником їх корисності з погляду вдосконалення методично-формувальних уявлень фахівця-початківця є те, наскільки в кожного з них у процесі оволодіння змістом підготовки реалізується сформованість професійно-рефлексивної самосвідомості, здатність до самоаналізу, свідоме ставлення до процесу формування навичок вокального інтонування, доповнене знаннями з анатомії, психофізіології, закономірностей психолого-педагогічного й методико-практичного характеру та спроможність екстраполювати їх на зміст майбутньої педагогічної діяльності.

Екстраполяція вокально-самостійних навичок на виконання різноманітних завдань, властивих вчителю, який навчає школярів сольного співу, має сприяти:

а) здатності заохочувати учнів до адекватного сприйняття й судження щодо художньої цінності вокальних стилів, напрямків, конкретних творів;

б) формуванню навичок співу на засадах і в єдності з розвитком ладового та метроримового чуття, мелодійного слуху, музичної пам'яті та й внутрішніх слухових уявлень;

в) навчання школярів елементарній музичній грамотності, тобто розвитку їхньої музичної свідомості;

г) оволодінню майбутнього вчителя музики майстерністю інтерпретації вокальних творів на засадах цілісного й диференційованого аналізу;

д) розвитку музично-творчих здібностей засобами вокальної імпровізації й аранжування пісенних мелодій.

Реалізація функцій заохочення й виховання смаку має забезпечуватися підготовкою до всебічного аналізу й інтерпретації творів, вмінням їх яскраво й переконливо виконувати, а звідси – й володіння навичками самостійної роботи з репертуаром, самокритичності як засади самовдосконалення.

Зазначимо, що суттєво впливає на якість презентації майбутнім вчителем творів у власному вокальному виконанні і міра досконалості володіння навичками читання нот, розучування тексту напам'ять. Важливим з цього погляду є оволодіння майбутнім вчителем музики навичками самостійного переносу навичок, сформованих на різних заняттях, а далі – на процес навчання співу школярів. Завдяки цьому оволодіння техніками і алгоритмами формування й удосконалення певних вокальних навичок уможливорює їх екстраполяцію в процес занять сольним співом зі школярами.

Вплив якості володіння майбутнього вчителя музики навичками вокального виконавства проявляється і в тому, що у цьому процесі одноразово розвиваються його власні музичні здібності, вокальний слух, ступінь чутливості до ладово-інтонаційної, тембрової якості звуку, здатність до орієнтації в синтаксичній структурі твору, відчуття особливостей цезури та способів її виразу. Реалізуючись у процесі навчання школярів сольного співу, набуті навички позитивно впливають на якість сприйняття й оцінки співу його вихованців. Відбивається на рівні майстерності проведення занять і набута майбутнім учителем музики культура вокального виконавства, яка реалізується,

зокрема, в увазі до тембрової якості звучання, володінні різними типами фразування музичного тексту. Звернемо увагу, що ці здатності зазвичай формуються не тільки на заняттях з вокалу та у хоровому співі, а й в інструментальному виконавстві: адже в їх основі лежать єдині принципи відчуття м'язових рухів у єдності з отриманням відповідного звукового результату, його художньо-естетичної оцінки. Не випадково ці асоціації часто використовуються музикантами, які прагнуть досягти у грі на інструменті «співучого» звуку. Набуття завдяки таким міждисциплінарним зв'язкам узагальненої й усвідомленої форми, ці навички природним чином мають застосуватися майбутнім вчителем музики процесі навчання сольного співу школярів.

Аналізуючи питання підготовки майбутнього вчителя музики до навчання школярів елементам нотної грамоти, звернемо увагу на те, що якість вокальної підготовки відіграє важливу роль і в цьому процесі: адже саме техніка формування вокальних навичок є основою чистого інтонування та формування внутрішніх слухових уявлень, музичного мислення й здатності оперування слуховими образами.

Зрозуміло, що формуванню в здатності сприяти розвитку творчих здібностей школярів має передувати їх власне оволодіння навичкам варіювання виразних засобів виконавства, зокрема – у творах куплетної або трійчастої форми, а також навичкам імпровізації, зокрема – ритмової, вокальної, створення другого голосу, переважно – гармонічного або варіаційно-підголоскового складу. В процесі оволодіння цими навичками важливо аналізувати ті складності, з якими стикається сам майбутній фахівець: рефлексивне усвідомлення наявних проблем та способів їх усунення має сприяти опануванню здатністю успішно формувати їх у школярів.

Отже, засвоєння методики вокального розвитку й навчання школярів має спиратися на власні навички й набутий досвід їх формування в майбутнього вчителя музики, тобто значною мірою забезпечуватися на заняттях у класі постановки голосу. Однак власний досвід буде слугувати ефективним

підґрунтям перетворення методико-теоретичних знань у практику викладання вокалу тільки в тому випадку, якщо він буде критично осмислюватись і екстраполюватись у процесі занять зі школярами з врахуванням їхніх індивідуальних і вікових особливостей, творчо застосуватися відповідно завданням, які виникають під час підготовки вокальних творів різних стилів, втілення їх художнього змісту. Отже, набуті знання і навички мають застосовуватися варіативно й творчо, що пояснює необхідність стимуляції до здійснення самостійних пошукових дій, рефлексії, критичного осмислення і постійного коректування своїх дій, зіставлення прогнозованих та отриманих в процесі навчання учнів сольного співу результатів.

З цього погляду стає ясно, що майбутній вчитель музики має володіти засобами самомоніторингу міри ефективності власної педагогічної діяльності, а також діагування рівня навченості співу своїх вихованців. Сприяти цьому процесу має оволодіння майбутнього вчителя музики сучасними комунікативно-інформаційними технологіями та специфічно-музичними комп'ютерними програми. Це, наприклад, застосування «аудіо- та відео-селфі», тобто запису власних занять, перегляд яких дозволяє зробити їх відстрочене і багаторазове прослухування, а з цим – детальний самокритичний і всебічний аналіз своїх вокально-виконавських навичок.

Важливо враховувати і те, що навчання школярів сольного співу відбувається в умовах позакласної роботи і здійснюється на засадах добровільності й зацікавленості в досягнутих результатах як школярів, так і їхньої родини й оточення. Як зазначалось, у попередніх розділах роботи, це становище вимагає від учителя готовності до виконання функцій менеджера, який має організувати рекламу, розробити зручний для всіх розклад занять, забезпечити приміщення для занять (клас з підготовленим належним чином інструментом, наявним Інтернетом, комп'ютером тощо), організувати концертні виступи своїх вихованців, вмінням створювати презентаційні відео-проекти, макет афіші, івенту для розміщення реклами у фейсбуці тощо.

Вирішення цих питань, а також, як зазначалось вище, виконання певної частки творчих і моніторингових завдань потребує оволодіння сучасними інформаційно-комунікативними технологіями. Типовими формами їх впровадження є:

- застосування програм для аранжування пісенного матеріалу;
- використання нотно-графічних програм, які дозволяють учителю виконувати обробку і переробку музичних прикладів;
- користування музично-інформаційними джерелами, зокрема – відео, викладеними в програмі YouTube, сайтами з викладеними на них фонограмами до творів різних стилів відповідними сайтами і блогами;
- розроблення відео-презентацій з питань вокального виконавства;
- застосування програми Excel для створення мобільного банку даних з пісенного репертуару, банку даних та методичної літератури;
- застосування хмарних технологій для обміну інформацією та розробленням колективних проектів;
- використання технологій дистанційного зв'язку – Zoom, Viber, Messenger, Instagram тощо.

Володіння цими технологіями має сприяти збагаченню методичного озброєння, а також урізноманітнення змісту навчання школярів сольного співу прикладами вокального, зокрема – дитячого виконавства, використовувати їх прослухування для аналізу, обговорення, непрямого впливу на смак, ерудованість учнів. Завдяки оволодінню зазначеними навичками суттєво збагачуються можливості організації самостійної роботи над репертуаром, створенням власної інтерпретації творів і тим самим – розвитку в них самостійності.

Отже, педагогічними умовами формування досліджуваного конструкту визначено: цілеспрямовану стимуляцію інтенцій та відповідального ставлення майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу; залучення майбутнього вчителя музики до самостійної інтеграції знань і розроблення методико-інтерактивного забезпечення навчання школярів сольного співу у

позакласній роботі; стимулювання в майбутнього вчителя музики здатності до творчої екстраполяції власного вокально-фахового досвіду в процес навчання школярів сольного співу.

У Рис. 2.2. подано модель, яка містить мету, компоненти, наукові підходи та принципи, педагогічні умови, етапи формування досліджуваного феномена, методи і організаційні форми, критерії, рівні сформованості готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу та результат.

Метою є формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу, яка досягається на засадах гуманістичного, антропологічного, системно-інтеграційного, технологічного та інноваційного підходів, принципів їх реалізації – двовекторної – студентоцентрованої та дитиноцентрованої – проєкції змісту навчання; стимулювання до самореалізації на засадах активізації рефлексивної свідомості, самовимогливості й здатності до особистісно-фахового самовдосконалення; актуалізації міждисциплінарного зв'язку засобами міжпредметної координації; алгоритмізації вокально-формувальних процесів вокально-освітнього процесу; адаптивної екстраполяції інноваційних методів і технологій формування власних співацьких навичок у педагогічну практику; пропедевтична апробація передбачених методів і форм навчання сольного співу школярів у квазі-педагогічних ситуаціях; органічного поєднання і взаємодоповнення традиційних та інноваційних методів і технологій навчання сольного співу.

В моделі представлено поетапний процес формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу. Метою першого, настановно-орієнтаційного етапу було впровадження першої педагогічної умови – цілеспрямована стимуляція інтенцій та відповідального ставлення майбутнього вчителя музики до навчання сольного співу школярів, для досягнення якої передбачалось застосування комплексу спонукальних методів – постановка проблемних питань та їх вирішення в процесі проведення колективних заходів – диспутів, засідань круглого столу, критичного оцінювання

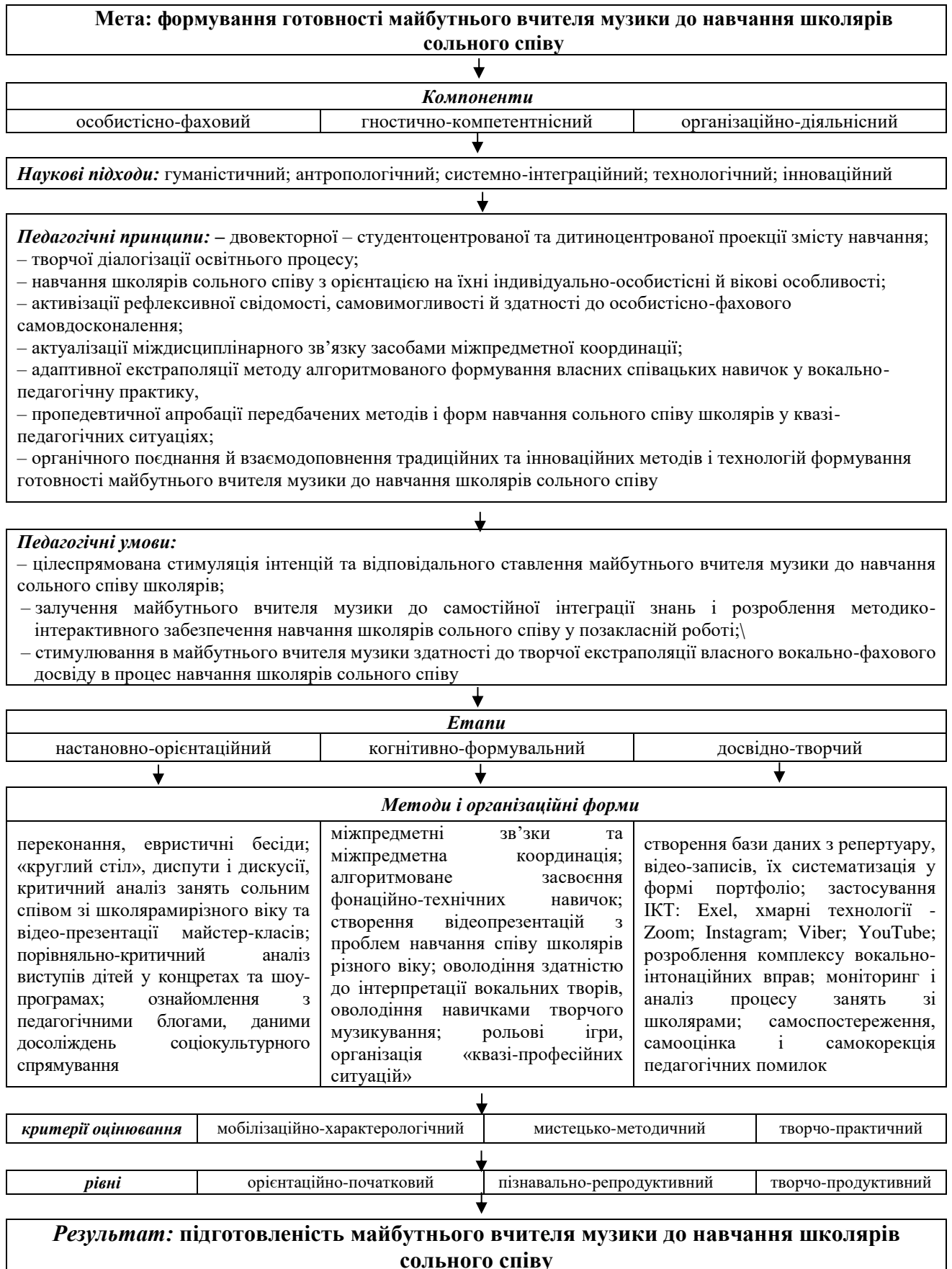


Рис. 2.2.

Модель формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу

та обговорення відеозаписів вокально-професійного спрямування тощо.

На другому, когнітивно-формуальному етапі впроваджувалась друга педагогічна умова – залучення майбутнього вчителя музики до самостійної інтеграції знань і розроблення методико-інтерактивного забезпечення навчання школярів сольного співу у позакласній роботі, задля чого передбачалось збагачення його фахової ерудованості, формування інтегрованих знань та узагальнених інтерпретаційних, музично-виконавських навичок на засадах впровадження міждисциплінарних зв'язків та міжпредметної координації, проведення рольових ігор та організація квазі-педагогічних ситуацій.

Метою третього, досвідно-творчого етапу, спрямованого на перевірку ефективності наступної педагогічної умови – стимулювання в майбутнього вчителя музики здатності до творчої екстраполяції власного вокально-фахового досвіду в процес навчання школярів сольного співу, провідними було визначено самостійне створення комплексу вокально-інтонаційних вправ, застосування ІКТ: Zoom; Instagram; Viber; YouTube, хмарних технологій; моніторинг процесу занять та діагностику зрушень у навченості сольного співу школярів; самоспостереження, самооцінку і самокорекцію педагогічних помилок.

Комплексна реалізація всіх складових моделі, за нашим уявленням, мала забезпечити успішне формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу.

Висновки до другого розділу

У розділі обґрунтовано парадимальне значення гуманізму як світоглядного та особистісно зорієнтованої методології, яка реалізується в ідеях гуманістичного, антропологічного, системно-інтеграційного, технологічного та інноваційного підходів.

Засобами їх впровадження в освітньо-формувальний процес здобуття майбутнім фахівцем спеціалізації з навчання школярів сольного співу та його трактування як педагогічної діяльності, метою якої є сприяння духовному, художньому та вокально-виконавському становлення, визначено педагогічними умови формування досліджуваного конструкту: цілеспрямовану стимуляцію інтенцій та відповідального ставлення майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу; залучення майбутнього вчителя музики до самостійної інтеграції знань і розроблення методико-інтерактивного забезпечення навчання школярів сольного співу у позакласній роботі; стимулювання в майбутнього вчителя музики здатності до творчої екстраполяції власного вокально-фахового

З метою здійснення формувального експерименту, спрямованого на формування в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу у позакласній роботі на засадах обґрунтованих вище педагогічних умов доцільним вважаємо його організації за трьома логічними етапами: настановно-орієнтаційним, когнітивно-формувальним та досвідно-творчим. Відповідно завданням певного етапу та їх цільовій спрямованості, на кожному з них визначено методи і техніки, застосування яких вдається ефективним.

На настановно-орієнтаційному етапі корисними, з нашого погляду, мають стати переконання, інтерактивні методи, зокрема – евристичні бесіди; проведення «круглого столу», на якому всі учасники експерименту мають змогу вільно висловити свою думку, взяти участь у диспуті чи дискусії; відвідування занять з сольного співу зі школярами різного віку та їх обговорення, перегляд відео-кліпів майстер-класів учителів сольного співу, виступів дітей у концертах, на шоу-програмах; ознайомлення із змістом педагогічних блогів вокально-фахового спрямування; ознайомлення із статистичним матеріалом, який відбиває стан музичних інтересів сучасних школярів, здійснення його порівняльно-критичного аналізу й узагальнення.

Суттєвим, як на цьому, так і наступних етапах формувального експерименту має стати вдосконалення особистісних властивостей майбутнього вчителя музики – властивого йому стилю педагогічного спілкування, емоційної «відкритості»,

комунікативності, розвитку вокально-творчих здібностей та здатності до емоційно-вольової саморегуляції, удосконалення ділових якостей – цілеспрямованості, відповідальності, організованості, спроможності до постійного фахового самовдосконалення тощо.

Когнітивно-формувальний етап має будуватись на засадах забезпечення міжпредметної координації із застосуванням хмарних технологій; засвоєння принципу алгоритмованого формування фонаційно-технічних навичок; розроблення інваріантів репертуарного плану, включення у рольові ігри, «квазі-професійні» ситуації, стимуляцію вокально-творчих навичок інтерпретаційного та продуктивного характеру.

На досвідно-творчому етапі доцільно формувати здатність до систематизації навчально-методичного, репертуарного, організаційно-ресурсного забезпечення, володіння навичками застосування у вокально-освітньому процесі інформаційно-комунікативних та цифрових технологій, Інтернету, соціальних мереж, Zoom; Instagram; Viber; YouTube, здійснювати моніторинг процесу і результатів занять, застосувати самоспостереження, самооцінку і самокорекцію педагогічних дій, виявляти власні недоліки та засоби їх мінімізації.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ СОЛЬНОГО СПІВУ

3.1. Діагностика рівнів сформованості в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу

Перевірка висунутих у теоретичній частині дослідження припущень здійснювалась упродовж 2016 – 2020 років на базі факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса), у Миколаївському національному педагогічному університеті імені В. О. Сухомлинського, Криворізькому Державному педагогічному університеті.

У експериментальній роботі взяли участь здобувачі освітнього ступеня «бакалавр» 3 року навчання, які долучилася до занять, здійснюваних за експериментальною програмою впродовж п'ятого і шостого семестрів. Загальний масив випробуваних склали 104 здобувачі, з яких 52 особи увійшли до експериментальної групи (далі – ЕГ); ще 52 з них склали контрольну групу (далі – КГ), в якій підготовка до педагогічної практики та її проходження здійснювалась за типовим навчальним планом та загальноприйнятою методикою.

Перебіг експериментального дослідження містився у проведенні констатувального, формувального та прикінцевого, аналітико-узагальнюючого організаційних етапів. Сутність констатувального експерименту полягала в розробці критеріального апарату і здійсненні діагностики, спрямованої на виявлення початкового рівня сформованості в готовності до навчання школярів сольного співу, відповідно до встановлених у попередніх розділах роботи компонентів досліджуваного конструкту: особистісно-фахового, когнітивно-компетентнісного, організаційно-діяльнісного. У таблиці 3.1. наведено критерії

та показники оцінювання рівня сформованості готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу.

Таблиця 3.1.

Компоненти, критерії і показники рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу

Компоненти	Критерії	Показники
особистісно-фаховий	мотиваційно-характерологічний	<ul style="list-style-type: none"> – міра усвідомлення мети навчання школярів сольного співу як здійснення розвивально-виховного впливу на становлення їхньої особистості; – ступінь активності й цілеспрямованості в оволодінні методами й технологіями організації занять сольним співом зі школярами різного віку; – міра здатності до професійного самовдосконалення
когнітивно-компетентнісний	мистецько-методичний	<ul style="list-style-type: none"> – ступінь мистецько-фахової ерудованості; – рівень володіння психолого-педагогічними та методичними засадами навчання школярів сольного співу; – міра оволодіння засадами організаційно-менеджерського забезпечення позакласних занять з учнями сольним співом у шкільних умовах
організаційно-діяльнісний	продуктивно-творчий	<ul style="list-style-type: none"> – міра здатності до ресурсно-комунікативного забезпечення занять зі школярами сольним співом; – міра здатності до екстраполяції вокально-методичних знань у практику індивідуальних занять зі школярами сольним співом; – якість творчого застосування сучасних інноваційних технологій у процесі навчання школярів сольного співу

Схарактеризуємо процес діагностики рівнів сформованості в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу за мотиваційно-характерологічним критерієм. Першим показником його оцінювання було обрано міру усвідомлення мети навчання школярів сольного співу як здійснення розвивально-виховного впливу на становлення їхньої особистості: адже тільки за цих умов заняття набувають особистісно-духовної, художньо-естетичної значущості.

Для отримання експериментальних даних було застосовано методи анкетування та бесіди, в процесі якої експериментатор уточнював точку зору респондентів на поставлені в анкеті запитання.

Наведемо приклади запитань анкети, спрямованої на виявлення міри усвідомлення респондентами значущості оволодіння методикою навчання школярів сольного співу як засобу особистісного розвивально-виховного впливу (її повний текст подано в ДОДАТКУ А):

1. У навчанні школярів сольного співу досягнення якого результату Ви вважаєте найбільш значущим:

- а). успішність виступів на конкурсах і дитячих пісенних шоу;
- б). захоплення учня співочою діяльністю;
- в). збагачення внутрішнього світу школяра художніми враженнями і переживаннями.

2. Заняття співом:

- а). мають здійснюватися за умов розвинених музичних здібностей школяра;
- б) не можна розпочинати, якщо учень не може повторити простеньку мелодію;
- в). мають здійснюватися на засадах взаємовпливу розвитку музичних здібностей і навичок вокального інтонування.

3. Недостатньо емоційний школяр:

- а). потребує особливої уваги і спеціальних методів активізації емоційно-виразних властивостей;
- б). не має шансу стати яскравим співаком;

в). не зможе підкорити журі конкурсів, тому йому краще не починати свої заняття співом тощо.

Якщо позитивно оцінених відповідей було 11 – 12, респондент оцінювався у 4 бали. Від 8 до 10 вірних давали підстави оцінити його зусилля в 3 бали, від 5 до 7 менша кількість балів оцінювалась у 1 бал. Кількісні дані, представлені в таблиці 2.2.

Аналіз міри активності й цілеспрямованості, їхнього прагнення до оволодіння ефективними методами педагогічного спілкування й керівництва вокально-освітнім процесом у заняттях зі школярами здійснювався методами спостереження й педагогічного тестування.

Ставлення до набуття додаткової спеціалізації. З цією метою здійснювалась бесіда-інтерв'ю, в ході якої вони надавали відповідь на заздалегідь підготовлені запитання, серед яких були такі:

– Чи вважаєте Ви, що заняття співом на уроках музики дозволяють досягти позитивних результатів у вокальному розвитку кожного школяра?

– Чи вважаєте ви доцільним взагалі залучати всіх школярів до співу: у колективній формі під час уроків музики; завдяки участі в хоровому колективі; у формі сольного виконавства?

– Уточніть, яких школярів, на Вашу думку, доцільно навчати сольного співу: тих, що мають природні вокальні задатки; тих, які не можуть, але дуже хочуть навчитися співати; кожного, незалежно від висловленого небажання, але потребує стимуляції в них зацікавленості співочим мистецтвом.

– Як ви оцінюєте типові результати дошкільного етапу навчання дітей співу: високо, достатньо, задовільно, незадовільно? І т. д.

(Повний перелік запитань міститься в ДОДАТКУ Б).

У цілому в анкеті містились запитання чотирьох типів. Перші з них спрямовувались на виявлення ставлення досліджуваних до принципової можливості навчати кожного співу (2, 3). Другий тип запитань стосувався думки щодо доцільності навчання співу всіх школярів або тільки тих, хто маж комплекс музичних та вокально-фонаційних здібностей (5, 6). Третій тип запитань

стосувався їхньої оцінки результатів занять музикою і співами у дошкільних та шкільних закладах (1, 4, 7). Четвертий тип запитань спрямовувався на встановлення внутрішньої вмотивованості опанування пропонованою їм спеціалізацією та вирішення завдань з її вдосконалення (8 – 12). Проаналізуємо отримані в процесі анкетування відповіді.

Аналіз відповідей на перше запитання засвідчив, що позитивне ставлення досліджуваних до принципової можливості навчати кожного співу висловили 4,1% . 39,2% респондентів були не впевнені в цьому, а 17,6% з них не вважали це необхідним. надали значення свідомому ставленню до мети виконання самостійного завдання, 16,7% випробовуваних не визначили у комплексі ознак самостійної навчальної діяльності навички самоорганізації. 52,6% надали відповіді формального характеру: «Це коли я виконую завдання самостійно» (Сергій Т.), «Самостійна навчальна діяльність – та, що відбувається не на заняттях» (Марія Г.), а 4,1% респондентів взагалі не змогли надати визначення.

У процесі спостереження експериментатори реєстрували прояв пізнавальної активності та концентрованої уваги досліджуваними під час сприймання навчальної інформації та виконання завдань в аудиторних умовах, прояв власної ініціативи у пошуку інформації, регулярність, повноту і своєчасність виконання самостійної роботи, яка стосувалась саме формування співацьких навичок у школярів різного віку.

Крім того, міра прояву активності й цілеспрямованості респондентів перевірялась методом «провокаційного завдання» (Н. Толстова [245, с. 125]), сутність якого полягала в тому, що здобувачі отримували текст статті з методичних проблем, пов'язаних із навчанням сольного співу дітей шкільного віку, а також перелік посилань на матеріали із зазначених проблем. Завдання містились в ознайомленні з ними, самостійній пошуковій роботі та доповненні отриманого списку. На наступних заняттях студент мав звітувати, відповідаючи на такі запитання:

- які з науково-методичних матеріалів, з якими Ви щойно ознайомилися, Вам здалися найбільш цінними?

- які з науково-методичних матеріалів, з якими Ви щойно ознайомилися, для Вас були найбільш цікавими?
- які із проблем у науково-методичних матеріалах, з якими Ви ознайомилися, для Вас були новими?
- яку проблему Ви вважаєте дискусійною і такою, що заслуговує на його поглиблене вивчення?
- з якими положеннями у зазначеному матеріалі Ви не погоджуєтесь?
- які пропозиції є у Вас із зазначених методичних питань?

Якщо студент від час занять був практично завжди уважним, охоче вступав у діалог з вокально-методичних проблем із викладачем і своїми товаришами, ставив запитання, за власною ініціативою шукав додаткову інформацію в мережі Інтернет, постійно виконував завдання як на заняттях, так і в самостійній роботі, респондент отримував 4 бали. Прояв зазначених видів активності й цілеспрямованості не в повній мірі й поза власної ініціативи, в сполученні з виконанням більшості завдань на достатньому рівні оцінювалися в 3 бали; часткова активність і недостатньо висока якість виконання завдань відповідали оцінці 2 бали; недостатня уважність під час занять, несистематичне і неповне виконання самостійних завдань, пов'язаних з питаннями формування співацьких навичок у школярів, відсутність самостійної пізнавальної активності оцінювалися у 1 бал.

Збір даних за третім показником – сформованість рефлексивно-фахової свідомості й здатності до професійного самовдосконалення, здійснювався за такими ознаками: міра усвідомлення сутності мистецько-педагогічної рефлексії, здатність до адекватної самооцінки й усвідомлення чинників виникнення певних недоліків, здатність визначати ефективні методи і способи їх подолання.

З цією метою респондентам пропонувалось виконати три завдання, які містились у наступному:

1) спланувати інтерпретаційний план пісні «Я лисичка, я сестричка» з дитячої опери М. Лисенка «Коза-дереза»;

2) визначити найбільш складний мелодійний зворот в пісні та можливі недоліки в його інтонуванні;

3) дібрати вправу-розспівування на формування навички якісного інтонуванні зазначеного фрагменту мелодії.

Після виконання завдання респонденти мали оцінити за 4-бальною шкалою якість їх виконання за повідомленими експериментатором критеріями.

Перше завдання на інтерпретацію оцінювалось за критеріями:

- відповідність передбаченого в інтерпретації характеру образу «героїні»;
- адекватність запланованих для виконання пісні засобів виконавської виразності;
- наявність інваріантів у трактуванні різних куплетів твору.

Якість виконання другого завдання оцінювались у процесі бесіди з експериментатором, в ході якої обговорювались вірність визначеного студентом мелодійного звороту та адекватність визначення складних для інтонування фрагментів (5, 7, 8 такти), а також можливих недоліків у їх інтонуванні школярами, а саме – складність хвилеподібного малюнку, зокрема – стрибок на другий ступінь, півтонова висхідна інтонація у рухливому темпі та висхідних стрибок на квінту на слабкій долі такту. Студент мав оцінити ступінь збігу своїх відповідей з отриманими даними за 4-бальною шкалою.

Останнє завдання – на обрання вправи-розспівування з формування точного інтонування зазначених мелодійних труднощів виконувалось таким чином: студенту пропонувались декілька прикладів на розспівування і він мав обрати ті з них, які йому здавались корисними з цього погляду (прикладі на розспівування містяться в ДОДАТКУ В).

Критерієм оцінювання слугувала кількість збігів (з чотирьох можливих) та визнання досліджуваними своїх помилок. Крім того, увага приділялась також особистісним властивостям, важливим для їхньої майбутньої фахової діяльності, а саме – відповідальності, вольової усталеності, психологічної витримки, для діагностики яких застосовувалась експрес-методика, спрямована на встановлення рівня сформованості вольових якостей досліджуваних на засадах

їх самозвіту, розроблена в галузі соціальної психології, дані якої доповнювались результатами включеного спостереження незалежних експертів. У результаті узагальнення отриманих даних досліджуваних було розподілено на чотири групи.

До вищої групи, що отримала 4 бали, було віднесено респондентів, які були здатні адекватно і досить високо оцінювати свої зусилля більше, чим у 90% завдань, легко визнавали свої недоліки, концентруючись на тому, яким чином їх можна подолати.

Результати відповідей здобувачів, які погоджувались із своїми помилками після детального пояснення екзаменатора та надавали адекватну самооцінку, визнаючи свої недоліки в самозвіті у 76% – 89% завдань, оцінювались у 3 бали.

Група досліджуваних, яких було оцінено в 2 бали, досягла адекватності в самооцінці у 55% – 75%: вони неохоче визначали свої помилки і не були здатні визначити способи їх подолання.

Незадовільно, тобто в 1 бал, було оцінено респондентів, адекватність самооцінки яких спостерігалось менше, чим у 55% випадків; крім того, вони неохоче погоджувались з важливістю виявлення недоліків та намагались пояснити їх сторонніми чинниками і складними обставинами.

Узагальнення даних за всіма показниками дозволило встановити рівні сформованості в учасників діагностування готовності до навчання школярів сольного співу за мотиваційно-характерологічним критерієм, наведені в таблиці 3.2.

Як бачимо, за першим показником – усвідомлення значущості оволодіння методикою навчання школярів сольного співу як засобу особистісного розвивально-виховного впливу – 4 бали отримало 5,8% респондентів у обох групах – експериментальній та контрольній; у 3 бали було оцінено в ЕГ 17,3% та в КГ – 19,2%; 2 бали в ЕГ отримала найбільша кількість респондентів – 40,4%, у КГ – 38,5%; низьким балом – 1 – також було оцінено значну кількість досліджуваних – 36,5% в ЕГ і КГ.

За другим показником, який відображав міру активності і цілеспрямованості у оволодінні методиками педагогічного спілкування й керівництва вокально-освітнім процесом зі школярами в обох групах вищий бал отримало 3,8%.

Таблиця 3.2.

Результати констатувального зрізу за мотиваційно-характерологічним критерієм виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів музики до навчання школярів сольного співу

бали	1 показник		2 показник		3 показник		Оцінка у балах за середньо-арифметичним
	Кількісні дані	Результати у %	Кількісні дані	Результати у %	Кількісні дані	Результати у %	
Експериментальна група							
4	3	5,8	2	3,8	0	0,0	3,2
3	9	17,3	12	23,1	11	21,2	20,5
2	21	40,4	21	40,4	18	34,6	38,5
1	19	36,5	17	32,7	23	44,2	37,8
Контрольна група							
4	3	5,8	2	3,8	1	1,9	3,8
3	10	19,2	12	23,1	12	23,1	21,8
2	20	38,5	20	38,5	17	32,7	36,5
1	19	36,5	18	34,6	22	42,3	37,8

У 3 бали було оцінено результати їхніх випробувань у 23,1% респондентів; дуже близькими до зазначених були й результати діагностики, як отримали 2 і 1 бал: в ЕГ таких респондентів було виявлено 40,4% та 32,7% відповідно, а в КГ – 38,5% та 34,6%.

За третім показником, який визначав рівні сформованості рефлексивно-фахової свідомості й здатності досліджуваних до професійного самовдосконалення, респонденти з ЕГ та КГ були оцінені відносно більш низькими балами. Так, 4 бали в ЕГ не отримав ні один із учасників діагностичного експерименту, а в КГ таких респондентів було виявлено 1,9%. По 3 бали отримали в ЕГ – 21,2%, 23,1% з КГ; у 2 бали було оцінено 34,6% з ЕГ та

32,7% – з КГ. Звертає на себе увагу те, що найбільша частка з них була оцінена незадовільно, в 1 бал: їх кількість склала 44,2% в ЕГ та 42,3% – в КГ. Це свідчить, з нашого погляду, як про об'єктивну складність надання самооцінки співаками, так і про те, що цьому аспекту підготовки надається недостатньо уваги в навчальному процесі.

Відповідним чином узагальнені результати за цим критерієм продемонстрували, що на вищому рівні сформованості готовності респондентів до навчання школярів сольного співу за мотиваційно-характерологічним критерієм виявилось 3,2% в ЕГ та 3,8% у КГ; 20,5% з них у ЕГ та 21,8% – у КГ знаходились на достатньому рівні, 38,5% у ЕГ та 36,5% у КГ – на задовільному, та ще більше третини – 37,8% досліджуваних в обох групах знаходилися на найнижчому рівні.

Діагностування за другим, мистецько-фаховим критерієм, здійснювалося за показниками, які дозволили виявити стан ерудованості майбутніх фахівців, а саме:

- ступінь мистецько-фахової ерудованості;
- рівень володіння психолого-педагогічними та методичними засадами навчання школярів сольного співу;
- ступінь мистецько-фахової ерудованості;
- міра оволодіння засадами організаційно-менеджерського забезпечення позакласних занять з учнями сольним співом в шкільних умовах.

З метою виявлення знань з теорії та історії музичного мистецтва респондентам пропонувалось тестування та анкетування. Перший тест стосувався знань у галузі теорії й історії музичного мистецтва, особливостей художніх стилів і вокальних жанрів, а також творчості композиторів, які писали твори для дітей.

Наведемо приклади тестових завдань виявлення стану фахово-мистецько ерудованості (повний текст завдань тесту подано в ДОДАТКУ Г).

1. Засновником дитячої української опери вважають:

- а) М. Леонтовича;

- б) К. Данькевича;
- в) М. Римського-Корсакова.

2. Синкопа – це:

- а) перенесення акценту на слабку метричну долю;
- б) акцентування метрично слабкої долі;
- в) різні метричний і ритмовий акценти.

3. Композитором-«казкарем» називають:

- а) М. Равеля;
- б) М. Римського-Корсакова;
- в) С. Косенка.

За другим показником, який відбивав ступінь обізнаності респондентів у галузі психолого-педагогічної підготовки, які відіграють важливу роль у навчанні школярів сольного співу, діагностування проводилося у формі анкетування з віялом відкритих відповідей та можливістю їх доповнення власними міркуваннями.

Наведемо приклади (повний текст міститься в ДОДАТКУ Д):

- який вік вважається сенситивним для розвитку музичних здібностей?
- які методи будуть найбільш ефективними для стимуляції до підвищення якості самостійної роботи? (строгий і систематичний контроль; покарання за невиконане завдання; організація змагань між учасниками формульовального експерименту на краще виконання завдання; підтримка, позитивна оцінка, незважаючи на якість підготовки завдання, інше ___);
- для успішної роботи викладача співу вміння логічно будувати структуру уроку є: а) необхідним; б) бажаним; в) достатньо мати декілька варіантів з методичних розробок уроків, інше _____;
- наявність природних вокальних задатків виражається: в особливостях анатомічної структури м'язів вокального апарату; в поєднанні особливостей анатомічної структури м'язів вокального апарату та природної емоційності учня; в поєднанні сприятливої для звукоутворення

анатомічної структури м'язів вокального апарату, природної емоційності, художньо-інтелектуального і вольового розвитку учня, інше_____;

- як Ви розумієте реалізацію педагогічного принципу зв'язку змісту навчання з життям стосовно майбутніх занять співом із школярами? тощо.

Виявлення рівнів сформованості в досліджуваних готовності до навчання школярів сольного співу за третім показником другого критерію – якістю володіння методичними засадами виконання завдання, здійснювалось методом тестування. В числі тестових запитань були такі (повний текст тестів подано у ДОДАТКУ Є):

1. *Мутація голосу відбувається:*

- а). у юнаків та дівчат
- б). тільки у юнаків
- в). у дівчат

2. *Техніка бельканто є:*

- а). єдино вірною для співаків всіх епох і стилів
- б). є вірною для виконання творів 18-20 століть
- в). формує базові навички, які можуть варіюватись у виконавців різного

стилю

3. *Головною причиною пониження співацької інтонації є:*

- а). тверда атака звуку
- б). залишкове дихання
- в). недостатнє володіння навичками співу «на опорі»

Дані за цим показником та узагальнені результати за другим, мистецько-методичним критерієм оцінювання рівнів сформованості в готовності до навчання школярів сольного співу, подано в таблиці 3.3.

З таблиці видно, що за першим показником, який характеризував мистецько-фахову ерудованість респондентів, 4 бали в обох групах отримала найбільша по відношенню до інших показників кількість – 7,7%; у 3 бали було оцінено в ЕГ 23,1% та в КГ – 21,2% респондентів; 2 бали в ЕГ отримала

найбільша кількість 36,5% респондентів, у КГ – 38,5%, а низький бал – 1, – отримало – 32,7% у ЕГ та 32,7% в КГ.

За другим показником, який відображав міру володіння психолого-педагогічними та методичними засадами навчання школярів сольного співу, результати були найбільш низькими. Так, високі оцінки в ЕГ і КГ отримали всього 1,9% респондентів; 3 бали в ЕГ отримали 17,3% досліджуваних з ЕГ та 15,4% – з КГ; у значній кількості респондентів – 38,5% з ЕГ та 42,3% з КГ, оцінених у 2 бали, було виявлено задовільні результати. Близькими до цих значень були й результати діагностики в 1 бал: 42,3% досліджуваних з ЕГ та 40,4% з КГ отримали низький бал – 1.

Таблиця 3.3.

Результати констатувального зрізу за мистецько-методичним критерієм виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів музики до навчання школярів сольного співу

бали	1 показник		2 показник		3 показник		Оцінка у балах за середньо-арифметичним
	Кількісні дані	Результати у %	Кількісні дані	Результати у %	Кількісні дані	Результати у %	
Експериментальна група							
4	4	7,7	2	3,8	1	1,9	4,5
3	12	23,1	10	19,2	9	17,3	19,9
2	19	36,5	21	40,4	20	38,5	38,5
1	17	32,7	19	36,5	22	42,3	37,2
Контрольна група							
4	4	7,7	3	5,8	1	1,9	5,1
3	11	21,2	12	23,1	8	15,4	19,9
2	20	38,5	17	32,7	22	42,3	37,8
1	17	32,7	20	38,5	21	40,4	37,2

За третім показником – володіння засадами організаційно-менеджерського забезпечення позакласних занять сольним співом в шкільних умовах оцінки були такими: 3,8% у експериментальній групі та 5,8% в контрольній було оцінено

вищим балом; 3 бали отримало 19,2% в ЕГ та 23,1% – в КГ; 1 бал в ЕГ отримало 36,5% та 38,5% респондентів відповідно в КГ.

У результаті виведення середньоарифметичного було встановлено узагальнені рівні сформованості в готовності до навчання співу школярів за другим критерієм. Результати виявились такими: 4,5% в ЕГ та 5,1% у КГ досягли високого рівня; 19,9% респондентів з ЕГ та КГ знаходилися на достатньому рівні сформованості досліджуваного феномену за цим критерієм, найбільшу кількість – 38,5% в ЕГ і 37,8% КГ було виявлено на задовільному рівні та ще 37,2% в ЕГ і в КГ – на низькому рівні.

Діагностування за третім, продуктивно-творчим критерієм здійснювалося за такими показниками: міра здатності до ресурсно-методичного забезпечення занять сольним співом зі школярами; міра здатності до екстраполяції вокально-методичних знань в практику індивідуальних занять сольним співом зі школярами; якість творчого застосування сучасних інноваційних технологій у процесі навчання школярів сольного співу.

Дані за першим показником було отримано на засадах виявлення здатності передбачати наявність проблем організаційного й методичного характеру та вирішувати їх. З цією метою було проведено анкетування з віялом можливих відповідей такого змісту (повний зміст див. у ДОДАТКУ Ж):

– з чого Ви плануєте починати практичну організацію занять сольним співом із школярами? (з оприлюднення інформаційної афіші; з розповсюдження інформаційного буклету; з бесіди із класним керівником; з бесіди з адміністрацією школи; з набору групи; з концерту для школярів; інше _____);

– за якими критеріями Ви будете добирати пісенний матеріал для дітей різного віку та індивідуальних можливостей? (треба, щоб пісню вибирав сам учень, бо вона має йому подобатися; пісня має бути яскравою й ефектною в сценічному виконанні; пісні мають відповідати віковим особливостям

духовного розвитку; мають відповідати фонаційним особливостям юного співака; інше _____);

– яким чином Ви вважаєте доцільним розпочати залучення школярів до навчання сольного співу? Розпочну з: доповіді на класних зборах; доповіді на педагогічній раді; організації в школярі концерту вокальної музики у виконанні дітей; бесіди з учителем з музичного мистецтва; оприлюднення інформаційної афіші; розповсюдження інформаційного буклету; з індивідуальної реклами у соціальних мережах; інше _____.

Наступне випробовування полягало в спостереженні за змістом і діями майбутнього вчителя музики під час проведення зборів класу, на яких вони мали заохочувати учнів до занять сольним співом. Експериментатор і незалежні експерти реєстрували здатність враховувати вікові особливості школярів і зацікавлювати їх перспективами занять, створювати приємну, доброзичливу атмосферу, застосовувати прийом діалогічного спілкування, спроможність переконливо та емоційно доводити корисність занять сольним співом для кожного школяра, незалежно від наявного рівня розвитку його музичних здібностей і вміння співати; вміння застосувати цікаві приклади, відеозаписи, готувати наочний матеріал – буклети, афіші, заподіювати можливості соціальних мереж тощо. Враховувалась при цьому також реакція школярів, міра їх зацікавленості промовою майбутнього вчителя музики та активності в прояву бажання займатися сольним співом.

Респонденти, які усвідомлювали, яким чином краще розпочинати організацію занять та заохочення школярів до навчання сольного співу, добре підготувались до зустрічі із школярами, застосовували цікаві приклади, відеозаписи, спілкувались зі школярами емоційною, виразною мовою, вміли добирати переконливі аргументи й цікаві школярам музичні приклади, оцінювались вищим балом – 4.

Менш яскравий прояв позитивних результатів та не завжди адекватні відповіді на запитання щодо організації занять оцінювались в 3 бали. Досліджувані, які плутались у відповідях щодо організації занять, проявляли

невпевненість у процесі спілкування із школярами, відрізнялась обмеженим словниковим запасом, невиразністю мови, отримували 2 бали. Респонденти, які не були готові відповідати на запитання, яким чином краще розпочинати організацію занять та заохочення школярів до навчання сольного співу, а під час зустрічі зі школярами губилися і проявили певну безпорадність, отримували 1 бал.

Оцінювання можливостей респондентів за показником, який характеризував їхню здатність до екстраполяції вокально-методичних знань в практику індивідуальних занять зі школярами сольним співом, здійснювалось на засадах зіставлення теоретико-методичних знань та їхніх практичних дій під час проведення занять із сольного співу з двома учнями. При цьому один школяр мав відносно розвинений музичний слух і навички вокального інтонування, а другий знаходився на початковому рівні розвитку ладового слуху і співочої діяльності.

Перелікуємо запитання, на які мали відповідати респонденти:

- назвіть типові чинники фальшивого інтонування співака, який має досить розвинений слух;
- визначте прийоми, які сприяють формуванню співу у високій вокальній позиції;
- назвіть допоміжні засоби, які допомагають навчати вокальному інтонуванню учня, який не співає, с скандує мелодію;
- наведіть приклади вправ, які сприяють активізації артикуляційного апарату співака.

Спостерігаючи за діями респондента під час занять з учнями, які мали певні недоліки, незалежні експерти відзначали, чи використовує студент прийоми і методи, які він у своїх відповідях визначив як корисні й ефективні. Наявна кількість збігів оцінювалась відповідно як відмінна, достатня, задовільна і незадовільна, тобто – у 4, 3, 2, і 1 бал відповідно.

Збір даних за третім показником, який мав дати уяву про якість володіння навичками творчого застосування сучасних інноваційних технологій у процесі

навчання школярів сольного співу, здійснювався також на засадах зіставлення теоретичних знань та їхнього володіння практичними навичками їх застосування.

У числі запитань були такі:

- які інформаційні ресурси Ви використовуєте під час виконання самостійних завдань?
- завдання з яких дисциплін потребують постійного звернення до Інтернету?
- чи володієте Ви нотографічними програмами? Якщо так, то якими?
- якими комп'ютерними програмами Ви володієте?
- якими комп'ютерними програмами Ви хотіли б оволодіти?
- чи звертаєтесь Ви до відеоінформації під час вирішення фахових завдань?
- які ІКТ Ви вважаєте доцільним використовувати під час індивідуальних занять співом із школярами?
- визначте, якими засобами ІКТ ви користуєтесь у повсякденному житті (Internet, Word, Excel, PowerPoint, Instagram, інші _____)

Крім того, респондентам пропонувалось виконати завдання із застосуванням програм, які вони визначили як добре відомі. Кількість позитивних відповідей, що збігалась з практичними діями, оцінювалась незалежними експертами за 4-бальною шкалою.

Отримані результати наведено в таблиці 3.4. Як бачимо, за першим показником, який характеризував здатність до ресурсно-методичного забезпечення занять зі школярами сольним співом, відмінний результати в ЕГ не зміг продемонструвати ні один студент, а в КГ їх кількість склала 1,9%; 3 бали отримали 21,2% респондентів з ЕГ та КГ; у 2 бали в цих групах було оцінено відповідно 36,5% і найбільшу кількість досліджуваних було виявлено оцінкою в 1 бал – 42,3% у ЕГ та 40,4% в КГ. Аналогічні результати були виявлені за другим показником, який відбивав здатність до екстраполяції вокально-методичних знань в практику індивідуальних занять зі школярами сольним співом: Вищим балом було відзначено 1,9%, у 3 бали було оцінено 19,2% в ЕГ та 21,2% в КГ; 2

бали отримало 34,6% як в ЕГ, так і в КГ, при цьому значна кількість респондентів у обох групах була оцінена найнижчим, одним балом – 44,3%.

За третім показником, який характеризував якість володіння респондентів навичками творчого застосування сучасних інноваційних технологій у процесі навчання школярів сольного співу, відмінний результати в ЕГ було виявлено у 1,9% респондентів, у КГ 4 бали не отримав ні один досліджуваний; 3 бали отримали 17,3% респондентів з ЕГ та 32,1% з КГ; у 2 бали в цих групах було оцінено відповідно 34,6% та 36,5%; найбільшу кількість досліджуваних було оцінено в 1 бал – 46,2% у ЕГ та 40,4% в КГ.

Таблиця 3.4.

Результати констатувального зрізу за продуктивно-творчим критерієм виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів музики до навчання школярів сольного співу

Бали	1 показник		2 показник		3 показник		Оцінка у балах за середньо-арифметичним
	Кількісні дані	Результати у %	Кількісні дані	Результати у %	Кількісні дані	Результати у %	
Експериментальна група							
4	0	0,0	1	1,9	1	1,9	1,3
3	11	21,2	10	19,2	9	17,3	19,2
2	19	36,5	18	34,6	18	34,6	35,3
1	22	42,3	23	44,3	24	46,2	44,2
Контрольна група							
4	1	1,9	1	1,9	0	0,0	1,3
3	11	21,2	11	21,2	12	23,1	21,8
2	19	36,5	18	34,6	19	36,5	35,9
1	21	40,4	22	42,3	21	40,4	41,0

Узагальнення результатів, отриманих за всіма показниками, дозволило отримати такі результати: на вищому рівні сформованості готовності до навчання сольного співу школярів за третім критерієм в обох групах було виявлено 1,3% респондентів; на достатньому – 19,2% в ЕГ та 21,8% в КГ, задовільну якість продемонструвало 35,3% респондентів з ЕГ та 35,9% з КГ.

Найбільша кількість респондентів опинилась на незадовільному рівні – 44,2% в ЕГ та 41,0% – у КГ.

Наведені дані дають підстави дійти такого висновку: рівень сформованості у майбутніх вчителів музики за зазначеним критерієм виявився найбільш низьким як в експериментальній, так і в контрольній групах, отже підготовка майбутніх фахівців до занять сольним співом зі школярами потребує спеціальної уваги і впровадження науково обґрунтованої, ефективної методики формування практичних умінь у зміст освіти вчителів музичного мистецтва.

Узагальнення даних за трьома компонентами формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання сольного співу школярів дозволило визначити загальні рівні, які містяться в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Рівні сформованості готовності майбутніх вчителів музики до навчання школярів сольного співу на початку експериментальної роботи

рівні	Критерії			<u>X</u>
	1	2	3	
Експериментальна група				
творчо-ініціативний	3,2	3,8	1,3	2,8
фахово-умотивований	20,5	19,9	19,2	20,1
помірно зацікавлений	38,5	38,5	35,3	37,4
Індиферентний	37,8	37,2	44,3	39,8
Контрольна група				
творчо-ініціативний	3,8	4,5	1,3	3,2
фахово-умотивований	21,8	21,2	21,8	21,6
помірно зацікавлений	36,5	38,5	35,9	37,0
Індиферентний	37,8	35,9	41,0	38,2

Як бачимо, вищий, творчо-ініціативний рівень прояву означеного феномену було виявлено в 2,8% респондентів з ЕГ та 3,2% з КГ. Ці здобувачі добре усвідомлювали значущість навчання школярів сольного співу як можливість здійснення на них позитивного розвивально-виховного впливу і збагачення духовного світу, проявляли активність і власну ініціативу у оволодінні сучасними методиками педагогічного спілкування й формування вокально-виконавських навичок, відрізнялись самокритичністю, розуміли, що проведення занять з учнями різного віку потребує від них додаткових зусиль, здатності до самостійного узагальнення і здійснення самоосвіти та самовдосконалення, демонстрували свою ерудованість в мистецькій, психолого-педагогічній та вокально-методичній галузях, орієнтованість у сучасних інформаційно-технічних засобах навчання. Респонденти цієї групи також усвідомлювали сутність завдань, що постають у фахівця в процесі налагодження позакласної роботи зі школярами; демонстрували грамотність, творчу ініціативу й винахідливість у процесі екстраполяції вокально-методичних знань в практику індивідуальних занять з учнями сольним співом, володіли сучасними технологіями, застосування яких сприяє підвищенню ефективності занять зі школярами та їхньому особистісному становленню.

До достатнього, фахово-умотивованого рівня було віднесено 20,1% респондентів з ЕГ та 21,6% – з КГ. Респонденти цієї групи в цілому усвідомлювали роль занять сольним співом як спосіб розвитку всебічних задатків школярів та вдосконалення в них особистісних властивостей, натомість не задумувались над їх змістом як шляхом їхнього духовного збагачення. Ці досліджувані були активними на заняттях, самокритичними, натомість у самостійній роботі не завжди проявляли ініціативу щодо оволодіння додатковими знаннями й сучасними методиками педагогічної діяльності, зокрема – всебічної підготовки співака до виконання музичних творів. Респонденти, яких було віднесено до цієї групи, були досить ерудованими в мистецькій, психолого-педагогічній та вокально-методичній галузях, орієнтувались у сучасних інформаційно-технічних засобах навчання, уявляли головні проблеми, з якими

стикаються фахівці в процесі налагодження позакласної роботи зі школярами різних класів, натомість не завжди усвідомлювали, яким чином вони мають вирішуватися в шкільній практиці; в процесі занять ці здобувачі, в цілому, використовували базові вокально-методичні знання, а також певний комплекс сучасних ІК технологій.

На задовільному, помірно-зацікавленому рівні було виявлено 37,4% в ЕГ та 37,0% – у КГ. Ці досліджувані відрізнялись нейтральним ставленням до завдань розвивального й виховного характеру, вважали, що головне – це сформувати в здібних учнів якісні навички вокального виконавства. Їхня пізнавальна активність стосувалась, переважно, проблем фонаційно-формувального характеру та специфіки методів їх вирішення в різні вікові періоди. Їх ерудиція в мистецькій та психолого-педагогічній галузях була обмежена вони не проявляли ініціативу в оволодінні додатковими знаннями, при цьому не завжди були адекватні у самооцінці. Респонденти цієї групи в цілому орієнтувалися в сучасних інформаційно-комунікативних технологіях, однак використовували їх, здебільшого, в розважальних, а не навчальних цілях. Вони не надавали великого значення організаційним питанням, які мають вирішуватися для здійснення позакласних занять співом із школярами, в процесі занять з учнями діяли, переважно, методично необґрунтовано, під впливом різних обставин.

Найбільшу кількість – 39,8% в ЕГ та 38,2% в КГ було віднесено до незадовільного, індиферентного рівня прояву готовності до формування в школярів навичок сольного співу. Здобувачі, які належали до цієї групи, вважали, що такі заняття потрібні тільки вокально обдарованим учням, скептично ставилися до можливості розвинути у кожного школяра музичні й вокальні здібності; їхня ерудиція в мистецькій, психолого-педагогічній та вокально-методичній галузях була досить обмежена, а самооцінка, здебільшого, завищена, при чому нерідко ці респонденти наголошували, що їхні невдачі пояснюються різними обставинами. Завдання на самостійну роботу вони виконували фрагментарно і несистематично, ініціативу щодо вдосконалення своєї фахової

підготовки та оволодіння додатковими знаннями не проявляли і хоча в цілому орієнтувались у сучасних технологіях отримання інформації та досить вправно користувалися сучасними засобами комунікації, однак використовували їх, здебільшого, в розважальних, а не навчальних цілях; не цікавилися вони і організаційними проблемами, з якими, як правило, стикаються вчителі-початківці, а під час проведення вокальних занять з учнями діяли стихійно, непослідовно, методично-необґрунтовано.

Представимо наочно дані з розподілу ЕГ та КГ за рівнями сформованості готовності до навчання сольного співу школярів на констатувальному етапі експерименту в гістограмі (Рис.3.1.).

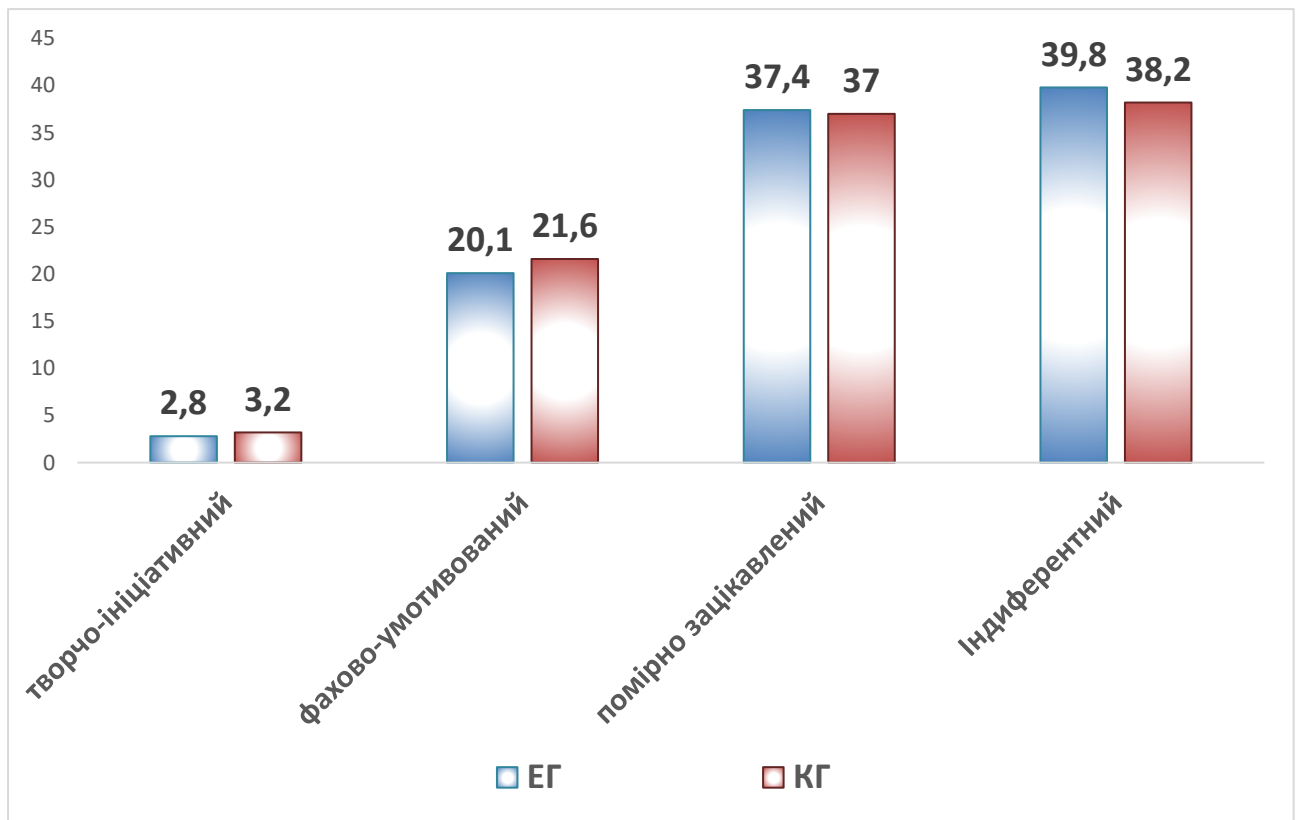


Рис. 3.1. Гістограма рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до навчання школярів сольного співу

Отже, в цілому якість досліджуваного конструкту у переважної кількості майбутніх учителів музики на початку третього курсу знаходилася на низькому та задовільному рівнях, що не є дивним з врахуванням того, що на попередніх

етапах навчання їх цілеспрямована підготовка до формування в школярів навичок сольного співу не відбувалася.

Методику, зміст і перебіг експериментально-освітнього процесу, спрямованого на підвищення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до навчання школярів сольного співу представлено у наступному розділі.

3.2. Зміст експериментальної роботи з формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу

Виходячи із завдань дослідження, теоретико-методологічних настанов та обґрунтованих вище педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу, формувальний експеримент було організовано за логічними етапами: підготовчо-організаційним та трьома формувальними етапами – настановно-орієнтаційним, когнітивно-пошуковим, досвідно-творчим, на кожному з яких головна увага надавалась реалізації певної педагогічної умови.

Зміст підготовчої роботи спрямовувався на аналіз робочих програм з дисциплін, які певним чином пов'язані з майбутньою вокально-педагогічною діяльністю майбутнього вчителя музики в професії занять зі школярами сольним співом. Особлива увага приділялась дисциплінам, які забезпечували вокально-методичну освіту, передбачену навчальними планами педагогічних університетів, зокрема, Курсу вокальної методики в Миколаївському та Криворізьському освітніх закладах, спецкурсу «Методика розвитку дитячого голосу» – в ПНПУ імені К.Д. Ушинського. Крім того, аналізу підлягали програми дисциплін з диригентсько-хорової, музично-історичної, музично-теоретичної підготовки (Хоровий спів, Хорове диригування, Сольфеджіо, Гармонія, Аранжування та імпровізація), а також дисципліни індивідуально-виконавського спрямування – постановки голосу, навчання гри на музичному інструменті, концертмейстерського класу. Їх аналіз дозволив виокремити змістові аспекти і

форми завдань, пов'язані із формуванням у навичок і вмінь, потрібних фахівцю в процесі навчання школярів сольного співу та акцентувати увагу викладачів на нових для них формах і способах налагодження міжпредметної координації.

На першому, *настановно-орієнтаційному* етапі формувального експерименту здійснювалася перевірка ефективності першої педагогічної умови, а саме – цілеспрямованої стимуляції інтенцій та відповідального ставлення майбутнього вчителя музики до навчання сольного співу школярів, вирішення якої тісно пов'язувалось із формуванням в здобувачів вищої освіти усвідомлення цінності навчання сольного співу школярів як розвивально-виховного засобу їхнього духовного, художньо-мистецького й вокально-виконавського становлення. Головними методами, які застосувалися на цьому етапі, виступили бесіди-діалоги, блок семінарів, організація «круглого столу», перегляд показових майстеркласів.

У процесі бесід метою експериментатора було встановлення довірливих відносин та активізація самостійного осмислення майбутнім учителем музики мети, завдань і перспектив оволодіння здатністю навчати сучасних школярів сольного співу та тим самим впливати на міру їх вихованості, людяності, культуру поводження й спілкування, вміння встановлювати взаємини в різних обставинах і ситуаціях тощо. Діалогічна форма бесіди передбачала, зокрема, постановку запитань на певну тематику, або таких, що не мають однозначної відповіді або відрізняються проблемним характером. У їх числі були такі теми, як-от: «розпорядження школярів своїм вільним часом», «чинники розповсюдження шкідливих захоплень серед шкільної молоді», «молодіжні музичні жанри». Розглядались також спогади музикантів епохи панування стилю «рок», спостереження науковців, які займалися питанням музикотерапії – з метою виявлення залежності між якістю музичних розваг та психологічним станом слухачів тощо.

В межах експериментальних занять було впроваджено також блок засідань «круглого столу», які присвячувалися проблемам збагачення орієнтації учнів у вокально-стильовому різноманітті, способах їх зацікавлення академічним

вокалом, методами розкриття духовної, художньої цінності вокально-мистецьких творів у протиставленні із популярними естрадно-пісенними «одноднівками». З цією метою також обговорювалися проблеми критеріїв оцінювання й добору репертуару, його відповідності вокально-індивідуальним та віковим особливостям школярів.

Проведення «Круглих столів» створювало передумови для включення в диспути й дискусії та активізації позиції всіх учасників ЕГ. На засіданнях розглядалися такі теми, як: «Формування сольних співацьких навичок у школярів», «Міждисциплінарний зв'язок і міжпредметна координація у вокальній освіті майбутніх учителів музики», «Сучасні технології на заняттях з сольного співу», «Порівняльна характеристика методів розвитку музичних здібностей у школярів різних вікових періодів».

Крім того, «засідання» включали перегляд відеозаписів занять сольним співом або виступів дітей різного шкільного віку, викладених в YouTube, та зіставлення й обговорення спостережень, дискутування, а також постановка проблемних питань, а також обмін власним досвідом вирішення певних завдань.

Наведемо приклад одного із засідань, яке мало назву: «Мої музичні спогади». На цьому «круглому столі» спонукали до самоаналізу досвіду свого навчання музики та його обговорення. Так, Марія К. згадала, що в їхній сім'ї всі любили співати, тому, коли прийшов час йти до школи, вона вже знала багато пісень. Але від уроків музики в Надії залишились не дуже приємні спогади, бо багато учнів не вміли співати і тільки заважали іншим під час розучування і виконання пісень. Отже, присутні дійшли висновку, що хоча сімейні музичні традиції зумовили стихійний розвитку музичного слуху й навичок співу в Марії, проте відвідування уроків музики не сприяло її подальшому співочому розвитку.

Зі слів Вероніки Б. виявилось, що вона до 7 років жила у пригороді, до дитячого садку не ходила і, тому чула, переважно, «дорослі» побутові пісні, а, крім того, охоче дивилася пісенні шоу – як дорослі, так і дитячі. При цьому вона нерідко намагалася підспівувати мелодії, які їх найбільш подобалися, але відчувала, що в неї «не виходить». Щодо шкільних уроків, то Вероніка зазначала,

що дитячі пісні, які вони розучували на уроках музики, їх здавалися нецікавими і вона нерідко нудьгувала під час занять.

Ще один аналогічний приклад викликав жваве обговорення. Це була розповідь Андрія К., який зростав в сім'ї, де від був третім, молодшим з братів. За його спогадами, вдома з ранку до вечора звучно лунала музика, натомість це були, відповідно смакам його старших братів, молодіжний реп, «важкий метал», рок, тому від звук до неї та уроки музичного мистецтва йому здавалися нудними й одноманітними, йому зовсім не подобалось співати шкільні пісні, він намагався пропускати ці заняття і практично не вмів співати.

Особливий інтерес у викликали спогади Павла С., який зазначив, що в дитячому садку його завжди хвалили, тому що в нього міцний, гучний голос, добра пам'ять на слова і під час підготовки святкових заходів він почував себе досить впевнено. На шкільних уроках музики також було все нормально, але коли він вступив до музичної школи, виявилось, що він зовсім не вміє співати. Оскільки його приваблювали ударні інструменти, то йому спів був начебто «не дуже потрібен»: на заняттях із сольфеджію його просто просили помовчати. Таким же чином до нього ставилися під час здобуття освіти в музичному коледжі і тільки під час навчання в університеті його почали навчати співу, тому в нього і зараз ще є проблеми з якістю інтонування.

Подальші бесіди з викладачами, які навчали юнака в класі постановки голосу і на музично-теоретичних дисциплінах дозволили встановити, що Павлу прийшлося пройти на першому й другому курсах весь складний шлях розвитку музично-слухових і співацьких здібностей – від налагодження координації між почутим і озвученим до опанування еталонними ладовими, інтервальними та функціонально-гармонічними співвідношеннями. Цікаво, що в Павла виявився баритон з густим, красивим тембром. На цей час в нього ще є проблеми з інтонуванням півтонів і великих інтервалів, з розвитком внутрішніх слухових уявлень і музичної пам'яті, але в цілому значну частку недоліків юнаку вдалося подолати.

Отже, присутні дійшли висновку, що в Павла є достатні природні задатки для того, щоб навчатись співу, натомість існуючі в нього проблеми з координацією слуху і голосу не були вирішені шкільними вчителями і викладачами впродовж багатьох років навчання музики, в результаті чого юнак був впевнений в тому, що він не здатен співати та відчував себе ніяково в самих різних ситуаціях – у навчанні, в спілкуванні з друзями тощо. Обговорюючи ці ситуації, учасники експерименту переконалися, наскільки важливо відповідально ставитися до розвитку слуху й навчання співу кожного учня, усвідомлення того, що на вчителя покладено велику відповідальність за те, щоб виявити їх чинники й знайти шляхи виправлення, створити умови для повноцінної реалізації потенційних можливостей кожного школяра.

Ефективним стимулом для слугував також перегляд відеозаписів занять сольним співом з дітьми різного шкільного віку, при чому – як позитивного, так і негативного характеру. Їх обговорення носило дискусійний характер, що пояснювалось як різноманіттям представленої інформації, так і своєрідністю музичних смаків і преференцій, їхньою обізнаністю з різноманітними музичними стилями, виконавськими манерами тощо.

Під час дискусії було виявлено, що в оцінках більшості превалювало неаргументоване ставлення загального характеру – сподобалось – не сподобалось, або враховувались другорядні речі. Це були, наприклад позитивні оцінки, які пояснювались професійним рівнем знятого відео-кліпу (Антон П.), гарним вбранням дітей та відповідності змісту пісні певному святу тощо (Каріна В.). Крім того виявилось, що значна частка застосовувала недоречний стиль висловлень, демонструючи надмірну самовпевненість у власній правоті, невміння вислуховувати іншу точку зору і приймати її до уваги, інколи проявляючи ознаки образливого тону.

У налагодженні дискусійних обговорень для нас було важливо забезпечити здатність їх учасників дотримуватись спокійного і доброзичливого тону, зберігати позитивний психологічний клімат. Крім того, переконували в тому, що ніхто, зокрема – і викладач, не може претендувати на те, що його думка є

«істиною в останній інстанції», адже оцінна діяльність у мистецтві завжди відрізняється суб'єктивністю: на сприйняття кожного впливає безліч ситуативних чинників, тому беззаперечних оцінок в принципі не може бути. З метою усвідомлення й прийняття цього положення увага зверталась на необхідність поважати кожного, незалежно від якості його співочої діяльності або іншого виду ділової успішності, не переносити її оцінку на особистісний рівень взаємин, бути коректним і тактовним у своїх висловлюваннях. Крім того, учасники формульованого експерименту навчались висловлювати своє ставлення до різноманітних явищ, користуючись виразами: «мені здається...», «на мою думку...», «вірогідно...», «створюється враження...» тощо.

Удосконаленню стилю і змісту дискусій слугувало і формування в здатності керуватися певними критеріями і показниками оцінювання та використовувати їх, аргументуючи тим самим своїх висловлювання. Задля цього було заплановано спеціальне засідання «круглого столу», під час якого досліджувані мали колективно виробити критерії оцінювання якості співацьких навичок та в подальшому дотримуватися їх. Такими критеріями було визначено:

- якість інтонування, показниками якого учасники формульованого експерименту обрали звуковисотну, метроритмову вірність мелодії, точність (чистоту) виконання;

- якість фонаційно-базових навичок, показниками якої було встановлено володіння навичками вокального дихання; міру вивільненого стану співацького апарату; навички співу у високій вокальній позиції, наявність розбірливої, ясної артикуляції у вимові вокального тексту;

- художню змістовність виконання, яка, за пропозицією, оцінювалась за показниками різноманіття і яскравості емоційних проявів; щирості й природності сценічного поведіння; адекватності зовнішніх засобів виразності – міміки, жестів, огляду.

Завдяки суголосності всього складу досліджуваних із обраними критеріями і показниками, обговорення прослуханих прикладів набуло конструктивного, професійно-ділового характеру. Так, після перегляду

відеозапису твору «Пісня про маму» (<https://www.youtube.com/watch?v=69Fms8kAkO8>) Георгій К. відзначив в цілому досить високу якість інтонування та сформованості співацьких навичок дітей, натомість оцінив їх поводження як нещире, відзначивши його прояв у «вивчених» одноманітних жестах і рухах. Тамара П. також підтримала цю оцінку, звернувши увагу на надмірну пишність декору, вбрання дітей, дорослі зачіски, макіяж. На нашу думку, це видає наміри авторів відео-кліпу створити атмосферу «елітного» заходу, надати запису «рекламного» характеру, що і обумовило небажане протиріччя між темою пісні, характером відео-кліпу і внутрішнім світом дітей.

Отже, оцінки і висловлювання набули більшої обґрунтованості й переконливості, що підкреслило доцільність цілеспрямованого формування в здатності до всебічного й аргументовано-критичного аналізу, застосовування критеріально-діагностичного апарату для оцінки якості співацької діяльності своїх вихованців.

Крім того, було продемонстровано серію відеозаписів із сольними виступами школярів різних вікових категорій – молодшого, підліткового, юнацького. Ці записи відрізнялись за рівнями вокально-виконавської майстерності учнів: серед них були приклади з низькою якістю інтонування, виразності, володіння співацькими навичками, а також записи протилежного характеру – з надзвичайно високим рівнем виконавської майстерності. В першому випадку для нас було важливо акцентувати увагу на типових для учнів проблемах в галузі художньо-виконавського, вокально-інтонаційного розвитку; в другому випадку перегляд записів мав стимулювати інтерес до навчання школярів сольного співу і слугувати стимулом у досягненні майстерності, постійного самовдосконалення, еталоном для майбутніх досягнень.

Особливо корисним було пролонговане спостереження за вокальним розвитком одних і тих же дітей та зіставлення наявності якісних змін у їхній співацькій діяльності. Найбільш показовими з цього погляду були відеозаписи талановитих дітей з чудовими голосами – Аміри Віллігхаген (Голандія) та

Акселя Рик віна (Норвегія). Перегляд записів, зроблених ними в період від 8 до 18 років давав уяву про різницю в їх вокальному та музично-художньому розвитку, ставленні до навчання, якості смаку (перелік записів різних років подано в ДОДАТКУ 3). Зіставлення цих виступів дало привід для детального обговорення й дискутування з різних аспектів щодо занять співом дітей шкільного віку, в результаті якого здобувачі визначили, що репертуар Аксел Рик віна відрізняється різноманіттям за стилями від раннього бароко до сучасності, вдумливим ставленням до втілення характеру і змісту творів, а його виконання характеризується високим смаком, технічною досконалістю, тонкою передачею перебігу настоїв і нюансів у творі. Відмітили майбутні вчителі і те, наскільки «безболісно» пройшли у юнака період мутації, зміна світлого, прозорого дисканту на красивий, м'який баритоновий голос.

На жаль, переміни в стані виконавської майстерності Аміри Віллігхаген носили негативний характер: її голос втратив свою чарівність і свіжість, особливо – у центральному діапазоні, виконувала вона класичні твори тільки з мікрофоном, а сам репертуар дівчини складався виключно з найбільш популярних у публіки творів, при чому застосовувався і прийом музичного колажа, тобто з'єднання в одному творі стилістично різнорідних фрагментів, що викликало у негативну оцінку й визначення цього явища як парадоксальної «несумісності».

Ознайомлення з вокально-освітніми напрямками, якими пройшли ці діти, (навчання Акселя у талановитого, високоосвіченого наставника та визначальний вплив менеджерів і шоуменів на характер виконавської практики Аміри) стали переконливим доказом значущості ролі вчителя, наставника у вокальному розвитку своїх вихованців.

Отже, застосування цих заходів мало сприяти зацікавленому ставленню до навчання школярів різного віку сольного співу, зосередженню їх уваги на невирішених проблемах та стимулювати бажання й потяг до опанування методики занять зі школярами та отримання спеціалізації, яка відповідає актуальному соціальному попиту.

Вирішення першого завдання формувального експерименту уможливило перехід до його наступного етапу – *когнітивно-формувального*, на якому впроваджувалась друга педагогічна умова формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу. Нагадаємо, що її сутність полягала в залученні до самостійної інтеграції набутих знань та розроблення методико-інтерактивного забезпечення навчання школярів сольного співу у позакласній роботі.

Розглянемо більш докладно, як відбувався процес опанування методикою навчання співу школярів різних вікових груп – молодшого, підліткового, юнацького віку, із залученням знань психолого-педагогічного, музично-фахового та вокально-методичного спрямування.

Цей процес розпочався з аналізу відеозаписів, зроблених респондентами під час проходження педагогічної практики, в яких було наочно продемонстровано, що значна частка учнів початкової школи не володіє базовими елементарними навичками координації слуху і голосу. Це дозволило сконцентрувати увагу на роботі з учнями, які не були здатні інтонувати.

З метою переконання респондентів щодо можливості навчати співу кожного з таких учнів, було проведено показові заняття, на яких демонструвались ефективні способи налагодження в школярів навичок координації голосу та вірного інтонування мелодичних зворотів. У основу цих занять було покладено результати досліджень музичних психологів та досвідчених практиків, в яких було доведено, що опановувати навички співу може кожна людина, якщо буде виявлено чинники їх відставання від природного перебігу в музичному розвитку та застосовано належні методи їх подолання. Увага при цьому акцентувалась на тому, що в науково-методичній літературі представлена їх достатня кількість, натомість кожен учитель має навчитись обирати ті з них, які відповідають особливостям розвитку конкретного учня та доповнювати їх винайденими самостійно прийомами [125; 127; 129; 132; 138; 148; 149; 161; 170; 184; 197; 237; 261; 262; 266; 275; 289; 295; 298] .

У пошуку таких методів і прийомів увага респондентів зверталась на те, що, за визначенням науковців, «...проблеми вокально-інтонаційного типу більш часто властиві двом групам школярів, в яких яскраво проявляються певні психологічні особливості. Перша з них – це так звані гіперактивні діти, яким властива легка збуджуваність та перенапруження й скутість м'язового стану, зокрема – співацького апарату» [126, с.125]. Крім того, акцентувалось на ознаках прояву надмірної активності, зокрема, на те, що під час заняття такі учні «...демонструють надміру швидку реакцію в бажанні повторити поспівку», причому – без орієнтації на взірєць, який надає вчитель, а також інтонують, «...практично не відкриваючи рота, внаслідок чого замість співу «гудуть», тобто повторюють ті декілька звуків, якими вони користуються в розмові». Щодо другої групи учнів – увага акцентувалась на тому, що до неї відносяться «...діти зі слабким типом нервової системи, яким властиві відносно низька концентрація уваги, понижений тонус м'язового стану», що виражалось у відсутності опори на дихання в процесі звукоутворення, а звідси – й неможливості «...повторення школярем звуків на тій висоті, яка потребує активної подачі повітря» [126, с. 125].

Враховуючи зазначені чинники відставання частки учнів від загального рівня розвитку музичного слуху й співацьких навичок у дітей аналогічного віку, на практичних заняттях експериментатор пропонував гру-змагання: хто наведе більше прикладів з відомих або вигаданих прийомів роботи зі школярами – яскравими представниками зазначених груп. Метою гри були активізація методичних знань і мислення їх доповнення прикладами з відео-кліпів та продемонстрованих експериментатором додаткових способів налагодження координації й оволодіння дітьми початковими навичками співу, обговорення узагальнення цих знань. У результаті було встановлено, що першим завданням цього процесу має стати зосередження слухової уваги учнів на певній музичній інтонації та «зрушення» голосу з того діапазону, яким вони користувалися у своєму попередньому досвіді.

Акцентувалось, що форма виконання цих завдань має бути ігровою, а завдання повинні спрямовуватись на наслідування школярами звукових уявлень,

які можуть порівнюватися, наприклад, з нявканням маленьких кошенят або із стрімким рухом літака, ракети. Пропонувалося також проводити ці вправи у формі гри в «папугу» або «відлуння», тобто повторення звуків на різній висоті, в різному характері, темпі. Доцільним майбутні вчителі музики визнали і проведення аналогічних ігор-вправ з рухами рук або застосуванням наочних посібників з метою наочного представлення і м'язового відчуття школярами напрямів у зміні висоти звуків.

Учасники формувального експерименту також зазначили, що крім загальних, корисних для всіх учнів, способів налагодження координації слухових образів і їх відтворення голосом і розширення діапазону голосу, в доборі прийомів і методів педагогічного впливу важливо враховувати стан корпусу, постанови, завдання «зняти» властиву їм м'язову перенапругу. Сприяти поглибленню в цих уявленях мало ознайомлення з ідеями арт-терапії, музико-терапії та працями науковців і практиків щодо позбавлення організму (а з цим – вокального апарату) від надлишкової напруги, психологічних та м'язових затисків [74; 138; 147; 158]. В результаті респонденти вигадали такі ігри, як: «слухаю тишу», «слухаю із закритими очима й вгадую, куди рухається мелодія», «слухаю і співаю із закритими очима», а також цілий комплекс рухових вправ і корпусу під музичний супровід, переважно, спокійного, співучого характеру. Для дітей іншого типу, з низьким тонусом нервової системи учасники формувального експерименту добирали твори більш активні, танцювального, маршеподібного характеру. Крім того, було розроблено важливими з метою їх спонукання до активного вдиху й видиху та формування відчуття протяжності співацького звуку, такі прийоми, як «змагання», наприклад – хто довше протягне звук? Хто довше утримає папірець на стінці завдяки подиху на нього? Хто гукне більш лунко? Хто покаже, як важко мурахі тягнути в комору стеблину? (приклад поспівки міститься на рис. 3.2.) тощо.

Комаха в хащі

$\text{♩} = 80$
Му - равь - иш - ка в ча - ще дуб тя - же - лый та - щиг

Рис. 3.2. Інтонаційна вправа на зіставлення тону і півтону

Важливо, що респонденти самостійно визначили ефективні засоби сприяння налагодженню координації, зокрема – такі прийоми, як спів з моделюванням руху мелодії руками, його відображення в наочних посібниках, наголосивши, що вони їх успішно апробували під час педагогічної практики на уроках музичного мистецтва.

Задля подальшого розвитку голосу учнів пропонувалося розробити алгоритм розширення їхнього діапазону з одноразовим удосконаленням навичок інтонування відповідно логіці розвитку інтонаційно-ладового слуху. У основу вироблення алгоритму було покладено вивчення елементарних поспівок з поступовим розширенням і ускладнення мелодичних зворотів у співі, поетапним засвоєнням у певній послідовності ладових еталонів з подальшим транспонуванням вивчених прикладів.

У вирішенні аналогічних проблем в школярів підліткового віку доцільними було визнано декілька інші методи подолання існуючих в них психологічних перешкод. Вихідними слугували положення про те, що для підлітків характерним є зростання самосвідомості та посилення ролі абстрактного мислення. Підґрунтям таких висновків слугували праці науковців, які визначали, що особливості пізнавальної діяльності школярів цього віку дозволяють успішно застосовувати дедуктивний спосіб пізнання (В. Давидов [61], В. Краєвський [120]). Саме у такий спосіб було визначено доцільним спонукати підлітків до оволодіння навичками вокального інтонування – від викладу теоретичних пояснень чинників і особливостей їхніх проблем до

переходу до пошуково-фонаційних дій, завдяки яким відбувається винахід вірного способу звукоутворення й точного інтонування.

Аналогічним чином пропонувалось налагоджувати координацію слухових образів та здатності наслідувати їм у співі і в роботі зі старшокласниками – через усвідомлений і цілеспрямований пошук учнями звуків різної висоти та запам'ятовування типових ладових зворотів. Доцільним було визначено посилення уваги до формування в старшокласників навичок м'язового і слухового самоконтролю, зокрема – із застосуванням відео-техніки та так званого «відстроченого самоаналізу» [126].

В результаті здобувачі переконалися в ефективності і доцільності занять сольним співом кожного школяра, незалежно від актуального розвитку музичних здібностей і якості вокальних даних. Зміцнювалося в респондентів і відчуття особистої відповідальності за музичний розвиток їхніх вихованців, усвідомлення важливості пошуку індивідуальних методів роботи відповідно особливостям школярів, а звідси – і важливості оволодіння широким комплексом методичних, мистецьких знань, необхідності в постійній самоосвіті й творчому пошуку.

У вирішенні цього завдання суттєву роль відігравали реалізація принципу актуалізації міждисциплінарного зв'язку засобами міжпредметної координації та застосування комплексу методів і творчих вправ на різноманітних дисциплінах навчального плану, зокрема – з фізіології, психології, педагогіки, постановки голосу, методики музичного виховання та спецкурсу «Методика розвитку дитячого голосу», пов'язаних із вирішенням завдань дослідження.

Перелікуємо головні знання, вирішення яких мало спрямуватись на підвищення ефективності загального процесу формування готовності майбутнього вчителя музики навчати школярів сольного співу на інших дисциплінах навчального плану. Так, на заняттях з філософії особливого значення набуло формування в поглиблення знань щодо сутності музичного мистецтва як різновиду художньої творчості, яка відображує внутрішнє, емоційно-оцінне ставлення особистості до світового простору в мистецько-почуттєвих образах та відповідно до певних естетичних ідеалів. Важливим

завданням було визначено також акцентування уваги на культуротворчих функціях музичного мистецтва з метою сприяння поглибленню в них значущості своєї майбутньої фахової діяльності як способу наближення школярів до мистецького світу, здатності відчувати естетичну насолоду в процесі сприйняття й виконання вокальних творів. З метою актуалізації цих проявів учасники формуального експерименту виконували завдання на самоаналіз ставлення до вокально-освітньої діяльності та надавали власні пропозиції щодо способів активізації позитивно-художнього стану учнів під час навчання співу, які обговорювались як на заняттях з філософії, так і на методиці музичного виховання. Звернемо увагу на те, що при цьому майбутні фахівці звертались до своїх музично-мистецьких вражень та знань, накопичених на заняттях із психології й педагогіки, тим самим набуваючи спроможності самостійно інтегрувати їх в процесі навчальної діяльності.

Так, на дисципліні «Вікова фізіологія і гігієна» увагу було акцентовано на зрушеннях, які відбуваються в структурі голосового апаратуру в різні вікові періоди, на основах гігієни співацького голосу, закономірностях формування рухово-практичних навичок, емоційно-вольових проявів, здатності до саморегуляції школярів молодшого, підліткового та старшого шкільного віку. Так, в курсі фізіології, з метою акцентування уваги на взаємозв'язку співочої діяльності та фізичного стану і типу нервової системи школярів, увага зверталась на особливості статури, вікові зміни у співацьких м'язах, значущість рухової активності, фізіологічного впливу якості дихання на загальний стан здоров'я та особливо – на характер мовленнєво-буденних, ораторських, театральних, педагогічних промов та співацьких проявів; висвітлювалися також окремі проблеми з фоніатрії та гігієни голосу, пов'язані із запобіганням голосової перевтоми учнів, питаннями мутації в підлітковому віці тощо.

Крім того, особлива увага надавалась технології формування рухових навичок, з метою чого учасники формуального експерименту отримували додатковий матеріал, в якому розглядалися питання підготовки спортсменів, род спорту яких потребує точних і міцно засвоєних навичок. Організація диспуту

спонукала до активного осмислення цих питань. Так, одна частка з них стверджувала, що це зовсім різноякісні види рухової активності, тому їх не можна порівнювати. Інша частка досліджуваних уважала, що, попри різну мету дій спортсменів і співаків, процес утворення їхніх навичок є принципово однаковим. (Зазначимо, що подальше поглиблення цих знань відбувалось на вокально-фахових дисциплінах та в курсі з методики музичного виховання).

На заняттях з дисциплін психолого-педагогічного циклу було акцентовано увагу на завданнях, в яких відбувалось поглиблення знань і педагогічних вмінь в галузі розвитку музичних здібностей, а також – закономірностей організації вокально-освітнього процесу. Так, кожному здобувачу було пропонувано створення й «захист» есе за самостійно обраною темою з його подальшою презентацією перед іншими учасниками експерименту, що сприяло обміну думками й збагаченню уявлень кожного з учасників заходу. У числі пропонуванних тем були:

- відмінності в організації індивідуальних занять зі школярами з різним темпераментом і типом нервової системи;
- роль емоційного компоненту в структурі музичних здібностей;
- відмінності в методиці індивідуальних занять зі школярами з яскравим тяжінням до абстрактно-дискурсивного або художньо-образного мислення;
- врахування вікових та індивідуально-характерологічних якостей учнів молодшого, підліткового і старшого шкільного віку;
- прояв різних стилів педагогічного спілкування в процесі творчої взаємодії з учнями;
- інтерактивні методи та можливості їх застосування на заняттях із сольного співу;
- розвиток творчої активності й самостійності школярів у процесі навчання співу;
- виконавський артистизм як вроджена або придбана риса співака тощо.

Цікавим для було і завдання – скласти психологічні портрети школярів трьох вікових категорій та відзначити, яким чином їхні особливості впливають

на процес формування в них сольних навичок співу в процесі індивідуальних занять.

У характеристиці школярів молодших класів особлива значущість надавалась також питанням музичних задатків і здібностей. З цією метою увага надавалась працям психологів та фахівців у галузі музичної психології. Серед пропонованих праць для самостійного ознайомлення майбутніми учителями були: книга Л. Венгера «Розвиток сенсорних здібностей», М. Бернштейна – «О ловкости движений», дослідження Н. Ветлугіної, О. Запорожця, В. Крутецького, В. Мухіної, С. Рубінштейна, в яких порушувались питання вікових особливостей школярів молодшого, середнього та шкільного віку.

Надалі майбутні вчителі представляли свої думки щодо праць, з якими вони ознайомилися, у формі колективної доповіді або презентації. Колективна, тобто інтерактивна форма його представлення мала спонукати респондентів до діалогу й тим самим – поглиблювати отримані знання, а також активізувати в них здатність переконливо доносити сутність своїх спостережень і викладати власні думки. Цікавою виявилась доповідь Маргарити Н. які розповіла про систему розвитку сенсорних здібностей дитини, розробленої М. Монтесорі та її доповнення Катериною В., яка мала досвід роботи в дитячому садку, де застосувалась ця методика та загальні пропозиції щодо форм впровадження ідей Монтесорі під час занять з молодшими школярами співом.

Відзначимо також семінар, темою якого стало обговорення ідеї О. Запорожця щодо ампліфікації, яка має прийти на зміну тенденції до штучної акселерації школярів. Наталя П. та Світлана Т., які розглянули праці науковця, акцентували, що особливо важливим, на їх думку, це щодо добору вокального репертуару з погляду його відповідності як за змістом, так і за рівнем складності віковим та індивідуальним можливостям юних співаків. Це питання зацікавило всіх присутніх, які обмінялись своїми спостереженнями і ставленням до популярних дитячих пісенних шоу та викладених в Інтернеті відео-кліпах з виступами дітей різного віку.

У розробленні характеристики психологічних особливостей школярів підліткового віку респонденти мали узагальнювати й інтегрувати знання, набуті на заняттях з психології, та доповнювати їх на засадах аналізу праць Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Кирнарської та ін., що сприяло формулюванню ними основних особливостей психології сприйняття й розвитку дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку, що мають враховуватися в процесі організації занять з ними сольним співом. Підґрунтям специфічності даного вікового періоду визначаються ті зміни, які відбуваються у їх фізіологічному й психологічному розвитку, які пояснюють надмірну збудженість нервової системи значної частки школярів, емоційну неврівноваженість, максималізм оцінного ставлення і висловлювань.

Учасники формувального експерименту також визначили, що головним новоутворенням цього періоду є відчуття своїх нових можливостей і здатностей, перебудова соціального статусу, яка впливає на систему їхніх стосунків із середовищем, переживання невизначеності, підвищеної тривожності, що в цілому нерідко проявляється у кризових ситуаціях, різких змінах настрою – від самовдоволеності до надмірної самокритики, в стремлінні досягти визнання, завоювати статус лідера, або, навпаки, підкорити свої уподобання більш сильному і впливовому товаришу.

Виходячи з цього, Влада А. відзначила, що ці властивості накладають відбиток на процес занять із підлітками співом, вимагаючи від викладача особливої чутливості, тактовності у визначенні недоліків, стимуляція віри у свої можливості і підтримка успіхів. Ілля Д, який мав певний досвід роботи у позашкільному гуртку естрадного вокалу, зазначив, що йому довелося спостерігати такі негативні прояви у підлітків – учасників вокального гуртку, як заздрість, недоброзичливість, роздратованість. Отже важливо в процесі занять приділити серйозну увагу морально-етичному аспекту музичного виховання.

Методами, які здобувачі визначили як ефективні, досліджувані встановили: діалогічний стиль спілкування, прояв зацікавленості у позиції школярів та їхній оцінці музичних феноменів, здатність тактовно й аргументовано доводити свою

позицію, добирати репертуар з врахуванням переваг і преференцій учнів, коректуючи їх з погляду відповідності художньому смаку та рівню складності.

Проблемним питанням було і врахування особливостей мутаційного періоду, особливість його прояву в дівчат і юнаків, можливостей і методики здійснення навчання співу учнів, які вступили у означений період розвитку.

Підлітки набувають здатності спокійно приймати критику, приділяти увагу самоорганізації й емоційно-вольовим властивостям, розширяти свої ерудованість

Розробляючи характеристику учнів старших класів, респонденти виходили з того, що в цей період складаються такі особистісні новоутворення, як необхідність самовизначення (вибір професії й життєвого шляху), формування світогляду та самостійності суджень, прагнення до самовиховання, самоствердження, самовизначення, усвідомлення рівня власних домагань, оволодінні здатністю до саморегуляції, що базується на самостійності і розвиненому вольовому компоненті. Властиві юнацтву цього віку і самокритичність та критичне ставлення до оточуючих, здатність до самостійного мислення і самоосвіти.

Особлива увага приділялась і добору репертуару для старшокласників. У обговоренні питання добору ефективних методів роботи зі школярами висвітлювались такі питання:

- методи виявлення рівня сформованості співацьких навичок та індивідуальних особливостей учнів, які впливають позитивно/негативно на процес їх вокального розвитку;
- індивідуальні особливості звукоутворення в учнів;
- врахування особливостей розвитку музичних і співацьких задатків в учнів різного вікового періоду;
- врахування особливостей вокального розвитку учнів різної статі в мутаційний період;
- методи педагогічного впливу на розвиток емоційно-художніх проявів школярів;

- можливості педагогічного впливу на розвиток художнього смаку, стильових преференцій юних співаків.

Суттєва увага надавалась ознайомленню учасників формувального експерименту з методиками різних вокальних шкіл та системами індивідуальних занять зі школярами в різних країнах світу. Їм пропонувалось ознайомитися з відомими нам джерелами та самостійно пошукати додаткову, цікаву, на їх розсуд, інформацію, а потім поділитися нею під час семінарів на заняттях з розвитку дитячого голосу і музичного виховання. Формою подачі інформації було визначено відео-презентацію, в якій мали бути представлені такі аспекти, як музична культура, співацькі традиції й досягнення вокалістів країни, діяльність науковців у галузі музичної педагогіки, які сприяли розвитку вокальної методики або становленню системи музичної освіти і зробили певний внесок у справу методики навчання співу. Особлива увага мала також приділятися заходам, які проводяться в країні в галузі вокального дитячого виконавства.

Серед проєктів, представлених у формі відео-презентацій, були наступні:

- система підготовки юних співаків у перших консерваторіях Італії XVII століття;
- сімейні традиції залучення дітей до співу в історичному минулому і сьогоденні Китаю;
- проблема наступності між системою дошкільного музичного виховання і навчання співу дітей шкільного віку;
- особливості шкільної музичної освіти в сучасній Австралії;
- формування навичок вокально-аматорського музикування в країнах Західної Європи;
- видатні співаки – викладачі вокалу тощо.

Як бачимо, для розроблення презентацій досліджувані мали інтегрувати знання в галузі історії музики, методики музичного виховання й навчання співу, ознайомлюватися з цінною мемуарною та науково-методичною літературою,

Підкреслимо роль музично-історичних дисциплін, яка полягала в збагаченні в учасників формувального експерименту музичної ерудованості, смаку, орієнтації в типових для вокального мистецтва стилях і жанрах, здатності надавати їм обґрунтовану характеристику та висловлювати своє особисте ставлення до них.

Особливе значення в курсі історії музичного мистецтва приділялось дитячому репертуару різних епох, напрямків, композиторів, здатності критично й переконливо характеризувати твори в естрадному та джазовому стилях, феномени молодіжної субкультури. Вирішення цих питань тісно змикалося із змістом освіти в курсі аналізу музичних творів, вдосконаленням в учасників формувального експерименту здатності до цілісного й диференційованого аналізу вокальних творів, як фактору, що впливає на якість їх інтерпретації та приділення належної уваги до засобів вокально-виконавської виразності в самостійній роботі над шкільним репертуаром.

При цьому учасники формувального експерименту мали спиратися на знання та вміння, набуті на всьому комплексі дисциплін, зокрема – під час навчання гри на музичному інструменті, хорового співу, диригування тощо. Так, зокрема, формуванню в респондентів навичок грамотного виконання супроводу під час розспівування школярів сприяло погодження завдань з музично-теоретичних дисциплін (у вигляді формування навичок гри модулюючих секвенцій) та їх індивідуальна актуалізація на заняттях з концертмейстерства. Аналогічним чином опрацьовувались і вміння спрощувати фактуру акомпанементу, або, навпаки, різноманітнити, добираючи його за слуховими уявленнями або відтворюючи за функціональними позначенням гармонії тощо.

Крім того, особлива увага приділялась спорідненим компонентам у змісті дисциплін з постановки голосу, хорового співу, диригування, сольфеджіо, частково – з інструментально-виконавських дисциплін, вокальним проявам, які стосувалися навичок співу під власний супровід з метою презентації різноманітних вокальних творів школярам, їх ознайомлення з новим репертуаром тощо.

Специфічним завданням, яке вирішувалось на основі музично-теоретичної підготовки майбутніх фахівців, було оволодіння навичками вокальної імпровізації, що сприяло досягненню певної свободи інтонування майбутніх учителів, уможливило досягнення стильової адекватності у виконанні творів, віддалених за стилем від досвіду сприйняття учнів. Це, зокрема, репертуар епохи бароко, у виконанні якого від співака потребується вміння імпровізувати орнаментальні прикраси, каденції та варіювати їх у процесі виконання, пісні з елементами джазу тощо.

Формуванню в досліджуваних аналітичних, інтерпретаційних, імпровізаційних та інших навичок сприяла актуалізація міжпредметної координації, зокрема – постійна поточна корекція завдань на індивідуальних вокальних та інструментально-виконавських заняттях із змістом аналогічних завдань з музично-історичних та музично-теоретичних дисциплін. З цією метою було запроваджено групові чати у програмі Viber, в яких викладачі з практично-групових занять викладали теми занять і завдання на поточний тиждень з визначенням репертуару. Це дозволяло орієнтовно в цей же період педагогам з індивідуально-виконавських дисциплін, спираючись на набуті респондентами на музично-теоретичних заняттях знання і вміння, використовувати їх в доцільних формах музикування, тим самими сприяючи здатності учасників формувального експерименту їх самостійно й варіативно застосувати в різноманітних формах діяльності.

Так, наприклад, на заняттях з аранжування та імпровізації здобувачі опанували навички створення спрощеного (ескізного) акомпанементу до вокального твору. Аналогічні навички в цей період ставали предметом опрацювання кожним з них в індивідуальній формі – на заняттях з музично-інструментальної підготовки або концермейстерства, що сприяло формуванню зазначених навичок у варійованій формі – за рівнем складності музичного матеріалу, стилем конкретного твору і тим самим – розкриттю індивідуальних потенцій кожного респондента. При цьому респонденти, які навчались гри на духових або струнних інструментах, створювали на фортепіано найпростіший

акомпанемент з фактурою: бас-акорд, переміщення акорду, ритмове варіювання у викладі цих елементів; більш підготовлені з погляду володіння фортепіанною технікою досліджувані навчалися застосовувати арпеджовану фактуру, збагачену орнаментикою, прохідними, допоміжними звуками, елементами підголоскової поліфонії тощо.

Схарактеризуємо тепер специфічні завдання, які вирішувалися на дисциплінах методичного спрямування – Методиці музичного виховання та Методиці розвитку дитячого голосу. Ознайомлення респондентів з програмними вимогами із зазначених дисциплін передбачало уточнення в них уявлень щодо спільних і спеціальних знань, як вони отримують у процесі навчання, та визначення завдань із самоосвіти, які мають забезпечувати на теоретичному рівні їхню здатність працювати зі школярами впродовж всього періоду навчання в школі – від дошкільного до 11 класу.

З цією метою учасники формульованого експерименту виконали порівняльний аналіз документів «Програма з методики музичного виховання», розроблених в різних освітньо-педагогічних закладах м. м. Київ, Львів, Харків, Одеса, Луцьк. В результаті респонденти дійшли висновку, що головна увага в програмах надається дидактиці та загальним питанням – організації уроків музики, структурі занять, стилю педагогічного спілкування, методиці організації так званого «слухання музики». Значно менше уваги приділяється формуванню навичок практичного, формульованого і розвивального характеру. При цьому респонденти звернули увагу на те, що в курсі методики музичного виховання на опанування здатністю формувати співацькі навички і оволодівати методикою розучування пісні в сукупності приділяється 4 години, а методикою формування навичок творчого музикування здобувачі мають оволодівати самостійно.

Узагальнюючи ці спостереження, учасники формульованого експерименту відзначили, що ранній шкільний період є сенситивним для вдосконалення музично-сенсорних здібностей і формування фонаційно-базових навичок, здатності до координації слухових образів і вокального інтонування. Однак нерідко ці потенційні можливості не використовуються в силу низки чинників. З

метою їх виявлення та обґрунтування заходів, які б сприяли більш ефективному співацькому розвитку школярів було організовано «мозковий штурм» за відповідною темою. В його процесі здобувачі мали надати обґрунтування чинникам відставання частки учнів від бажаного рівня розвитку музичного та висунути якомога більше пропозицій щодо їх удосконалення. Такими чинниками було названо:

- несприятливі сімейні обставини, зокрема – незацікавленість батьків (особливо – у неповних родин) у всебічному розвитку дітей, їх байдужість до класичної музики і захоплення музичними стилями, сприйняття яких здійснює шкідливий вплив на розвиток музичних здібностей;
- особливості дітей «покоління Z», які цікавляться більше комп'ютером, Інтернетом, чим мистецтвом;
- недостатньо свідоме ставлення майбутніх учителів музики до значущості і можливостей музичного, співацького розвитку школярів, недостатньо цілеспрямована підготовка до вирішення складних ситуацій;
- стан сучасної шкільної дійсності, зокрема – наповненість класів та відсутність умов для надання індивідуальної консультації й допомоги.

Саме ці чинники були визнані актуальними, тому наступним кроком було завдання – визначити способи, методи і технології, які мають сприяти подоланню цих проблем. З цією метою досліджуванним було пропоновано розробити колективні творчі проекти за зазначеними проблемами, а саме: робота з батьками; врахування психології сучасних школярів; висування пропозицій щодо удосконалення шкільної ситуації; осмислення студентством існуючих у галузі навчання школярів співу проблем.

У результаті респонденти відзначили, що на методиці музичного виховання основна увага приділялась загальним питанням навчання співу школярів в умовах колективних занять на уроках з музичного виховання, характеристики вікових зрушень у розвитку співацьких здібностей, принципам будови занять.

Олександра С., зокрема, зацікавили праці М. Бернштейна, в яких доводиться, що в основі рухової спритності, доцільної координованості лежить здатність індивіду пристосовуватися до певної ситуації, зовнішніх обставин, які визначається виключно за ступенем досягнення успіху у вирішенні рухового завдання. Важливою особливістю рухових навичок науковець визначав її екстравертність, спрямованість на зовнішній світ, що дало ще один привід порівнювати завдання звичайних (спортивних, практично-виробничих) і музичних дій.

У процесі диспуту було встановлено, що для спортсмена головною метою є результати фізичних дій, виражені в категоріях висоти, швидкості, точності тощо. Для музиканта якість фізичних дій визначається досягнутими індивідуальними естетико-художніми характеристиками – якістю тембру, динамічними змінами, агогічними зрушеннями тощо. Крім того, їх здійснення потребує тонкої деталізації рухових дій тих м'язів, які беруть участь у відтворенні певних музичних елементів, які можуть бути описані в категоріях висоти (звуківисотне інтонування), швидкості (рухливість як основа виконавської техніки, віртуозності), точності (у часі – у відтворенні темпо-метро-ритму) у ладо-висотному вимірі, виражаючись у якості інтонування) тощо.

Це тематика знайшла своє продовження на семінарських заняттях із спецкурсу «Методика розвитку дитячого голосу», присвячених питанням психофізіологічних основ формування вокальних навичок. З цією метою було організовано заняття за принципом «перевернутого уроку», а саме: учасники формувального експерименту отримали перелік літератури, з якою вони мали ознайомитися. Кожен з респондентів обирав із цього списку одну працю для більш детального ознайомлення з нею та робив за її матеріалами лаконічну доповідь з викладом найбільш цікавих і корисних майбутнім учителям співу теоретичних положень, методичних ідей, можливих прийомів тощо.

Так, Тетяна Л. акцентувала увагу положеннях, викладених в працях В. Антонюк і Л. Дмитрієва щодо потреба в координованості і автоматизованості дій потрібна співаку в налагодженні самих різних навичок, зокрема – вмінням

співати на опорі, адже воно будується на засадах складної координації комплексу м'язів дихального і фонаційного апарату. Їтонь Л., яка дослідила проблеми формування вокальної артикуляції, акцентувала, що, на її думку, це положення стосується і роботи артикуляційного апарату, зокрема – необхідності його автоматизації, спрямованої на вироблення техніки вимови іноземних текстів, навичок утримання високої вокальної позиції в різних інтонаційно-вербальних контекстах.

З метою деталізації методів розвитку музичних здібностей і навичок співу увага учасників формувального експерименту приверталась на оволодіння технологією алгоритмізації формувальних процесів. Розглянемо особливості її засвоєння на прикладі розвитку ритмового почуття. Цей вибір зумовлений тим, що в широкій практиці панує думка, що почуття ритму є вродженим і практично не піддається розвитку. При цьому наводиться думка багатьох практиків, що у «неритмічних» учнів постійно проявляються невинуваті темпові зрушення, прискорення або гальмування темпу, нестабільність метричної пульсації, виправити які, як правило не вдається.

Спочатку в респондентів формувались знання в галузі наукових питань, дослідженні О. Запорожцем, Б. Тепловим, К. Тарасовою з означеної проблеми, в яких стверджується, що ці уявлення неправомірні, а якість ритмово-розвивального процесу в значній мірі залежить від оволодіння викладача музично-психологічними знаннями й методами, які мають застосовуватися відповідно індивідуальним особливостям і проблемам музиканта.

Важливо також, що набуття скоординованого рухового досліду і досягнення координації різнопланових дій у часі – одна з найбільш природних можливостей людини: багаторазово їх повторюючи, ми набуваємо фундаментальних, життєво важливих умінь – від вміння ходити до гри на музичних інструментах і співу.

З метою активізації самостійного мислення респондентів та засвоєння ними сутності алгоритму формування музично-виконавських навичок було поставлено завдання: пояснити, що мав на увазі Б. Теплов, який увів у науковий

обіг поняття «темпо-метро-ритм» і визначити, яким чином його осмислення може допомогти вчителю досягти успіху в розвитку ритмового почуття в юних співаків.

Анастасія П. визначила, що таким чином науковець визначив, що в розвитку почуття музичного ритму вирішальну роль відіграє врахування його комплексної природи і формування як окремих компонентів – від найпростіших до більш складних, так і їх поєднання в цілісних структурах [241]. Адже, як помітила Маргарита М., в ритмовому русі поєднуються і відчуття рівномірного руху з певною швидкістю, і чергування сильної і слабкої долі, і «нанизаний» на це відчуття рух різних тривалостей, що й дало привід Теплому назвати його темпо-метро-ритмом. Отже, зазначив Юань Л., з цього можна зробити висновок, що починати розвиток цього складного феномену доцільно із засвоєння дітьми здатності точно відображати пульсацію рівнозначного часового «відрізку», тобто метричної долі, при чому – в різних темпах. Долучення до цих міркувань інших учасників формувального експерименту дозволяло встановити, що наступна фаза має становити набуття навички почергової зміни активного рухового імпульсу і м'язового розслаблення, тобто засвоєння періодичної метричної пульсації. Висновок, якого дійшли респонденти – тільки за таким алгоритмом, на засадах засвоєної пульсації, тобто опанування елементарних компонентів, може стабільно й успішно формуватися складне й комплексне чуття ритму.

В обговоренні методів, якими має досягатися вирішення цих завдань в роботі зі школярами, учасники формувального експерименту звернулися до праці Е. Далькроза та його послідовників. Богдану К. особливо сподобався вислов: «всякий ритм є рухом, тому в створенні та розвитку почуття ритму бере участь все тіло людини. Навести порядок у рухах людини означає виховати в неї почуття ритму» [80, с.5]. Отже, закономірним став і висновок про те, що без тілесних ритмових почуттів не може бути сприйнятий ритм музичний. Це дало підстави пояснити ще один чинник недостатньо успішного розвитку ритмового почуття, а саме – недостатню увагу в широкій музично-педагогічній практиці

методичних прийомів:, які будуються на засвоєння зовнішніх рухів та їх алгоритмованого «згортання» й переведення у внутрішні почуття іннерваційного характеру.

Наведемо висновок, який зробили респонденти: задля підвищення ефективності розвитку музичного ритму важливо враховувати, по-перше, необхідність формування всіх компонентів ритмічного почуття, по-друге – його рухово-психологічну природу і передбачати перехід від рухових вправ зазначеного типу до формування внутрішніх тілесних та слухових уявлень, на які під час виконавської діяльності має спиратися музикант.

Отже, на цьому етапі відбувалось формування в здобувачів здатності до інтегрування знань, освоєних на різних дисциплінах на засадах посилення міждисциплінарних зв'язків та координації змісту навчання з метою посилення уваги до проблем, пов'язаних із вокально-методичною підготовкою учасників формувального експерименту до навчання учнів сольного співу та їх залучення до самостійного пошуку і розроблення методико-інтерактивного забезпечення навчання школярів сольного співу у позакласній роботі.

Практична ефективність набутих знань і вмінь перевірялась на третьому етапі формувального експерименту, спрямованого на реалізацію третьої педагогічної умови – стимулювання в майбутнього учителя музики здатності до інтеграції й творчої екстраполяції власного вокально-фахового досвіду в процес навчання школярів сольного співу.

Реалізація завдань даного етапу дослідження здійснювалась на засадах висунутих принципів:

- адаптивної екстраполяції інноваційних методів і технологій формування власних співацьких навичок у педагогічну практику;
- пропедевтичної апробації пропонованих майбутніми фахівцями методів і форм навчання сольного співу школярів у квазі-педагогічних ситуаціях;
- органічного поєднання і взаємодоповнення традиційних та інноваційних методів у підготовці майбутніх фахівців до навчання школярів сольного співу.

На дисципліні «Методика розвитку дитячого голосу» ці навички доопрацьовувалися у ігрових формах, із застосуванням наочності. Натомість було важливо продумати послідовність цього процесу впродовж всього шкільного періоду, тобто реалізувати принцип варіювання методики навчання сольного співу з орієнтацією на індивідуально-вікові особливості співаків.

З цією метою було організовано творчо-інтерактивні групи, завданнями яких було колективне розроблення проектів за темами, які були визначені як суттєві для навчання сольного співу школярів, зокрема – особливості психологічного й музичного розвитку школярів відповідно трьом віковим категоріям, обґрунтування пропозицій щодо можливих організаційних форм і методів навчання співу, представлення репертуару, який відповідає за художньо-образним змістом, рівнем інтонаційної та виконавської складності юним співакам різного рівня підготовленості й обдарованості.

Ця робота розглядалась експериментаторами також з погляду її значущості для засвоєння майбутніми вчителями музики методики здійснення критеріально-оцінного аналізу. З цією метою досліджувані знайомилися з принципово важливими положеннями в організації діагностики, висували й обґрунтували свої пропозиції щодо критеріїв оцінювання ефективності навчально-фонаційного процесу. В результаті колективного обговорення й диспуту було обрано для оцінювання такі критерії:

- характер суттєвих зрушень у галузі психологічного розвитку школярів у певний віковий період;
- визначення провідного типу діяльності та типових особливостей пізнавальної діяльності;
- стан розвитку самосвідомості, самовизначення;
- стиль поведіння в сфері комунікації з однолітками і дорослими різного статусу;
- властивості, які відіграють визначальну роль у специфічно-вокальній діяльності: фізіологічний стан фонаційного апарату, прояв емоційно-

художніх, творчо-артистичних властивостей, здатність до сценічного самоволодіння й саморегуляції.

Спираючись на ці критерії та аналіз науково-методичних джерел, учасники формувального експерименту визначили, що для учнів молодших класів типовими є:

- характер суттєвих зрушень у галузі психологічного розвитку школярів у певний віковий період;
- перехід від провідного для дітей дошкільного віку виду діяльності – ігрового – до навчального, що проявляється в посиленні в них почуття відповідальності за результати своєї діяльності; зростання здатності доволіно керувати своїми емоціями і поведженням; спроможності діяти у внутрішньому плані та здійснювати самоконтроль і самооцінку.

Наступне завдання спрямовувалось на вдосконалення вокального слуху й оцінно-смакового ставлення учасників формувального експерименту до якості вокально-виконавської діяльності співаків різного віку, гатунку й обдарованості. Задля цього їм пропонувалась рольова гра «конкурс», відповідно якій вони мали уявити себе членами журі. Їм надавався матеріал для «сліпого» прослуховування одного й того ж твору виконавцями двох номінацій – «співають діти» та «дорослі співаки». Досліджувані мали визначити місце кожного учасника в його номінації й обґрунтувати своє рішення. Так, одне з таких завдань виконувалось на матеріалі твору М. Глінки «Жайворонок», посилення на виконання якого містяться у ДОДАТКУ І. У першому випадку було важливо забезпечити розвивальний вплив занять, який мав відповідати логіці поступового ускладнення завдань упродовж навчального року; у другому випадку головним було передбачення послідовного і комплексного формування навичок розучування, інтерпретації і виконання вокального твору, забезпечене вправами на розспівування й формування у вокалізах фонаційних навичок.

Важливим способом організації гри в «Конкурс і журі» слугував обмін відеоінформацією за допомогою застосування «хмарних технологій», а саме –

платформ Dropbox, OneDrive, Office – 365, на яких розміщались «важкі» для пересилання по електронній пошті файлів. Це дозволяло, по-перше, вибірко надавати доступ до відеозаписів уявних конкурсантів тільки «членам журі»; по-друге – зберігати анонімність виконавців; по-третє – надавати свої оцінні судження журі, тобто учасникам рольової гри, паралельно і незалежно, що виключало можливість взаємного впливу думок одних учасників гри на інших і стимулювало до активного «вслуховування», самостійності мислення й суджень.

Ще одним результатом колективної роботи мало стати розроблення учасниками формульованого експерименту репертуарного списку творів, які призначались для розучування з учнями трьох вікових категорій. Виконання цього завдання мало сприяти активізації аналітично-оцінного ставлення майбутніх фахівців до вокально-академічного матеріалу, доступного школярам для виконання, збагатити уявлення щодо його різноманіття. Їх створення також відбувалось за допомогою «хмарних технологій, які дозволяють працювати з різних місць над одним і тим же документом, при чому - виключно тих, хто отримав до нього доступу. Перелік дібраних творів міститься в ДОДАТКУ К.

З метою підвищення ефективності роботи над репертуарною базою здобувачі також користувалися хмарними технологіями, а, крім того, опанували технології роботи з програмою Excel, яка надавала можливість систематизувати наявний матеріал за різним підґрунтям – жанром, епохою створення, ім'ям композитора або автора поетичного тексту, діапазоном мелодії, рівнем інтонаційної складності, наявністю записів у різних виконавських варіантах, з різними (за наявності) авторськими «мінусами» партії акомпанементу тощо – за їхнім висловом – «у один клік».

Аналогічним чином було створено і базу методичних прийомів та наочних посібників, що, по-перше, сприяло систематизації знань здобувачів, по-друге-дозволяло економити час у підготовці до уроку або семінару.

Прикінцевим результатом досвідної роботи стало створення кожним студентом перспективного плану індивідуального вокального розвитку двох

учнів, які відрізнялись один від одного віком, мірою розвитку музичних здібностей і вокальною обдарованістю, а також план конкретного заняття, провести його і зробити відеозапис. У розроблених планах досліджувані також визначали конкретний музичний матеріал та планували найбільш доцільні, з їхнього погляду, послідовність і методи формування навичок сольного співу, визначали наочні посібники та взаємозв'язок з іншими дисциплінами.

Перевірка ефективності міри успішності пропонованих учасникам формувального експерименту плану і методів формування в школярів навичок сольного співу здійснювалась у процесі педагогічної практики та визначалась на засадах концертних виступів і відеозаписів, які оцінювалися за критеріями міри фонаційної досконалості вокального інтонування твору, художньо-виразної якості й артистизму в його виконанні, досягнутих юними співаками. Оцінювання здійснювалось одноразово незалежними експертами, якими виступали викладачі, а також самі респонденти – учасники експерименту. Їх результати ставали предметом колективного обговорення, методичного аналізу, інколи – дискусій. Ці заходи сприяли активізації вокального слуху майбутнього вчителя музики, його вмінню зіставляти цілісне уявлення щодо виконавського процесу та вирізнення й диференціації деталей, здатності оприлюднювати свої оцінні судження. Такі форми завдань спонукали майбутніх фахівців до поглиблення своїх знань, удосконалення рефлексивної самосвідомості, творчого пошуку.

З метою систематизації набутих знань та посиленні уваги респондентів до ролі навичок самоорганізації у постійному фаховому самовдосконаленні, їм пропонувалось розроблення електронного професійного портфолію. Його зміст вироблявся в сумісному диспуті, в результаті якого стало ясно, що кожен «автор» може варіювати його структуру, відповідно своїм уявленням, однак ця структура має бути логічною й містити матеріал відповідно до всіх важливих аспектів діяльності вчителя. Наведемо орієнтовну структуру колективно виробленого учасниками формувального експерименту портфолію викладача сольного співу.

ПОРТФОЛІО _____ **Дата створення**

 Ім'я

Папки: 1. Науково-методичні джерела (банк даних).

Підпапки:

- а) перелік актуальної методичної літератури, в тому числі – посилання на документи і сайти в Інтернеті;
- б) тексти документів у PDF або в електронному форматі за рубриками (підпапками), наприклад – психолого-педагогічна; музикознавча; мемуарна (тощо) література
- в) корисні посилання (інформаційні сайти, блоги, форуми ...)

2. Банк даних музичного матеріалу.

Підпапки:

- а) систематизований навчальний репертуар (логічно складений перелік творів)
- б) нотний матеріал (сканований або викладений в електронному форматі);
- в) відеоматеріал різноманітних уроків із сольного співу
- г) відеоматеріал із записами сольних вокальних виступів школярів
- д) відеозапис власних уроків та виступів своїх учнів
- е) відеоматеріал майстер-класів

3. Самомоніторинг.

Підпапки:

- а) резюме
- б) власні методичні розробки (зокрема – наявність власного блогу, сайту)
- в) власний вокальний репертуар
- г) процес і результати занять учнів сольним співом (фото, відгуки батьків, грамоти тощо)
- д) досвід підвищення кваліфікації, участі в конференціях
- е) результати поточного самомоніторингу
- ж) перспективні плани

4. Інше

Отже, в процесі формувального експерименту було застосовано комплекс методик, зокрема:

- інтерактивні методи – бесіди-діалоги, диспути, дискусії, «круглі столи», створення проблемних ситуацій, за допомогою яких в учасників формувального експерименту формувалися вміння виявляти та визначати сутність проблеми, аргументувати свої припущення, виходити за межі відомого;
- рольові ігри, інноваційні технології, завдання рефлексивно-аналітичного характеру, в яких відбувалось зміцнення в них мотиваційно-потребового компоненту діяльності, симуляція самостійно-пошукової та інтелектуальної активності респондентів, критичного, творчого мислення; опрацьовувались різні стилі педагогічного спілкування, навички самоорганізації та емоційно-вольової саморегуляції, здатність до самоконтролю, самоаналізу й самооцінки своєї власної підготовки до навчання співу школярів, діагностування отриманих у процесі педагогічної практики результатів;
- міждисциплінарні зв'язки та міжпредметна координація, які спонукали досліджуваних до інтегрування знань, отриманих на предметах різних циклів, їх узагальнення й спроможність довільного й творчого застосування;
- інноваційні технології, побудовані на засадах дистанційної координації актуальних педагогічних дій, формування в учасників формувального експерименту навичок моніторингу, організаційно-проективних вмінь, технології алгоритмізації формування співацьких навичок у школярів різного віку, планування процесу занять зі школярамина засадах розроблення структурно-логічної схеми тощо.
- В освітньому процесі широко застосувались:
 - метод творчого діалогу;
 - завдання на самостійну інтерпретацію творів та порівняльний аналіз різних інтерпретаційно-виконавських варіантів, самостійне визначення й доопрацювання комплексу методичних прийомів, дотичних індивідуальним особливостям учнів;

- оволодіння досліджуваних здатністю системно поєднувати завдання розвивально-сенсорного і вокально-формульовального;
- фонаційно-технічного й художньо-виконавського спрямування в процесі навчання школярів сольного співу;
- формування здатності організовувати навчальний процес на засадах забезпечення етапності, послідовного ускладнення фонаційно-технічних навичок сольного співу з дотриманням норм гігієни і збереження голосу школярів;
- підготовки до цілеспрямованого і системного добору музичного матеріалу із забезпеченням вимог щодо відповідності віковим особливостям психологічного розвитку школярів, належної художньої якості і тим самим – здійснення позитивного впливу репертуару на почуття і свідомість учнів;
- оволодіння пропедевтичною компетентністю, яка міститься у здатності вчителя уникати типових для вчителів-початківців педагогічних помилок та способів їх мінімізації й запобігання негативних наслідків.
- оволодіння технологією алгоритмізації й поетапного, послідовно ускладненого формування фонаційно-технічних навичок у школярів;
- вміння цілеспрямовано й системно добирати художньо-якісний музичний матеріал, забезпечувати його відповідність віковим особливостям психологічного розвитку школярів та передбачати позитивний вплив художньо-змістовних особливостей репертуару на почуття і свідомість учнів;
- спроможність організовувати заняття сольним співом із дотриманням норм гігієни і збереження голосу школярів завдяки оволодінню основами пропедевтичної компетентності, тобто здатності уникати типових для вчителів-початківців, які навчають дітей шкільного віку співу, педагогічних помилок, оволодіння прийомами мінімізації негативних наслідків.

Крім того, майбутніх учителів музики навчали об'єктивному й критичному аналізу ефективності традиційних методик навчання співу школярів та широко представлені на цей час у мережі Інтернет вокально-методичні рекомендації, відкриті заняття, методичні блоги, значна частка яких претендує на

інноваційність з метою усвідомлення їх доцільності/недоцільності застосовування в роботі зі школярами різного віку; застосовували комплекс методів, спрямованих на формування здатності враховувати індивідуальні особливості школярів і готовність майбутнього вчителя музики вдосконалювати та розробляти способи стимуляції самостійності своїх учнів, зокрема:

- здійснювати порівняльний аналіз виконання пісень різними співаками, розробляти план інсценування окремих творів, оволодівати методикою формування навичок вокальної імпровізації та залучення дітей до рухово-пластичного супроводу пісень, удосконалення ансамблево-виконавських навичок та спрямування співу на сприйняття слухачів тощо;
- удосконалення характерологічних рис, важливих для активізації допитливості, потреби в оновленні й збагаченні своїх знань і умінь в галузі навчання школярів сольного співу, готовності до опанування новітніх технологій тощо; здійснення методично-пошукової діяльності, спрямованої на пошуки інноваційних засобів педагогічного впливу на смаки, музичні преференції школярів,
- художньо-творчих властивостей майбутнього фахівця, їхнього виконавського й педагогічного артистизму, важливих з погляду їх екстраполяції на власну вокально-педагогічну діяльність і тим самим сприяння розвитку в учнів виконавсько-виразних можливостей;
- властивостей, зв'язаних із вдосконаленням рефлексивної свідомості, самоконтролю, самооцінки; вдосконалення навичок слухової концентрації, вокально-педагогічного слуху;
- фахово-ділових властивостей, які реалізуються в самостійності мислення, цілеспрямованості й організованості, здатності до швидкого входження у педагогічну ситуацію, відповідальному ставленні до якості й довершеності своїх педагогічних дій та їх наслідків для особистісного, музичного й вокально-виконавського становлення своїх учнів;

– фахово-комунікативних властивостей, які проявляються в емоційній відкритості вчителя, екстравертності, готовності до демократичного стилю спілкування і здатності прийняти позицію вихованця, прояву емпатії тощо.

Результати цілеспрямованої роботи в процесі формувального експерименту було перевірено в другому діагностичному зрізі на його прикінцевому етапі.

3.3. Порівняльний аналіз результатів констатувального та прикінцевого етапів діагностики рівнів сформованості в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу

На прикінцевому етапі експериментальної роботи було здійснено другий діагностичний зріз, спрямований на виявлення рівня готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу за аналогічною застосованій на констатувальному етапі методикою, та здійснено порівняльний аналіз отриманих даних.

Проаналізуємо результати, отримані у процесі дослідження. Результати діагностики за першим – мотиваційно-характерологічним критерієм, який характеризував стан їх особистісного ставлення до набуття нової, додаткової спеціальності, подано в таблиці 3.6.

Як бачимо, на прикінцевому етапі діагностики в ЕГ за першим критерієм в цілому досягнуто більш високий рівень, чим у респондентів КГ. Так, за першим показником кількість досліджуваних, які отримали вищий бал, у ЕГ підвищилась на 11,1%, а в КГ% – на 3,8%. Таким чином, було встановлено, що різниця між отриманими досягненнями склала 7,1%.

Значною була і розбіжність кількості респондентів, які отримали три бали: в ЕГ кількість таких респондентів зросла на 23,7% більше, чим у КГ. Різниця в даних за найнижчим балом була такою: у ЕГ їх залишилось 3,8%, тобто їх стало на 32,7% менше, чим на констатувальному етапі, а в КГ їх кількість зменшилась до 15,4%, що склало різницю з даними, отриманими в ЕГ у 15,4%.

Таблиця 3.6.

Результати прикінцевого зрізу за мотиваційно-характерологічним критерієм виявлення рівнів сформованості в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу

Бали	1 показник		2 показник		3 показник		Оцінка у балах за середньо-арифметичним
	Кількісні дані	Результати у %	Кількісні дані	Результати у %	Кількісні дані	Результати у %	
Експериментальна група							
4	9	17,3	10	19,2	8	15,4	17,3
3	25	48,1	24	46,2	26	50,0	48,1
2	16	30,8	15	28,8	16	30,8	30,1
1	2	3,8	3	5,8	2	3,8	4,5
Контрольна група							
4	5	9,6	7	13,5	5	9,6	10,9
3	14	26,9	14	26,9	12	23,1	25,6
2	25	48,1	20	38,5	23	44,2	43,6
1	8	15,4	11	21,2	12	23,1	19,9

Суттєвою була також різниця між результатами, які респонденти продемонстрували за другим і третім показниками. Так, позитивними – 3 та 4 – балами в ЕГ було оцінено у сукупності 70,0% досліджуваних, а в КГ кількість таких респондентів склала сумативно тільки 40,4%. Суттєвою була також різниця між результатами, які респонденти продемонстрували за другим і третім показниками. Так, позитивними – 3 та 4 – балами в ЕГ було оцінено у сукупності 70,0% досліджуваних, а в КГ кількість таких респондентів склала сумативно тільки 40,4%.

У результаті за цим критерієм вищого рівня досягло в ЕГ більше, чим у КГ на 7,1%; на достатньому рівні зростання в ЕГ перевищило його збільшення в КГ на 23,7%. Кількість досліджуваних, які залишилися на низькому рівні за цим

критерієм, склала 4,3%, що менше у порівнянні з даними констатувального зрізу на 33,3%. У КГ ці результати дорівнювати 17,9%, тобто – на 15,4% менше.

Дані, отримані за другим критерієм, подано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Результати прикінцевого зрізу за мистецько-методичним критерієм виявлення рівнів сформованості в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу

Бали	1 показник		2 показник		3 показник		Оцінка у балах за середньо-арифметичним
	Кількісні дані	Результати у %	Кількісні дані	Результати у %	Кількісні дані	Результати у %	
Експериментальна група							
4	10	19,2	9	17,3	11	21,2	19,2
3	24	46,2	25	48,1	19	36,5	43,6
2	16	30,8	17	32,7	17	32,7	32,1
1	2	3,8	1	1,9	5	9,6	5,1
Контрольна група							
4	5	9,6	6	11,5	4	7,7	9,6
3	11	21,2	13	25,0	11	21,2	22,4
2	21	40,4	19	36,5	22	42,3	39,7
1	15	28,8	14	26,9	15	28,8	28,2

Як бачимо, і за цим критерієм було встановлено відчутну перевагу учасників експерименту, які навчались за експериментальною методикою. Так, в ЕГ за першим показником вищу оцінку отримало 19,2%, а в КГ їх кількість склала 9,6%; на достатньому рівні було оцінено 46,2% досліджуваних з ЕГ, а у КГ таких респондентів було виявлено 21,2%, що на 25,00% менше. Задовільними балами у ЕГ було оцінено 30,8%, а в КГ – 40,4%. В той же час на найнижчому рівні в ЕГ залишилось 3,8% респондентів, а в КГ – 28,8%.

За третім показником результати були також досить виразними. Так, у 4 бали в ЕГ було оцінено на 19,2% респондентів більше, чим у першому зрізі, а 1

балом було оцінено на 37,8% менше. В КГ ця різниця склала відповідно 8,3% за вищим балом і 12,8% за найнижчим балом.

Загальні результати за цим критерієм також виявили суттєву перевагу учасників експерименту з ЕГ. Покращили результати за цим критерієм 15,4% досліджуваних, які отримали вищий бал, та 23,1% , що були оцінені достатніми балами, на 31,1% менше здобувачів залишилося на низькому рівні у ЕГ. У КГ ці результати склали відповідно 9,6%, 11,5%, 7,7%.

Отже, і в цілому за мистецько-методичним критерієм було встановлено відчутну перевагу респондентів, які навчались за експериментальною методикою. Так, в ЕГ за середньоарифметичним вищого рівня досягало 19,2% респондентів, а в КГ їх кількість склала 9,6%; на достатньому рівні було оцінено 43,6% досліджуваних з ЕГ, а в КГ таких респондентів було виявлено 22,4%, що на 21,25% менше. Достатніми балами в ЕГ було оцінено 43,6%, а в КГ – 22,4%. У той же час на найнижчому рівні за цим критерієм в ЕГ залишилось 5,1% респондентів, а в ЕГ – 28,8%.

Дані за критерієм, що відбивав результати за продуктивно-творчим критерієм готовності майбутніх учителів музики до навчання школярів сольного співу, наведено в таблиці 3.8.

З таблиці видно, що за першим показником даного критерію було отримано такі результати: на відміну від констатувального зрізу, де вищий бал не отримав ні один студент, на прикінцевому етапі у 4 бали було оцінено 21,2% респондентів. У КГ на початку експерименту їх кількість склала 1,9%, в на прикінцевому – 9,6%. За другим показником результати були менш виразними. Так, високим балом в ЕГ було оцінено тільки на 17,3% більше, чим у першому зрізі, а низькими – 7,7% в ЕГ, хоча в порівнянні з результатами, отриманими в КГ, вони були вищими на 17,3%.

Загальні результати за цим критерієм також виявили суттєву перевагу респонденти з ЕГ: за цим критерієм 37,8% здобувачів з ЕГ, які отримали найнижчий бал на констатувальному етапі, покращили свої результати. В КГ таких здобувачів було виявлено тільки 12,8%.

Таблиця 3.8.

Результати прикінцевого зрізу за продуктивно-творчим критерієм виявлення рівнів сформованості в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу

Бали	1 показник		2 показник		3 показник		Оцінка у ба-лах за середньо-арифметичним
	Кількісні дані	Результати у %	Кількісні дані	Результати у %	Кількісні дані	Результати у %	
Експериментальна група							
4	11	21,2	10	19,2	11	21,2	20,5
3	26	50,0	27	51,9	27	51,9	51,3
2	12	23,1	11	21,2	11	21,2	21,8
1	3	5,8	4	7,7	3	5,8	6,4
Контрольна група							
4	5	9,6	6	11,5	4	7,7	9,6
3	11	21,2	13	25,0	11	21,2	22,4
2	21	40,4	19	36,5	22	42,3	39,7
1	15	28,8	14	26,9	15	28,8	28,2

У таблиці 3.9. наводимо порівняльні дані за рівнем готовності досліджуваних з ЕГ та КГ.

Як бачимо, на високому рівні сформованості досліджуваного конструкту в ЕГ опинилося на 9% більше респондентів, чим у КГ. Особливо значущою була різниця між кількістю досліджуваних, які досягли достатнього рівня: в ЕГ їх стало 47,6%, а в КГ – 23,5%, тобто на 24,1% менше. Відповідно, на задовільному та низькому рівнях в сукупності в ЕГ залишилося 33,3% респондентів, а в КГ – 66,4%.

Таким чином, аналіз отриманих даних та їх статистична обробка дозволили встановити, що учасники формувального експерименту, навчаючись за експериментальною методикою, досягли більших успіхів, ніж респонденти з контрольної групи.

Таблиця 3.9.

Рівні сформованості в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу на прикінцевому етапі експериментальної роботи

Рівні	Критерії			\bar{X} (y%)
	1 (y%)	2 (y%)	3 (y%)	
ЕГ				
творчо-ініціативний	17,3	19,2	20,5	19,0
фахово-умотивований	48,1	43,6	51,3	47,6
помірно зацікавлений	30,1	32,1	21,8	28,0
Індиферентний	4,5	5,1	6,4	5,3
КГ				
творчо-ініціативний	10,9	9,6	9,6	10,0
фахово-умотивований	25,6	22,4	22,4	23,5
помірно зацікавлений	43,6	39,7	39,7	41,0
Індиферентний	19,9	28,2	28,2	25,4

У Рис. 3.2. представлено наочно порівняльні дані з розподілу результатів, отриманих учасниками проведення експерименту з ЕГ та КГ за рівнями сформованості готовності до навчання сольного співу школярів, отримані в діагностичних зрізах на констатувальному та прикінцевоаому етапах дослідження.

Доведення статистичної вартісності розбіжності між показниками в експериментальній і контрольній групах наприкінці формуального експерименту було здійснено за допомогою багатофункціонального критерію φ^* Фішера (кутового перетворення Фішера), так як: 1) у формуальному експерименті брали участь дві групи (ЕГ, КГ); 2) кількість у кожній групі була

більшою, ніж 5 осіб – і в експериментальній, і контрольній групах було по 52 респонденти.

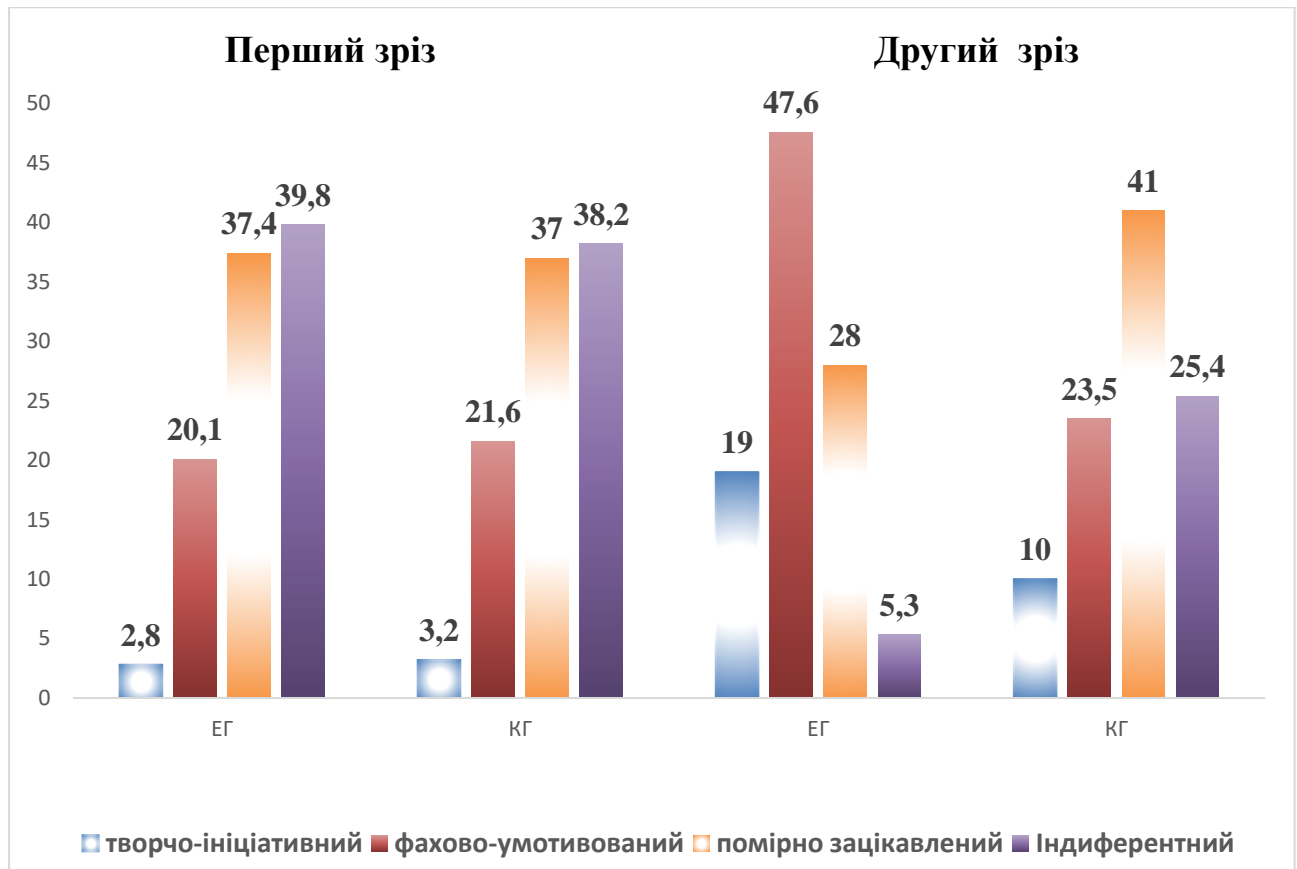


Рис. 3.2.

Порівняльні дані з розподілу результатів, отриманих респондентами з ЕГ та КГ за рівнями сформованості готовності до навчання сольного співу школярів на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

У дослідженні використано критерій φ^* Фішера з метою порівняння і зіставлення кількісних показників експериментальної та контрольної груп учасників формувального експерименту для перевірки рівності дисперсій двох вибірок. Даний критерій є критерієм розсіювання.

Для доведення статистичної вартісності було сформульовано такі гіпотези:

H_0 : частка із задовільним і незадовільним рівнем сформованості готовності до навчання школярів сольного співу в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ.

Результати діагностики сформованості в ЕГ і КГ готовності до навчання школярів сольного співу відповідно до розрахунків за критерієм φ^* Фішера запропоновано в таблицях 3.10, 3.11.

Таблиця 3.10.

Результати діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики з ЕГ і КГ до навчання школярів сольного співу на початку формувального експерименту (констатувальний зріз)

Групи	Високий і достатній рівні сформованості готовності до навчання школярів сольного співу		Задовільний і незадовільний рівні сформованості готовності до навчання школярів сольного співу		Разом
	Кількість майбутніх фахівців	Частка	Кількість майбутніх фахівців	Частка	
ЕГ	12	22,9	40	77,1	52
КГ	13	24,8	39	75,2	52

Таблиця 3.11.

Результати діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики з ЕГ і КГ до навчання школярів сольного співу наприкінці проведення формувального експерименту (прикінцевий зріз)

Групи	Високий і достатній рівні сформованості готовності до навчання школярів сольного співу		Задовільний і незадовільний рівні сформованості готовності до навчання школярів сольного співу		Разом
	Кількість майбутніх фахівців	Частка	Кількість майбутніх фахівців	Частка	
ЕГ	35	66,6	17	33,4	52
КГ	17	33,4	35	66,6	52

Наприкінці констатувального етапу формувальної роботи за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток (Е. Сидоренко [299, с. 330-331]) було визначено величини, відповідні відсотковим часткам у кожній групі:

$$\varphi_1 = \varphi(77,1\%) = 2,144$$

$$\varphi_2 = \varphi(75,2\%) = 2,099.$$

Емпіричне значення φ^* підраховано за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 52, n_2 = 52,$$

$$\varphi_{емп}^* = (2,144 - 2,099) \cdot \sqrt{\frac{52 \cdot 52}{52 + 52}} = 0,045 \cdot 5,099 = 0,229.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 0,229$. Отже, $\varphi_{крит}^* > \varphi_{емп}^*$.

Отже, отриманий результат на початку формувальної роботи не належить до зони значущості.

Наприкінці формувального експерименту, після прикінцевого зрізу, за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток була визначено величини, що відповідали відсотковим часткам у кожній групі.

$$\varphi_1 = \varphi(66,6\%) = 1,909,$$

$$\varphi_2 = \varphi(33,4\%) = 1,232.$$

Після підрахування емпіричного значення φ^* за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 52, n_2 = 52,$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,909 - 1,232) \cdot \sqrt{\frac{52 \cdot 52}{52 + 52}} = 0,677 \cdot 5,099 = 3,45.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 3,45$. Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Отримані результати дали змогу побудувати «вісь вартісності» (рис. 3.3.).

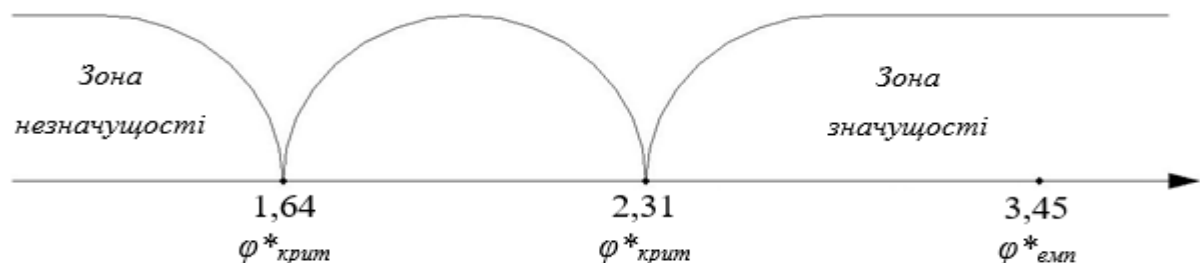


Рис. 3.3. Вісь значень для величин кутів φ .

Їх аналіз дозволяє констатувати, що значення $\varphi_{емп}^*$ належить до зони значущості. Відтак, існує статистична розбіжність між показниками

експериментальної та контрольної груп після прикінцевого зрізу формувального експерименту, тому приймається гіпотеза H_1 : частка із задовільним і незадовільним рівнем сформованості готовності до навчання школярів сольного співу в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

Отже, отримані дані на всіх етапах формувального експерименту свідчать про те, що розроблена методика формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу є ефективною.

Висновки до третього розділу

Діагностика, здійснена на початку експериментальної роботи, показала, що в готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу існують суттєві прогалини за всіма її компонентами та висунутими критеріями оцінювання. Особливо незадовільні результати досліджувані продемонстрували щодо третього, продуктивно-творчого критерію сформованості досліджуваного феномену. Відносно вищими були дані, отримані за показниками, що характеризували музичну ерудованість респондентів. Найбільш високо було оцінено їх здатність до використання у вокально-освітньому процесі сучасних технологій, що свідчить про інтерес сучасних до оволодіння інноваційними технологіями та перспективність і необхідність їх опанування і широкого втілення під час формувального процесу.

Зміст експериментальної роботи спрямовувався на підвищення рівня готовності майбутнього вчителя музики до фахової діяльності в галузі навчання сольного співу школярів різного віку. Досвід впровадження експериментальної методики здійснювався за трьома етапами, на кожному з яких реалізувалась певна педагогічна умова.

Завдання першого, настановно-орієнтаційного етапу полягали в цілеспрямованій стимуляції інтенцій та відповідального ставлення майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу. Головними методами

слугували: метод переконання (у бесідах і диспутах), проведення круглого столу з обговоренням проблемних питань в галузі вокальної освіти й виховання особистості учнів різного віку; відвідування занять з сольного співу, перегляд відео-презентації майстер-класів і виступів школярів з подальшим критичним аналізом сприйнятої інформації тощо.

На другому, когнітивно-формульовальному етапі відбувалось формування здатності майбутнього учителя музики до самостійної інтеграції знань і вмінь, набутих на різних дисциплінах навчального плану, активізація його внутрішньої потреби в здатності до пошуку і розроблення методико-інтерактивного забезпечення навчання школярів сольного співу у позакласній роботі. У основу методики було покладено налагодження міждисциплінарних зв'язків та міжциклової координації змісту навчання між дисциплінами різних навчальних циклів на основі координації педагогічних дій, формування в навичок самостійного здобуття, осмислення й узагальнення нової інформації. Важливу роль на цьому етапі експерименту відігравали оволодіння респондентів техніками алгоритмізації та поетапного формування фонаційно-виконавських і музично-слухових навичок – від наслідувальних до продуктивно-творчих форм їх здійснення. Широко застосувались завдання на диференційований і цілісний аналіз вокальних творів, розроблення педагогічно спрямованих анотацій, рольові ігри й організація «квазі-педагогічних» ситуацій, створення учасниками формульовального експерименту інтонаційних вправ і наочних посібників, опанування творчими формами обробки музичного матеріалу, в межах яких досягались інтеграція й синтез всіх набутих знань у аналітико-інтерпретаційних, вербальних формах та творчому музикуванні.

Третій, досвідно-творчий етап спрямовувався на стимулювання в майбутнього вчителя музики здатності до творчої екстраполяції власного вокально-фахового досвіду в процес навчання школярів сольного співу. З цією метою в освітньому процесі було застосовано сучасні ІКТ та ТЗН, спрямовані на формування здатності майбутнього вчителя музики організовувати індивідуальні заняття зі школярами в позакласній роботі, створювати належне

матеріально-методичне забезпечення у формі навчальних презентацій та відео й аудіо-записів з прикладами майстеркласів, уроків, виступів дітей-співаків різного гатунку, використанням фонограм (-1) за типом «караоке», розроблення бази науково-методичних джерел та систематизації накопиченого матеріалу завдяки розробленню фахового портфоліо, оволодіння колективно-творчими формами пошуково-методичної діяльності за допомогою застосування хмарних технологій. Зазначені методи і технології доповнювались завданнями на моніторинг респондентами процесу власної викладацької діяльності, що сприяло удосконаленню в них здатності до самоорганізації, самооцінки й самовдосконалення, дозволяло упереджувати або мінімізувати педагогічні помилки і дотримуватись норм гігієни й збереження дитячого голосу.

Порівняльні дані результатів констатувального та прикінцевого зрізів діагностики засвідчили, що кількість респондентів ЕГ, які досягли високого, творчо-ініціативного рівня, у ЕГ зросла, у порівнянні з даними констатувального зрізу, на 16,2%, достатнього, фахово-умотивованого рівня – на 27,5%; на помірно зацікавленому рівні сформованості готовності до навчання учнів сольного співу в ЕГ кількість зменшилася на 9,4%, а на низькому, індіферентному рівні в ЕГ їх залишилось 5,3%, тобто на 34,5% менше в порівнянні з першим зрізом. У КГ результати виглядали таким чином: творчо-ініціативного рівня досягло на 6,8% респондентів більше; фахово-умотивованого рівня на 1,9 % більше, чим у першому зрізі. На помірно зацікавленому рівні сформованості готовності до навчання школярів сольного співу в КГ таких респондентів стало на 4,0% більше, а на індіферентному рівні кількість таких досліджуваних склала 25,4%, тобто зменшилася тільки на 12,8%.

Отримані дані засвідчили, що в обох групах здобувачі пройшли значний шлях у формуванні готовності до навчання школярів сольного співу у позакласній роботі; натомість за результатами діагностики виявилась відчутна перевага учасників ЕГ, які навчались за авторською експериментальною методикою. Ці висновки було підтверджено на допомогу доведення статистичної вартісності розбіжності між показниками в експериментальній і

контрольній групах наприкінці формувального експерименту, здійсненого за допомогою багатofункціонального критерію φ^* Фішера (кутового перетворення Фішера).

Отже, це дає підстави стверджувати про ефективність і доцільність впровадження запропонованої методики в практику підготовки майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу в закладах вищої музично-педагогічної освіти.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення актуальної для сучасної музично-педагогічної освіти проблеми формуванні готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу. Результати дисертаційного дослідження засвідчили успішність вирішення поставлених завдань і дали підстави зробити наступні висновки.

Обґрунтовано актуальність досліджуваної теми, яка зумовлена зростанням вимог суспільства до виховання школярів як освічених музичних аматорів та суперечностями, що склалися між зростаючою соціокультурною потребою в приділенні педагогічної уваги зацікавленості школярів вокально-виконавським мистецтвом і недостатньою розробленістю теоретико-методичної платформи формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу.

1. Визначено сутність феномену «готовність майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу», яка розуміється як цілісне особистісне утворення, в основі якого лежить зацікавлене й відповідальне ставлення до занять у їх спрямуванні на духовне, художньо-музичне й вокально-виконавське становлення учнів, що ґрунтується на здатності до мобілізації своїх потенцій для набуття вокально-методичної підготовки, спроможності інтегрувати фахові знання і творчо екстраполювати їх у процес занять зі своїми вихованцями. Визначено специфіку сольного аматорського співу як різновиду вокально-виконавської діяльності на основі порівняльного аналізу різновидів вокально-хорової, сольної професійної, навчальної, аматорської співочої діяльності, яка характеризується різними вимогами щодо міри творчої конформності/самостійності в інтерпретації та знаходженні способів виявлення власної індивідуальності юного співака в специфічних для кожного різновиду діяльності вимогах художньо-виконавського та вокально-технологічного характеру, своєрідним ставленням учнів до змісту занять.

Обґрунтовано структуру означеного феномену в єдності особистісно-фахового, когнітивно-компетентнісного, організаційно-діяльнісного компонентів.

2. Розроблено критеріально-діагностичний апарат щодо виявлення рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу (творчо-ініціативного, фахово-умотивованого; помірно зацікавленого; індіферентного); критерії та показники оцінювання рівнів готовності до навчання школярів сольного співу – мобілізаційно-характерологічний з показниками: міра усвідомлення мети навчання школярів сольного співу як здійснення розвивально-виховного впливу на становлення їхньої особистості; ступінь активності й цілеспрямованості в оволодінні методами й технологіями організації занять сольним співом зі школярами різного віку; міра здатності до професійного самовдосконалення; мистецько-методичний критерій з показниками – ступінь мистецько-фахової ерудованості; рівень володіння психолого-педагогічними та методичними засадами навчання школярів сольного співу; міра оволодіння засадами організаційно-менеджерського забезпечення позакласних занять з учнями сольним співом в шкільних умовах; продуктивно-творчий з показниками – міра здатності до ресурсно-комунікативного забезпечення занять зі школярами сольним співом; ступінь здатності до екстраполяції вокально-методичних знань в практику індивідуальних занять зі школярами сольним співом; якість творчого застосування сучасних інноваційних технологій у процесі навчання школярів сольного співу.

Сутнісні характеристики рівнів відображали ступінь умотивованості, самостійності й творчої активності респондентів, володіння комплексом виконавських навичок репродуктивного, інтерпретаційного, творчо-продуктивного характеру та здатність їх застосовувати в самостійній навчальній і умовно-педагогічній діяльності.

3. Обґрунтовано модель формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу, основними складниками якої визначено: *наукові підходи* (гуманістичний, антропологічний, системно-

інтеграційний, технологічний та інноваційний); *педагогічні принципи* – двовекторної спрямованості змісту навчання у студентоцентрованій та дитиноцентрованій проекції; творчої діалогізації освітнього процесу; підготовки майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу з орієнтацією на їхні індивідуально-особистісні й вікові особливості; активізації рефлексивної свідомості, самовимогливості й здатності до особистісно-фахового самовдосконалення; актуалізації міждисциплінарного зв'язку засобами міжпредметної координації; адаптивної екстраполяції методу алгоритмованого формування власних співацьких навичок у вокально-педагогічну практику; пропедевтичної апробації передбачених методів і форм навчання сольного співу школярів у квазі-педагогічних ситуаціях; органічного поєднання й взаємодоповнення традиційних та інноваційних методів і технологій формування в здобувачів готовності до навчання школярів сольного співу; *педагогічні умови* сприяння ефективності формувального процесу, визначені як цілеспрямована стимуляція інтенцій та відповідального ставлення майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу; залучення майбутнього вчителя музики до самостійної інтеграції знань і розроблення методико-інтерактивного забезпечення навчання школярів сольного співу у позакласній роботі; стимулювання в майбутнього вчителя музики здатності до творчої екстраполяції власного вокально-фахового досвіду в процес навчання школярів сольного співу.

4. Розроблено та представлено експериментальну формувальну методику, яка впроваджувалась за трьома етапами – настановно-орієнтаційним, когнітивно-формувальним, досвідно-творчим, на кожному з яких реалізувалась педагогічна умова на засадах обґрунтованих педагогічних принципів та методів їх впровадження. На першому етапі головними слугували методи переконання, евристичні бесіди; «круглий стіл», диспути і дискусії, відвідування занять з сольного співу зі школярами різного віку; порівняльно-критичний аналіз відео-презентації майстер-класів; виступів дітей на шоу-програмах; відео-уроків; ознайомлення з педагогічними блогами.

На другому етапі головна увага приділялась актуалізації міждисциплінарних зв'язків та міжпредметній координації; оновленню й систематизації навчально-методичного, репертуарного, організаційно-ресурсного забезпечення; виробленню алгоритмів засвоєння фонаційно-технічних навичок; створення інваріантів репертуарного плану; впровадження на заняттях рольових ігор, організація «квазі-професійних» ситуацій.

Третій етап спрямовувався на формування навичок і вмінь, які уможливають застосування інформаційно-комунікативних, зокрема – хмарних технологій: Zoom; Instagram; Viber; YouTube; оволодіння здобувачів здатністю самостійно розробляти комплекси вокально-інтонаційних вправ, впроваджувати інтерактивні методи навчання сольного співу в педагогічну практику; моніторинг процесу занять та діагностування зрушень в оволодінні учнів співацько-виконавськими навичками; застосування методів самоспостереження, самооцінки й самокорекції педагогічних помилок.

5. Аналіз результатів прикінцевого зрізу дозволив довести ефективність пропонованої методики формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу: порівняльні дані результатів констатувального та прикінцевого зрізів діагностики засвідчили, що кількість респондентів ЕГ, які досягли високого, творчо-ініціативного рівня, зросла, в порівнянні з даними першого зрізу, на 16,2% (у КГ – на 6,8%), респондентів, які досягли фахово-умотивованого рівня, в другому зрізі було виявлено в ЕГ на 27,5% більше, чим у першому зрізі (в КГ – на 1,9 %), на помірно зацікавленому рівні в ЕГ випробовуваних залишилося менше на 9,4% (в КГ їх стало на 4,0% більше), а на низькому, індіферентному рівні в ЕГ залишилося всього 5,3% майбутніх учителів музики, тобто на 34,5% менше в порівнянні з даними, отриманими в першому зрізі, в той час, як у КГ кількість таких досліджуваних зменшилася тільки на 12,8%. Отже, в обох групах здобувачі пройшли значний шлях у формуванні готовності до навчання школярів сольного співу, натомість за результатами діагностики виявилась відчутна перевага учасників експериментальної групи.

Відтак, наведені діагностичні дані підтвердили ефективність висунутих у дослідженні припущень та запропонованої методики, що дає підстави стверджувати про доцільність її використання і впровадження в практику підготовки майбутнього вчителя музики до навчання сольного співу школярів у закладах вищої музично-педагогічної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування в майбутнього вчителя музики готовності до навчання школярів сольного співу: подальшої розробки потребують проблеми спеціалізації методів і змісту формувального процесу відповідно віковим та індивідуально-психологічним особливостям учнів з різним рівнем розвитку музичних і вокальних здібностей, форми і методи вдосконалення готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу із застосуванням сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальные проблемы музыкального образования: Сб. статей (1986). Сост. И. К. Котляревский, Ю. А. Полянский. Київ, Музична Україна,
2. Алмазов, Е. И. (1961). О возрастных особенностях голоса дошкольников, школьников и молодёжи. *Научная конференция по вопросам вокально-хорового воспитания детей подростков и юношества*. Москва, 12-14.
3. Ананьев Б.Г. (2001). Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 288.
4. Андрущенко В. П. (2008). *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. Київ, Педагогічна думка, 256.
5. Антонович, А. С. (2021). Педагогика «нового воспитания». <https://zavtrasessiya.com/index.pl?act=PRODUCT&id=3225#>
6. Антонюк, В. Г. (2000). Постановка голоса: навчальний посібник для вищих муз. Навч. Закладів. Київ, Українська ідея, 65.
7. Аносов І. П. (2003). Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. Монографія. Київ, 392.
8. Асафьев, Б. В. (1973). Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Ленинград : Музыка, 144.
9. Ануфрієва, О. Снісаренко, О. [2018]. Інноваційний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти доктора філософії. *Післядипломна освіта в Україні*, № 2, 74 - 85.
10. Баженова Н. Г., Хлудеева. И. В. Педагогические условия, ориентированные на развитие: Теоретический аспект. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-orientirovannye-na-razvitie-teoreticheskiy-aspekt/viewer>
11. Багадуров В. (1952). *Вокальное воспитание детей*. Москва: Музыка, 96.

12. Балл Г. О. (2007). Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Київ – Рівне, 172.
13. Балл, Г. О. (1994). Про психологічні засади формування готовності до професійної праці. *Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : Науково-методичний збірник*. Київ.
14. Банкул Л.Д., Затинченко О.М., Бойчев І.І. (2019). Практикум шкільного репертуару. Робоча програма навчальної дисципліни. Ізмаїл, 8 с.
15. Бернштейн Н. А. (1991). О ловкости и ее развитии. М.: Физкультура и спорт, 288.
16. Бех, І. (2003). Виховання особистості. Кн. І: Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь.
17. Бим-Бад, Б. М. (2003). *Педагогическая антропология: Курс лекций: Учебн. пособие для студентов вузов*. Москва: УРАО.
18. Бинцянь, Лю (2014). Музыкально-исторические параллели развития искусства Китая и Европы : моногр. по истории муз. культуры для муз. акад./ун-тов и вузов искусства. Нац. муз. акад. Украины им. П. И. Чайковского. Одесса : Астропринт, - 439 с. : ноты, цв. ил.
19. Блинова, М. П. (1951). Внутренний интонационный слух и методы его развития. Москва : Музгиз, 64.
20. Блох, О. А. (1990). Репертуар как средство эстетического воспитания участников самодеятельных молодежных музыкальных ансамблей. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Москва.
21. Большой толковый психологический словарь. Т.1 (А-О). (2001). [Пер. с англ. Ребер Артур]. Москва : ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече».
22. Бодалев, А.А. (1983). *Личность и общение*. Москва, Педагогика, 272 с.
23. Боднарук, І. М. (2006). Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд.. пед. наук. К., 19 с.

24. Бодрова Т.О. (2015). Особливості реалізації системно-інтегративного підходу в методичній підготовці майбутніх учителів музики. Вид-во Полтав. нац. пед. ун-т ім. ВГ Короленка, 19-32.
25. Божович, Л. И. (1995). Проблемы формирования личности [под ред. Д.И. Фельдштейна]. Москва : Ин-т практ. психологии, 352.
26. Бонфельд, М. Ш. (2003). Анализ музыкальных произведений: Структуры тональной музыки : учеб. пособ. для вузов. В 2 ч. Ч. 1., Москва : ВЛАДОС, 251.
27. Бухлова, Н. В. (2006). Навчаємо вчитися: діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів. Київ: Вид. Дім «Шкіл. світ». 128.
28. Ван, Юаньсін (2019). Гедоністичний підхід у музично-ритмічній компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки, №3. 274-277.*
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2019_3_48.
29. Варганич, Г.; Хоменко, З. (2019). Особливості формування рефлексії у майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Наукові записки кафедри педагогіки Випуск 1(44)*, Ніжин, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. 53 - 63.
<https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/12491>
30. Василенко Л. М. (2003). Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. Київ, 23.
31. Василенко, Л.М. (2012). Педагогічні умови гедоністичного спрямування вокальної підготовки. *Науковий вісник Мелітопольського педагогічного університету. № 9, 182 - 190.*
32. Ващенко, Г. (1999). Виховання волі і характеру: підруч. для педагогів. Київ : Школяр, 385.
33. Ващук, О. В. (2013). Інтеграція та інтегративний підхід як основа формування готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми.

- Сутність, шляхи реалізації. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. 5 (71), 103 - 109.
34. Вей, Лімін (2016). Підготовка майбутніх учителів музики до організації спіацького навчання школярів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, Вип. 20 (25), 38 - 42.
 35. Ветлугина, Н. А. (1973). *Музыкальное развитие ребенка*. Москва : Просвещение, 312 с.
 36. Веремчук А. (2020). Сучасний вимір педагогічної освіти: креативний підхід. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Том 1, № 29, 253 - 258
 37. Вступ до філософії: Історико-філософська пропедевтика: Підручник (1999). За ред. Г.І.Волинки. Київ : Вища школа, 624.
 38. Выготский, Л.С. (2005). *Педагогическая психология*. Москва: АСТ: Астрель: Люкс, 287.
 39. Гавриленко, Л. М. (2011). *Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв (Автореф. дис.... канд. пед. наук)*. Київ.
 40. Гадалова, І. М. (1994). *Методика викладання музики в початкових класах*. Навч. посібник. К.: ІСДО.
 41. Гоголь, А. Я. (2018). Вокально-хорове навчання молодших школярів на засадах гедоністичного підходу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, Вип. 24 (29), 137-143.
 42. Гегель Г.В.Ф. (1971). *Эстетика*. В 4 томах. Москва : Искусство, Т. 3, 621.

43. Гетьманенко Н. И. (2020). Доминантные факторы мотивации в общей системе обучения РКИ: содержательно-функциональный аспект. *Весті БДПУ. Серія 1. № 1*, 79 - 81
44. Гершунський, Б. (1998). *Философия образования. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений.* Москва : Московский психолого-социальный институт, 432.
45. Глаголева Ю. И. (2002). Педагогические условия становления методологической культуры учащихся : дис. канд. пед. Наук : 13.00.01. Псков, 245.
46. Гнидь Б. (1997). *История вокального искусства.* Київ : НМАУ, 318.
47. Гончаренко С. У. (1997). *Український педагогічний словник.* Київ : Либідь, 374.
48. Гора Н.В. (2018). Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх товарознавців. *Молодий вчений. Педагогічні науки, № 6 (58)*. 134 - 139.
49. Горюнова Л. (2004). Музыка-язык общения. *Искусство в школе, №4*. 55 – 58.
50. Грачёва, М. С. (1961). Материалы о возрастных особенностях морфологии и иннервации гортани и мягкого нёба. *Научная конференция по вопросам вокально-хорового воспитания детей подростков и юношества.* Москва, 43 - 45.
51. Гребнев А. (1925). *Голос детей, его развитие и обработка в трудовой школе. I-я конференция ученых-вокалистов и педагогов.* Москва: ГИМН.
52. Гребенюк, Н. Є. (!999). *Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: монографія.* Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 269.
53. Грищенко Ю. В. (2010). Провідні тенденції професійної вокальної підготовки в контексті завдань сучасної мистецької освіти. *Зб. наук. Праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки).* Бердянськ, № 4. 41 -44.

54. Гриншпун С. С. (1995). Свойства нервной системы и профессиональная деятельность. Школа и производство. №1, 89 - 95.
55. Гродзенская Н. Л. (1961). Слушание музыки в школе. Москва : Из-во АПН РСФСР, 94.
56. Гу, Цзін (2018). Методика формування вокального слуху майбутнього вчителя музики України та Китаю. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
57. Гулеватий, А. (2005). Формування психологічної готовності майбутніх фахівців з вищою освітою до використання комп'ютерної техніки : автореф. дис. ... канд. псих. наук. Хмельницький, 20.
58. Гунько, Н. О. (2017). Інноваційні аспекти вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки, випуск 155, серія: Педагогічні науки*. [Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін.]. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 51 - 55.
59. Гура, О. І. (2005). Комунікативна компетентність вчителя музики. *Наука і сучасність. Педагогіка. Філологія. Збірник наукових праць. Т. 48*. Київ, Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 24 - 27 с.
60. Гуревич, К. М. (1970). Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. Москва : Наука, 272.
61. Давыдов, В. В. (1987). Уровень планирования как условие рефлексии. *Проблемы рефлексии*. Новосибирск: Наука, 43 - 48.
62. Дальская В. А. (2012). Формирование певческого голоса средствами визуализации у студентов-вокалистов вузов культуры и искусств: дисс. ... канд. пед. н., Москва, 224.
63. Данько, Н. П. (2013). Інтеграція видів навчальної діяльності На уроках музики в початкових класах *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, Випуск 1 (1)*, 175 - 184.
64. Дем'яненко, Н. (2006). Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза і еволюція. *Філософія освіти. № 2 (4)*. 255 - 265.

65. Дилецкий, Н. (1979). Идея грамматики музыкальной. *Памятники русского музыкального искусства. Вып. 7.* Москва : Просвещение.
66. Дмитриев Л. Б. (2000). Основы вокальной методики. Москва : Музыка, 368.
67. Дрожжина, Н. В. (2008). Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Харк. держ. ун-т мистецтв ім. І. П. Котляревського. Харків, 218.
68. Ду, Ханьфен (2019). Методика формування психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя музики до диригентської діяльності та керівництва дитячим інструментальним ансамблем. Дис... канд. пед. наук : 13.00.02. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
69. Душний, А., Салій, В. (2019). Деякі методи дитячого вокального розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 25, Мистецтвознавство.* 44 - 48.
70. Ду, Цзілун (2018). Методологічні підходи і принципи залучення дітей молодшого шкільного віку до занять естрадним співом. *World Science № 4(32). Vol.7, Scientific Educational Center Warsaw, Poland, 37 - 42.*
71. Дьюи, Д. (2000). Демократия и образование: Пер. с англ. Москва : Педагогика-Пресс, 383.
72. Дьяченко, М. И., Кадыбович Л. А (1976). Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 176.
73. Євтушенко, Д. Г. (1979). Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста. Київ, Музична Україна, 91.
74. Егорова, Е.А. (2007). Современные авторские концепции развития детского голоса (70-2000-е годы): Г. Стулова, Е. Емельянов, Д. Огороднов. *Вестник МГУКИ, №4, 201 - 205.*
75. Егорова, О. И. (1961). Значение художественных произведений для воспитания голоса певца. *Научно-методические записки Уральской консерватории. Вып. IV.* Свердловск.

76. Економова, Е. К. (2002). Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста. Дис. ... канд. пед. наук : 14.00.04, м. Одеса.
77. Емельянов, В. В. (2010). Развитие голоса. Координация и тренинг. 6-е изд., стер. СПб.: Издательство «Лань», 193.
78. Енциклопедія освіти (2008). [гол. ред. В. Г. Кремень]. Акад. пед. наук України, Київ : Юрінком Інтер, 1040.
79. Єремєєва, В.М. (2014). Гуманістично-орієнтований підхід у процесі навчання майбутніх учителів як чинник їх професійного зростання. *Андрогогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання. Випуск 5.* 145 - 151.
80. Жак-Далькроз, Э. (2002). *Ритм*. Москва: Классика-XXI.
81. Жигінас Т. (2019). Глобалізаційні тенденції в освіті. Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник мну імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 3 (66).* 95 – 105.
82. Жукова, В. Ф. (2011). Психолого-педагогический анализ категории “психологическая готовность”. Вестник филиала Российского государственного университета. Серия: Педагогические науки. Сургут. Т. 4, № 5, 32 – 35.
83. Загвязинский, В.И. (200). Практическая методология педагогического поиска. Тюмень, 72.
84. Заенутдинова, Н. А. (2000). Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 159.
85. Закон України «Про освіту» (2017). Київ, № 2145-VIII. Режим доступу: 3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page7
86. Занюк, С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг (2001). Киев : Эльга-Ника-Центр, 352.
87. Запорожец, А. В. (1986). Избранные психологические труды. В двух томах. – Т. 2. Развитие произвольных движений. Москва : Педагогика, 297.

88. Затымина, Т. А. (2007). Современный урок музыки: методика конструирования, сценарии проведения, тестовый контроль: учебно-метод. пособие. Москва : Глобус, 170.
89. Збірник навчальних програм з позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (лист МОН від 10.01.2019 № 1/11-98).
90. Зеер, Э. Ф. (1998). Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург : Изд-во УГППУ, 126.
91. Зімовін, О. І. (2017). Рефлексія та креативність як чинник саморозвитку особистості на різних етапах життєвого шляху. автореф. дис. ... канд. психол. наук – 17.00.00. Київ.
92. Зими́на, О. В. (2006). Диалог в профессиональной деятельности учителя музыки: Учебное пособие. Отв. ред. Э. Б. Абдуллин. Тамбов: ТГУ, 101.
93. Зинченко, В.П. (2014). Модель «нового гуманизма» в ценностной системе и принципах современной социальной философии образования. *Перспективы Науки и Образования, №1*, 9 - 13.
94. Зязю́н, І. А. (2003). Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць* [за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало]. Київ, 15 - 29.
95. История живописи в полотнах великих художников. (2017). [Пер. Вадим Левин]. Москва : Махаон. Азбука, 320.
96. Ильин, Е.П. (2000). Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 512.
97. История педагогики, педагогическая антропология (2002). [Отв. ред. Г. Б. Корнетов]. Москва: Изд-во УРАО.
98. Каган, М. С. (1974). Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). Москва: Политиздат, 328.
99. Как учат музыке за рубежом : Серия «Мастер-класс» / Сост., авт. предисл. Д. Дж. Харгривз, А. К. Норт. – М. : Классика-XXI, 2009. – 208 с

100. Калмикова, Л.В. (2017). Психологічні особливості звуків у мові осіб у різних емоційно-психічних станах. Автореф. дис. ... канд. психол. Наук. Луцьк. mon.gov.ua/ua/nauka/nauka/atestaciya-kadriv-vishoyi-kvalifikaciyi/ogoloshen_na-chodo-zahisty-disertaci
101. Кан-Калик, В. А. (1987). Учителю о педагогическом общении. Москва : Просвещение, 190.
102. Качалова, Л. (2006). Педагогическая импровизация: теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование: монография. Шадринск, 185.
103. Карасева, М. (1999). Профессиональный слух в контексте современной практической психологии. Композитор. №4. Москва : Музыкальная академия.
104. Кечхуашвили, Г. Н. Эсебуа Р.Ш. (1996). Бессознательное, установка, музыка. *Хрестоматия по психологии художественного творчества*. Москва : Магистр.
105. Кирьянова А.А. (2014). Реализация идей реформаторской педагогики в экспериментальных школах Англии, основанных С. Редди и Д. Бэдли. *Актуальные вопросы психологии и педагогики. Общество и право, № 1 (47)*. 240 -242.
106. Кларин, М. В. (1997). Инновации в обучении: метафоры и модели : анализ зарубежного опыта. Москва : Наука, 315.
107. Климчук, В. (2005). Экспериментальне дослідження явища “мотиваційного зараження”. *Соціальна психологія, №3 (11)*, 59 - 71.
108. Климов, Е.А. (1998). Введение в психологию труда. Учебник для вузов. Москва : Культура и спорт, ЮНИТИ, 350.
109. Коберник О. (2002). Формування у готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій. *Педагогіка і психологія професійної освіти. №4*. 104 - 109.

110. Коваль, О. (2002). Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики: дис. ... канд. пед. Наук. Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. Київ, 251.
111. Ковінько, А. В. (2018). Підготовка майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків : нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 20.
112. Когут, І. В. (2015). Формування професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Полтава, Режим доступу: <http://pnpu.edu.ua/ua/text/disert/avtoref-kogut.pdf>.
113. Козій, О. (2017). Питання розвитку вокального слуху як необхідної складової фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя № 16*, 136 -142.
114. Козир, А. В. (2016). Інноваційні аспекти технологізації процесу формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць, Вип. 6 (75)*, 110 -116.
115. Козир, А. В. (2007). Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти* : зб. Наук. праць. Київ, Вип. 4(9), ч. I., 88 - 92.
116. Колесніченко О. (2011). Формування психологічної готовності працівників МНС України до професійної діяльності в екстремальних умовах: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Харків, 24.
117. Кондрашова, Л.В. (1987). Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 56.
118. Костюк, Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа.

119. Костюк, А. Г. (1963). Сприймання музики і художня культура слухача. Київ.
120. Краевский, В. В. (1994). Методология педагогического исследования: Пособие для педагога исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 107-108.
121. Кремень В.Г. (2007). Суспільство знань і якісна освіта. Освіта, № 13-14.
122. Кужель М. (2010). Формування психологічної готовності до педагогічної діяльності викладачів фізичної культури : автореф. дис... канд. псих. наук «Педагогічна та вікова психологія» Хмельницький, 24.
123. Кузнєцов, М. А.; Заїка Є. В.; Ходікіна Ю. Ю. (2019). Психологія моторної пам'яті: Прикладні аспекти: монографія. Харків: ДІСА Плюс, 446.
124. Кустовська, О. В. (2005). Методологія системного підходу та наукових досліджень. Тернопіль : «Економічна думка», 124.
125. Кушка, Я. С. (2007). Методика музичного виховання дітей: Навчальний посібник для вищих навчальних закладів : Ч.1. Вінниця: «Нова книга», 288.
126. Кьон, Н.Г., Ліцюань, Лі. (2019). Методика подолання недоліків вокального інтонування у школярів молодшого та підліткового віку. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Випуск 3, 122 – 127.*
<https://doi.org/10.31654/2663-4902-2018-PP-3-122-127>
127. Кьон, Н.Г. (2018). Пропедевтика типових помилок як метод навчання співу педагогічних університетів: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference “Scientific Research Priorities—theoretical and practical value”, Nowy Sącz, Poland, Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University, Nowy Sącz. 90-92
128. Ламперти, Ф. (1923). Искусство пения. Москва : Госиздат, 268.
129. Ламперти, Ф. (1963). Мутация. Развитие детского голоса: материалы науч. конф. по вопросам вокально-хорового воспитания детей, подростков и молодёжи. сб. ст. под ред. В.Н.Шацкой. Москва : АПН РСФСР, 284 - 291.
130. Левидов, И. И. (1939). Охрана и культура детского голоса. Москва : Госиздат.

131. Левчук, З. С. (1992). Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 19.
132. Леонтович, М. (1989). *Практичний курс навчання співу у середніх школах України*. упоряд. Л. О. Іванова. Київ: Музична Україна.
133. Леонтьев, А. Н. (1978). Проблемы развития психики. Москва: МГУ, 584.
134. Лі Ліцюань. (2019). Методологічна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва: теоретико-аналітичний аспект. *Естетика і етика педагогічної дії*. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, 19. 113–126.
135. Лі, Чуньпен (2013). Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.02. Київ, 203.
136. Леонтович, М. (1989). *Практичний курс навчання співу у середніх школах України*. упоряд. Л. О. Іванова. Київ: Музична Україна.
137. Линенко, А. Ф. (1996). Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 378.
138. Линклейтер, К. (1993). *Освобождение голоса*. Москва : ГИТИС.
139. Літвякова, І. О. (2003). Проблема свободи і гуманізму в філософії М.Бердяєва та концепції французького екзистенціалізму. *Вісник Товариства російської філософії при Укр. Філософському фонді. Вип. 1*. Київ : «Парапан», 648.
140. Лобанов, А. П., Конопацкая, Т. А. (2016). Стратегии мотивации студентов с разными стилями обучения: от координации связей к типологическому единству. *Научные труды республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки Сборник научных статей. Выпуск 16, Часть 2*. Минск, РИВШ (124 – 128).
141. Лобова, О. В. (2017). Зміст загальної музичної освіти як фактор формування музичної культури молодших школярів. *Педагогічні науки*:

- теорія, історія, Інноваційні технології: Науковий журнал. № 2 (66). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 247 – 258 с.*
142. Лосев, А.Ф. (1995). Музыка как предмет логики. Форма. Стиль. Выражение. Москва : Мысль, 194 - 369.
 143. Лю, Цзя (2015). Педагогічні новації вокальної підготовки магістратури у вищих педагогічних закладах України. *Педагогічні науки: теорія. Історія. Інноваційні технології : Науковий журнал №8 (52)*, Суми, 146-153.
 144. Ляшко, М.П. (2017). Педагогічні науки особливості розвитку музичних здібностей та їх вплив на загальний розвиток особистості. *Молодий вчений, № 5 (45)*. 399 – 402.
 145. Макаренко, О. Л. (2013). Оцінювання навчальних досягнень засобами інформаційних технологій. Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. № 3 (дод. 1). Тематич. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології», Т. 2. 73 - 78.
 146. Максименко, С. Д. (2002). Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.], Т. 2. Моделювання психологічних новоутворень. Київ : Форум,
 147. Малашевська, І. А. (2014). Гедоністичний принцип музичного навчання дошкільників і молодших школярів із використання музикотерапії. *Педагогічні науки : 142 збірник наукових праць. Вип. 61 – 62*. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 65 - 71.
 148. Малинина, Е.М. (1953). Смена голоса у мальчиков и девочек в переходном возрасте. *Воспитание и охрана детского голоса*. под ред. В.А.Багадунова. Москва : АПН РСФСР. 42 - 63.
 149. Маслов, А. (1913). Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики. Москва.
 150. Матвеева, Р.А. (2008). Классическая музыка в системе развития и воспитания детей раннего возраста: вопросы теории и практики: автореф. дис. . канд. искусствоведения. Москва, 24.

151. Маруфенко, О. В. (2006). Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики: Дис ... канд. пед. наук. СДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми, 265.
152. Масол, Л. М., Гайдамака, О. В., Белкіна, Е. В., Калініченко, О. В., Руденко І. В. (2006). Методика навчання мистецтва. Харків: Веста: Видавництво «Ранок».
153. Медведовська, Т. П. (2014). Впровадження інноваційно-орієнтованого підходу у професійну підготовку фахівців. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, Вип. 23. 29-31.
154. Медушевский, В.В. Концепция духовно-нравственного воспитания средствами искусства. Электронный ресурс. URL: <http://www.portal-slovo.ru/art/35804.php>. (дата обращения: 22.08.2020).
155. Мережко, Ю. В., Петрикова, О.П., Леонтієва, С.Л. (2017). Вокально-виконавська підготовка майбутніх артистів-вокалістів у вищій школі на основі міждисциплінарної інтеграції. *Science and Education New Dimension. Humanities and Social Sciences. V (23) I.*, 71–74.
156. Микиша, М. В. (1971). Практичні основи вокального мистецтва. [літ. виклад М. Головащенко]. Київ: Музична Україна.
157. Михайличенко, О. В. (2009). Общие методы и формы организации музыкального воспитания. *Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. №14 (69)*. 58-65с.
URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/obschie-metody-i-formy-organizatsii-muzykalnogo-vospitaniya> (дата обращения: 1
158. Міщанчук, В. М. (2015). Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики. автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. М. Міщанчук. – Київ, 2015. – 20 с
159. Мозгальова, Н.Г. (2016). Взаємодія педагогічних практик як змістова та процесуальна складова підготовки вчителів музичного мистецтва.

- Педагогічна освіта: теорія і практика. Вип.21, КаменецьПодільський, 94-99.
160. Моляко, В. (1995). Психологические проблемы творческой одаренности. Киев : Знание, 52.
161. Мордвинов, В.И. (1948). Практика основной работы по постановке голоса: опыт с начинающими певцами. Москва: Музгиз, 65 с.
162. Морозов, В.П. (2002). Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М.: МГК им. П.И-Чайковского, ИП РАН, Центр «Искусство и наука», 496 с.
163. Морозов, В.П. (1977). Вокальный слух и голос. М: Музыка,. 88 с.
164. Музехольд, А. (1925). Акустика и механика человеческого голосового органа. Пер. с нем. Э.К.Розенова. Москва : Музсектор, 126.
165. Музична естетика античного світу. Вступ. (1974). *Нарис і зібрання текстів професора О. Ф. Лосєва*. Київ: Муз. Україна.
166. Мясичев, В. М., Готсдинер А. Л. (1981). Проблемы музыкальных способностей и их социальное значение. *Сб. ст.: Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества* [Сост. и ред. А.Готсдинер]. Ленинград : Музыка, 14-29.
167. Назайкинский, Е. В. (2003). Стиль и жанр в музыке: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Гуманит. изд. центр Владос, 248.
168. Нова українська школа: порадник для вчителя (2018) за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 160.
169. Овчаренко, Н. А. (2016). Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. (Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04). Кривий Ріг.
170. Особливості процесу голосоутворення та розвиток вокальних навичок молодших школярів: Методичні рекомендації (2004). Укладач: Євстїгнеєва Н.І. Полтава: Видавництво ПДПУ імені В.Г. Короленка, 44.
171. Осьмук Н. Г. (2014). Європейські «нові школи» першої третини ХХ століття: до аналізу ознак інноваційності. Освітні інновації: філософія,

- психологія, педагогіка: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка», м. Суми, Ч.4. Сум : видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 59 - 62.
172. Огороднов, Д. (1981). Памятка педагогу в вокальной работе по алгоритму с детьми и самим собой. Свердловск,
173. Олексюк, О.М. (2013). Музична педагогіка: навч. посіб. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 248.
174. Отич, О. М. (2009). Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього професійного навчання: теоретичний і методичний аспект : монографія [за наук. ред. І. Я. Зязюна]. Чернівці : Зелена буковина, 752.
175. Павлов, И.П. (1950). Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности. Москва : Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 264.
176. Падалка, Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 272.
177. Педагогічна майстерність : підруч. (2004). І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. 2-ге вид., доповн. і переробл. Київ : Вища школа, 422.
178. Педагогическая хрестоматия (1907). Москва : Издание К. И. Тихомирова. 441.
179. Педагогічний енциклопедичний словник (2002). [гол. ред. Б.М. Бім – Бад]. 324.
180. Петрикова, О. П. (2017). Навчальний вокальний репертуар як засіб формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наукові записки [Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін.] Випуск 155. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 306.
181. Пехота О. М., Будаков В. Д., Старева А. М. та ін. (2003). Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. [за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти]. Київ : А.С.К., 240.

182. Полякова, Н. И. (2011). *Сольное академическое детское пение* (Дис. канд.. искусствоведения). Москва.
183. Полякова, О. И. (2003). Теоретико-методические аспекты использования ТСО в процессе обучения пению подростков. (Дисс. ... канд. пед. наук). Москва.
184. Попов, В.С. (1985). О развитии певческого голоса младших школьников. *Музыкальное воспитание в школе. Вып. 16*. Москва, Музыка.
185. Попова, М. В. (2010) Формирование личностных качеств студентов-вокалистов в вузах культуры и искусств. Автореф.. канд. дис. Москва.
186. Потапкина, Л. В. (2015). Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки. № 1, 198 - 207.
187. Поуль, В. Вплив регулятивної та планувальної функцій мовлення на вольовий розвиток старших дошкільників і молодших школярів / В. Поуль, О. Бодик // *Psycholinguistics*. - 2019. - Vol. 25, Iss. 1. - С. 256-280. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2019_25_1_14
188. Прангишвили, А. С. (1967). Исследования по психологии установки. Тбилиси.
189. Проворова, Є. М. (2008). Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва : Київ, 19.
190. Проворова, Є. (2017). Праксеологічний контекст педагогічної дії майбутнього вчителя музики. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 5, 306-316.
191. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музыка. 1-4. (1996). Київ: Перун.
192. Програма з уроку «Музика». (2002). Укладники О. Ростовський, Л. Хлебникова, Р. Марченко. Київ: Міністерство освіти і науки України.

193. Прудка, Л. (2013). Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 24.
194. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. завед. (2003). Д. К. Кинарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; под ред. Г. М. Цыпина. Москва: Академия, 368.
195. Психологічний словник (1982). [за ред. В. І. Войтка]. Київ : Вища школа, 215.
196. Работнов Л. Д. (1932). Основы физиологии и патологии голоса певцов. Москва : Музгиз, 159.
197. Развитие детского голоса: материалы науч. конф. по вопросам вокально-хорового воспитания детей, подростков и молодёжи 26 – 30 марта 1961 года (1963). сб. ст. / под ред. В.Н:Шацкой. Москва : АПН РСФСР, 344.
198. Реброва, Е. Е. (2013). Художественно-ментальный опыт будущего учителя в реалиях поликультурного университетского образования. *Academic science – problems and achievements.USA: CreateSpace*. Режим доступу: <http://acad.science-publish.ru/maket.pdf>
199. Рєпнова, Т. П. (2019). Тренінг керованої поведінки підлітків: наук.-метод. рекомендації для псих. служб закладів вищої освіти: метод. посіб. для самост. роботи студ. та підгот. до семінар. заняття з дисципліни «Організація діяльності психологічних служб» 2-ге вид. Одеса : ВНЗ «МАУП», 46.
200. Робоча програма Чурікова-Кушнір, О. Д., Паньків, Л. І. О.М. Львів, ЛНУ імені Івана Франка. 11.
201. Рогулина, Е. В. (2000). Взаимодействие психологических механизмов стереотипизации и рефлексии как условие развития профессиональной компетентности учителя : дис. ... канд. психол. Наук. Череповец, 17.
202. Роджерс, К. (1994). Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М. М. Исениной. Москва: Прогресс; Универс, 479.

203. Романова, Ю. В. (2008). Формирование рефлексивной позиции учителя как субъекта педагогической деятельности в образовательном процессе вуза : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 22.
204. Ростовський, О. Я. (2001). *Методика викладання музики в початковій школі*. Тернопіль: Навчальна книга.
205. Рубинштейн, С. Л. (1960). Проблемы способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологи*, № 3, 3-14.
206. Рудницька, О. П. (2002). *Методологія мистецької освіти. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник*. Київ, 32 - 65.
207. Русалов В.М. (2000). Природные предпосылки и индивидуально-психофизиологические особенности личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. СПб., Питер,
208. Руссо, Ж.-Ж. (1961). *Избранные сочинения*. Т. 3. Москва: Гослитиздат.
209. Ручьевская, Е. А. (1960). *Слово и музыка*. Ленинград: Музгиз, 56.
210. Рыбкина, Т. (2004). Музыкальное восприятие: пластические образы ритмо-интонации в свете учения Б. Асафьева. (Автореф. дисс. ... канд. искусствоведения). Магнитогорск.
211. Савченко, Р. А. (2013). Критерии, показатели и уровни сформированности музыкально-педагогической компетентности будущих воспитателей и музруководителей дошкольных образовательных учреждений. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота, № 8, 154-156.
212. Салтанович, И. П. (2008). *Музыка как элемент возрастной субкультуры: преемственность и конфликт поколений*. (Дис канд. социол. наук). Минск. АН Респ. Беларусь, Ин-т социологии.
213. Самойленко, А. И. (2004). К проблеме семантической типологии музыки. *Збірка матеріалів міжнародної науково-творчої конференції «Трансформація музичної освіти та культури в Україні»: до 90-річчя ОДМА імені А. В. Нежданової*. Одеса: Друкарський дім, 57 - 66.

214. Сбітнева, Л. М. (2017). *Методика музичного виховання : метод. рек. для студ. спец.«Музичне мистецтво (Художня культура)»*. Старобільськ : Видво ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 58.
215. Сбруєва, А. А., Рисіна М.Ю. (1998). *Навчальний посібник до курсу «Історія педагогіки»*. Сумський держ. педагогічний ін-т ім. А.С.Макаренка. Суми, 119.
216. Свешников, А. В. (1988). *Вокальное воспитание в профессиональном хоре мальчиков. Памяти А. В. Свешникова. Статьи. Воспоминания*. Москва : 29-30.
217. Селевко, Г.К. (2006). *Энциклопедия образовательных технологий* Москва : Народное образование, 196.
218. Сериков, В.В. (2000). *Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография*. Волгоград: Перемена,
219. Сидоренко Е. В. (2000). *Методы математической обработки в психологии*. СПб. : Речь, 350.
220. Сисоєва С. (2012). *Філософія формування тезаурусу наукових досліджень з освітології. 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», 278 - 304.*
221. Сімко, Р. Т. *Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки*. <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/161030> DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-13.%p>
222. Сохор, А. Н. (1968). *Эстетическая природа жанра в музыке*. Москва : Музыка, 103.
223. Скорик, Т. В. (2016). *Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Готовність. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин : НДУ, № 3. 108 - 111.

224. Слостенин, В. А., Каширин, В. П. (2006). Психология и педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд. Москва : Изд. Центр «Академия», 480.
225. Слота, Н. В. (2013). Формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ
226. Смирнова, Т.А. (1997). Використання пізнавальних завдань для формування естетичних оцінних суджень підлітків. *Нові педагогічні технології навчання і виховання: Матеріали міжвузівської наукової конференції*: Зб. статей. Слов'янськ. 44 - 47.
227. Снісаренко, О. Ануфрієва, О. [2018]. Інноваційний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. *Післядипломна освіта в Україні*, 73 – 86.
228. Сохор, А. Н. (1981-1983). Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3 т. Москва.
229. Ставицька, С., Бурцева, Л. (2017). Психологічні особливості стресостійкості педагога. Матеріали XXVII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: Зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, Вип. 27. 113 –117.
230. Стасько, Г. (2018). Основи технології звукоутворення у сучасній практиці виховання голосу : Навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 330.
231. Стахевич О. Г. (2002). Основи вокальної педагогіки. Курс лекцій : навч. пос. для студ. дир.-хор. фак. муз. та пед. вузів. Ч. 1. Природно-наукові теорії сольного співу. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 92.
232. Степаненко, О. (2013). Формування готовності викладачів вищих навчальних закладів МВС України до попередження та розв'язання професійних конфліктів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 24.
233. Стеценко, К. (1918). Початковий курс навчання дітей нотному співу. Київ.

234. Стихар, О. І. (2018). Аналіз впливу психологічних типів особистості на навчання дітей музиці. *World science № 3(31), Vol.5, March, 30 – 34.*
235. Стріхар, О. І. (2011). «Грамати́ка музикальна» Миколи Ділецького та його послідовники. *Мистецтвознавчі записки: зб. наук. праць. Вип. 20, 53-57.*
236. Студентоцентрированное обучение. Инструментарий для студентов, профессорско-преподавательского состава и вузов (2017). Анжеле Аттард, Эмма Ди Иорио, Коен Гевен, Роберт Санта. Астана.
237. Стулова, Г. П. (1970). Некоторые проблемы регистров певческого голоса младших школьников: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Москва.
238. Стулов, И. Х. (2014) *Некоторые особенности работы с голосами эстрадных певцов. Новые Образовательные Технологии.* Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-raboty-s-golosami-estradyh-pevtsov>.
239. Супрун, В.О. (2008). Музично-словесний твір як процес смислоутворення : автореф. дис... канд. Мистецтвознав. Харк. держ. ун-т мистец. ім. І.П.Котляревського.
240. Татушко, О. (2008). Професійна діяльність і акмеологія: історико-педагогічні аспекти. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, № 8. 142-145.
241. Теплов, Б.М. (1985). Психология музыкальных способностей. Избр. труды: В 2-х т. Т. 1. Москва: Педагогика, 222.
242. Тест-опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда. Методика Акцентуации характера и темперамента личности. <https://testometrika.com/diagnosis-of-abnormalities/accentuation-personality-leongard-of-smereka/>
243. Ткаченко, Т. В. (2010). Теоретико-методичні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 43.
244. Толстой, Л. (1936). *Собрание сочинений, Т. 8.* Москва: Просвещение.

245. Толстова, Н. М. (2018). Методологічні основи і принципи формування у готовності до фахового самовдосконалення в процесі навчання вокалу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 170*. Суми, 223 - 228.
246. Турчин, Т. (2013). Специфіка підготовки учителів музики до інноваційної педагогічної діяльності в початковій школі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя № 7*, 131–137.
247. Узнадзе, Д. (2004). *Общая психология. Серия «Живая классика»*, Москва. 413.
248. Ушинский, К. Д. (1907). *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии*. Санкт-Петербург: тип. М. Меркушева.
249. Фетискин, Н.П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. (2002), *Вербальная диагностика самооценки личности. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва. 48–49 с.
250. Фёдорова К. Н. (2011). *Методологические аспекты педагогики музыкального образования. Идеи и идеалы № 2(8)*, т. 2, 80 - 87 с.
251. Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності: теорія і практика: Колективна монографія (2016). Авт. кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К. В. Котун. Київ, 258.
252. Фурман, Т. Ю. (2012). *Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців економіки та підприємництва в процесі вивчення економічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04*. Київ, 44.
253. Хлебникова, Л. (2012). *Музичне мистецтво для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи*. Л. Хлебникова, Л. Дорогань, І. Івахно, Л. Кондратова, О. Корнілова, О. Лобова, Н. Міщенко. *Мистецтво та освіта*, вип.1, 14 - 19.
254. *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики (1971)*. Сост. А.И. Пискунов. Москва: Просвещение, 560.
255. Ху, Маньлі. (2016). Специфіка підготовки майбутніх учителів музики до роботи з вокальними ансамблями. *Науковий часопис НПУ імені*

- М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць*, Вип. 23 (26), 62 - 66.
256. Хуторской, А. В. (1998). Эвристическое обучение. Теория, методология, практика. Москва.
257. Цапик, С. В. (2007). Методические принципы развития детского певческого голоса (иностранний опыт). *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. Вип. 36, 212-216.
258. Цзян, Хепін (2009). Вдосконалення самостійної навчальної діяльності майбутніх вчителів музики. Проблеми педагогічних технологій : Збірник наукових праць Луцького відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», Луцьк, Вип. 3 – 4, 37 - 47.
259. Черниш, Т. (2010). Реалізація терапевтичного потенціалу музичного мистецтва на уроках музики в початковій школі. *Простір арт-терапії: горизонти стосунків: матеріали VII Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції*. Київ, 55 - 59.
260. Чжоу, Лі (2015). Гуманістичні основи підготовки майбутніх співаків з КНР в системі української музичної освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр.* Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. № 12. Ч. 1. 110 - 115.
261. Чжу, Цянь (2018). До питання про підвищення ефективності методики формування співацьких навичок в учнів молодших класів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Вип. 2.(12). Суми, 254 - 260.
262. Чжу, Цянь. (2019). Наукові підходи та педагогічні принципи формування сольних співацьких навичок в учнів молодших класів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, наук. журнал. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, № 3 (128), 159 - 164.
263. Чжу, Цянь. (2019). Досвід формування навичок сольного співу в школярів молодшого шкільного віку. *The scientific heritage*, 39, p. 2, 26 - 28.

264. Чурікова-Кушнір, О. Д., Паньків, Л. І. (2013). Формування вокально-хорової культури майбутнього вчителя музики. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 18 (2), 143-152.
265. Шевченко, А. С. (2020). Формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу. Дис. ... д-ра філософії, спец.: 014 – Середня освіта (Музичне мистецтво). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.
266. Шень, Цзіньге. (2016). Особливості співацького розвитку підлітків у музичній діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки: зб. наук. праць* [за ред. проф. Т. Степанової. № 4 (55). Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 334 - 337.
267. Швед, М. (2004). Педагогічна антропологія. Метод. вказівки і текст лекцій до спецкурсу. Львів, 72.
268. Шип, С. В. (1998). *Музична форма від звуку до стилю*: Навчальний посібник. Київ: Заповіт, 368.
269. Шуневич, Є. (2004). Проблема формування самостійності майбутнього вчителя музики в класі сольного співу. *Актуальні проблеми викладання музичних дисциплін у вищій школі. Зб. статей. Вип. 35.*, Київ : НМАУ.
270. Щербина, И. *Поколение Z*. Режим доступу: <http://womo.ua/analiziruy-eto-deti-pokoleniya-z/>
271. Щербакова, А. И. (2010). Системный подход в определении путей совершенствования современной системы музыкального образования. *Проблемы и перспективы развития образования в России*. № 4 – 1, 62 - 67.
272. Эльконин, Д.Б. (1995). Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии. Москва: Междунар. пед. акад., 221.
273. Юзефовичус, Т. А. (2009). Классификация профессионально-педагогических ошибок: теоретический и прикладной аспекты. *Вестник*

Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. № 3, 95-99.

274. Юй, Фей (2012). Стан і проблеми організації педагогічної практики в системі підготовки вчителів музики у вишах Китаю. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки : наук. журн. № 2. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Ніжин, 226 - 229.*
275. Юрко, О. (2005). Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах загальної додаткової освіти. СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 138.
276. Юссон, Р. (1974). Певческий голос. Исследования основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. Москва : Музыка, 262.
277. Юцевич, Ю. Є. (1998). Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навчально-методичний посібник для викладачів і мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. Київ : ІЗМН, 160.
278. Юшманов, В. И. (2006). Инновационная теория певческого искусства как методологическая основа непрерывности профессионального образования певцов и преподавателей сольного пения. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития.* <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-teoriya-pevcheskogo-iskusstva-kak-metodologicheskaya-osnova-nepreryvnosti-professionalnogo-obrazovaniya-pevtsov-i>
279. Ян Сяохан (2015). Пропедевтика типових помилок у навчальній практиці іноземних магістрантів-вокалістів. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 18, 268 -271.*
280. Ядов, В. А. (1975). О диспозиционной регуляции социального поведения личности. *Методологические проблемы социальной психологии.* Москва: Наука, 89 -105.

281. Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. N.Y.: Holt, 303.
282. *Besseler, H. (1978). Aufsätze zur Musikästhetik und Musikgeschichte*. Leipzig,
283. Boichenko, Maryna & Nikolai, Halyna & Linenko, Alla & Koehn, Natalya. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*. 9. 225. 10.7596/taksad.v9i1.2434. <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/view/2434/1726>
284. Deci E., Ryan R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York – London: Plenum Press, 371.
285. Fahrenberg J., Selg H., Hampel R. *Das Freiburger Persönlichkeits - inventar – FPI*. Freiburg, 2011.
286. Kennedy, R; Herring, S. (2020). Knowledge of Personality Types Can Enhance Instructional Programs. *Business Insights: a student research journal Publication of the College of Business*
287. Klein-Landeck M. (2001). *Freie Arbeit bei Maria Montessori und Peter Petersen*. [3. Aufl.] Münster : Universitätsverlag, 268.
288. Lange, L. (1886). *Die geschichtliche Entwicklung des Bewegungsbegriffs und ihr voraussichtliches Endergebnis*. Leipzig: W. Engelmann.
289. Luchsinger, R., Arnold, G. E. (1959). *Lehrbuch der Stimme und Sprachheilkunde*, Augsburg.
290. Maslow, A. (1927). *Motivation and Personality*. NewYork.
291. Nikolai, H. (2019). Theoretical-methodological foundations of the use of song “Schlager” in vocal training of future musical art teachers. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 13–14, 227–285.
292. Merezhko, Y. (2018). Experimental technique of formation of artistic tastes of pupils in the process of Ukrainian vocal heritage studying (end of XIX – beginning of XX century) Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 26 (2), 103 –112

293. Jarvis, S. (2005). Musical Thinking: Hegel and Phenomenology of Prosody. *Paragraph, Vol. 28. № 2*, 57 - 71.
294. Ovcharenko, N., Matveieva, O., Chebotarenko, O., Koehn, N. (2019). Methodological Readiness of Musical Art Master's Degree Students: A Theoretical Research. *Journal of History Culture and Art Research*, 8 (4), 166-176. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2285>
295. Pearce, D. The Hedonistic Imperative (1995–2007). www.hedweb.com/hedethic/tabconhi.htm.
296. Pevzner M.N. The reform movement in pedagogy of Western Europe in the late XIX – early XX century. Novgorod, 1996.
297. Stockhausen, J. (2011). *Gesangsmethode*. Leipzig: EOD Network. [Reprint of the Original: Stockhausen, Julius (1884). *Gesangsmethode*. Leipzig: C. F. Peters.
298. Stühlmayer, B. Hoffmann, G. (2011). *Stimme–Be–Stimmung*. München : Verlag DeBehr.
299. 胡东冶 . (2009). 浅论现代声乐教学 《吉林省教育学院学报(学科, 吉林省, 07, (233) , 25, 36-38 页. (Ху, Дунъе (2009). До питання про сучасні тенденції викладання вокальної музики. *Вісник Педагогічного інституту, провінція Цзилінь 7, 25 (223), 36–38*).

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А – АНКЕТА

на виявлення міри усвідомлення студентами значущості оволодіння методикою навчання школярів сольного співу як засобу особистісного розвивально-виховного впливу

Шановний студенте, Вам пропонуються 12 запитань з трьома варіантами відповідей. Позначте варіант відповіді, який вдається Вам найбільш вірним.

1. У навчанні школярів сольного співу досягнення якого результату Ви вважаєте найбільш значущим:

- a) успішність виступів на конкурсах і дитячих пісенних шоу;
- b) захоплення учня співочою діяльністю;
- c) збагачення внутрішнього світу школяра художніми враженнями і переживаннями.

2. Заняття співом:

- a) мають здійснюватися за умов розвинених музичних здібностей школяра;
- b) не можна розпочинати, якщо учень не може повторити простеньку мелодію;
- c) мають здійснюватися на засадах взаємовпливу розвитку музичних здібностей і навичок вокального інтонування.

3. Недостатньо емоційний школяр:

- a) потребує особливої уваги і спеціальних методів активізації емоційно-виразних властивостей;
- b) не має шансу стати яскравим співаком;
- c) не зможе підкорити журі конкурсів, тому йому краще не починати свої заняття співом тощо.

4. Добір методики розвитку музичних здібностей школярів має визначатися:

- a) на засадах узагальнення існуючих методичних рекомендацій;
- b) методом власних спроб і помилок;
- c) на засадах діагностування, виявлення недоліків та добору існуючих методичних рекомендацій.

5. Позбавлення школяра недолікам звукоутворення потребує:

- a) всебічного аналізу його чинників;
- b) використання типового комплексу методичних прийомів;
- c) сумісного пошуку індивідуалізованих прийомів вірної фонаційної техніки.

- 6. В основі удосконалення почуття ритму лежить**
- a) постійне повторення типових ритмо-формул;
 - b) поетапне удосконалення пульсації метричних долей;
 - c) поетапне удосконалення пульсації метричних долей та їх зіставлення з різними тривалостями.
- 7. Фразування у виконанні пісенного матеріалу:**
- a) є важливою ознакою співочої культури;
 - b) допомагає зрозуміти сутність поетичного тексту;
 - c) допомагає орієнтуватися в структурі твору
- 8. Плаский звук у дитячому співі:**
- a) є можливим;
 - b) є доцільним;
 - c) має долатися спеціальними вправами
- 9. Виразність виконання**
- a) властива в певній мірі всім співакам;
 - b) досягається на засадах оволодіння навичками зміни й варіювання фонаційних прийомів;
 - c) не піддається суттєвому розвитку
- 10. Переживання художнього змісту вокального твору виконавцем**
- a) сприяє розвитку його емоційної сфери;
 - b) заважає під час виконання твору;
 - c) має втілюватися через володіння засобами виконавської виразності
- 11. Дитячі естрадні пісні учнями молодших класів мають виконуватися**
- a) у автентичній манері;
 - b) у академічній манері;
 - c) у властивій учню манері
- 12. Заняття співом впливають на інтелектуальний розвиток школярів**
- a) за умов активізації в них музичного мислення;
 - b) незначною мірою;
 - c) завдяки активізації художньої інтуїції

ДОДАТОК Б

Запитання до бесіди-інтерв'ю на виявлення ставлення до набуття додаткової спеціалізації.

1. Чи вважаєте Ви, що заняття співом на уроках музики дозволяють досягти позитивних результатів у вокальному розвитку кожного школяра?
2. Чи вважаєте ви доцільним взагалі залучати всіх школярів до співу: у колективній формі під час уроків музики; завдяки участі в хоровому колективі; у формі сольного виконавства?
3. Уточніть, яких школярів, на Вашу думку, доцільно навчати сольного співу: тих, що мають природні вокальні задатки; тих, які не можуть, але дуже хочуть навчитися співати; кожного, незалежно від висловленого небажання, але потребує стимуляції в них зацікавленості співочим мистецтвом.
4. Як ви оцінюєте типові результати дошкільного етапу навчання дітей співу: високо, достатньо, задовільно, незадовільно?
5. Як ви ставитесь до думки, що взагалі навчати школярів сольного співу не має сенсу?
6. Чи вважаєте Ви, що кожна людина має достатні природні здібності, щоб навчитись співати?
7. Як Ви оцінюєте із свого досвіду результати навчання співу під час занять на уроках музичного мистецтва в школі?
8. Що заважає, на Вашу думку, досягати вчителям більш якісних результатів у навчанні співу школярів на уроках музичного мистецтва?
9. Чи цікавить Вас можливість оволодіти методикою індивідуальних занять співом із школярами?
10. На Вашу думку, в сучасному суспільстві існує потреба в організації занять школярів сольним співом?
11. Яку користь може принести заняття співом для школяра (можна вказати декілька факторів): розвинути його музичний слух; розвинути його інтерес до музичного мистецтва; сприяти вдосконаленню характеру, стилю

спілкування й поводження; стимулювати розвиток інтелектуальних здібностей, удосконалення емоційно-вольових властивостей; здійснювати оздоровчий вплив, інше

12. Чи вважаєте Ви необхідним володіння методикою навчання школярів сольного співу для кожного вчителя музичного мистецтва? Для більшості вчителів? Для вчителів, які проявляють до цього особливий інтерес?

ДОДАТОК В

Розспівування на одному звуці

Співаємо на різні голосні та склади

Спокійно

13

Вийди, вийди, сонечко

Дитяча закличка весни

Вийди, вийди, со-нечко, на ді-до-ве по-лечко, на ба-би-не по-лечко, на наше по-двір'ячко

6

Вправа на інтонування тону і півтону

Хроматичні полутони

і т.д.

ДОДАТОК Г

АНКЕТА на виявлення стану фахово-мистецько ерудованості

Шановний студенте, Вам пропонуються 6 запитань з трьома варіантами відповідей. Позначте варіант відповіді, який Ви вважаєте правильним.

1. Засновником дитячої української опери вважають

(Відповідь: б)

- а) М. Леонтовича;
- б) К. Данькевича;
- в) М. Лисенка

2. Синкопа – це:

(Відповідь: б)

- а) перенесення акценту на слабку метричну долю;
- б) акцентування метрично слабкої долі;
- в) різні метричний і ритмовий акценти.

3. Композитором-казкарем називають:

(Відповідь: в)

- а) М. Равеля;
- б) С. Косенка
- в) М. Римського-Корсакова

4. Дотримання стилю твору в процесі його розучування:

(Відповідь: а)

- а) позитивно впливає на розвиток музичного смаку й художнього мислення співака;
- б) неможливе в силу незначних можливостей учнів – співаків;
- в) буде заважати прояву безпосередньої емоційності школярів

5. Зі школяраммолодшого віку доцільно включати в репертуар:

(Відповідь: в)

- а) дитячі пісні, написані професійними авторами;
- б) народні дитячі й «дорослі» пісні;
- в) народні, дитячі пісні, твори, написані професійними авторами

6. Дитячий музичний фольклор характеризується:

(Відповідь: б)

- а) примітивною мелодикою;
- б) зручною для опрацювання мелодикою, повторюваними ритмами, можливістю супроводу ігровими рухами й діями;
- в) незрозумілим для сучасних дітей текстом

7. Серед українських композиторів плідно працюють в жанрі дитячої пісні:

(Відповідь: в)

- а) Максим Дунаєвський;
- б) Ігор Шамо;
- в) Едуард Брилін

8. У мультфільмі «Дюймовочка» виокристана відома мелодія композитора:

(Відповідь: а)

- а) Е. Гріга;
- б) Ф. Шопена;
- в) П. Чайковського

9. Відображення дитячого життя в музичному мистецтві надихало на створення пісень і вокальних циклів:

(Відповідь: б)

- а) М.Моцарта;
- б) М.Мусоргського;
- в) М.Скорика

10. Твір М. Гоголя було покладено в основу опери:

(Відповідь: б)

- а) «Запородець за Дунаєм»
- б) «Сорочинський ярмарок»
- в) «Іван Сусанін»

11. Аранжування народної пісні ввжається:

(Відповідь: б)

- а) плагіатом;
- б) обробкою;
- в) цитуванням

12. Народне визнання здобула виконавиця українських пісень

(Відповідь: б)

- а) Ані Лорак;
- б) Ніна Матвієнко;
- в) Світлана Лобода

ДОДАТОК Д

Тест на виявлення ступеня обізнаності у галузі психолого-педагогічної підготовки**1. Який вік вважається сензитивним для розвитку музичних здібностей?**

(Вірна відповідь б)

- а) до року;
- б) від 3-х до 7 років;
- в) від 6 до 12 років.

2. Які методи найбільш ефективні для стимуляції самостійної роботи ?

(Вірна відповідь б)

- а) строгий і систематичний контроль;
- б) адміністративне покарання за невиконане завдання;;
- в) підтримка зусиль, незважаючи на якість підготовки завдання

3. Для успішної роботи викладача співу вміння логічно будувати структуру уроку:

(Вірна відповідь а)

- а) є необхідним;
- б) бажаним;
- в) заважає прояву педагогічної творчості.

13. Що належить до психічних властивостей співака?

(Вірна відповідь: б)

- а) характер, спрямованість, бадьорість;
- б) здібності, характер, темперамент;
- в) спрямованість, характер, воля

14. Наявність природних задатків школяра-співака виражається:

(Вірна відповідь в)

- а) у особливостях анатомічної структури м'язів вокального апарату;
- б) у поєднанні особливостей анатомічної структури м'язів вокального апарату та природної емоційності учня;
- в) у поєднанні сприятливої для звукоутворення анатомічної структури м'язів вокального апарату, природної емоційності та художньо-інтелектуального й організаційно-вольового розвитку учня

6. У якій формі має проявлятися принцип зв'язку змісту навчання з життям в організації занять співом зі школярами?

(Вірна відповідь в)

- а) необхідно включати в репертуар твори, які йому відомі з власного досвіду;
- б) необхідно включати в репертуар твори, які бажають слухати його друзі;

в) важливо забезпечити можливість виступів юних співаків для їх товаришів і близьких

7. Проводити роз'яснювальну роботу з батьками школяра щодо музичних смаків учня:

(Вірна відповідь а)

- а) необхідно;
- б) бажано;
- в) марна трата часу

8. Поняття «наступність» в музично-освітньому процесі на дошкільному й шкільному етапах означає, що:

(Вірна відповідь а)

- а) шкільний учитель має враховувати досягнуті учнем успіхи та створювати індивідуальний план подальшого навчання;
- б) шкільний учитель має кожен раз починати все спочатку;
- в) шкільний учитель має рухатися відповідно навчальному плану.

9. У основі музичності лежить:

(Вірна відповідь б)

- а) тонке диференціювання звуків за їхніми властивостями;
- б) здатність до переживання руху звуків за ладовим тяжінням;
- в) розвинене почуття ритму

10. Здатність свідомо ставитися до музичної форми твору:

(Вірна відповідь б)

- а) розвивається інтуїтивно;
- б) потребує звернення специфальної уваги
- в) не оспуне школярам-співакам

11. Які потреби займають другий щабель в ієрархії потреб за А.Маслоу?

(Відповідь: в)

- а) потреби у повазі;
- б) потреби у безпеці;
- в) естетичні потреби

12. Як називається метод, який передбачає створення штучних умов, у яких досліджувана якість співака може бути найкраще оцінена?

(Відповідь: а)

- а) самоспостереження;
- б) спостереження;
- в) експеримент

ДОДАТОК Е

Тест на виявлення рівнів сформованості в міри володіння методикою навчання співу школярів

1. Мутація голосу відбувається:

(Відповідь: а)

- а). у юнаків та дівчат
- б). тільки у юнаків
- в). у дівчат

2. Приголосний звук, що замикає склад, відноситься під час співу до наступного складу:

(Відповідь: в)

- а) в усіх мовах;
- б) в німецькій мові;
- в) в українській мові.

3. Головною причиною пониження співацької інтонації є:

(Відповідь: в)

- а). тверда атака звуку
- б). залишкове дихання
- в). недостатнє володіння навичками вокальної артикуляції і співу у високій позиції

4. Для успішної роботи вчителя музики вміння самостійно розучувати та художньо яскраво виконувати нові твори є:

(Відповідь: а)

- а) необхідним;
- б) бажани
- в) за умов наявності програвача не є обов'язковим

5. Для італійської мови характерним є

(Відповідь: а)

- а) усталене, незмінне звучання голосних, яке не залежить від особливостей наступних приголосних;
- б) варійоване звучання голосних залежно від особливостей попередніх голосних;
- в) варійоване звучання голосних залежно від особливостей наступних голосних.

6. Вміння самостійно підготувати вступне слово до музичного твору для успішної роботи вчителя музики є:

(Відповідь: а)

- а) необхідним;
- б) бажаним;
- в) за умов наявності підручника не є обов'язковим

7. Для успішної роботи вчителя музики вміння логічно побудувана структура уроку є:

(Відповідь: б)

- а) бажаною;
- б) необхідною;
- в) лишнім – достатньо мати декілька варіантів з методичних розробок уроків

8. Вільне, натхненне спілкування зі школярами з метою захопити їх музикою, для успішної роботи вчителя музики є:

(Відповідь: б)

- а) буде заважати засвоєнню школярами навчального матеріалу.
- б) необхідним;
- в) на уроці в школі не обов'язковим;

9. У співі проявляються такі закономірності:

(Відповідь: б)

- а) чим вище звук, тим краща дикція;
- б) чим вище звук, тим гірше дикція;
- в) дикція не залежить від співацького регістру.

10. На перехідних нотах діапазону чистота інтонування:

(Відповідь: а)

- а) погіршується;
- б) покращується;
- в) однакова.

11. Українська мова для співу є:

(Відповідь: б)

- а) дуже складною;
- б) сприятливою;
- в) неприємливою

12. Техніка бельканто є:

(Відповідь: в)

- а). єдино вірною для співаків всіх епох і стилів
- б). є вірною для виконання творів 18-20 століть
- в). формує базові навички, які можуть варіюватись у виконавців різного стилю

ДОДАТОК Ж

Анкета

на виявлення здатності передбачати наявність проблем організаційного й методичного характеру та вирішувати їх

1. *З чого Ви плануєте починати практичну організацію занять сольним співом із школярами? (З оприлюднення інформаційної афіші; з розповсюдження інформаційного буклету; з бесіди із класним керівником; з бесіди з адміністрацією школи; з набору групи; з концерту для школярів; інше _____);*
2. *За якими критеріями Ви будете добирати пісенний матеріал для дітей різного віку та індивідуальних можливостей? (треба, щоб пісню вибирав сам учень, бо вона має йому подобатися; пісня має бути яскравою й ефектною в сценічному виконанні; пісні мають відповідати віковим особливостям духовного розвитку; мають відповідати фонаційним особливостям юного співака; інше _____).*
3. *Яким чином Ви вважаєте доцільним розпочати залучення школярів до навчання сольного співу? (розпочну з доповіді на класних зборах; доповіді на педагогічній раді; організації в школярі концерту вокальної музики у виконанні дітей; бесіди з учителем з музичного мистецтва; оприлюднення інформаційної афіші; розповсюдження інформаційного буклету; з індивідуальної реклами у соціальних мережах; інше _____).*
4. *Чи вважаєте Ви необхідним знаходити спільну мову з батьками Ваших учнів? (Так; скоріше так, чим ні; ні).*
5. *Чи вважаєте ви необхідним застосувати спеціальні можливості для організації самостійного роботи своїх учнів? (Так; скоріше так, чим ні; ні).*
6. *Якими сучасними засобами передачі інформації ви володієте? (Соціальні мережі; Телефон; листування через Інтернет: звичайне листування; інше _____)*

7. *Якими сучасними засобами передачі, які можна застосувати інформації Ви володієте?)Соціальні мережі; Телефон; листування через Інтернет: звичайне листування; інше_____).*
8. *Чи користуєтесь Ви сучасними ІКТ у власному навчанні? (Так; скоріше так, чим ні; ні).*
9. *Чи будете Ви рекомендувати своїм учням використання сучасних ІКТ у процесі навчання співу? (Так; скоріше так, чим ні; ні).*
10. *Чи вважаєте Ви необхідним організувати концерти своїх учнів? Так; скоріше так, чим ні; ні).*
11. *Які заходи мають сприяти підготовці концерту?(підготовка й надрукування афіші; розміщення інформації в Інтернеті; надсилання запрошення батькам і друзям учнів; запрошення для вчителів школи; інше_____)*
12. *Чи будете Ви залучати учнів до організації концеру? (Так; скоріше так, чим ні; ні).*

ДОДАТОК 3. СПІВАЮТЬ ДІТИ

Аміра Вілліґхаген (Amira Willighagen)

1. https://www.youtube.com/watch?v=KEaU3FC0TRc&list=RDKEaU3FC0TRc&start_radio=1&t=146 «O Mio Babbino Caro»
2. <https://www.youtube.com/watch?v=Te6LGAOTjdk> – «O Sole Mio»
3. <https://www.youtube.com/watch?v=FWuBCwS4B4E> 1
4. <https://www.youtube.com/watch?v=c8NS45WEqb8&list=RDdDESzUuZuC0&index=2> «Ave Maria»
5. <https://www.youtube.com/watch?v=FS0Wzosk7XA&list=RDdDESzUuZuC0&index=3> «Panis Angelicus»
6. <https://www.youtube.com/watch?v=Eu8FawrB57E&list=RDdDESzUuZuC0&index=1> попури

Аксель Риквін (Aksel Rykkvin)

1. 13 років - <https://www.youtube.com/watch?v=DfrXlQ1gEws> – Й. С. Бах «Mein gläubiges Herze»
2. 14 років – <http://www.youtube.com/watch?v=pYPVn0wURt4> – Г. Ф. Гендель «Lascia ch'io pianga»
3. 15 років - <https://www.youtube.com/watch?v=nog3yHQXbD4> – Г. Ф. Гендель «Ombra mai fu»
4. 15 років - <https://www.youtube.com/watch?v=TphscdLJ504> – Ф. Шуберт «Die Forelle»
5. 15 років - <https://www.youtube.com/watch?v=aD1t2KciN44> - Niels Gade (Нильс Гаде) (Данія) „March violets” (Березневі фіалки)
6. 15 років - <https://www.youtube.com/watch?v=w5TDuhZBb4A> - Peter's aria from the opera 'Hänsel und Gretel композитор «Ach, wir armen Leute»
7. <https://www.youtube.com/watch?v=KgytPQ4hAmI> - Eyvind Alnæs(Norwegian) The Last Voyage
8. 17 років <https://www.youtube.com/watch?v=W4li-HXBM2c> Ф. Шуберт - Frühlingstraum (Мечта о весне)
9. 16 років – https://www.youtube.com/watch?v=OLBb2P_oYmA - 'O Waly, Waly' норвежська народін пісня в обробці Бенджамена Бріттена
10. 17 років - <https://www.youtube.com/watch?v=KgytPQ4hAmI> - Sidste reis (The Last Voyage)

ДОДАТОК І

Рольва гра «Я – член журі»

Шановний студенте! Ваше домашнє завдання: уявіть, що Вас запросили до журі конкурсу на краще виконання твору М. Глінки «Жайворонок». Ось матеріал для «сліпого прослуховування» його співаками двох номінацій – «дити» і «дорослі співаки».

Визначте місце кожного учасника у його номінації та обґрунтуйте своє рішення.

<https://www.youtube.com/watch?v=cdkEw603ugk> – Ірина Климовська

<https://www.youtube.com/watch?v=0cXpiWz1L7Y> – Микита Аверін

<https://www.youtube.com/watch?v=ODkIB4lgHoM> – Софія Бондарева

<https://www.youtube.com/watch?v=EeLtrzVaO2U> – Дементьєва Наталя

<https://www.youtube.com/watch?v=IuSnYfsu89Y> – Альбіна Латипова

<https://www.youtube.com/watch?v=WShcqLEdBsA> – Анастасія Барун

<https://www.youtube.com/watch?v=1ft2rNYUPks> – Яна Іванова

https://www.youtube.com/watch?v=OmD_D0XgLZk – ВикторІя Іванова

<https://www.youtube.com/watch?v=gu867xYbbMI> – Сергій Лемешев

<https://www.youtube.com/watch?v=NgjZOmbXaqk> – Галина Вишневська

<https://www.youtube.com/watch?v=IuSnYfsu89Y> – Альбіна Латипова

https://www.youtube.com/watch?v=_jMSY02zKi4 – Дмитро Корсак

<https://www.youtube.com/watch?v=X-qB7DDVOe4> – Неоргій Нелепп

ДОДАТОК К

Репертуар для учнів трьох вікових категорій, пропонований студентами внаслідок колективної роботи

Репертуар для учнів молодшого шкільного віку

1. Українські народні пісні «Іди, іди дощику» в обр. Л. Ревуцького, «Калино – калино», «Понадився журавель», «Чорнобривий корольок», «Був собі журавель», «Подоляночка» та ін.
2. Наталя Май дитяча пісенька «Кап-кап»
3. Слова і музика В. Кукоби «Півник»
4. Слова і музика Ірини Білик «Киця Кицюня».
5. Музика Н. та І. Нужін, слова: Є. Біронт «Жабенятко»
6. Н. Стахорик «Квіти України», «Сусід по парті»
7. І. Іванцов «Мамині долоні», «Сонечко»
8. «Ластівочка» гармонізація Ю. Михайленка
9. Українська народна пісня «А вже ясне сонечко» мелодія П. Козицького, обр. Г. Лобачова
10. Українська народна пісня «Галя по садочку ходила» в обр. Л. Ревуцького
11. О. Албул «Я маленька Українка»
12. А. Комлікова «Мама», «Весна»,
13. Е. Брилін «Найкращий дім», «М'ячики»
14. Л. Давидова «Сію квіти», «Мала українка»
15. І. Островерхий «Чемний хлопець»
16. М. Козинський «Колискова для батьків»
17. Л. Полкопіна «Вовченятко», «Комар та кішка»

Репертуар для школярів підліткового віку

18. Слова і музика Наталі Май «Червона калина»
19. Муз. Я. Дубравина, сл. В. Сулова, переклад на укр. І. П. Корнеєва «Капельки»
20. Музика М.Ведмедері, слова В. Кленца. «Наша мова».
21. Музика О. Золотника слова слова М. Сингаївського «Цвіт землі».
22. Н. Стахорик «Пісня», «Планета дружби»
23. Українська народна пісня «Павочка ходить» в обр Я. Степового
24. І. Іванцов «Джерело»
25. «Ластівочка», гармонізація Ю. Михайленка
26. Українська народна пісня «Ой садове моє яблучко» гармонізація Т.Шутенко
27. О. Злотник «Школярі-школярі»,
28. А. Комлікова «Весна»,
29. А. Олейнікова «Канікули»
30. Е. Брилін «Нагодую тварин»
31. Л. Давидова «Чебрець»
32. І. Островерхий «Дарунок»
33. М. Козинський «Івана Купала»
34. Слова і музика» Наталі Май «Родина».
35. Слова і музика Наталі Май. «Мамочка моя».
36. Слова і музика Вячеслава Мясникова «Пісня про папу».
37. Музика В. Шаїнського, слова Р. Рождественського, переклад на укр. О. Лобової. «Гра».
38. «Якщо з другом вийшов ти» – музика В. Шаїнського, слова І. Танича.
39. «Прощай» – музика А. Алейнікової, слова Л. Ратич
40. «Точка, точка, запятая» – музика Г. Гладкова, слова Ю.Кіма
41. «Тихий марш» – музика Г. Гладкова, слова Ю.Кіма
42. «Крилатые качели». – музика Є. Крилатова.

Репертуар для старшокласників

43. В. Борисов «Ой, одна я, одна»
44. Л. Дичко «Казка»
45. Б. Дрималик «Останні квітки»
46. Д. Задор «Летів пташок», Л. Лепкий «Фіалки»
47. М. Жербін «Спогади»,
48. М. Лисенко «У тієї Катерини», «Садок вишневий коло хати»
49. Б. Лятошинський «Ой, ти мій миленький», К. Мясков «Цвітуть бузки»
50. Музика С. Пожлакова, слова Г. Грабовського (з мультфільму «Боба і слон»
«Рожевий слон»).
51. М. Скорик «Якби мені черевички», «Через сад-виноград».
52. К. Стеценко «Стояла я і слухала весну», «Тихесенький вечір»
53. Я. Степовий «Утоптала стежечку», «Як почувеш вночі»
54. Ф. Надененко «Серенада Яреми»
55. І. Шамо «Місто спить»,
56. Б. Фільц «Сирітка», «Затремтіли струни у душі моїй»
57. «Пісенька про жирафа» – музики Ю Чиічкова, слова Ентіна.
58. Серенада Трубадура з мультфільму «Бременські музиканти»
59. «Чарівник-недоучка» – музика О. Зацепіна, слова Л. Дербеньова з
репертуару А.Пугачової),
60. І. Цветкова «Кришталевий черевичок» – музика з мультфільму
«Попелюшка» з репертуару Л. Сенчіної
61. Е. Гріг – Пісня Сольвейг
62. О. Даргомишський – Мене минуло шестнадцять лет

ДОДАТОК Л

Список публікацій здобувача та відомості про апробацію

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Чжу Цянь (2018). До питання про підвищення ефективності методики формування співацьких навичок в учнів молодших класів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, Вип. 2 (12), Суми, сс. 254-260.
2. Чжу Цянь (2019). Наукові підходи та педагогічні принципи формування сольних співацьких навичок в учнів молодших класів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 3 (128). Одеса*, сс.159-165.

Стаття у зарубіжному науковому виданні

3. Чжу Цянь (2019). Досвід формування навичок сольного співу в школярів молодшого шкільного віку. *The scientific heritage. № 40. Р. 3*, сс.26-28.

Опубліковані праці апробаційного характеру

4. Чжу Цянь (2017). Специфіка музично-теоретичної освіти майбутнього викладача вокалу. *Матеріали та тези III Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та (Одеса 13-14 жовтня 2017 р.)*. Т. 2, Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 87 – 88.
5. Чжу Цянь. (2018). Розвиток індивідуальних вокальних здібностей майбутніх вчителів музики. *Матеріали та тези IV Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та (Одеса 12-13 жовтня 2018 р.)*, Т.1. Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 126 – 127
6. Чжу Цянь (2018). Формування навичок співу і розвиток музичних здібностей школярів молодших класів. Методичні рекомендації: для майбутніх учителів музичного мистецтва. Одеса, ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 12.
7. Чжу Цянь (2019). Методика формування навичок сольного академічного півня у школярів молодших класів. *Матеріали та тези*

- V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та (Одеса 13-14 жовтня 2017 р.). Т. 1, Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 107 – 109.*
8. Чжу Цянь (2019). Удосконалення навичок емоційно-вольової саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музичне мистецтво XXI століття – історія, теорія, практика: збірник наукових праць інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. [загальна редакція та упорядкування А. Душиного]. Дрогобич – Кельце – Каунас – Алмати – Баку: Посвіт. Вип. 5, 315 – 323.*
 9. Чжу Цянь (2019). Досвід підготовки до навчання школярів сольного співу. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Світоглядні горизонти місії вчителя нової української школи» : збірник наукових праць / О.А. Галіцян, І.А. Княжева. Одеса : ФОП Бондаренко М.О., 61 – 62.*
 10. Чжу Цянь (2020). До питання про розвиток музично-ритмового почуття. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції / за ред. В. М. Чайки. Тернопіль: ТНПУ, 79 – 81.*

Основні положення та висновки дослідження були представлені на конференціях різних рівнів: **Міжнародних** науково-практичних конференціях –

1. «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2017) – очна участь.
2. «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2018) – очна участь.
3. «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (Кропивницький, 2018) – очна участь.
4. «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019) – заочна участь.
5. «Освіта для XXI століття : виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2019) – заочна участь.

6. «Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи», присвяченої 195-річчю дня народження К.Д.Ушинського (Одеса, 2019) – заочна участь.
7. «Музичне мистецтво ХХІ століття: Історія, теорія, практика» (Дрогобич, 2019) – заочна участь.
8. «Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення» (Тернопіль 2020) – заочна участь.
9. **Всеукраїнській** науково-практичній конференції «Мистецька освіта: теорія, методологія, технології» (Кривий Ріг, 2017) – очна участь.