

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Михайла ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК: 378.091.3:373.011.3-051]:78

ЖЕНЬ ЦЗІНЬЯНЬ

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ У
ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ**
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.

ЖЕНЬ ЦЗІНЬЯНЬ Жень Цзіньян

Науковий керівник – Хоружа Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук,
доцент

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Жень Цзіньян *Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання.*

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2025.

Зміст анотації

У дисертаційній роботі представлено науково-теоретичне обґрунтування та розроблення науково-теоретичних основ формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання, сутності, змісту та специфіки досліджуваного феномену, а також практичні результати дослідно-експериментальної роботи, які засвідчують ефективність запропонованих шляхів вирішення цієї актуальної проблеми мистецького навчання. Практичне розв’язання означеної проблеми реалізовано шляхом упровадження розробленої поетапної методики як динамічного засобу творчо-інтелектуального процесу музично-педагогічної діяльності високого рівня інтенсивності, зумовленої необхідністю формування в студентів досліджуваного феномену, який засвідчує усвідомленість майбутнім фахівцем відповідної психологічної установки на провадження як музично-педагогічної діяльності у цілому, так і її вокально-хорового сегменту. Розкрито педагогічний потенціал фахового навчання студентів факультетів мистецтв, яке володіє ефективним інструментарієм формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи.

Визначено, що, оскільки готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи на сьогоднішній день не була досліджена як автономна проблема, незважаючи на те, що актуальність та

значущість цієї проблематики постійно підвищується одночасно із зростаючим запитом сучасної молоді на провадження різних форм вокальної та вокально-хорової діяльності, а існуючі заходи щодо підвищення якості вокально-хорової підготовки є недостатньо ефективними і неконсолідованими, то вельми важливим є цілеспрямоване створення методики, яка б відповідала на сучасні виклики в частині розроблення науково-теоретичних, методичних аспектів формування в студентів готовності не тільки до ефективного, високо-професійного провадження уроків музичного мистецтва, але й до організації та реалізації креативних вокально-хорових медійних проєктів для молоді.

Недостатня науково-теоретична розробленість теоретичних та практичних аспектів формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи призвели до появи суперечності у галузі фахового навчання між зростаючим бажанням сучасних школярів персонально брати участь у виконавській вокально-хоровій діяльності і відсутністю у галузі педагогіки мистецтва методичної стратегії, яка уможлиблює цілеспрямоване формування у майбутніх учителів музичного мистецтва, хормейстерів готовності до організації та провадження різних форм вокально-хорової роботи в закладах середньої освіти.

Мета дослідження визначена як теоретичне обґрунтування, розроблення, упровадження та експериментальна перевірка методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання.

Під час дослідження науково-теоретичних основ готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання було розглянуто сутнісно-специфічні та процесуально-змістові аспекти вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва. Розроблено і сформульовано авторське уточнення визначення вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва в якості творчо-інтелектуального процесу

музично-педагогічної діяльності високого рівня інтенсивності, зумовленої необхідністю постійного вирішення значної кількості навчально-пізнавальних, вокально-технічних, інтерпретаційних, музично-виконавських та інших задач на основі високої концентрації професійно-педагогічної уваги та вольових зусиль педагога-музиканта. Встановлено, що сутнісно-змістове наповнення вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва детермінується цілями і завданнями щодо формування в школярів-хористів вокально-хорових, інтерпретаційних, музично-виконавських умінь і навиків. Теоретично обґрунтовано, розроблено і схарактеризовано основні вектори вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти, серед яких: особистісно-мотиваційний вектор, що передбачає методичне забезпечення цілеспрямованості процесу вокально-хорової роботи на формування в школярів вокально-хорових умінь, на участь у прилюдних мистецьких вокально-хорових заходах, а також процесуально-діяльнісний вектор, що передбачає для методичного забезпечення сформованості в школярів теоретичної бази вокально-хорового музикування, а також для забезпечення творчо-діяльнісного характеру навчального процесу.

На основі проведеного науково-теоретичного аналізу поняття «готовність» в психологічному, педагогічному, етнопедагогічному, музично-педагогічному аспектах, а також у контексті мотивації особистості, було розроблено і сформульовано *авторське уточнення сутності* поняття «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи». Визначено, що готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи являє собою інтегративну професійну якість майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка фіксує чітку усвідомленість сформованої на базі стійких інтересів та розширеного кола художньо-естетичних потреб у галузі вокально-хорової педагогіки та виконавства психологічну установку на ефективне провадження різних форм вокально-хорової діяльності. Теоретично обґрунтовано і конкретизовано *специфіку*

формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, що полягає у її невіддільності від мети фахової діяльності, яка утворює цільовий градієнт особистісної спрямованості на ефективне провадження цієї діяльності, а також від вокально-хорового навчального середовища в цілому. Сформованість в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до вокально-хорової роботи являє собою кінцевий результат педагогічно змодельованого в цьому середовищі мотиваційного процесу.

Спираючись на методологію творчо-діяльнісного підходу розроблено покроковий алгоритм послідовного розв'язання майбутнім учителем музичного мистецтва проблемності під час вокально-хорової роботи. Характеристика готовності вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у контексті творчо-діяльнісного підходу окреслює досліджуваний феномен як професійну якість педагога-музиканта, що передбачає здатність до інтенсивних інтелектуально-логічних – аналітичних, оцінювальних, конкретизуючих дій та операцій, а також спроможність до нестандартних, оригінальних дій на основі гнучкості, критичності мисленнєвого процесу, забезпечуючи невідривність розгляду досліджуваного феномену від практичної музично-педагогічної діяльності.

Спираючись на методологію інформаційно-комунікаційного підходу, конкретизовано інформаційно-комунікаційні фактори оптимізації фахового навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва у контексті формування готовності до вокально-хорової роботи, зокрема: пошук, збирання, аналіз науково-теоретичної, мистецтвознавчої, музично-педагогічної, навчально-методичної інформації у галузі організації та провадження вокально-хорової роботи із шкільними музичними колективами за допомогою штучного інтелекту; інформаційно-комунікаційна підтримка у виборі педагогічних стратегій фахового навчання студентів факультетів мистецтв; підвищення рівня результативності формування досліджуваного феномену у процесі

фахового навчання на основі застосування інформаційно-комунікаційних процесів, штучного інтелекту, зокрема, під час форс-мажорних ситуацій, соціально-суспільних потрясінь шляхом забезпечення якості дистанційного фахового навчання; інформаційно-комунікаційна підтримка творчої комунікації та взаємодії суб'єктів фахового навчання, зворотного зв'язку між студентством і професорсько-викладацьким складом.

Для дослідження компонентної структури готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи було обрано й застосовано системно-структурний підхід, який уможливив цілісність формування цього феномену. Застосування системно-структурного підходу уможливило характеристику досліджуваного феномену за двома ракурсами, а саме: зовнішній ракурс системно-структурованого аналізу характеризує готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи як один з найважливіших компонентів загальної готовності вчителя музичного мистецтва до фахової діяльності; внутрішній ракурс системно-структурованого аналізу характеризує готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи як цілісну складну систему, яка має власну компонентно-змістову структуру й актуалізується за рахунок ряду функцій, відповідних кожному з компонентів.

На основі застосування системно-структурного підходу було розроблено й визначено компонентну структуру готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання в якості цілісної складної динамічної системи, яка інтегрує мотиваційно-констеляційний, потребово-когнітивний та креативно-діяльнісний змістові компоненти, сформованість якої регулюється взаємодією функцій цілеутворення, розуміння, вирішення задач і проблем, рефлексії.

У відповідності до визначеної компонентної структури готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи було розроблено й сформульовано критерії та показники сформованості її

структурних компонентів. Критерієм сформованості мотиваційно-констеляційного структурного компоненту визначено міру сформованості цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи. Показниками сформованості цього компоненту визначено: вияв потребового збудження щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами; наявність стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами. Критерієм сформованості потребово-когнітивного компоненту визначено ступінь теоретичної і практичної фахової підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи згідно до особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного її векторів. Показниками сформованості цього компоненту визначено: вияв пролонгованого потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності; наявність намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти. Критерієм сформованості креативно-діяльнісного компоненту визначено міру творчої результативності як здатності до ефективного вокально-хорового розвитку учнів. Показниками сформованості цього компоненту визначено: вияв здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи; вияв рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва.

Сформульовано стрижневі принципи організації фахового навчання для цілеспрямованого формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи: принцип безперервності педагогічного впливу на вмотивованість студентів до професійного провадження вокально-хорової роботи, який актуалізується за рахунок послідовної педагогічної

стимуляції мотиваційних утворень (потреб, інтересів, намірів тощо), інтегрованих до мотиваційного процесу; принцип насичення процесу фахового навчання студентів факультетів мистецтв елементами теорії та практики вокально-хорової діяльності; принцип збалансованості теоретичної та практичної вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання.

Розроблено педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, серед яких: синтезування формальної, неформальної та інформальної освіти у галузі вокально-хорової підготовки шляхом інформатизації процесу фахового навчання; педагогічне забезпечення спрямованості процесу фахового навчання майбутніх учителів музики на цільове стимулювання вмотивованості студентів до пізнавальної активності щодо набуття знань, необхідних для ефективного провадження вокально-хорової роботи на основі систематичного застосування методів мотивації мистецького навчання під час викладання нормативних і варіативних

вокальних та вокально-хорових навчальних дисциплін; педагогічне забезпечення у процесі фахового навчання підготовленості студентів факультетів мистецтв до професійного провадження практичної педагогічної діяльності у галузі вокально-хорової роботи.

Згідно до обґрунтованих педагогічних науково-теоретичних основ, методологічних підходів, принципів та педагогічних умов розроблено, упроваджено та експериментально перевірено методику формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання, яка інтегрувала орієнтаційно-стимулюючий, фундаментально-знаннявий та продуктивно-рефлексивний етапи, для кожного з яких було розроблено спеціальний методичний інструментарій. Ефективність функціонування розробленої і упровадженої методичної моделі експериментальної методики формування готовності

майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, зокрема, визначених педагогічних умов, принципів, етапів, методів і засобів формування досліджуваного феномену, а також практична позитивна результативність розробленого методичного забезпечення, доведені результатами порівняльного аналізу динаміки формування досліджуваного феномену під час констатувального, контрольного та формувального експериментів. Означений порівняльний аналіз продемонстрував впевнену позитивну динаміку зростання показників сформованості досліджуваного феномену на високому та середньому рівнях, а також упевнену динаміку зниження на низькому рівні під час формувального експерименту в експериментальних групах.

Ключові слова: готовність до вокально-хорової роботи, вчитель музичного мистецтва, фахове навчання, особистісно-мотиваційний та процесуально-діяльнісний вектори, мотиваційна констеляція, цільовий градієнт особистісної спрямованості, мотивуючі методи мистецького навчання, формальна, інформальна та неформальна освіта.

ABSTRACT

Ren Jinyan. Formation of the readiness of a future music teacher for vocal and choral work in the process of professional training. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education (Musical Art). – M.P. Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, 2025.

The contents of the abstract

In the dissertation work, the author presents the scientific and theoretical justification and development of the scientific and theoretical foundations of the formation of the readiness of a future teacher of musical art for vocal and choral work in the process of professional training, the essence, content and specificity of the phenomenon under study, as well as the practical results of the research and experimental work, which demonstrate the effectiveness of the proposed ways of solving this urgent problem of artistic training. The practical solution of the specified problem in the dissertation is implemented by implementing the developed step-by-step methodology as a dynamic means of the creative and intellectual process of musical and pedagogical activity of a high level of intensity, due to the need to form in students the phenomenon under study, which demonstrates the awareness of the future specialist of the appropriate psychological attitude to the implementation of both musical and pedagogical activity as a whole and its vocal and choral segment. The dissertation work reveals the pedagogical potential of professional training of students of the faculties of arts, which has an effective tool for forming the readiness of a future teacher of music for vocal and choral work.

The author determined that, since the readiness of future teachers of music for vocal and choral work has not been studied as an autonomous problem to date, despite the fact that the relevance and significance of this issue is constantly increasing along with the growing demand of modern youth for conducting various forms of vocal and vocal and choral activities, and existing measures to improve the quality of vocal and choral training are not sufficiently effective and unconsolidated, it is very important to purposefully create a methodology that would meet modern challenges in terms of developing scientific, theoretical, methodological aspects of forming students' readiness not only for effective, highly professional conducting of musical lessons, but also for organizing and implementing creative vocal and choral media projects for youth.

Insufficient scientific and theoretical development of theoretical and practical aspects of the formation of the readiness of a future music teacher for vocal and choral work has led to the emergence of a contradiction in the field of professional training between the growing desire of modern schoolchildren to personally participate in performing vocal and choral activities and the absence in the field of art pedagogy of a methodological strategy that enables the purposeful formation of future music teachers, choirmasters of readiness for the organization and implementation of various forms of vocal and choral work in secondary education institutions.

The purpose of the research in the work is defined as theoretical justification, development, implementation and experimental verification of the methodology for the formation of the readiness of a future music teacher for vocal and choral work in the process of professional training.

During the study of the scientific and theoretical foundations of the readiness of a future teacher of music for vocal and choral work in the process of professional training, the author considered the essential and specific and procedural and substantive aspects of the vocal and choral work of a teacher of music. The dissertation developed and formulated the author's clarification of the definition of the vocal and choral work of a teacher of music as a creative and intellectual process of musical and pedagogical activity of a high level of intensity, caused by the need to constantly solve a significant number of educational and cognitive, vocal and technical, interpretative, musical and performing and other tasks on the basis of a high concentration of professional and pedagogical attention and volitional efforts of the teacher-musician. The author established that the essential and substantive content of the vocal and choral work of a teacher of music is determined by the goals and objectives of the formation of vocal and choral, interpretative, musical and performing skills and abilities in schoolchildren-choristers. The work theoretically substantiates, develops and characterizes the main vectors of vocal and choral work of a teacher of musical art in secondary education institutions, including: a personal

and motivational vector, which provides for the methodological provision of the purposefulness of the process of vocal and choral work on the formation of vocal and choral skills in schoolchildren, on participation in public artistic vocal and choral events, as well as a procedural and activity vector, which provides for the methodological provision of the formation of the theoretical basis of vocal and choral music making in schoolchildren, as well as for ensuring the creative and activity nature of the educational process.

Based on the conducted scientific and theoretical analysis of the concept of "readiness" in psychological, pedagogical, ethno-pedagogical, musical-pedagogical aspects, as well as in the context of personal motivation, the author developed and formulated the author's clarification of the essence of the concept of "readiness of a future teacher of music for vocal and choral work". The dissertation determined that the readiness of a future teacher of music for vocal and choral work is an integrative professional quality of a future teacher of music, which records a clear awareness of the psychological attitude formed on the basis of stable interests and an expanded range of artistic and aesthetic needs in the field of vocal and choral pedagogy and performance for the effective implementation of various forms of vocal and choral activity. The author theoretically substantiates and specifies the specifics of the formation of the readiness of future teachers of music for vocal and choral work, which consists in its inseparability from the goal of professional activity, which forms a target gradient of personal orientation for the effective implementation of this activity, as well as from the vocal and choral educational environment as a whole. The formation of readiness for vocal and choral work in future teachers of music is the final result of the motivational process pedagogically modeled in this environment.

Based on the methodology of the creative and activity approach, the dissertation developed a step-by-step algorithm for the sequential solution of problems by a future teacher of music during vocal and choral work. The characteristic of the readiness of a music teacher for vocal and choral work in the context of a creative and activity approach in the dissertation outlines the phenomenon under study as a professional quality of a

teacher-musician, which implies the ability to intensive intellectual and logical - analytical, evaluative, concretizing actions and operations, as well as the ability to non-standard, original actions based on flexibility, criticality of the thought process, ensuring the inseparability of the consideration of the phenomenon under study from practical musical and pedagogical activity.

Based on the methodology of the information and communication approach, the work specifies the information and communication factors for optimizing the professional training of future teachers of musical art in the context of forming readiness for vocal and choral work, in particular: search, collection, analysis of scientific and theoretical, art history, music and pedagogical, educational and methodological information in the field of organizing and conducting vocal and choral work with school musical groups using artificial intelligence; information and communication support in choosing pedagogical strategies for professional training of students of faculties of arts; increasing the level of effectiveness of the formation of the studied phenomenon in the process of professional training based on the application of information and communication processes, artificial intelligence, in particular, during force majeure situations, socio-social upheavals by ensuring the quality of distance professional training; information and communication support for creative communication and interaction of subjects of professional training, feedback between students and teaching staff.

To study the component structure of the readiness of a future music teacher for vocal and choral work, the author selected and applied a system-structural approach, which enabled the integrity of the formation of this phenomenon. The use of a system-structural approach in the work made it possible to characterize the phenomenon under study from two perspectives, namely: the external perspective of system-structured analysis characterizes the readiness of a future music teacher for vocal and choral work as one of the most important components of the general readiness of a music teacher for professional activity; the internal perspective of system-structured analysis characterizes the readiness of a future music teacher for

vocal and choral work as a holistic complex system that has its own component-content structure and is actualized due to a number of functions corresponding to each of the components.

Based on the application of a systemic-structural approach, the author developed and defined the component structure of the readiness of a future music teacher for vocal and choral work in the process of professional training as a holistic complex dynamic system that integrates motivational-constellational, need-cognitive, and creative-activity content components, the formation of which is regulated by the interaction of the functions of goal-setting, understanding, solving tasks and problems, and reflection.

In accordance with the defined component structure of the readiness of a future teacher of musical art for vocal and choral work, the criteria and indicators of the formation of its structural components were developed and formulated in the dissertation. The criterion for the formation of the motivational-constellation structural component is the degree of formation of the target gradient of personal orientation to the organization and competent performance of vocal and choral work. The indicators of the formation of this component are: the manifestation of need-based excitement regarding the acquisition of theoretical knowledge and practical skills in the field of theory and methodology of vocal and choral work with schoolchildren; the presence of a stable interest in working with choral and vocal school groups. The criterion for the formation of the need-based cognitive component in the dissertation is the degree of theoretical and practical professional readiness of future teachers of musical art for vocal and choral work according to its personal-motivational and procedural-activity vectors. The author has defined the following indicators of the formation of this component as indicators of the formation of: the manifestation of a prolonged need-based artistic, aesthetic and cognitive motivation to permanently improve the quality and effectiveness of one's own vocal, performing and choir mastering activities; the presence of intentions for the effective organization, development and practical implementation of curricular

and extracurricular vocal and choral work in secondary education institutions. The author has defined the measure of creative effectiveness as the ability to effectively develop students' vocal and choral development as a criterion for the formation of the creative and activity component. The indicators of the formation of this component in the dissertation have defined: the manifestation of the ability to set and creatively solve pedagogical tasks in the process of vocal and choral work; the manifestation of a reflective understanding of the attitude towards highly effective professional activity of a teacher of musical art.

The dissertation work formulates the core principles of organizing professional training for the purposeful formation of the readiness of a future teacher of music for vocal and choral work: the principle of continuity of pedagogical influence on students' motivation for professional performance of vocal and choral work, which is actualized through consistent pedagogical stimulation of motivational formations (needs, interests, intentions, etc.) integrated into the motivational process; the principle of saturating the process of professional training of students of faculties of arts with elements of the theory and practice of vocal and choral activity; the principle of balance of theoretical and practical vocal and choral training of a future teacher of music in the process of professional training.

The author has developed pedagogical conditions for the formation of the readiness of a future teacher of musical art for vocal and choral work, including: synthesizing formal, informal and informal education in the field of vocal and choral training by informatizing the process of professional training; pedagogical support for the orientation of the process of professional training of future music teachers to the targeted stimulation of students' motivation for cognitive activity in acquiring knowledge necessary for the effective implementation of vocal and choral work on the basis of the systematic application of methods of motivation of artistic learning during the teaching of normative and variant vocal and vocal and choral academic disciplines; pedagogical support in the process of professional training of the

readiness of students of faculties of arts for the professional implementation of practical pedagogical activity in the field of vocal and choral work.

According to the substantiated pedagogical scientific and theoretical foundations, methodological approaches, principles and pedagogical conditions, the dissertation has developed, implemented and experimentally tested a methodology for forming the readiness of a future teacher of music for vocal and choral work in the process of professional training, which integrated the orientation-stimulating, fundamental-knowledge and productive-reflective stages, for each of which a special methodological toolkit was developed. The effectiveness of the functioning of the developed and implemented methodological model of the experimental methodology for forming the readiness of a future teacher of music for vocal and choral work, in particular, the specific pedagogical conditions, principles, stages, methods and means of forming the phenomenon under study, as well as the practical positive effectiveness of the developed methodological support, are proven by the results of a comparative analysis of the dynamics of the formation of the phenomenon under study during ascertaining, control and formative experiments. The specified comparative analysis demonstrated a confident positive dynamic of growth of indicators of formation of the studied phenomenon at high and medium levels, as well as a confident dynamic of decrease at low level during formative experiment in experimental groups.

Keywords: readiness for vocal and choral work, teacher of musical art, professional training, personal-motivational and process-activity vectors, motivational constellation, target gradient of personal orientation, motivating methods of artistic training, formal, informal and non-formal education.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Жень Цзіньян. Педагогічні умови формування готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2024. № 5 (139), С. 475-485.

2. Жень Цзіньян. Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи: сутність та специфіка. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Київ: Видавництво УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. Випуск 33. С. 66-73.

3. Жень Цзіньян. Зміст і основні напрями вокально-хорової роботи учителів музичного мистецтва у контексті підготовки школярів до участі у вокально-хорових заходах. Педагогічна академія: Наукові записки. № 20 (2025). <https://doi.org/10.5281/zenodo.16729789>.

Статті у зарубіжних наукових виданнях

1. Ren Jinyan. Pedagogical tools for forming the readiness of future teachers of music for vocal and choral work: the motivational and stimulating stage. Scientific journal. Paradigm of knowledge. № 2(66), 2025, pp. 55-71.

Опубліковані праці апробаційного характеру

1. Жень Цзіньян. Характерні особливості формування вокально-хорових умінь ансамблевого співу майбутнього вчителя музичного мистецтва. The 3rd International scientific and practical conference “Global trends in science and education” (April 7-9, 2025) SPC “Sci-conf.com.ua”, Kyiv, Ukraine. 2025. 947 p. P. 502-506.

ЗМІСТ

ВСТУП	21
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ	31
1.1. Основні вектори та змістове наповнення вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва	31
1.2. Сутність, специфіка та характерні властивості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи	52
Висновки до розділу I	67
Список використаних джерел до розділу I	73
РОЗДІЛ II. МОДЕЛЮВАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ	82
2.1. Компонентна структура, критерії та показники сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи	82
2.2. Принципи, педагогічні умови та етапи формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у контексті педагогічного потенціалу фахового навчання	104
Висновки до розділу II	124
Список використаних джерел до розділу II	130
РОЗДІЛ III. УПРОВАДЖЕННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ	139

3.1. Діагностування рівнів сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи і результати констатувального експерименту	139
3.2. Ефективність методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи в результатах порівняльної динаміки формувального, контрольного та констувального експериментів	163
Висновки до розділу III	203
Список використаних джерел до розділу III	210
ВИСНОВКИ	218
ДОДАТКИ	225

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Перша чверть двадцять першого століття ознаменована появою вельми стійких тенденцій щодо постійного підвищення суспільного запиту, особливо від дітей та юнацтва, на організацію публічних заходів з вокального та вокально-хорового музикування. Примітно, що ці тенденції виявляються в не тільки в спеціалізованих музичних закладах освіти на кшталт музичних шкіл, шкіл мистецтв, музичних та музично-педагогічних коледжів тощо, але й в закладах середньої та вищої освіти, не пов'язаних із музичною освітою, де силами студентів та викладацького складу відбувається організація аматорських вокальних та вокально-хорових колективів, музично-конкурсних та концертних заходів. Водночас, постійно зростаюча популярність у країнах європейського, азійського, американського континентів різноманітних дитячих та молодіжних вокальних шоу, конкурсів хорових та вокальних колективів також засвідчує стійкість означених тенденцій.

Оскільки основне навантаження щодо організації вокально-хорового музикування школярів лягає на плечі вчителів музичного мистецтва, які систематично провадять із учнями молодшого, середнього та старшого шкільного віку вокально-хорову роботу безпосередньо під час уроків музичного мистецтва, під час позакласної діяльності – в шкільних хорових та вокальних колективах, то процес фахового навчання на факультетах мистецтв має цілеспрямовано зосереджувати педагогічний потенціал на високо-професійній підготовленості майбутніх педагогів-музикантів, вчителів співу, хормейстерів до ефективного провадження всіх форм вокально-хорової роботи.

Якість фахової підготовленості майбутніх фахівців до ефективного провадження вокально-хорової роботи залежить від свідомого ставлення студентів до вибору цього виду фахової діяльності, а також від усвідомлення

як її особистісного смислу, так і суспільної значущості. Тобто якість фахової підготовленості майбутніх вчителів музичного мистецтва напряду залежить від вмотивованості її суб'єктів. Отже процес фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає опори навчального процесу на активізацію мотиваційної сфери студентства, яка динамічно інтегрує у своєму змісті сукупність різноманітних мотивів та цілей, інтересів та спонук, потреб та установок.

В означеному ряду мотиваційних утворень велике значення має готовність майбутніх вчителів до вокально-хорової роботи, сформованість якої засвідчує цілеспрямованість мотиваційного процесу щодо набуття знань і умінь у галузі вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва, у царині організації шкільних вокальних та хорових колективів, хормейстерської репетиційної та концертної діяльності, а також повну усвідомленість студентами сформованих у процесі фахового навчання власних когнітивних та практично-діяльнісних установок.

Отже непересічної актуальності набувають науково-теоретичні дослідження, методичні розробки, присвячені проблемі стимулювання вмотивованості студентів факультетів мистецтв до якісного, високо-професійного провадження вокально-хорової роботи загалом і проблемі формування готовності до цієї роботи зокрема, на підставі осмислення означеної готовності в якості мотиваційного утворення, що засвідчує усвідомленість майбутнім фахівцем відповідної психологічної установки на провадження як музично-педагогічної діяльності у цілому, так і її вокально-хорового сегменту.

Проблемам мистецького навчання загалом і фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва присвятили свій науковий доробок А.Авдієвський, А.Болгарський, С.Горбенко, Т.Гризоглазова, А.Козир, Л.Куненко, Н.Мозгальова, Г.Падалка, Є.Проворова, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, О.Хижна, Л.Шульгіна, О.Щолокова та ін.

Питання вокальної та вокально-хорової підготовки студентів музичних та музично-педагогічних ЗВО висвітлювали А.Авдієвський, В.Антонюк, Д.Болгарський, Л.Василенко, Н.Голубицька, Т.Жигінас, П.Ковалик, Л.Куненко, Т.Левшенко, О.Маруфенко, О.Матвєєва, І.Парфентьєва, Є.Проворова, І.Топчисьва, Л.Тоцька, Ю.Юцевич та ін.

До дослідження проблематики готовності педагогів до професійної педагогічної діяльності долучились І.Бех, І.Богданова, Л.Божович, І.Зязюн, Н.Денисова, О.Дубасенюк, Л.Коваль, А.Ліненко, Л.Мільто, Г.Нагорна, К.Пасько, Т.Семенюк, О.Хоружа, Ю.Шевченко та ін.

Водночас, готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи на сьогоднішній день не була досліджена як автономна проблема, незважаючи на те, що актуальність та значущість цієї проблематики постійно підвищується. Підвищення актуальності означеної проблематики відбувається одночасно із зростаючим запитом сучасної молоді на провадження різних форм вокальної та вокально-хорової діяльності, починаючи із бажання слухати різноманітні вокальні, вокально-хорові композиції у виконанні солістів-вокалістів, вокальних ансамблів, хорових колективів тощо, і закінчуючи бажанням школярів персонально брати участь у вокально-хоровій діяльності, виконуючи означені композиції.

У світлі окреслених тенденцій постають сучасні виклики, нові вимоги до фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема, в частині розроблення науково-теоретичних, методичних аспектів формування в студентів готовності не тільки до ефективного, високо-професійного провадження уроків музичного мистецтва, але й до організації та реалізації креативних вокально-хорових медійних проєктів для молоді.

Саме це сприяло вибору теми нашого дослідження **«Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана згідно до плану наукових досліджень кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова і входить до наукового напрямку «Зміст, форми і методи фахової підготовки вчителів музичного мистецтва». Тема дисертації затверджена Вченою радою УДУ імені Михайла Драгоманова (протокол № 4 від 24 жовтня 2024 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити, експериментально перевірити методику формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання.

Об'єкт дослідження – процес фахового навчання майбутнього вчителя музики.

Предмет дослідження – готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи.

Завдання дослідження:

на основі аналізу науково-теоретичних джерел з проблематики мотиваційної сфери особистості, готовності як мотиваційного утворення, а також музично-педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури з питань вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, дослідити сутність та специфіку готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, сформулювати авторське визначення досліджуваного феномену;

розробити компонентну структуру, визначити критерії та показники сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи;

визначити педагогічний потенціал процесу фахового навчання для формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи;

теоретично обґрунтувати й розробити у контексті описової методичної моделі принципи, педагогічні умови та етапи формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи;

згідно до описової моделі розробити й упровадити у процес фахового навчання поетапну методику формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, а також у під час педагогічного експерименту перевірити її ефективність.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять наукові ідеї, теорії, концепції, теоретичних та методичних наукових праць з питань:

мотиваційних процесів особистості, їх структури, мотиваційних утворень, зокрема, готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до фахової діяльності (Л.Божович, Ж.Годфруа, С.Гончаренко, Н.Густяков, Є.Іллін, Й.Лінгарт, А.Ліненко, М.Магомед-Емінов, Н.Мозгальова, К.Мадсен, А.Маркова, А.Маслоу, Г.Нагорна, В.Томас, Д.Узнадзе, О.Хоружа, В.Шахов та ін.);

готовності майбутніх педагогів до фахової педагогічної діяльності долучились О.Антонова, І.Бех, І.Богданова, Л.Божович, І.Зязюн, Н.Денисова, О.Дубасенюк, Л.Коваль, А.Козир, А.Ліненко, Л.Мільто, Н.Мозгальова, Г.Нагорна, К.Пасько, Т.Семенюк, Л.Северінова, С.Сисоєва, О.Хоружа, Д.Чернілевський, Ю.Шевченко та ін.;

удосконалення мистецької освіти у контексті фахового навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва, виконавців-музикантів (А.Болгарський, І.Глазунова, Т.Грізоглазова, С.Горбенко, А.Зайцева, І.Зязюн, А.Козир, Л.Масол, Н.Мозгальова, В.Орлов, О.Отіч, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, С.Садовенко, В.Федоришин, О.Філоненко, О.Хоружа, О.Хижна, В.Шульгіна, О.Шолокова, Д.Юник та ін.);

вокальної та вокально-хорової підготовки (А.Авдієвський, А.Болгарський, Н.Голубицька, Т.Жигінас, В.Касьянова, П.Ковалик, А.Козир, Л.Куненко, І.Парфентьєва, Ж.Проворова, А.Растрігіна, Р.Савченко, З.Софроній, Л.Степанова, І.Топчієва, Л.Тоцька, Л.Чинчева та ін.).

Методи дослідження. Для виконання поставлених завдань, досягнення сформульованої мети дослідження було застосовано сукупність теоретичних та емпіричних методів.

Теоретичні методи: аналіз науково-теоретичних праць з питань формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи; конкретизація сутності, характерних властивостей та специфіки досліджуваного феномену, узагальнення сприятливих педагогічних умов його формування; системно-структурований та критеріально-показниковий аналіз готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, узагальнення педагогічного потенціалу фахового навчання для формування досліджуваного феномену.

Емпіричні: метод вербального діагностичного опитування, метод вербального інтерв'ювання, метод індивідуальної бесіди, метод вербального моделювання проблемних ситуацій вокально-хорової роботи, метод вербального рефлексивного самоаналізу, метод педагогічного спостереження, модифіковані методики письмового тестування, письмового самооцінювання, психолого-педагогічної діагностики щодо постановки і креативного вирішення педагогічних задач, методи математичної статистики, метод порівняльного аналізу динаміки формування досліджуваного феномену під час констатувального, контрольного та формувального експериментів та ін.

Вперше:

Розроблено і сформульовано авторське визначення готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи;

визначено структурні компоненти, критерії та показники сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи;

теоретично обґрунтовано й розроблено описову модель поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання.

Уточнено:

сутність понять «вокально-хорова робота вчителя музичного мистецтва», «вокально-хоровий ансамбль», «педагогічний потенціал фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті формування готовності до вокально-хорової роботи», «цільовий градієнт особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи», «педагогічні задачі вокально-хорової роботи», «установка на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва».

Подальшого розвитку дістали:

послідовність перебігу фаз мотиваційного процесу у контексті формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи;

педагогічні умови та основні етапи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання;

методичний інструментарій формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання.

Теоретичне значення дисертаційної роботи полягає:

у збагаченні науково-теоретичних основ педагогіки мистецтва, зокрема, музичної педагогіки та психології мотивації особистості, щодо розв'язання актуальної проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання;

у поглибленні науково-теоретичних уявлень про педагогічний потенціал фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва як процесу, що володіє педагогічними резервами стимулювання вмотивованості студентів

факультетів мистецтв до провадження вокально-хорової роботи в закладах середньої освіти;

у розширенні обсягів науково-теоретичного та методичного моделювання у галузі музично-психологічних та музично-педагогічних досліджень.

Практичне значення дисертаційної роботи зумовлено:

продуктивністю упровадженої у процес фахового навчання студентів факультетів мистецтв методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, ефективністю розробленого методичного інструментарію, засвідченою результатами проведених педагогічних експериментів;

можливістю екстраполяції й модифікації розробленої методики;

можливістю застосування розробленого діагностичного та методичного інструментарію для подальших методичних розробок, навчально-методичних посібників з вокально-хорової роботи, типових та робочих програм з навчальних курсів «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Теорія і методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва» тощо.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Факультету культури і мистецтв Волинського національного університету імені Лесі Українки, Факультету музичного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні науково-теоретичні положення, проміжні та кінцеві результати дисертаційної роботи, методичні здобутки, а також висновки були обговорені та здобули позитивну оцінку на науково-практичних конференціях, а саме:

на Міжнародній науково-практичній конференції: The 3rd International scientific and practical conference “Global trends in science and education” (April 7-9, 2025) SPC “Sci-conf.com.ua”, Kyiv, Ukraine. 2025;

на VII Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського «Сучасна мистецька освіта». Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024;

на загально-університетських науково-практичних конференціях Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, на науково-практичних конференціях Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, Кафедри теорії та методики постановки голосу і Кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти (Київ, 2024-2025 р.).

Обговорення результативності експериментальної методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до вокально-хорової роботи, ефективності розробленого методичного інструментарію проводилось під час засідань Кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти, а також Кафедри теорії та методики постановки голосу Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Вірогідність результатів дослідження зумовлена синтезом таких методологічних підходів, як системно-структурний, інформаційно-комунікаційний та практично-діяльнісний, науково-теоретичною обґрунтованістю вихідних положень дисертації, а також відповідністю застосованих заходів педагогічної діагностики отриманим результатам дослідно-експериментальної роботи і значною вибіркою респондентів.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є завершеним самостійним науковим дослідженням, в якому проаналізовано науково-теоретичні й методологічні основи готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання, здійснено системно-структурований та критеріально-показниковий аналіз досліджуваного феномену. Розроблено авторські визначення сутності та специфіки готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до

вокально-хорової роботи, авторське уточнення педагогічного потенціалу фахового навчання для формування досліджуваного феномену, самостійно сконструйовано описову модель експериментальної методики формування готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання, яка інтегрує розроблені педагогічні умови, принципи та етапи формування. На практиці перевірено ефективність функціонування експериментальної методичної моделі, що представлено у висновках дисертаційної роботи. Результати дисертаційного дослідження наведено у 3 розділах, висновках до кожного з розділів, загальних висновках, а також в одноосібних публікаціях.

Публікації. За темою дисертації опубліковано 5 одноосібних публікацій, з яких: 3 статті у фахових періодичних виданнях України, 1 стаття міжнародному періодичному виданні, 1 стаття апробаційного характеру у збірнику матеріалів наукової конференції.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел до кожного з розділів, додатків. Повний обсяг тексту дисертації складає 240 сторінок, з них 224 сторінок основного тексту. Дисертаційна робота містить 13 таблиць та 4 рисунків. Обсяг додатків становить 16 сторінок.

РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ

1.1. Основні вектори та змістове наповнення вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва

Система мистецької освіти продовжує постійно вдосконалюватися як у європейських країнах, так і на Азійському континенті, зокрема, в Китаї, що обумовлює потребу світової спільноти в оновленні форм, методів і засобів професійної діяльності педагогів музичного мистецтва. Особливої уваги в цьому процесі набуває вокально-хорова робота, яка є ключовим напрямом діяльності вчителів музики.

Ефективне провадження вокально-хорової роботи вчителем музичного мистецтва в загальноосвітньому навчальному процесі, як під час уроків музичного мистецтва, так і в позаурочній діяльності, уможливорює практичне формування музичної культури в учнів усіх вікових категорій на основі організації в закладах середньої освіти сольного, ансамблевого та колективного вокально-хорового музикування, яке володіє необхідним для цього ціннісно-орієнтаційним, художньо-естетичним та творчим потенціалом.

Звернення до Державного стандарту базової середньої освіти України дозволяє констатувати, що вчитель музичного мистецтва як представник освітньої галузі педагогіки мистецтва є відповідальним за формування в школярів культурної компетентності, а також за розвиток ціннісних орієнтацій під час вивчення музичного мистецтва на базі національної та світової мистецької спадщини [15].

Вокально-хорова робота вчителя музичного мистецтва є найпотужнішим інструментом виконання завдань, окреслених у Державному стандарті. Адже і

культурна компетентність, і ціннісні орієнтації школярів на базі національної та світової мистецької спадщини здобуваються ними саме у процесі практичного музикування, самим улюбленим та популярним різновидом якого серед дітей та юнацтва є спів.

Актуальність використання національної спадщини, зокрема, народної пісенності, підкреслювали А.Авдієвський, З.Кодай, О.Ростовський та ін. [1], [2], [41], [42]. А.Авдієвський на основі свого досвіду вокально-хорової роботи розробив програму музичного навчання для загальноосвітніх шкіл [2]. Зокрема, Маєстро зазначав, що українська народна пісенна творчість відіграє важливу роль у вокально-хоровій діяльності завдяки природному інтонаційному фону, тематичній багатогранності, жанровій різноманітності та доступності виконання, що робить її унікальним засобом музичного виховання [2].

З. Кодай притримувався аналогічних поглядів на роль і значення народної пісенності для естетичного виховання дітей. Методична концепція відносної сольмізації за авторством Золтана Кодая передбачає комплексний музичний розвиток дітей у контексті вокально-хорового навчання. Зокрема, О.Гумінська пише, що «...музикант-педагог Золтан Кодай ... є автором всесвітньо визнаної системи розвитку загальної музичної грамотності на основі національного фольклору. Розвиток ладового відчуття як основи музичного мислення, усвідомлення, осмислення ладової своєрідності мелодичних ступенів та мелодичних зворотів, характерних для угорської народної творчості, є особливістю системи відносної сольмізації Золтана Кодая»[13, 16].

А.Авдієвський, З.Кодай, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька стверджували, що практичне залучення учнів до вокально-хорової діяльності з опорою на народну пісенну спадщину не лише сприяє вдосконаленню їхніх вокальних здібностей і отриманню практичних навичок, але й стимулює всебічний аксіологічно-духовний розвиток особистості, який охоплює

формування художньо-естетичного смаку, ідеалів та ціннісних орієнтацій [1], [2], [33], [34], [40], [41], [42].

У цьому контексті важливим є аналіз наявного досвіду організації урочної та позаурочної вокально-хорової роботи в закладах середньої освіти. Результати такого аналізу демонструють суперечність між зростаючим суспільним запитом молодого покоління на участь у сольному, ансамблевому та колективному співі і недостатньою методичною базою, яка б забезпечувала підготовку учнів до виступів. Це стосується не лише уроків, але й участі школярів у конкурсах, форумах і фестивалях вокально-хорового мистецтва.

Таким чином, підвищення рівня методичного забезпечення вокально-хорової роботи стає актуальним завданням. Воно має бути спрямоване на розвиток практичних вокальних умінь і навичок у школярів, що дозволить їм успішно брати участь у практичних заходах вокально-хорового спрямування та задовольняти потреби сучасного мистецького середовища.

У відповідності до методичних рекомендацій, розроблених програм із шкільного навчального предмету «Музичне мистецтво» [2], [28], [40], [41], [42] для закладів загальної середньої освіти, викладання музичного мистецтва не обмежується урочною діяльністю, хоча комбінований урок музичного мистецтва є основною формою викладання музики в школі. Також важливе значення надається багатоаспектній позаурочній діяльності, яка передбачає організацію різних форм практичного музикування школярів. Саме на вчителя музичного мистецтва, як правило, покладається обов'язок щодо організації хорових та оркестрових шкільних колективів, аматорських вокальних та інструментальних ансамблів тощо.

Розглянемо типовий методичний зміст комбінованого уроку музичного мистецтва у контексті проведення вчителем вокально-хорової роботи із застосуванням як нормативних (обов'язкових), так і варіативних її елементів:

1) діалогічно-музичне привітання (1 варіативний елемент вокально-хорової роботи), коли вчитель співає фразу привітання, а учні хором співають у відповідь;

2) вступне слово вчителя музичного мистецтва щодо змістового наповнення уроку, під час якого вчитель інформує учнів про те, які види навчальної діяльності будуть проводитись на уроці;

3) розспівування (2 нормативний елемент вокально-хорової роботи), базоване на матеріалі вокально-хорових вправ, вокалізів, музичних фрагментах навчально-педагогічного репертуару абощо;

4) опрацювання запланованих у відповідності до навчальної програми пісень (3 нормативний елемент вокально-хорової роботи);

5) слухання і художньо-педагогічний аналіз музичних творів, під час якого до уваги школярів можуть пропонуватись як інструментальні, так і вокально-хорові твори, що також засвідчує продовження вокально-хорової роботи (4 варіативний елемент) у контексті розвитку музичного сприймання школярів;

6) музично-теоретична навчально-пізнавальна діяльність школярів щодо вивчення теоретичних основ музичного мистецтва, розвитку музичного слуху тощо (музична грамота, написання музичних диктантів, спів «з листка» та ін.);

7) музично-історична, музикознавча навчально-пізнавальна діяльність школярів щодо вивчення стилів та жанрів музичного мистецтва, творчості композиторів тощо;

8) заключне слово вчителя музичного мистецтва щодо короткого аналізу, оцінювання й підсумків проведеного уроку, надання домашнього завдання.

Розглядаючи зміст позаурочної діяльності вчителя музичного мистецтва у контексті проведення вокально-хорової роботи, слід зазначити, що провідне значення має організація, а також репетиційна й концертна діяльність шкільних хорових колективів, в які набираються учасники за віковим

принципом. Тобто, як правило організується хор учнів молодших класів, а також хор учнів середніх і старших класів.

Водночас, вельми популярними в закладах загальної середньої освіти є аматорські вокальні колективи різних напрямів, серед яких:

фольклорні вокальні колективи, які виконують зразки народної пісенності в «народній» манері співу;

естрадні вокальні колективи естрадного напрямку, які виконують репертуар популярної вокальної музики в «естрадній» манері співу;

академічні вокальні колективи, які виконують класичні музичні твори, твори сучасних композиторів, народні пісні в академічній манері співу.

З огляду на зазначене вище, доречно стверджувати, що основу урочної та позаурочної професійної діяльності вчителя музичного мистецтва складає вокально-хорова робота.

Зміст і специфіка вокально-хорової роботи вчителів музичного мистецтва, зокрема з акцентом на багатогранне та комплексне формування співацьких навичок у школярів, стали об'єктом детального дослідження провідних педагогів і науковців. До таких фахівців належать А.Авдієвський, В.Антонюк, Л.Аристова, А.Болгарський, Л.Василенко, О.Єременко, А.Козир, Е.Печерська, О.Роденкова, О.Стахевич, Ю.Юцевич та інші. [1], [3], [4], [7], [8], [17], [24], [37], [39], [63].

На особливу увагу заслуговують дослідження Ю. Юцевича, зокрема його праця «Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу». У своїй роботі автор детально аналізує різноманітні методи і прийоми, спрямовані на розвиток сили голосу, розширення його тембральних якостей та вдосконалення вокально-технічного потенціалу. Крім того, Ю.Юцевич підкреслює важливість індивідуального підходу до кожного співака, що включає ретельний добір відповідних вправ та репертуару для досягнення максимальної ефективності навчального процесу [63].

У науково-методичній літературі, зокрема роботах В.Антонюк, Л.Аристової, Л.Матвеевої, М.Микиши, Ван Їсін, Г.Стасько, Сюй Вейвей, Янь Інши та інших, детально розглядаються ключові питання розвитку практичних навичок у сфері вокального та вокально-хорового мистецтва [3], [4], [30], [67], [48], [49], [64]. Значна увага приділяється теоретичним аспектам звукоутворення у вокалі, які нерозривно пов'язані з правильним функціонуванням голосового апарату.

Китайська дослідниця Сюй Вейвей підкреслює важливість накопичення співаком позитивного досвіду у вокальній та хоровій діяльності, який слугує основою для професійної підготовки майбутніх виконавців, педагогів музичного мистецтва, а також викладачів дисциплін, пов'язаних із вокально-хоровим втіленням. За її дослідженнями, досягнення стабільності у процесі вокального виконання є визначальним фактором ефективного навчання та подальшого професійного зростання у цій галузі [49].

Актуальність проблеми вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та керівників вокальних і вокально-хорових колективів у контексті творчо-діяльнісного підходу детально розглядається у низці досліджень авторитетних науковців, серед яких слід відзначити роботи А.Авдієвського, Л.Аристової, А.Болгарського, А.Козир, І.Топчієвої, Тянь Лінь, Янь Інши та інших [2], [4], [7], [68], [50], [51], [64].

Значний внесок у розробку вказаної проблематики зробила І.Топчієва, яка у своїх дослідженнях зосереджується на впровадженні евристичних стратегій у процес вокально-хорової підготовки майбутніх педагогів музичного мистецтва. У її роботах акцентується необхідність формування у студентів цілісного управлінського підходу до організації творчої діяльності. Такий підхід базується на розробці структурованих і цілеспрямованих тактик, орієнтованих на ефективне вирішення творчих завдань в рамках хорового мистецтва. За твердженням дослідниці, впровадження подібної моделі сприятиме поступовому оволодінню майбутніми фахівцями відповідними

навичками і компетенціями, які є критично важливими для самостійного керівництва і продуктивної роботи з хоровим колективом у професійній діяльності [50].

Зокрема, І. Топчієва, досліджуючи вокально-хорову підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі застосування евристичних стратегій, наполягає на «...необхідності формування у студента комплексної управлінської стратегії керівництва творчим процесом ... за умови формування ... цілеспрямованих тактик вирішення творчих завдань», що дозволить майбутньому фахівцеві «вийти на самостійний рівень роботи з хором» [50, 119].

Науково-теоретичні засади педагогіки мистецтва, особливо музичної педагогіки, а також ключові принципи художньо-естетичного виховання дітей і молоді аналізувалися і висвітлювалися в роботах багатьох дослідників. Серед них варто відзначити внесок таких авторів, як І.Гадалова, О.Єременко, Л.Коваль, А.Козир, Л.Масол, С. Наumenко, О. Олексюк, Г. Падалка, Т. Сідлецька, Т. Танько та інших видатних науковців [2], [17], [22], [68], [28], [29], [33], [34], [35].

Їхні дослідження глибоко розглядають психолого-педагогічні аспекти впливу мистецтва на навчальний і виховний процес, відкриваючи нові горизонти для застосування творчих підходів в освіті. Аналіз наукових праць цих авторів привів до значущого висновку: практика колективного музикування учнів, зокрема хорового співу, слугує потужним інструментом не лише для розвитку їхніх музичних здібностей, але й сприяє загальному формуванню художньо-естетичних цінностей та світогляду особистості. Цей вид діяльності не обмежується простим оволодінням навичками співу, а відкриває широкий простір для активізації творчого мислення у дітей, допомагаючи їм розвинути оригінальність та емоційне сприйняття мистецтва.

У цьому контексті Г. Падалка акцентує увагу на тому, що музична освіта є складовою процесу гармонійного розвитку людини. Вона переконливо

доводить важливість музичних компетенцій як визначного складника загальної культури [35]. Дослідниця стверджує: «Музична освіта є невід'ємним компонентом розвитку особистості. Це основоположне твердження є лейтмотивом наукових робіт в Україні, конкретизуючись у різноманітній дослідницькій діяльності...» [35, 15].

Особливо це стає значимим для української педагогічної думки, де ідея інтеграції мистецтва в освіту здобуває конкретний вираз через багатогранні наукові підходи та методики реалізації. Такий підхід відкриває перспективи для поглибленої роботи над створенням системи виховання, яка органічно поєднує культурний зростання з розвитком творчих і інтелектуальних здібностей дітей і молоді.

На даний момент окремі аспекти окресленої проблематики вимагають глибшого наукового аналізу, зокрема це стосується змістовних і методологічних особливостей вокально-хорової діяльності педагогів музичного мистецтва. Особливо актуальним є питання формування у школярів навичок співу та розвитку їхніх вокально-хорових умінь, що мають фундаментальне значення для участі в колективних заходах, таких, як музичні конкурси, тематичні форуми і фестивалі вокально-хорового спрямування.

З огляду на те, що ці аспекти здебільшого залишаються не до кінця вирішеними й частково недостатньо осмисленими, виникає гостра потреба у проведенні всебічного дослідження та належному науковому обґрунтуванні зазначених питань. У рамках такого аналізу особливо важливе місце відводиться визначенню науково-теоретичних засад і практично-методичних способів організації вокально-хорової роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. Центральною складовою цих підходів є підготовка учнів до виступів у складі вокально-хорових колективів, які мають бути невід'ємним елементом їхнього мистецького розвитку в межах освітнього процесу.

У процесі викладу основних положень дослідження слід підкреслити, що ключові аспекти вокально-хорової роботи вчителів музичного мистецтва,

спрямованої на підготовку школярів до участі у вокально-хорових заходах, повністю узгоджуються з основними напрямками розвитку відповідних умінь і навичок. Дослідження цих умінь необхідно розглядати переважно в рамках практичної вокально-хорової підготовки школярів, яка у методичному сенсі має бути розбудована згідно до особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного векторів. Обидва ці вектори не лише тісно взаємопов'язані, але й утворюють єдину нерозривну методичну систему, якщо аналізувати їх з позицій практично орієнтованої діяльності.

Отже, визначаючи зміст і характерні риси вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти, спрямованої на розвиток у школярів необхідних умінь і навиків для участі у колективному виконанні вокально-хорових творів під час уроків музичного мистецтва, під час позаурочних занять хорових та вокальних колективів, на публічних концертних заходах, важливо акцентувати увагу на комплексно-синкретичному підході до формування вокально-хорових умінь і навиків в процесі музичного навчання.

У контексті особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного векторів організації вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва цей процес набуває багатогранної структурованості. Вона побудована відповідно до різноманітних аспектів, які включають музично-психологічні, організаційні, пізнавальні, вокально-технічні, музично-виконавські та інші завдання, пов'язані з вокально-хоровою діяльністю.

Опора на обидва вектори дозволяє вчителю музичного мистецтва організувати й побудувати вокально-хорову роботу у такий спосіб, який сприятиме ефективному розвитку вокально-хорових умінь і навиків учнів безпосередньо під час їх залучення до мистецького процесу.

Взаємозв'язок між особистісно-мотиваційним та процесуально-діяльним векторами має засадниче значення для підготовки майбутнього вчителя музики до практичної вокально-хорової роботи, формуючи основу педагогічної практики. Основними позиціями, на яких базується цей зв'язок, є

принципи врахування індивідуальних особливостей кожного учня, стимулювання їхніх інтересів до музики через мотиваційні аспекти, інтеграція навчальної діяльності з практичним виконанням, а також послідовний розвиток професійних навичок у рамках творчого та освітнього процесу.

До означених взаємопов'язаних позицій належать:

1) цілеспрямованість процесу вокально-хорової роботи на формування в школярів вокально-хорових умінь, необхідних учням для повноцінної участі в заходах прилюдного вокально-хорового музикування, що орієнтує вчителя на цільове активне формування у школярів практичних умінь і навиків сценічної вокально-хорової діяльності, які стають ключовими для забезпечення повноцінної участі дітей та юнацтва у прилюдних виступах, уможливорюючи не тільки якісне вокально-хорове музикування, але й візуальну комунікацію із слухачем в межах мистецьких заходів;

2) вмотивованість учнів щодо участі в прилюдних мистецьких вокально-хорових заходах, що орієнтує вчителя музичного мистецтва на педагогічне стимулювання в школярів художньо-естетичних потреб та інтересів щодо активної участі в таких заходах, адже їхня зацікавленість і внутрішнє бажання долучатися до прилюдного вокально-хорового мистецтва значною мірою позитивно впливає як на якість міжособистісної комунікації в вокальному або вокально-хоровому колективі, так і на формування емоційно-одухотвореної атмосфери під час репетиційної роботи і виступів;

3) сформованість в школярів теоретичної бази вокально-хорового музикування, яка ґрунтується на комплексі знань у галузі вокально-хорового виконавства, що орієнтує вчителя музичного мистецтва на створення міцного теоретично-знаннєвого фундаменту, який відіграє не лише освітньо-когнітивну роль, але й сприяє глибшому розумінню учнями специфіки вокально-хорового виконавства, технічних аспектів сценічного виконання, а також забезпечує усвідомленість художньо-інтерпретаційної діяльності щодо вокально-хорових композицій;

4) творчо-діяльнісний характер процесу вокально-хорової роботи, що орієнтує вчителя музичного мистецтва на залучення дітей до творчих сценічних, інтерпретаційних експериментів, імпровізації, самостійного пошуку нового вокально-хорового репертуару, а також активного розвитку як креативних індивідуальних, так і колективних можливостей у галузі мистецької співпраці.

З урахуванням перших двох вищезазначених позицій щодо забезпечення цілеспрямованості процесу вокально-хорової роботи на формування в школярів вокально-хорових умінь та педагогічного стимулювання вмотивованості учнів до участі в публічних мистецьких заходах, необхідно акцентувати увагу на тому, що дослідження сутності й змісту вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва в цьому контексті базується на педагогічних заходах щодо комплексної активізації мотиваційної сфери у школярів, які є учасниками хорових колективів.

Активізація мотиваційної сфери охоплює різноманітні аспекти: встановлення цілей, розвиток спонукальних мотивів, формування пізнавальних і мистецьких інтересів, заохочення художньо-потребових прагнень, а також корекцію психологічних установок. Активізація мотиваційної сфери школярів-хористів до участі не тільки у сценічно-виконавській вокально-хоровій діяльності, але й у регулярних репетиціях є ключовим чинником досягнення якісного музичного виконавства. Адже саме репетиційний процес виступає основою, яка дозволяє формувати необхідні навички та вміння. Цей важливий етап музичної підготовки не лише визначає ставлення дітей до вокально-хорової діяльності, але й закладає фундамент для їхньої подальшої участі в мистецьких подіях, сприяючи розвитку як особистісних якостей на кшталт працелюбності, здатності до концентрації волевих зусиль під час репетиційних занять хорового колективу, так і музично-творчих можливостей.

У контексті третьої позиції, яка акцентує необхідність формування у школярів ґрунтовної теоретичної бази вокально-хорового музикування,

побудованої на комплексних знаннях у сфері виконавської хорово-вокальної діяльності, варто розглянути нерозривну взаємодію цієї концепції з першими двома аспектами, що стосуються мотиваційної складової.

Цікавою думкою щодо цієї позиції поділився харківський дослідник Н. Густяков. Він детально висвітлив тісний взаємозв'язок між мотиваційною та когнітивною сферами людини, аргументуючи його значущість через емоційний фактор, який, на думку вченого, відіграє роль консолідуючого елементу, що об'єднує ці два аспекти у навчальному процесі.

За Н. Густяковим, вплив мотиваційної і когнітивної сфер на особистісне функціонування має реципрокний характер, тобто вони взаємодіють двосторонньо, врівноважуючи емоційну сторону особистості або створюючи домінування однієї з цих складових над іншою. Така наукова позиція дозволяє розглядати вокально-хорову роботу вчителя музичного мистецтва не лише в контексті передачі учням відповідних знань, умінь і навиків, але й у якості механізму, що сприяє формуванню внутрішньої гармонії між мотивацією та пізнанням у кожного учня. Цитуючи вченого, взаємовплив мотиваційної та пізнавальної сфер «... є реципрокним, впливаючи на афективність особистісного функціонування через баланс або через превалювання однієї над іншою» [14, 22].

Особистісно-мотиваційний вектор вокально-хорової роботи, яку здійснює вчитель музичного мистецтва, відкриває можливість розглядати виконавські вокально-хорові уміння учнів не тільки суто в технічному аспекті, але й як глибоко особистісну цінність кожного учасника хорового колективу.

Зосередження уваги на аксіологічно-ціннісному сприйнятті цього процесу дозволяє хормейстерові, вчителю музичного мистецтва планувати й будувати вокально-хорову роботу таким чином, щоб акцентувати вплив музично-педагогічного та художньо-естетичного чинників саме на мотиваційну сферу учнів, що допомагає надавати вокально-хоровій роботі

змістового наповнення, яке сприяє активізації емоційного залучення та усвідомлення її значущості.

Згідно до особистісно-мотиваційного вектору вокально-хорової роботи простежується діалектика процесу формування виконавських умінь та навиків. Як було зазначено в одній із наших публікацій, «...у контексті особистісно-мотиваційного напрямку вокально-хорової роботи діалектика формування виконавських вокально-хорових умінь учнів являє собою педагогічне стимулювання інтенсифікації пізнавальних інтересів і перманентного розширення кола художньо-естетичних потреб, пов'язаних із вокально-хоровим виконавством, що сприяє підвищенню особистісно-смислової значущості репетиційної й виконавської вокально-хорової діяльності, яка поступово досягає рівня сенсу духовного життя» [19].

Вокально-хорова робота вчителя музичного мистецтва, відповідно до процесуально-діяльнісного вектору, заснована на репетиційному аспекті підготовки, який передбачає вокально-технологічне осягнення, інтерпретаційне опрацювання та художнє відтворення змісту творів композиторської спадщини з навчально-педагогічного вокально-хорового репертуару. У цьому контексті формування вокально-хорових умінь орієнтовано на активне залучення школярів-хористів до вивчення й опрацювання (вокально-технічного та інтерпретаційного) нотного та словесного змісту партитури.

Репетиційна вокально-хорова робота у всіх без винятку жанрах передбачає вирішення комплексу навчальних завдань, зокрема, детальне ознайомлення з музичним твором, яке включає:

прослуховування декількох інтерпретаційних варіантів від різних виконавців;

аналіз його художньо-образного змісту із колективним формулюванням теми, ідеї, характеру й жанру музичного твору;

вдумливий аналіз тексту;

колективне обговорення імовірного ескізу інтерпретаційного концепту;
проведення художньо-педагогічного аналізу, що супроводжується
повторними прослуховуваннями музичного твору (фрагментарно і в цілому).

Процес розучування передбачає:

- роботу над чистим, точним інтонуванням кожної з хорових партій;
- роботу над співацьким диханням для кожної з хорових партій;
- роботу над точністю виконання метро-ритмічних фігур;
- роботу над якісним звукоутворенням в кожній хоровій партії у контексті створення відповідного тембрального забарвлення;
- опрацювання штрихів та технік хорового звуковедення;
- робота над логічним структуруванням фраз;
- розвиток вокально-технічної майстерності;
- робота над забезпеченням динамічної та темпової точності у контексті інтерпретаційної концепції;
- робота над впевненістю виконання хорових партій;
- робота над досягненням метро-ритмічного, динамічного, гармонічного ансамблів тощо.

Таким чином, оцінка вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва, здійснена через призму процесуально-діяльнісного напрямку, дозволяє визначити цю роботу як творчо-інтелектуальний процес високого рівня інтенсивності, зумовлений необхідністю постійного вирішення значної кількості навчально-пізнавальних вокально-технічних, інтерпретаційних, музично-виконавських та інших задач на основі високої концентрації професійно-педагогічної уваги та вольових зусиль педагога-музиканта.

Змістове наповнення вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва базується на чітко визначених цілях і завданнях, які спрямовані на формування у школярів-хористів вокально-хорових виконавських навичок. Як було зазначено вище, така робота розгортається в умовах безперервного процесу постановки та вирішення широкого спектру актуальних задач, серед

яких вирізняються музично-педагогічні, організаційно-виховні, навчально-пізнавальні, вокально-технічні, інтерпретаційні, музично-виконавські задачі тощо. Розв'язання кожної з них відіграє важливу роль у досягненні цілісного вокально-хорового результату.

Водночас, реалізація зазначених вище задач спрямовується на формування та розвиток в учнів комплексу вокально-хорових, музично-виконавських умінь, який дозволяє школярам-хористам вдосконалювати своє вокально-хорове виконавство. Основний акцент робиться на гармонійному поєднанні теоретично-знаннєвого підґрунтя та практичного втілення учніми набутих знань безпосередньо під час занять та репетицій шкільного хорового колективу, що сприяє розвитку творчого потенціалу як окремих виконавців, так і хорового колективу в цілому.

З огляду на вищезазначене, можна конкретизувати наступні позиції, які характеризують вокально-хорову роботу вчителя музичного мистецтва, викладені в публікації «Зміст і основні напрями вокально-хорової роботи учителів музичного мистецтва у контексті підготовки школярів до участі у вокально-хорових заходах» [19]:

сутнісно-змістове наповнення вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва детермінується цілями і завданнями щодо формування в школярів-хористів вокально-хорових, інтерпретаційних, музично-виконавських умінь і навиків;

вокально-хорова робота вчителя музичного мистецтва актуалізується в умовах безперервного процесу постановки і вирішення музично-педагогічних, психологічно-мотивуючих, музично-просвітницьких, організаційно-виховних, пізнавальних, інтерпретаційних, вокально-технічних, музично-виконавських та інших задач;

вокально-хорова робота вчителя музичного мистецтва спрямовується згідно до виконання окреслених цілей і задач на формування комплексу умінь і навиків вокально-хорового виконавства.

Засадничим поняттям, навкруги якого формується практична вокально-хорова робота вчителя музичного мистецтва, є поняття вокально-хорового ансамблю. Під вокально-хоровим ансамблем ми розуміємо комплексну здатність учасників шкільного хору віднайти у процесі хорового співу доцільну координацію щодо сили звучання, єдиного тембрального забарвлення, нюансування, акцентуації тощо із іншими хористами, а також здатність впевнено вести свою партію у загальній звуковій тканині, не порушуючи єдності загального хорового звучання.

Питання роботи в хоровому колективі над вокально-хоровим ансамблем були розглянуті А.Авдієвським, Т.Бодровою, А.Болгарським, Д.Болгарським, Н.Голубицькою, І.Зеленецькою, П.Коваликом, А.Козир, Л.Куненко, Т.Левшенко, П.Муравським, Е.Печерською, К.Пігровим, Р.Савченко, Л.Степановою, І.Топчієвою, О.Хижною, Л.Чинчевою, Ю.Юцевичем та ін. [1], [2], [24], [37], [50], [63], [41], [42]. Аналіз науково-методичного доробку в галузі вокально-хорової роботи над хоровим ансамблем дозволив окреслити його основні різновиди, а саме:

мелодичний ансамбль, який досягається злагодженістю виконання хористами інтонаційних зворотів мелодійної лінії;

ритмічний ансамбль, який забезпечується колективною координацією й точністю сумісного виконання хористами ритмічного малюнку на підґрунті відчуття метро-ритмічної пульсації;

темпово-агогічний ансамбль, який досягається колективним регулюванням єдиної швидкості хорового співу, включно із темповими коливаннями у процесі виконання;

динамічний ансамбль, який забезпечується колективним розумінням і відчуттям хористами основних хвиль драматургічного розвитку, кульмінаційних вершин на основі єдності динаміки й нюансування під час хорового співу;

гармонічний ансамбль, який досягається врівноваженим виконанням

хоровими партіями вертикальних акордово-інтервальних структур, забезпечуючи єдність звучання усієї «вертикалі»;

поліфонічний ансамбль, який утворюється завдяки колективному відпрацюванню скоординованого співу кожною хоровою партією хорової «горизонталі» як самодостатньої складової єдиної цілісної хорової фактури.

З огляду на вищезазначене, *тактична, повсякденна вокально-хорова робота вчителя музичного мистецтва передбачає відпрацювання із школярами-хористами наведених вище різновидів ансамблю. Водночас, стратегічна перспектива вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва передбачає інтеграцію всіх цих різновидів для утворення загального вокально-хорового ансамблю.*

До комплексу умінь вокально-хорового виконавства можна віднести три основні групи умінь, які доречно класифікувати згідно до навчальних цілей, а саме:

навчальні цілі та задачі щодо постановки в школярів-хористів співацького голосу, їх здатності до правильної вокальної фонації реалізуються шляхом формування групи умінь у галузі вокального звукоутворення і вокальної техніки;

навчальні цілі та задачі щодо здатності учнів до колективного хорового музикування реалізуються шляхом формування групи умінь гармонічного ансамблевого співу у хорових партіях згідно до диригентських жестів керівника-хормейстера;

навчальні цілі та задачі щодо здатності учнів до досягнення та відтворення творчого задуму композитора реалізуються шляхом формування групи інтерпретаційних та музично-виконавських умінь.

Конкретизуючи зміст кожної з наведених груп умінь, доцільно зазначити наступне.

До першої групи умінь у сфері вокального звукоутворення та вокальної техніки належать ключові вміння, що забезпечують якісне виконання

школярами-хористами вокально-хорових творів. Перша група умінь охоплює:

уміння точного й чистого інтонування як окремих звуків, коротких мотивів, так і довгих музичних фраз та речень;

уміння чіткого та злагодженого відтворення ритмічного малюнку;

уміння тривалого утримання правильної співацької постави протягом виконання усього запланованого для репетиції або концерту вокально-хорового репертуару;

уміння ефективно працювати з основними резонаторами — головними і грудними, що впливають на тембр і звучання голосу;

уміння та навички контролю над набором та розподілом співацького дихання, які дозволяють забезпечити плавність і стабільність вокально-хорового виконання;

уміння і навички техніки «співацького» роту для забезпечення спрямованого до публіки звучання голосів і досягнення оптимального акустичного ефекту;

уміння і навички точної й зрозумілої артикуляції словесного тексту, що сприяє бездоганному сприйняттю слухачами змісту твору.

Комплексне формування усіх представлених вище умінь і навиків з першої групи умінь вокального звукоутворення та вокальної техніки становить фундамент вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва й визначають якісний рівень підготовленості школярів-хористів до подальшого виконання різноманітних вокально-хорових задач.

До ключових умінь і навиків, які входять у другу групу умінь гармонічного ансамблевого співу у хорових партіях згідно до диригентських жестів керівника-хормейстера і охоплюють сферу хорового співу, відносяться такі важливі уміння і навички, як:

уміння ансамблевого співу, які передбачають гармонійне й злагоджене звучання всіх учасників хору загалом і учасників кожної хорової партії зокрема;

уміння і навички тримати хоровий стрій, забезпечуючи точність інтонування та єдність звучання у хоровій партії;

уміння та навички володіння різними типами співочого дихання, які активно використовуються під час виконання хорових творів, зокрема такими дихальними техніками, як ланцюгове дихання;

уміння і навички чітко й впевнено вести свою партію, дотримуючись визначених параметрів динаміки і врівноваження сили звуку узгоджено із іншими учасниками хорової партії, що сприяє створенню збалансованої музичної композиції;

навички хорового співу під керівництвом диригента, де виконавець має здатність точно реагувати на диригентські жести педагога, що забезпечують злагодженість у виконанні твору як всередині окремої партії, так і в масштабах хору загалом;

уміння щодо формування єдиної манери артикуляції голосних звуків, що відіграють значну роль у забезпеченні гармонійності й чіткої передачі музичного матеріалу.

До групи умінь у галузі досягнення та відтворення творчого задуму композитора, спрямованих на практичну реалізацію цього задуму, належать інтерпретаційні та комунікативно-виконавські уміння широкого спектра, спрямовані на глибоке розуміння та реалізацію творчої ідеї композитора, а саме:

уміння, пов'язані з інтерпретацією музичних творів через колективне моделювання загальної вокально-хорової концепції;

уміння враховувати під час співу стилістичні особливості композиції та втілювати її художній задум у гармонійному ансамблі виконавців, базовані на основах знань щодо засобів музичної виразності;

уміння і навички комунікативно-сценічного представлення аудиторії художнього образу музичного твору, що досягається через взаємодію із слухачами під час трансляції емоційної глибини вокально-хорового твору;

уміння і навички базового володіння основними засобами виконавського артистизму, такими як використання міміки, пластики тіла, вибір відповідного костюма і дотримання сценічної поведінки, що в сукупності формують цілісність художньої інтерпретації та створюють відповідне враження на аудиторію.

Таким чином, третя група умінь, яка охоплює аспекти досягнення та відтворення творчого задуму композитора, безпосередньо пов'язана з творчо-діяльнісним характером вокально-хорової роботи. Такий процес спрямований на забезпечення активної музичної комунікації учнів зі слухацькою аудиторією, що виявляється через їхню творчу ініціативу та здатність до глибшого розуміння музичного мистецтва.

Творча активність учнів, які є учасниками шкільного хорового колективу, проявляється не лише у спробах створити художньо осмислену інтерпретацію музичних творів шляхом актуалізації власної уяви й втілення творчої фантазії під час інтерпретаційної діяльності. Вона також знаходить своє вираження через розкриття індивідуального артистизму учнів у безпосередньому сценічному виконанні вокально-хорових композицій, що передбачає детальне втілення і реалізацію творчого задуму композитора, перетворюючи кожен виступ на багатогранний процес художнього самовираження.

Варто зазначити, що розвиток творчої активності школярів-хористів відіграє важливу роль у досягненні успішних результатів вокально-хорової роботи. Цей процес істотно сприяє їхній підготовці до участі в публічних вокально-хорових заходах, які проходять у межах музичної комунікації між виконавцями та слухацькою аудиторією. Реалізація такої взаємодії стає можливою завдяки вмінню учнів демонструвати артистичну поведінку на сцені під час музичних виступів, забезпечуючи емоційну єдність із слухачами.

Таким чином, проведений аналіз сутності, змістового наповнення та характерних особливостей вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва дозволив констатувати наступне.

До встановлених основних векторів вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти належать [19]:

особистісно-мотиваційний вектор, що передбачає методичне забезпечення цілеспрямованості процесу вокально-хорової роботи на формування в школярів вокально-хорових умінь, а також для мотивування учнів до участі в прилюдних мистецьких вокально-хорових заходах, застосування у процесі вокально-хорової роботи сукупності методів і засобів стимулювання мотивації вокально-хорового навчання, серед яких дидактичні та симуляційні ігри, навчальні дискусії, інсценізації вокально-хорових творів, методи ранжування вокально-хорових досягнень, методи схвалення, заохочення тощо;

процесуально-діяльнісний вектор, що передбачає для методичного забезпечення сформованості в школярів теоретичної бази вокально-хорового музикування, а також для забезпечення творчо-діяльнісного характеру навчального процесу, застосування у процесі вокально-хорової роботи сукупності методів і засобів активізації пізнавальної діяльності й творчої активності школярів, серед яких евристичні, інтерактивні, вербальні, образно-демонстраційні, проєктивні методи, методи ескізного опрацювання, тренінги креативності мислення тощо [19].

Серед сутнісно-змістових аспектів вокально-хорової роботи учителів музичного мистецтва доречно визначити [19]:

комплексно-синкретичний характер формування виконавських вокально-хорових умінь в учнів-хористів у процесі вокально-хорової роботи;

високий ступінь творчо-інтелектуальної напруженості процесу вокально-хорової роботи на підставі необхідності постійного розв'язання великої кількості навчальних задач;

відповідність змісту вокально-хорової роботи музично-психологічним, організаційним, пізнавальним, вокально-технічним, музично-виконавським та іншим поставленим задачам;

аксіологічно-ціннісна зорієнтованість вокально-хорової роботи на

підвищення особистісно-смислової значущості репетиційної й виконавської вокально-хорової діяльності шляхом регулювання музично-педагогічного, художньо-естетичного впливу на мотиваційну сферу учнів;

творчо-діяльнісна сконцентрованість вокально-хорової роботи на технологічному осягненні та відтворенні творчого задуму композитора;

інтеграція педагогічного інструментарію для забезпечення ефективної взаємодії особистісно-мотиваційного і процесуально-діяльнісного напрямів вокально-хорової роботи.

1.2. Сутність, специфіка та характерні властивості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи

Значущість питання формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до ефективного, професійного провадження вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва, під час позаурочної діяльності обумовлена, як було зазначено у підрозділі 1.1., стійким суспільним трендом щодо перманентного підвищення мотиваційного запиту від сучасної молоді не тільки на слухання різноманітних вокальних, вокально-хорових жанрів різних епох та музичних стилів, але й на самостійне вокальне, хорове виконання цих жанрів.

Оскільки означений суспільний тренд зумовлює появу відповідних вимог щодо удосконалення фахового навчання, зокрема, у галузі методичної, вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, вимагає також новітніх підходів до розроблення, оптимізації, упровадження методичного забезпечення [33], [34], то це означає, що майбутній вчитель музичного мистецтва, керівник вокальних та хорових колективів має у процесі фахового навчання здобути належну підготовку до реалізації означеного тренду. Зокрема, майбутній педагог-музикант має бути підготовленим щодо

активного залучення молоді, бажаної творчо проявити себе, до участі у різноманітних вокально-хорових заходах, до опанування знаннями, вміннями та навиками у сфері практичної вокально-хорової діяльності під час сольного, ансамблевого та хорового співу.

Формування в студентів факультетів мистецтв готовності до вокально-хорової роботи доречно вважати одним з пріоритетних напрямків фахового навчання, оскільки вокально-хорова робота охоплює не тільки комбіновані уроки музичного мистецтва, але й різноманітні форми позаурочної діяльності вчителя, до яких, у першу чергу, належать групові позаурочні заняття й репетиції шкільних хорових колективів, а також індивідуальні та групові заняття шкільних вокальних ансамблів тощо [19].

Дослідження сутності й специфіки готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи доцільно, на нашу думку, починати із аналізу цього феномену в різних аспектах: психологічному, педагогічному, етнопедагогічному, музично-педагогічному тощо.

Український педагог, вчений-енциклопедист С.Гончаренко окреслює поняття «готовність», осмислюючи його як «інтегральну якість особистості, яка характеризується прагненням постійно розширювати діапазон сприймання життя з метою більш глибокого його розуміння і здатності до систематичної навчальної діяльності» [12, 102].

Психологічний аспект проблематики готовності особистості як мотиваційного утворення представлено А.Ліненко. Авторка визначає готовність людини до провадження різних видів діяльності в якості сформованого психічного стану, який є запорукою успішності й ефективності її виконання, тобто необхідною засадничою умовою результативності діяльності. Водночас, авторка окреслює таку специфічну властивість психічного стану готовності, як її щільний зв'язок із діяльністю [27].

К.Пасько наголошує на важливості формування психологічної, а також психофізичної готовності студентів до подальшої педагогічної роботи,

оскільки ці види готовності є запорукою успішності цієї роботи. Дослідниця розглядає формування психологічної готовності майбутніх педагогів до фахової діяльності в якості об'єктивного фактору модернізації педагогічної освіти в цілому [36, 15].

Педагогічний аспект цієї проблеми досліджено Ю.Шевченко, яка розглядає проблематику готовності майбутніх фахівців-педагогів до професійної педагогічної діяльності як «інтегративну якість особистості, що характеризується високим рівнем знань про цю сферу соціальної дійсності, позитивним емоційноціннісним ставленням до особливостей різних культур, а так само умінням спілкуватися з їх представниками. Сутність даного феномена полягає у взаємозв'язку внутрішнього і зовнішнього як єдиного цілого в особистісному якості [61, 89].

О.Дубасенюк стверджує, що наявність готовності майбутнього фахівця до педагогічної діяльності характеризує наявний рівень здобутого студентом у процесі фахового навчання професіоналізму на основі осмислених установок на цілі педагогічної роботи, сформованих поведінкових моделей, усвідомленості шляхів та практичних методів досягнення поставлених цілей, адекватного співставлення часових затрат на вирішення педагогічних задач із ступенем отриманої результативності тощо [16].

О.Семенов пов'язує готовність до педагогічної діяльності із професійною компетентністю майбутнього вчителя, визначаючи досліджуваний феномен в якості інтегрованої складової професійної компетентності педагога [44, 16].

Етнопедагогічний та музично-педагогічний аспекти проблематики готовності вчителя музики до музично-педагогічної діяльності було висвітлено О.Хоружою, яка дослідила цю проблематику безпосередньо в контексті означеної фахової діяльності вчителя музичного мистецтва. Дослідниця схарактеризувала цей феномен «...в якості психічного стану особистості, який формується на основі синтезу педагогічного, етнопедагогічного, пізнавального, музично-педагогічного, виконавського та

просвітницького видів діяльності, залучених у процесі фахової підготовки» [54, 80], [53], [55].

З метою досягнення мети й виконання поставлених завдань дослідження щодо вирішення проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до вокально-хорової роботи доцільно здійснити детальний аналіз базових понять, дотичних до окресленої проблематики. Оскільки поняття «готовність» у психолого-педагогічному вимірі розглядається в якості одного з мотиваційних утворень, то визначення сутності, специфіки та компонентної структури засадничого поняття «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи» доцільно здійснити у контексті психологічного поняття «мотивація особистості», а також у взаємозв'язку із рядом мотиваційних утворень, серед яких поняття: «мотиви», «інтереси», «потреби», «психологічні установки» тощо.

Аналіз науково-теоретичних робіт з психології мотивації дозволив стверджувати, що проблематиці психологічної готовності особистості, а також проблематиці мотивації в цілому присвятили свій доробок Ш.Амонашвілі, І.Бех, Л.Божович, Ю.Гіппенрейтер, С.Гончаренко, О.Горбенко, С.Гончаренко, І.Зязюн, Є.Іллін, Г.Костюк, В.Кремень, Л.Ланге, А.Ліненко, Л.Люта, М.Магомед-Емінов, Н.Мозгальова, К.Мадсен, А.Маслоу, Г.Нагорна, Г.Падалка, В.Томас, Д.Узнадзе, А.Шопенгауер та ін.

Словникові визначення взаємопов'язаних понять «мотив» та «мотивація», які у граматичному сенсі мають єдину основу, потрактовують ці дефініції наступним чином. Мотив (від франц. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) визначається як «спонукальна причина дій і вчинків людини» [12, 295], як «спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб, у яких виявляється активність суб'єкта» [10, 260]. Мотивація – «система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [12, 295], а також «спонукання, що викликають активність організму і

визначають її спрямованість» [10, 260].

У трактуванні мотивації особистості А.Шопенгауером простежується філософське підґрунтя загальної теорії пізнання, оскільки вчений тлумачить зміст мотивації виключно у контексті її невідривності від когнітивної діяльності людини. Причому означена когнітивна діяльність, на думку А.Шопенгауера, спрямовується за векторами, один з яких націлений на пізнання оточуючої реальності, а інший – на самопізнання, але лише за власним бажанням, послуговуючись власною вмотивованістю щодо цього процесу [52].

Трактування мотивації особистості у контексті її невідривності від діяльності було продовжено К.Мадсенем, який, притримуючись означеної наукової позиції, підходить розгляду психології мотивації у контексті класифікації мотивів, які безпосередньо скеровують стиль поведінки людини. Вчений надає особливого значення потребово-мотиваційним аспектам, особливо виділяючи саме діяльнісні потребні чинники, що обумовлюють актуалізацію мотивів особистості щодо провадження інтелектуально-когнітивної, творчої мистецької діяльності тощо [69].

Н. Гусяков визначає взаємозв'язок інтелектуальної діяльності й мотивації людини як «афективно-когнітивну взаємодію», стверджуючи про мотиваційно-емоційне підґрунтя процесу мислення особистості [14, 23].

О.Хоружа, проаналізувавши науковий доробок Є.Ілліна у галузі психології мотивації особистості, зазначає, що «мотивація здійснює об'єднання спонукальних, спрямовуючих і ціннісно-сміслових основ діяльності, а діяльність, в свою чергу, впливає на мотивацію, генеруючи певні мотиви та змінюючи їх» [55, 75], [21].

Переходячи до розгляду сутності й специфіки готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, доречно зауважити, що повноцінне дослідження дефініції «готовність» є можливим лише у контексті мотиваційної сфери майбутніх фахівців, оскільки

безпосередньо торкається усіх наведених вище мотиваційних блоків:

потребовий блок охоплює когнітивні та художньо-естетичні потреби та інтереси студентів у сфері набуття необхідних методичних, музикознавчих, музично-теоретичних, психолого-педагогічних та інших знань і умінь, необхідних для ефективної вокально-хорової підготовки у процесі фахового навчання;

цільовий блок охоплює постановку стратегічних і тактичних цілей вокально-хорової підготовки зокрема і фахового навчання загалом, які спрямовують майбутнього вчителя музичного мистецтва на провадження урочної та позаурочної вокально-хорової роботи у закладах середньої освіти, безпосередньо відповідаючи за утворення психологічної установки на максимальну ефективність і продуктивність цієї роботи;

блок «внутрішнього фільтра» відповідає за надання майбутній вокально-хоровій роботі у свідомості студентів особистісно-смислового значення, а також за повне осмислення власної психологічної установки на ефективне і продуктивне провадження цієї роботи, що засвідчує сформованість відповідної готовності [55, 75], [21].

Власне, сама дефініція «готовність» може вважатися інтегрованою безпосередньо у мотиваційний процес особистості, спрямований на провадження тих чи інших видів діяльності. Водночас, педагогічне стимулювання мотиваційного процесу майбутніх учителів музичного мистецтва щодо максимально ефективного провадження ними вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти передбачає чітке усвідомлення перебігу конкретних мотиваційно-процесуальних фазових елементів, кожен з яких відповідає певному мотиваційному утворенню, а саме:

виникнення потребового збудження щодо набуття необхідних знань та відповідних практичних умінь у галузі теорії та методики музичного навчання школярів на базі усвідомлення майбутнім вчителем музичного мистецтва недостатньої підготовленості до ефективного провадження вокально-хорової

роботи – первинна «точка відліку» для цільового градієнту особистісної психологічної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи шляхом здобуття професійної підготовленості найвищого рівня;

виникнення стійкого інтересу до знань і умінь у галузі теорії та методики музичного навчання школярів;

поглиблення художньо-естетичного потребового спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності як важливої складової методики вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва;

виникнення намірів і планування практичних дій із втілення означених намірів щодо організації, розбудови і ефективного провадження майбутньої урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти на основі розширення обсягу знань і умінь у галузі теорії та методики музичного навчання школярів;

створення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва, методиста, організатора і керівника шкільних вокальних та хорових колективів на основі набуття вищеназваної групи знань і відповідних умінь;

рефлексивне осмислення студентами наявності у власній свідомості означеної установки, що засвідчує сформованість готовності до високоефективного професійного провадження вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти.

Таким чином, на основі розгляду поняття «готовність» в психологічному, педагогічному, етнопедагогічному, музично-педагогічному аспектах, а також у контексті мотивації особистості щодо наведених вище мотиваційних утворень, інтегрованих до *цільового градієнту особистісної психологічної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи*, доречно схарактеризувати авторське уточнення сутності

поняття «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи».

Отже, як було зазначено в одній з наших публікацій, «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи являє собою інтегративну професійну якість майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка фіксує чітку усвідомленість сформованої на базі стійких інтересів та розширеного кола художньо-естетичних потреб у галузі вокально-хорової педагогіки та виконавства психологічну установку на ефективне провадження різних форм вокально-хорової діяльності» [18, 71].

У той час, як *«специфіка* формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи полягає у її невіддільності від мети фахової діяльності, яка утворює цільовий градієнт особистісної спрямованості на ефективне провадження цієї діяльності, а також від вокально-хорового навчального середовища в цілому. Сформованість в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до вокально-хорової роботи являє собою кінцевий результат педагогічно змодельованого в цьому середовищі мотиваційного процесу» [18, 71-72].

Після визначення сутності й специфіки готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи доречно перейти до розгляду характерних властивостей та змісту досліджуваного феномену, що доцільно здійснити на методологічному підґрунті творчо-діяльнісного, інформаційно-комунікаційного та системно-структурного підходів.

Деталізація розгляду досліджуваного феномену щодо його характерних властивостей, заснована на визначеній вище специфіці щодо нерозривного взаємозв'язку дефініцій «готовність» і «діяльність», а також осмислення вокально-хорової роботи в якості складної діяльності творчого характеру, вимагає детального дослідження *творчо-діяльнісного* підходу.

Дослідження творчо-діяльнісного підходу доцільно, на нашу думку, розпочати із аналізу понять «творчість» і «діяльність». Словники трактують

поняття «творчість» як «діяльність людини, спрямовану створення духовних і матеріальних цінностей» [47], як «форму діяльності людини або колективу» щодо створення принципово нових продуктів цієї діяльності, які «раніше не існували» [12, 450], поєднуючи у цьому визначенні обидва поняття: «творчість» і «діяльність». Не відділяє ці поняття одне від одного також професор Г.Падалка, яка також притримується наукової позиції щодо тотожності обох цих понять [34].

На важливості методології творчо-діяльнісного підходу для наукових досліджень у галузі мистецької освіти наполягали І.Зязюн, М.Ілляхова, М.Кашапов, А.Козир, О.Отич, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Хоружа, О.Щолокова, В.Шульгіна та ін. Зокрема, О.Хоружа здійснює аналіз творчо-діяльнісного підходу з позицій структурно-функціональної моделі фахової музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, за якою проблемність визначається «...одиноцею психологічного аналізу мисленнєвої діяльності вчителя» [55, 59]. За твердженням С.Гончаренко, «стимулом до творчої діяльності служить проблемна ситуація, яку не можна розв'язати традиційними способами» [12, 450].

Практичне застосування творчо-діяльнісного підходу до формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи з позицій послідовного розв'язання проблемності передбачає наступний покроковий алгоритм:

інформаційно-аналітичний крок, який передуює розв'язанню проблемних ситуацій, під час якого відбувається набуття й аналіз інформації щодо об'єктивних умов, чинників та суб'єктів наявних проблемних ситуацій урочної й позаурочної вокально-хорової роботи, що актуалізуються як навчально-методичні, виховні, організаційні, репетиційні, інтерпретаційні та інші задачі вчителя музичного мистецтва, хормейстера;

орієнтаційно-оцінювальний крок, під час якого визначаються орієнтири розв'язання проблемності в якості підґрунтя для визначення й критеріїв оцінки

досягнення або не досягнення цілі тієї чи іншої педагогічної задачі вокально-хорової роботи;

варіативно-стрижневий крок, під час якого вчитель обирає й адаптує правила розв'язання проблемних ситуацій урочної й позаурочної вокально-хорової роботи, індивідуалізуючи загально-нормативні правила і обираючи евристичні правила у відповідності до психолого-педагогічних портретів суб'єктів проблемності й актуальних умов;

конструктивно-методичний крок, під час якого відбувається конструювання комплексу методів, засобів і прийомів розв'язання проблемності у контексті поставлених навчально-методичних, виховних, організаційних, репетиційних, інтерпретаційних та інших задач вокально-хорової роботи, прицільно реалізуючи сконструйований методичний інструментарій у процесі практичного вивчення навчального вокально-хорового репертуару.

Поданий вище покроковий алгоритм послідовного розв'язання проблемності *характеризує феномен готовності вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи як професійну якість, що передбачає, з одного боку, здатність до інтенсивних інтелектуально-логічних – аналітичних, оцінювальних, конкретизуючих та ін. дій та операцій (в разі застосування загально-нормативних правил вирішення проблемності), а з іншого боку, здатність до нестандартних, оригінальних дій на основі гнучкості, критичності мисленнєвого процесу (в разі застосування евристичних правил вирішення проблемності).*

Таким чином, використання *творчо-діяльнісного підходу* для дослідження *характерних особливостей готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи* забезпечує невідривність розгляду досліджуваного феномену від практичної музично-педагогічної діяльності.

Наступним науковим підходом, на основі якого доцільним є подальших розгляд характерних властивостей готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, є інформаційно-комунікаційний

підхід, який передбачає активне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в мистецькій освіті загалом і у фаховому навчанні майбутніх учителів музичного мистецтва зокрема.

Застосуванню у психолого-педагогічних дослідженнях інформаційно-комунікаційного підходу були присвячені наукові праці В.Андрущенко, В.Безпалька, В.Бикова, С.Гончаренка, М.Жалдака, Т.Коваль, М.Козяра, Ю.Машбиця, О.Мельничук, В.Монахова, Ю.Рамського, О.Спіріна, М.Угриновича, К.Хоружого та ін. Інформаційно-комунікаційний підхід як методологічне підґрунтя для розвитку педагогіки мистецтва було представлено в працях І.Глазунової, П.Каурова, А.Козир, М.Мимрика та ін.

Системне залучення інформаційно-комунікаційного підходу до освітніх процесів у цілому, а також до фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва зокрема, передбачає наступні орієнтири у провадженні науково-педагогічних досліджень, а саме:

повна інформатизація освітнього середовища (В.Биков, С.Гончаренко, М.Жалдак, Т.Коваль, О.Спірін, О.Ярошинська та ін.) як штучно організованої системи, спрямованої на досягнення мети й виконання завдань навчального процесу [5], [6] на основі наскрізного застосування в цьому процесі інформаційно-комунікаційних технологій, штучного інтелекту тощо;

формування в майбутніх вчителів, викладачів, педагогічних працівників інформаційно-комунікаційної компетентності (І.Глазунова, М.Головань, С.Дяченко, П.Кауров, Т.Котик, І.Таран, К.Хоружий та ін.) як складової професійної компетентності педагога, що дозволяє осмислювати інформаційно-комунікаційні технології в якості одного з ключових факторів освітнього процесу;

формування в майбутніх вчителів, викладачів, педагогічних працівників інформаційно-комунікаційної інформаційної культури, «під якою розуміють наявність знань у галузі інформації і вміння працювати з інформацією» [12, 203]. (С.Гончаренко, В.Сергієнко, О.Спірін, К.Хоружий та ін.).

Застосування інформаційно-комунікаційного підходу для дослідження характерних властивостей готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, а також для практичного формування цього феномену в сучасних умовах розвиненого інформаційного суспільства, уможливорює ефективне залучення інформаційно-комунікаційних технологій до обох означених процесів наступним чином:

дозволяючи не тільки комплексно долучати інформаційно-комунікаційний інструментарій до процесу фахового навчання студентів факультетів мистецтв, але й усвідомлювати значення цього інструментарію у професійній вокально-хоровій роботі;

забезпечуючи теоретичну і практичну інформаційно-комунікаційну підготовку майбутніх педагогів-музикантів, яка дозволяє безпечно використовувати мультимедіа, веб-технології, штучний інтелект тощо у процесі вокально-хорової роботи із учнями;

забезпечуючи етичний вимір застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час роботи із шкільними вокальними та хоровими колективами;

організуючи пришвидшене віднайдення матеріалів, необхідних для створення навчально-педагогічного вокально-хорового репертуару, для інтерпретаційної діяльності у процесі колективного вокально-хорового музикування школярів;

уможливлюючи пришвидшений зворотний зв'язок із учасниками вокальних та хорових колективів;

забезпечуючи основу дистанційної вокально-хорової роботи.

Ми погоджуємось із науковою концепцією О.Гнилянської, яка конкретизує значення інформаційно-комунікаційних факторів для ефективної організації та управління освітніми, виробничими та іншими суспільно-важливими процесами, спираючись на наступні організаційні вимоги, серед яких:

безпека;

ефективність та швидка дія;
інтеграція;
функціональність;
обмеження;
вартість [11, 185].

Розглянемо інформаційно-комунікаційні фактори впливу на формування у процесі фахового навчання готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до максимально ефективного провадження вокально-хорової роботи більш детально. До таких інформаційно-комунікаційних факторів належать:

пошук, збирання, аналіз науково-теоретичної, мистецтвознавчої, музично-педагогічної, навчально-методичної інформації у галузі організації та провадження вокально-хорової роботи із шкільними музичними колективами за допомогою штучного інтелекту, що уможливорює не тільки накопичення й структурування відповідної інформації, але й аналіз та оцінювання переваг і недоліків інноваційних методичних трендів для оптимального вирішення проблемних ситуацій фахового навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва;

підтримка у виборі педагогічних стратегій фахового навчання студентів факультетів мистецтв загалом і їх вокально-хорової підготовки зокрема шляхом забезпечення навчального процесу на базі інформаційно-комунікаційних технологій актуальною інформацією для конструювання методичного забезпечення, розроблення авторської педагогічної концепції тощо;

підвищення рівня результативності формування досліджуваного феномену у процесі фахового навчання на основі застосування інформаційно-комунікаційних процесів, штучного інтелекту, зокрема, під час форс-мажорних ситуацій, соціально-суспільних потрясінь шляхом забезпечення якості дистанційного фахового навчання;

підтримка творчої комунікації та взаємодії суб'єктів фахового навчання, зворотного зв'язку між студентством і професорсько-викладацьким складом за допомогою застосування «електронної пошти, відеоконференцій, спільної роботи в хмарних сервісах та інших інструментів, що допомагають забезпечити швидкий обмін інформацією та співпрацю...» [11, 185].

Подальше дослідження готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи доречно провадити на основі методології системно-структурного підходу, який передбачає розгляд «будь-якого об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи» [46].

На думку Д.Ревенка, застосування системно-структурного підходу «...дає відповіді на питання щодо зміни структури ... системи і впливу цих змін на її стійкість. » [38, 227]. Вчений розглядає поняття «структурність», «структура» і «система» у нерозривному взаємозв'язку і взаємодії. Зокрема, під структурністю автор розуміє «характеристику гетерогенних об'єктів, які прагнуть ...бути внутрішньо організованими» [38, 227]. Водночас, він характеризує структуру будь-якої системи як «консервативну характеристику стану системи, яка складається зі специфічного порядку множини елементів або частин системи, що взаємодіють між собою для реалізації специфічних функцій системи» [38, 227].

Аналіз наукового доробку В.Андрущенка, А.Бакурової, А.Берга, І.Беха, В.Воронцова, С.Гончаренка, С.Зульфугарової, Г.Клейнер, Т.Коваль, Я.Корнаї, В.Кульба, Д.Ревенка, Л.Сергєєвої, С.Хоружого та ін. дозволив узагальнити провідні характеристики системно-структурного підходу, серед яких велике значення надається таким характеристикам, як цілісність системи, множинність, взаємообумовленість та взаємодія її елементів, володіння потенціалом варіантно-ракурсного структурованого аналізу. Зокрема, приклад декількох ракурсів системно-структурованого аналізу надає С.Гончаренко, який на прикладі структури освіти за одним ракурсом структурованого аналізу

показує процесуальні складові структури освіти, а за іншим ракурсом структурує освіту «по ряду основ» [12, 443]. Водночас, стрижневою одиницею системно-структурного підходу є структурний елемент, «який виконує одну з функцій системи» [38, 227].

Українські вчені А.Бакурова, В.Воронцов, С.Зульфугарова, Л.Сергєєва в узагальненому вигляді охарактеризували структурно-змістову організацію великої системи математично:

$$S = \{V, E, R\} \text{ [45, 2], [38, 227].}$$

В цій формулі:

S – структура системи;

$V = \{v_i\}$ – множина елементів системи;

E – множина ваг елементів;

$R = \{r_k\}$ – множина функцій за структурними елементами системи [45, 2], [38, 227].

Системно-структурний підхід розглядався й активно застосовувався вченими, (Н.Голубицька, А.Козир, Л.Куненко, Г.Побережна, Є.Проворова, О.Хоружа, О.Щолокова та ін.) у галузі музично-педагогічних досліджень. Дослідження на основі цього підходу ряду музично-педагогічних феноменів, серед яких «майстерність вчителя музичного мистецтва», «етнопедагогічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва», «етнопедагогічне мислення вчителя музики», «комунікативна компетентність вчителя музичного мистецтва» тощо, спиралась на такі засадничі принципи, як інтеграція, цілісне бачення структури об'єкта, взаємовплив усіх елементів, багатокomпонентність тощо.

Аналіз характерних властивостей готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи на базі системно-структурного підходу уможливорює характеристику досліджуваного феномену за двома ракурсами, а саме:

зовнішній ракурс системно-структурованого аналізу (за С.Гончаренком) характеризує готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до

вокально-хорової роботи як один з найважливіших компонентів загальної готовності вчителя музичного мистецтва до фахової діяльності;

внутрішній ракурс системно-структурованого аналізу (за С.Гончаренком) характеризує готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи як цілісну складну систему, яка має власну компонентно-змістову структуру й актуалізується за рахунок ряду функцій, відповідних кожному з компонентів.

Проведений розгляд системно-структурного підходу як методологічної основи дослідження готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи уможливив подальший системно-структурований аналіз компонентної структури досліджуваного феномену як складної цілісної системи, який буде описано у розділі II.

Висновки до розділу I

Проведений аналіз науково-теоретичних основ готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи дозволив констатувати наступне.

1. Визначено і схарактеризовано характерні особливості вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва, до яких належать: цілеспрямованість процесу вокально-хорової роботи на формування в школярів вокально-хорових умінь, необхідних учням для урочної і позаурочної музичної діяльності, зокрема, для участі в заходах прилюдного вокально-хорового музикування; орієнтація на педагогічне стимулювання в школярів художньо-естетичних потреб та інтересів щодо активної участі у вокально-хоровому музикуванні на основі творчої міжособистісної комунікації в вокальному або вокально-хоровому колективі, а також за рахунок емоційно-одухотвореної атмосфери під час репетиційної роботи і виступів; орієнтація на створення в

учнів міцного теоретично-знаннєвого фундаменту, який сприяє розумінню учнями специфіки вокально-хорового виконавства; творчо-діяльнісний характер процесу вокально-хорової роботи щодо залучення дітей до творчих сценічних, інтерпретаційних експериментів, а також активного розвитку їх креативних можливостей.

2. Розроблено і сформульовано авторське уточнення визначення вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва в якості творчо-інтелектуального процесу музично-педагогічної діяльності високого рівня інтенсивності, зумовленої необхідністю постійного вирішення значної кількості навчально-пізнавальних, вокально-технічних, інтерпретаційних, музично-виконавських та інших задач на основі високої концентрації професійно-педагогічної уваги та вольових зусиль педагога-музиканта.

3. Конкретизовано ряд принципових позицій-характеристик, що окреслюють вокально-хорову роботу вчителя музичного мистецтва, серед яких: сутнісно-змістове наповнення вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва детермінується цілями і завданнями щодо формування в школярів-хористів вокально-хорових, інтерпретаційних, музично-виконавських умінь і навиків; вокально-хорова робота вчителя музичного мистецтва актуалізується в умовах безперервного процесу постановки і вирішення музично-педагогічних, психологічно-мотивуючих, музично-просвітницьких, організаційно-виховних, пізнавальних, інтерпретаційних, вокально-технічних, музично-виконавських та інших задач; вокально-хорова робота вчителя музичного мистецтва організується й вибудовується згідно до виконання окреслених цілей і задач на формування у школярів комплексу умінь і навиків вокально-хорового виконавства.

4. Розроблено і сформульовано авторське уточнення визначення вокально-хорового ансамблю, під яким ми розуміємо комплексну здатність учасників шкільного хору віднайти у процесі хорового співу доцільну координацію щодо сили звучання, єдиного тембрального забарвлення,

нюансування, акцентуації тощо із іншими хористами, а також здатність впевнено вести свою партію у загальній звуковій тканині, не порушуючи єдності загального хорового звучання. Конкретизовано різновиди вокально-хорового ансамблю, серед яких: мелодичний ансамбль, який досягається злагодженістю виконання хористами інтонаційних зворотів мелодійної лінії; ритмічний ансамбль, який забезпечується колективною координацією й точністю сумісного виконання хористами ритмічного малюнку на підґрунті відчуття метро-ритмічної пульсації; темпово-агогічний ансамбль, який досягається колективним регулюванням єдиної швидкості хорового співу, включно із темповими коливаннями у процесі виконання; динамічний ансамбль, який забезпечується колективним розумінням і відчуттям хористами основних хвиль драматургічного розвитку, кульмінаційних вершин на основі єдності динаміки й нюансування під час хорового співу; гармонічний ансамбль, який досягається врівноваженим виконанням хоровими партіями вертикальних акордово-інтервальних структур, забезпечуючи єдність звучання усієї «вертикалі»; поліфонічний ансамбль, який утворюється завдяки колективному відпрацюванню скоординованого співу кожною хоровою партією хорової «горизонталі» як самодостатньої складової єдиної цілісної хорової фактури. Зазначено, що тактична вокально-хорова робота вчителя музичного мистецтва передбачає відпрацювання із школярами-хористами наведених вище різновидів ансамблю. Водночас, стратегічна перспектива вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва передбачає інтеграцію всіх цих різновидів для утворення загального вокально-хорового ансамблю.

5. Теоретично обґрунтовано, розроблено і схарактеризовано основні вектори вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти, серед яких:

особистісно-мотиваційний вектор, що передбачає методичне забезпечення цілеспрямованості процесу вокально-хорової роботи на формування в школярів вокально-хорових умінь, а також для мотивування учнів до участі в

прилюдних мистецьких вокально-хорових заходах, застосування у процесі вокально-хорової роботи сукупності методів і засобів стимулювання мотивації вокально-хорового навчання, серед яких дидактичні та симуляційні ігри, навчальні дискусії, інсценізації вокально-хорових творів, методи ранжування вокально-хорових досягнень, методи схвалення, заохочення тощо;

процесуально-діяльнісний вектор, що передбачає для методичного забезпечення сформованості в школярів теоретичної бази вокально-хорового музикування, а також для забезпечення творчо-діяльнісного характеру навчального процесу, застосування у процесі вокально-хорової роботи сукупності методів і засобів активізації пізнавальної діяльності й творчої активності школярів, серед яких евристичні, інтерактивні, вербальні, образно-демонстраційні, проєктивні методи, методи ескізного опрацювання, тренінги креативності мислення тощо .

6. Теоретично обґрунтовано в конкретизовано сутнісно-змістові аспекти вокально-хорової роботи учителів музичного мистецтва, до яких належать: комплексно-синкретичний характер формування виконавських вокально-хорових умінь в учнів-хористів у процесі вокально-хорової роботи; високий ступінь творчо-інтелектуальної напруженості процесу вокально-хорової роботи на підставі необхідності постійного розв'язання великої кількості навчальних задач; відповідність змісту вокально-хорової роботи музично-психологічним, організаційним, пізнавальним, вокально-технічним, музично-виконавським та іншим поставленим задачам; аксіологічно-ціннісна зорієнтованість вокально-хорової роботи на підвищення особистісно-сміслової значущості репетиційної й виконавської вокально-хорової діяльності шляхом регулювання музично-педагогічного, художньо-естетичного впливу на мотиваційну сферу учнів; творчо-діялісна сконцентрованість вокально-хорової роботи на технологічному досягненні та відтворенні творчого задуму композитора; інтеграція педагогічного інструментарію для забезпечення ефективної взаємодії

особистісно-мотиваційного і процесуально-діяльнісного напрямів вокально-хорової роботи.

7. На основі проведеного науково-теоретичного аналізу поняття «готовність» в психологічному, педагогічному, етнопедагогічному, музично-педагогічному аспектах, а також у контексті мотивації особистості щодо мотиваційних утворень (потребового збудження, стійкого потребового спонукання, інтересів, установок), інтегрованих до цільового градієнту особистісної психологічної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи, було розроблено і сформульовано *авторське уточнення сутності* поняття «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи». Отже готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи являє собою інтегративну професійну якість майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка фіксує чітку усвідомленість сформованої на базі стійких інтересів та розширеного кола художньо-естетичних потреб у галузі вокально-хорової педагогіки та виконавства психологічну установку на ефективне провадження різних форм вокально-хорової діяльності».

8. Теоретично обґрунтовано і конкретизовано *специфіку* формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, що полягає у її невіддільності від мети фахової діяльності, яка утворює цільовий градієнт особистісної спрямованості на ефективне провадження цієї діяльності, а також від вокально-хорового навчального середовища в цілому. Сформованість в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до вокально-хорової роботи являє собою кінцевий результат педагогічно змодельованого в цьому середовищі мотиваційного процесу.

9. Спираючись на методологію творчо-діяльнісного підходу розроблено покроковий алгоритм послідовного розв'язання майбутнім учителем музичного мистецтва проблемності під час вокально-хорової роботи. Характеристика готовності вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у контексті

творчо-діяльнісного підходу окреслює досліджуваний феномен як професійну якість педагога-музиканта, що передбачає, з одного боку, таку характерну властивість, як здатність до інтенсивних інтелектуально-логічних – аналітичних, оцінювальних, конкретизуючих та ін. дій та операцій (в разі застосування загально-нормативних правил вирішення проблемності), а з іншого боку, таку властивість, як здатність до нестандартних, оригінальних дій на основі гнучкості, критичності мисленнєвого процесу (в разі застосування евристичних правил вирішення проблемності). Використання творчо-діяльнісного підходу для дослідження характерних властивостей готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи забезпечує невідривність розгляду досліджуваного феномену від практичної музично-педагогічної діяльності.

10. Спираючись на методологію інформаційно-комунікаційного підходу конкретизовано інформаційно-комунікаційні фактори оптимізації фахового навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва у контексті формування готовності до вокально-хорової роботи, серед яких: пошук, збирання, аналіз науково-теоретичної, мистецтвознавчої, музично-педагогічної, навчально-методичної інформації у галузі організації та провадження вокально-хорової роботи із шкільними музичними колективами за допомогою штучного інтелекту; інформаційно-комунікаційна підтримка у виборі педагогічних стратегій фахового навчання студентів факультетів мистецтв загалом і їх вокально-хорової підготовки зокрема; підвищення рівня результативності формування досліджуваного феномену у процесі фахового навчання на основі застосування інформаційно-комунікаційних процесів, штучного інтелекту, зокрема, під час форс-мажорних ситуацій, соціально-суспільних потрясінь шляхом забезпечення якості дистанційного фахового навчання; інформаційно-комунікаційна підтримка творчої комунікації та взаємодії суб'єктів фахового навчання, зворотного зв'язку між студентством і професорсько-викладацьким складом.

11. Проведений аналіз характерних властивостей готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи на базі системно-структурного підходу уможливив характеристику досліджуваного феномену за двома ракурсами, а саме: зовнішній ракурс системно-структурованого аналізу характеризує готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи як один з найважливіших компонентів загальної готовності вчителя музичного мистецтва до фахової діяльності; внутрішній ракурс системно-структурованого аналізу характеризує готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи як цілісну складну систему, яка має власну компонентно-змістову структуру й актуалізується за рахунок ряду функцій, відповідних кожному з компонентів.

Список використаних джерел до Розділу I

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво в школі. Вип. № 1, Київ, 1996, С. 80-83.
2. Авдієвський А.Т., Болгарський А.Г., Гадалова І.М. Проект програм з музики середньої загальноосвітньої школи та позакласна робота з музики 1-4 класи. Київ: Освіта, 1991. 74 с.
3. Антонюк В.Г. Постановка голосу: навчальний посібник для студентів вищих муз. навч. закладів. Київ: Українська ідея, 2000. 68 с.
4. Аристова Л.С. Методика музичного навчання та виховання: навч.-метод. Посібник. Миколаїв: Іліон, 2018. 404 с.
5. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
6. Биков В.Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем. Професійна освіта: педагогіка і психологія. Вип. IV. (За ред.: І.Зязюна). 2004. С. 59–79.
7. Болгарський А. Сагайдак Г. Хоровий клас і практика роботи з хором:

навчальний посібник для музично-педагогічних відділень педагогічних училищ. Київ: Музична Україна, 1987. 240 с.

8. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». Київ, 2003. 20 с.

9. Власенко О.М. Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 268-278.

10. Волошина В.В., Долинська Л.В., Ставицька С.О., Темрук О.В. загальна психологія: практикум. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Третє видання. Київ: «Каравела», 2010. 279 с.

11. Гнилянська О.В. Роль інформаційно-комунікаційного менеджменту в стратегічному управлінні організації. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми економіки та управління». Вип.8. № 2. 2024. С.182-196.

12. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2 видання. Рівне: Волинські обереги. 2011, 552 с.

13. Гумінська О.О. Система Корвена-Кодая: розвиваємо ладове відчуття. Мистецтво та освіта. Методика художньої освіти та виховання. № 2 (84), 2017. С.14-18.

14. Густяков Н.А. Психологія мотивації мислення. Харків: ХДУ. 1993. 63 с.

15. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 24.04.2025).

16. Дубасенюк О. А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія.

Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

17. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник. Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. 141с.

18. Жень Цзіньян. Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи: сутність та специфіка. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Київ: Видавництво УДУ імені Михайла Драгоманова, Випуск 33. 2025. С. 66-73.

19. Жень Цзіньян. Зміст і основні напрями вокально-хорової роботи учителів музичного мистецтва у контексті підготовки школярів до участі у вокально-хорових заходах. Педагогічна академія: Наукові записки. № 20, 2025. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16729789>. (дата звернення: 24.09.2025).

20. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навчальний посібник. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 1997. 302 с.

21. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.

22. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: культуротворчий вимір. Вища освіта України. № 1. 2013. С. 82– 87.

23. Коваль, Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах // Інформаційні технології і засоби навчання №6 (26): 2011. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/546/451>. (дата звернення: 24.04.2025).

24. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. 378 с.

25. Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень. Курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка. 2005. 124 с.
26. Куцин Е. К. Короткий вокально-хоровий термінологічний словник. Мукачево: МДУ, 2017. 74 с.
27. Ліненко А.Ф. Теорія та практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.01, 13.00.04. Київ. 1996, 403 с.
28. Масол Л. М., Просіна О. В. Модельна навчальна програма «Мистецтво. 5-6 класи» (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти. «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України». Наказ Міністерства освіти і науки України № 795 від 12.07.2021. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/830/83023/Mystetstvo_5-6-kl_Masol_Prosina_14_07_1.pdf (дата звернення: 24.04.2025).
29. Масол Л.М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.
30. Микиша М. В. Практичні основи вокального мистецтва. Київ: Муз. Україна, 1985. 91 с.
31. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: ВАТ«КДНК». 2001, 608с.
32. Муравський Павло. Чистота співу – чистота життя /упор. О. Шокало. Київ : ВЦ Просвіта, 2012. 832 с.
33. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України. 2008. 274 с.
34. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Випуск 1 (6). Київ, 2004. С. 15-20.

35. Падалка Г.М. Теорія і методика музичної освіти: історія, перспективи розвитку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. пр. Вип. 16 (21). Частина 1. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. С.12-19.

36. Пасько К.М. Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя: автореф. дис. канд. філософ. наук 09.00.10. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ: 2008. 20 с.

37. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: навч. посібник. Київ: Либідь, 2001. 272 с.

38. Ревенко Д.С. Структурний підхід до моделювання стійкості соціально-економічних систем. Математичні методи, моделі та інформаційні технології в економіці. Вип. № 6 (68), 2018. С.225-230.

39. Роденкова О.Д. Розвиток співацького голосу учнів шкіл мистецтв у мутаційний період. Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Київ: 2013. 24 с.

40. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: методичні рекомендації. Київ.: Освіта, 1991. 48 с.

41. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Богдан. 2001. 272 с.

42. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Богдан. 2001. 216 с.

43. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти. Навч. посібник. Київ: УЗМН, 1998. 248 с.

44. Семеног О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): Автореф. дис. д-ра пед. наук спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2006. 41 с.

45. Сергєєва Л.Н., Бакурова А.В., Воронцов В.В., Зульфугарова С.О. Моделювання структури життєздатних соціально-економічних систем: монографія. Запоріжжя: КПУ, 2009. 200 с.
46. Піскунова Л. Е., Прилипко В. А., Зубок Т. О. Безпека життєдіяльності. Підручник для ВНЗ. Київ Академія. 2014, 224 с.
47. Словник української мови: в 20 томах. URL: <https://slovnyk.me/dict/newsum/%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата звернення: 24.04.2025).
48. Стасько Г.Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». Київ, 1995. 24 с.
49. Сюй Вейвей. Виконавська стабільність майбутнього вчителя музики: сутність і характерні особливості. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Випуск 25 (30). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 51-54.
50. Топчієва І.О. Перспективи використання евристичних стратегій у процесі підготовки студентів до роботи з хором. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. пр. Вип. 16 (21). Частина 1. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. С.117-120.
51. Тянь Лінь. Методика формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання. Дисертація доктора філософії. 014 – Середня освіта (музичне мистецтво). Київ: НПУ. 2022. 275 с.
52. Філософія Артура Шопенгауера та сучасність: кол. моногр. за ред. Анатолія Карася. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 164 с.

53. Хоружа О.В. Змістова структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (16-17 квітня). Черкаси: Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького, 2009. С. 74-75.

54. Хоружа О.В. Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” 22-24 квітня 2009 р. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, Випуск 7 (12). 2007. С. 116-122.

55. Хоружа О.В. (2010), Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук. Спеціальність 13.00.02. Теорія та методика музичного навчання. Київ. 21 с.

56. Хоружа О.В. (2010), Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Дисертація кандидата педагогічних наук. Спеціальність 13.00.02. Теорія та методика музичного навчання. Київ. 254 с.

57. Хоружий С.Г. Система консолідованого регулювання і нагляду за діяльністю фінансових установ: автореф. дис. ... д-ра екон. наук : 08.00.08; Ун-т банк. справи. Львів, 2021. 39 с.

58. Шахов В.І. Системний аналіз структури педагогічного мислення. Проблеми розвитку психолого-педагогічної науки в науково-технічній творчості молоді. Збірник. Київ, 1992, С. 37-40.

59. Шевченко Ю.М. Готовність студентів до духовноморального розвитку молодших школярів у кроскультурному просторі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. №1 (65). Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 298 с. С.194–206.

60. Шевченко Ю.М. Підготовка майбутніх учителів до використання інноваційних методик з духовноморального розвитку молодших школярів у кроскультурному просторі. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 62. Збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. С.246–250

61. Шевченко Ю.М. Професійна готовність майбутніх педагогів у сучасній науковій літературі. Молодь і ринок №12 (167), 2018. С. 88-93.

62. Штефан Л.А. Методологічні підходи до дослідження проблем педагогічної теорії і практики. Теорія та методика навчання та виховання. № 46. 2019. С. 59–69.

63. Юцевич Ю.С. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу. Навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН. 1998. 160 с.

64. Янь Інши. Формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як складова підготовки фахівців нового формату. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 28. Київ: вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. 2022. С. 173-181.

65. Ярошинська О. (2014), Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Вип. 35(88). Запоріжжя: КПУ. 2014. С. 558-567.

66. Bertalanfi "General system theory – A new approach to unity of science" (Symposium), Human Biology, Dec. Vol. 23, 1951, pp. 303-361.

67. Khoruzha O., Wang Yixing. Essence and content of the vocal competence for future music teacher in vocational training. Science and education. Collektion of scientific articles. Submitted for review in Conference Proceedings Citation Index. Social Sciences&Humanities (CPCI-GmbH). 2017. P.379-382.

68. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. *Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.
69. Madsen K. B. *Modern Theories of Motivation: A Comparative Metascientific Study*. Wiley, 1974, 472 p.
70. Madsen K. B. *Theories of Motivation*. Kent State University Press, 1968, 365 p.

МОДЕЛЮВАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

2.1. Компонентна структура, критерії та показники сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально- хорової роботи

Переваги застосування системно-структурного підходу в якості методологічного базису для подальшого дослідження готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи полягають у можливості осмислення досліджуваного феномену в якості складної цілісної системи, а також у можливості «озброїтись» під час розгляду компонентної структури методом системно-структурованого аналізу.

Засадничою дефініцією, яка знаходиться в основі системно-структурного підходу, є дефініція «система», визначена А. Авер'яновим, Л. Берталанфі, С.Хоружим «як комплекс елементів, що взаємодіють між собою [63], [60, 119], як «комплекс відмежованих елементів, взаємопов'язаних суперечливою взаємодією та єдністю тіл або елементів» [2].

Осмислюючи готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи в якості складної цілісної системи, слід зупинитись на наступних позиціях, а саме:

множину структурних компонентів готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи доцільно аналізувати в контексті їх взаємозв'язку в межах єдиного цілого;

система готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у цілому синтезує характерні властивості усіх її структурних компонентів;

система готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи структурує її змістові компоненти в ієрархічній послідовності;

динамізм системи готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової обумовлений змінністю станів сформованості кожного із структурних компонентів.

Якщо підходити до окреслення системи готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, спираючись на тлумачення дефініції «система», надане Енциклопедичним словником з державного управління, то можна представити досліджуваний феномен як «об'єднану сукупність закономірно пов'язаних...» змістових компонентів, яка «характеризується структурою, зв'язками та функціями, які забезпечують цілеспрямований розвиток» як кожного з означених змістових компонентів, так і всієї системи в цілому [22] [60, 120].

Якщо підходити до окреслення системи готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, спираючись на тлумачення дефініції «система», надане Енциклопедичним словником з державного управління, то можна представити досліджуваний феномен як «об'єднану сукупність закономірно пов'язаних...» змістових компонентів, яка «характеризується структурою, зв'язками та функціями, які забезпечують цілеспрямований розвиток» як кожного з означених змістових компонентів, так і всієї системи в цілому [22], [60].

Отже є логічним, що, якщо саме функції забезпечують цілеспрямований розвиток структурних компонентів і всієї системи готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва в цілому, то саме функції відповідають за динамізм цієї системи від початкового до кінцевого рівня її сформованості.

Водночас, всебічний розгляд досліджуваного феномену дозволив зафіксувати ряд характеризуючих його позицій, які напрямують пов'язують готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової

роботи із механізмом інтелектуально-мисленнєвої діяльності, зокрема, із такими функціями мислення, як цілеутворення, розуміння, вирішення задач і проблем, рефлексії [57], [55], [54]. До таких характеризуючих, пов'язуючих із функціями мислення позицій належать наступні:

готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва фіксує чітку усвідомленість сформованої на базі стійких інтересів та розширеного кола художньо-естетичних потреб психологічну установку на ефективне провадження різних форм вокально-хорової діяльності, як визначено у підрозділі 1.2, що пов'язує досліджуваний феномен із функціями розуміння та рефлексії;

готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва фіксує невіддільність від мети фахової діяльності, яка утворює цільовий градієнт особистісної спрямованості на ефективне провадження цієї діяльності, а також являє собою кінцевий результат педагогічно змодельованого в цьому середовищі мотиваційного процесу, що пов'язує досліджуваний феномен із функцією цілеспрямованості;

характеристика готовності вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у контексті творчо-діяльнісного підходу передбачає здатність до інтенсивних інтелектуально-логічних – аналітичних, оцінювальних, конкретизуючих та ін. дій та операцій, а також здатність до нестандартних, оригінальних дій на основі гнучкості, критичності мисленнєвого процесу, що пов'язує досліджуваний феномен із функцією вирішення задач і проблем;

характеристика готовності вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у контексті інформаційно-комунікаційного підходу передбачає здатність до аналізу й узагальнення науково-теоретичної, мистецтвознавчої, музично-педагогічної, навчально-методичної інформації у галузі організації та провадження вокально-хорової роботи із шкільними музичними колективами, що пов'язує досліджуваний феномен із функцією розуміння.

Тобто за динамічний розвиток структурних компонентів і всієї системи готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва в цілому відповідають функції цілеутворення, розуміння, вирішення задач і проблем, а також рефлексії.

Як було зазначено у Розділі I, дослідження феномену готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи є доцільним у контексті мотиваційної сфери педагогів-музикантів, яка має блочну структуру, інтегруючи потребовий, цільовий блоки, а також блок «внутрішнього фільтру» [57, 75] [30].

Зокрема, цієї наукової позиції притримується О.Хоружа, яка осмислює мотиваційно-професійні аспекти фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, спираючись на концепцію Й.Лінгарта щодо мотиваційної констеляції в частині «...розуміння мотиву як інтегрального психічного утворення» [57, 75]. Дослідниця зазначає, що структурний аналіз мотиваційної сфери передбачає наявність «...декількох елементів у залежності від кількості причин та цілей. Кожен з елементів... позначається відповідним блоком» [57, 75].

За твердженням Є.Ілліна, термін «мотиваційна констеляція» в науковий обіг було уведено Й.Лінгартом. Під мотиваційною констеляцією вчений розуміє усю повноту об'єднання сукупних цільових, потребових, установчих чинників та факторів, а також відповідних умов, які уможливлюють і детермінують розвиток мотиваційного процесу [30].

Осмислюючи готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи як результат мотиваційного процесу, який сполучає пізнавальні, художньо-естетичні, методичні, творчо-діяльнісні та інші спонуки й інтереси, цілі й напрями, бажання і наміри кожного окремого студента із особистісно-смісловим базисом фахової вокально-хорової діяльності, а також усвідомлюючи зворотній вплив означеної діяльності на складний мотиваційний процес у цілому, доцільно визначити в змісті

досліджуваного феномену *мотиваційно-констеляційний структурний компонент*.

Мотиваційно-констеляційний структурний компонент передбачає повну усвідомленість майбутніми фахівцями власної вмотивованості щодо ефективного її провадження, а також розуміння рівня вольових, само-організаційних, пізнавальних зусиль у процесі фахового навчання, яких треба докласти для набуття готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи.

Дослідження мотиваційно-констеляційного структурного компоненту вимагає урахування того, що у процесі формування досліджуваного феномену задіяні інтегровані мотиваційні утворення від першого потребового збудження на основі усвідомлення студентами дефіциту знань та умінь для ефективної вокально-хорової роботи із учнями і до усвідомлення власної психологічної установки на якомога краще провадження цієї роботи.

Саме констеляція наведених вище мотиваційно-процесуальних елементів на основі об'єднання усіх трьох блоків мотиваційної сфери (потребового блоку, цільового блоку, а також блоку «внутрішнього фільтру») утворює *цільовий градієнт особистісної психологічної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи*. Причому первинною «точкою відліку» для означеного цільового градієнту є виникнення *потребового збудження* щодо набуття необхідних знань та відповідних практичних умінь у галузі теорії та методики музичного навчання школярів на базі усвідомлення майбутнім вчителем музичного мистецтва недостатньої підготовленості до ефективного провадження вокально-хорової роботи.

Цільовий градієнт особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи відображує як мисленнєво-логічну, так і забарвлену позитивними емоціями орієнтацію на професійну діяльність вчителя музичного мистецтва загалом і на

диригентсько-хорову діяльність, роботу із вокальними шкільними колективами зокрема.

Слід зауважити, що цільовий градієнт особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи детермінований, з одного боку, потребним збудженням щодо набуття необхідних знань та відповідних практичних умінь у галузі теорії та методики музичного навчання як відправним пунктом означеного градієнту, а з іншого боку – чітким уявленням про цілі фахового навчання, зокрема, щодо набуття високо-якісної теоретичної та практичної вокально-хорової підготовленості. Означені цілі актуалізують виникнення стійкого інтересу до знань і умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами, які спонукають до активізації пізнавальної діяльності у процесі фахового навчання, забезпечуючи позитивне емоційне супроводження навчального процесу, а також розуміння його значущості.

Отже, доречно констатувати, що *цільовий градієнт особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи являє собою індивідуально-психологічну якісно-фахову характеристику майбутнього вчителя музичного мистецтва, відповідальну за осмислене вибірково-пріоритетне ставлення до вокальної та диригентсько-хорової педагогічної, методичної діяльності, а також за самоусвідомлення власної постаті як суб'єкта цієї діяльності на основі позитивно-забарвленого емоційного уявлення як процесу, так і результатів музично-педагогічної праці.*

Міра сформованості цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи детермінує міру стійкості інтересу до як до поточної роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами, так і до концертних виступів означених колективів, активізуючи осмислення вокально-хорової роботи у цілому як діяльності, що у свідомості майбутнього вчителя несе особистісно- ціннісне

навантаження.

Оскільки цей градієнт, забезпечуючи мисленнєво-логічну та позитивно-емоційну орієнтацію на вокально-хорову роботу, об'єднує такі мотиваційні утворення, як *потребове збудження, інтереси, цілі* у відносно автономний мотиваційно-констеляційний структурний компонент досліджуваного феномену, то доречно, на нашу думку, визначити в якості критерію сформованості означеного мотиваційно-констеляційного структурного компоненту *міру сформованості цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи.*

Розглянемо наведені вище мотиваційні утворення, дотичні до мотиваційно-констеляційного структурного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи окремо.

Зокрема, *потребове збудження* щодо набуття необхідних знань та відповідних практичних умінь у галузі теорії та методики музичного навчання школярів, яке виникає на підґрунті розуміння студентами того, що їм бракує відповідної методичної, диригентської, вокальної підготовленості тощо. Природа означеного потребового збудження знаходиться в площині надходження від головного мозку сигналу про нестачу інформації щодо теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами, зокрема, над точністю вокального інтонування, метро-ритмічними складнощами, над досягненням ансамблю в хоровому або вокальному колективі, над співацьким диханням абощо.

Актуалізація потребового збудження щодо набуття необхідних знань та відповідних практичних умінь у галузі теорії та методики музичного навчання школярів здійснюється у свідомості майбутніх вчителів у вигляді появи стійкого інтересу до пошуку інформації щодо класичних та новаційних методик роботи із вокальними та хоровими колективами, до пізнання й опрацювання яскравих, цікавих учням вокальних та хорових творів, до

розширення власного концертного вокально-хорового репертуару, до удосконалення диригентсько-хормейстерських умінь тощо.

Поняття «інтерес», в енциклопедичному трактуванні С. Гончаренка (від лат. interest – те, що має значення, є важливим) являє собою «форму прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності» [18, 200].

В. Буряк, визначаючи інтерес особистості, присутній у когнітивних процесах, зазначає, що інтерес як мотиваційне утворення, маючи інтелектуальний характер, залучає до мотиваційної сфери особистості також вольову складову [12]. Вчені, які представляють українську наукову школу психолого-педагогічних досліджень (Л.Антошкіна, О.Вінник, В.Зубов, Н.Коноваленко, Л.Радченко, С.Рудницький та ін.), «інтерес трактують переважно як діалектичне об'єктивно-суб'єктивне явище», що «має раціональний характер і може реалізовуватися різними шляхами у процесі діяльності як соціального явища» [12, 18].

«Інтерес майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорового мистецтва, до пізнання музичного репертуару у цій галузі, який є важливим елементом формування готовності майбутніх педагогів-музикантів до вокально-хорової роботи, доцільно окреслити як забарвлене позитивною емоцією відношення до провадження означеної роботи. Інтерес до вокально-хорової роботи означає, що ця робота є цінною, важливою для студентів в особистісному сенсі, що відображується в захопленні її змістом і самим процесом провадження, стимулює загальну мотивацію поведінки тощо» [25, 68].

Дослідження інтересів майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи уможливило їх наступну класифікацію:

група інтересів загального музично-культурного спрямування, базованих на пізнанні аксіологічного змісту вокально-хорового мистецтва, інтегрованого в якості невід'ємного сегменту системи цінностей світової

музичної культури;

група інтересів педагогічно-виховного спрямування, націлених на розвиток музично-естетичного потенціалу школярів шляхом формування в них музичної культури;

група інтересів музично-виконавського спрямування, що стимулюють творчо-інтелектуальну активність майбутніх учителів музичного мистецтва у галузі хорознавства, хорового диригування, керівництва хоровими колективами, організації колективного вокально-хорового музикування в закладах середньої освіти тощо [25, 68].

Продовження розгляду інтересу як одного з ключових мотиваційних утворень мотиваційно-констеляційного структурного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи потребує конкретизації у сфері фахового вокально-хорового навчання такого явища, як *триєдність* інтересів, стимулювання яких є важливим для ефективної підготовки керівників шкільних хорових та вокальних колективів, а саме:

педагогічне стимулювання інтересу студентів факультетів мистецтв до розширення інтонаційного вокально-хорового тезаурусу шляхом перманентного збагачення навчально-педагогічного репертуару вокальних та хорових колективів;

педагогічне стимулювання інтересу студентів факультетів мистецтв до оволодіння мистецтвом вокально-хорового виконавства, музично-виконавської майстерності, артистизму, яскравої музичної комунікації тощо;

педагогічне стимулювання інтересу студентів факультетів мистецтв до організаційно-практичної сфери функціонування шкільних хорових та вокальних колективів.

З огляду на вищезазначене, критеріально-показниковий аналіз мотиваційно-констеляційного структурного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи дозволяє визначити наступне:

критерієм сформованості мотиваційно-констеляційного структурного компоненту є міра сформованості цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи;

I показником сформованості мотиваційно-констеляційного структурного компоненту є вияв потребового збудження щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами;

II показником сформованості мотиваційно-констеляційного структурного компоненту є наявність стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами.

Продовжуючи застосування методу системно-структурованого аналізу до дослідження змісту готовності майбутнього вчителя музики до вокально-хорової роботи, доцільно ще раз звернути увагу на попередню тезу щодо сутності потребового збудження з набуття теоретичних знань та практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи, яке є лише першим поштовхом, так званим «відправним пунктом» мотиваційного процесу. Означене потребове збудження може легко зникнути, «згорнувши» відповідний інтерес до вокально-хорової підготовки, або розвинутисть, перерости в перманентне потребове спонукання, надавши навчальній когнітивній діяльності студента стійкого характеру. Як було зазначено вище, потребове спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності є наступним важливим елементом мотиваційного процесу.

Український педагогічний енциклопедичний словник надає визначення поняття «потреба» в якості «стану... людської особистості, соціальної групи чи суспільства в цілому, що виражає необхідність у чомусь... і є рушійною силою їхньої активності» [18, 370]. Отже, спираючись на наведене визначення, можна стверджувати, що потребове спонукання майбутніх учителів музичного

мистецтва щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності засвідчує специфічний психологічний стан студентів, який спричиняє до когнітивної активності у галузі вокально-хорового виконавства, методичної творчості або що, у свою чергу, дозволяє «підняти планку» вокально-хорової підготовленості студентів факультетів мистецтв. З огляду на вищезазначене, доцільно визначити в компонентній структурі готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва *потребово-когнітивний компонент*.

Аналіз наукових праць Є.Ілліна, О.Хоружої, які зазначають про тісний зв'язок потребової сфери із інтересами особистості [30] [54] [55], дозволяє стверджувати, що активізація стійкого потребового (художньо-естетичного та пізнавального) спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності втілюється й реалізується на практиці у вмотивованій активізації вокально-хорової, методичної, музично-педагогічної підготовки студентів, забезпечуючи одночасно як підвищення якості вивчення й виконання вокально-хорових творів, так і підвищення якості їх музично-теоретичної та методичної підготовленості.

Слід зауважити, що зазначений вище прямий зв'язок стійкого потребового (художньо-естетичного та пізнавального) спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності уможливлується шляхом педагогічного стимулювання триєдності наведених вище інтересів, а також із підтриманням їх стійкості, що забезпечує *тісну взаємодію мотиваційно-констеляційного і потребово-когнітивного* структурних компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи згідно до особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного її векторів.

Зокрема, стійке, пролонговане в часі потреbove художньо-естетичне та

пізнавальне спонукання щодо перманентного підвищення якості хормейстерської діяльності за рахунок педагогічного стимулювання інтересу студентів факультетів мистецтв до розширення інтонаційного вокально-хорового тезаурусу шляхом перманентного збагачення навчально-педагогічного репертуару вокальних та хорових колективів уможлиблює удосконалення музично-теоретичної, музично-педагогічної, методичної підготовленості в частині подальшої навчально-методичної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва, найважливішим фактором якої є знання навчально-педагогічного репертуару для шкільних вокальних та хорових колективів.

Стійке, пролонговане в часі потребує художньо-естетичне та пізнавальне спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності за рахунок педагогічного стимулювання інтересу студентів факультетів мистецтв до оволодіння мистецтвом вокально-хорового виконавства, музично-виконавської майстерності, артистизму, яскравої музичної комунікації тощо уможлиблює удосконалення інтерпретаційної, музично-виконавської підготовленості в частині подальшої навчально-методичної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва, важливим фактором якої є підготовка учнів до участі в прилюдних виступах шкільних вокальних та хорових колективів.

Стійке, пролонговане в часі потребує художньо-естетичне та пізнавальне спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної хормейстерської діяльності за рахунок педагогічного стимулювання інтересу студентів факультетів мистецтв до організаційно-практичної сфери функціонування шкільних хорових та вокальних колективів уможлиблює удосконалення їх теоретичної і практичної підготовленості у частині подальшої організаційно-виховної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва, важливим фактором якої є знання й уміння в галузі

організації й керівництва ефективною творчою діяльністю шкільних хорових та вокальних колективів.

З огляду на вищезазначене, критерієм сформованості *потребово-когнітивного* структурного компоненту доцільно визначити *ступінь теоретичної і практичної фахової підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи згідно до особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного її векторів*. Водночас, в якості першого показника сформованості *потребово-когнітивного* структурного компоненту доцільно окреслити вияв пролонгованого *потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності*.

Продовжуючи аналіз змісту *потребово-когнітивного* структурного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, слід вказати на те, що стійкість *потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності* (І показник) уможлиблює також активізацію намірів щодо задоволення означених художньо-естетичних та пізнавальних потреб у контексті планування і реалізації практичних дій із втілення означених намірів щодо організації, розбудови і ефективного провадження майбутньої урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти на основі розширення обсягу знань і умінь у галузі теорії та методики музичного навчання школярів.

Академічне трактування дефініції «намір» є наступним: *намір особистості трактується «...задум, бажання зробити що-небудь»* [50, 128]. Енциклопедичне трактування цієї дефініції, подане С.Гончаренком, визначає *намір як «рішення людини виконати певну дію і домогтися певного наслідку»* [18, 305].

Характерною особливістю намірів особистості є невідривність цього поняття від тої чи іншої цілком реальної діяльності. Зокрема, будь-який намір щось вчинити передбачає втілення психологічної спонуки у практичній дії, виконуючи функцію психологічного «містка», перекинутого між бажанням і його втіленням. Вчені П.Голлівітцер, Ю.Гіппенрейтер, С.Гончаренко, Є.Ільїн, А.Маслоу, В.Мехлер, З.Фройд, С.Шварц та ін. наполягають на організуючій ролі намірів, які завжди обумовлюють провадження тієї чи іншої діяльності [30], [67], [68], [69], [70], [71]. Водночас, С.Гончаренко пише, що намір «пов'язаний із волею, він сам є вольовою установкою для людини» [18,305].

У контексті дослідження *потребово-когнітивного* структурного компоненту дефініція «намір» осмислюється у контексті обох попередньо визначених *особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного векторів вокально-хорової роботи*, уможливлуючи планування, обговорення і реалізацію власних дій з провадження означеної роботи, зокрема безпосередньо у процесі виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва як важливого сегменту вокально-хорової підготовки, а саме:

аналіз і оцінювання із методистом, вчителем музичного мистецтва, викладачами з «Постановки голосу», «Хорового класу», «Хорового диригування» найбільш ефективних методів, засобів і прийомів мотивації школярів до вокально-хорового музикування під час уроків музичного мистецтва, а також під час позаурочної вокально-хорової роботи (особистісно-мотиваційний вектор вокально-хорової роботи);

аналіз і оцінювання із методистом, вчителем музичного мистецтва, викладачами з «Постановки голосу», «Хорового класу», «Хорового диригування» найбільш ефективних вербальних, інтерактивних, проєктивних, інтерпретаційних та інших методів, засобів і прийомів урочної і позаурочної вокально-хорової роботи (процесуально-діяльнісний вектор вокально-хорової роботи);

аналіз і оцінювання із методистом, вчителем музичного мистецтва, викладачами з «Постановки голосу», «Хорового класу», «Хорового диригування» найбільш ефективних методів, засобів і прийомів розвитку власних вокальних та диригентських умінь, необхідних для демонстрації перед учнями музичних творів, які залучені до урочної і позаурочної вокально-хорової роботи (особистісно-мотиваційний та процесуально-діяльнісний вектори вокально-хорової роботи).

Таким чином, *II показником сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи доречно визначити наявність намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти.*

З огляду на вищезазначене, критеріально-показниковий аналіз потребово-когнітивного структурного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи дозволяє визначити наступне:

критерієм сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту є ступінь теоретичної і практичної фахової підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи згідно до особистісно-мотиваційного та процесуально-діялісного її векторів;

I показником сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту є вияв пролонгованого потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності;

II показником сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту є наявність стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами.

Подальший аналіз компонентної структури готовності вимагає ще раз

зупинитись на тому, що розгляд самого поняття «готовність» не розглядається окремо від поняття «діяльність». Навіть граматично-сміслове навантаження поняття «готовність» робить неможливим його повне абстрагування, внаслідок необхідності подальшого уточнення. Адже завжди постає питання: готовність до чого саме?

Конкретизуючи готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, доречно звернутись до розробленого у підрозділі 1.1. авторського визначення вокально-хорової роботи, її сутнісних аспектів та характерних особливостей.

Під час визначення характерних рис вокально-хорової роботи було наголошено на творчо-діяльнісному характері цього процесу, обумовленого необхідністю залучати школярів самотійного виконання музично-творчих, інтерпретаційно-творчих завдань, розвивати в учнів здатність до художньої імпровізації у процесі вокально-хорових занять тощо.

Вокально-хорова робота вчителя музичного мистецтва була визначена в якості творчо-інтелектуального процесу високого рівня інтенсивності, зумовленого необхідністю постійного вирішення значної кількості навчально-пізнавальних вокально-технічних, інтерпретаційних, музично-виконавських та інших задач на основі високої концентрації професійно-педагогічної уваги та вольових зусиль педагога-музиканта [26].

Таким чином, змістова структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи має містити структурних компонент, відповідальний не просто за формальне розв'язання означених задач, а за їх максимально ефективне й оригінальне, тобто креативне розв'язання.

Розуміючи під креативністю «творчі можливості ..., які можуть проявлятися ... в окремих видах діяльності; ... здібність породжувати множину оригінальних ідей в нерегламентованих умовах діяльності» [18, 243], доречно зазначити, що структурний компонент досліджуваного феномену,

відповідальний за креативне розв'язання організаційних, навчально-пізнавальних, виховних, вокально-технічних, інтерпретаційних, музично-виконавських та інших задач вокально-хорової роботи, передбачає сформованість в майбутнього вчителя музичного мистецтва дивергентного мислення [18, 243]. Тобто майбутній хормейстер, керівник вокальних шкільних колективів має бути здатним до творчого пошуку, варіабельності педагогічних рішень, до самостійної методичної творчості у галузі переведення школярів на більш високий рівень музичного розвитку, удосконалення їх інтерпретаційних та музично-виконавських умінь і навиків.

З огляду на вищезазначене, слід визначити в структурі готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи *креативно-діяльнісний змістовий компонент*, а критерієм його сформованості – *міру творчої результативності як здатності до ефективного вокально-хорового розвитку учнів*.

Оскільки, як було зазначено вище, вокально-хорова робота вчителя музичного мистецтва актуалізується в умовах безперервного процесу постановки і вирішення фахових задач, проблемних ситуацій, які виникають під час уроків музичного мистецтва, у процесі роботи із шкільними вокальними та хоровими колективами, то і сам навчальний процес можна розглядати під кутом зору безперервного ланцюжка задач і проблем, пов'язаних із формуванням в школярів вокально-хорових умінь, зокрема, щодо точності вокального інтонування, правильної співацької постави, атаки звуку, дихання, артикуляції, застосування головних і грудних резонаторів, надійності вокально-хорового виконавства тощо.

Таким чином, креативно-діяльнісний компонент забезпечує для всієї структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи творчо-діяльнісний характер. Водночас, осмислення вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва в якості безперервного ланцюжка задач і проблем, пов'язаних із формуванням в школярів вокально-

хорових умінь, ставить в центр цієї роботи здатність педагога-музиканта, керівника вокального колективу, хормейстера тощо здатність до креативного вирішення задач і проблем.

С.Гончаренко визначає проблему (від гр. задача, утруднення) як «теоретичне або практичне питання, що потребує розв'язання, вивчення й дослідження» [18, 378], а проблемну ситуацію як «ситуацію, для оволодіння якою окремий суб'єкт ... має знати і застосовувати нові для себе знання чи способи дій» [18, 378]. Спираючись на це словникове визначення, доцільно окреслити педагогічні задачі процесу вокально-хорової роботи як осмислені вчителем музичного мистецтва проблемні ситуації, що містять певні цілі (організаційні, виховні, навчально-методичні, музично-педагогічні, вокально-педагогічні тощо), досягнення яких забезпечить підвищення в суб'єктів навчального процесу рівня вокально-хорової підготовленості на основі цілеспрямованого креативного застосування відповідного методичного інструментарію. Педагогічні задачі процесу вокально-хорової роботи обумовлені складністю, динамізмом, творчим характером означеної роботи і характеризуються специфікою вокально-хорового музикування.

З огляду на зазначене вище, І показником сформованості креативно-діяльнісного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи доречно визначити вияв здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи.

Продовжуючи аналіз креативно-діяльнісного змістового компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, доречно звернутись до останніх двох фазових елементів мотиваційного процесу, які завершують формування досліджуваного феномену. До цих завершуючих фазових елементів було віднесено створення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва та рефлексивне самоосмислення студентами цієї установки, що й засвідчує сформованість

готовності до високоефективного професійного провадження вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти.

Установка як психологічне явище і як мотиваційне утворення була досліджена С.Гончаренком, С.Екснером, Ф.Зданецьким, Є.Ілліним, Л.Ланге, В.Томасом, Д.Узнадзе та ін. На думку вчених, психологічна установка «...означає певний психічний стан переживання індивідом цінності, значення або смислу соціального об'єкта. А зміст переживання, своєю чергою, визначається зовнішніми, тобто локалізованими в соціумі, об'єктами», «...пояснювальне поняття для визначення суб'єктивних орієнтацій індивіда» [39].

Педагогічний та етнопедагогічний аспекти розгляду цього поняття, представлені Н.Голубицькою, С.Гончаренко, О.Хоружою, окреслюють установку як «...внутрішній, неусвідомлений стан готовності до дії, що визначає специфіку мисленнєвої діяльності [57, 78], як «опосередковану ланку у взаємозв'язках потреб індивіда й середовища», [18, 472].

Останнє визначення, розроблене С.Гончаренком, дозволяє осмислювати установку як важливий фактор взаємодії потребового блоку й блоку «внутрішнього фільтру», які складають основу мотивації особистості загалом, а також як вагомий фактор взаємозв'язку креативно-діяльнісного компоненту із мотиваційно-констеляційним та потребово-когнітивним структурним компонентом в структурі готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи зокрема.

Зв'язок креативно-діяльнісного компоненту із мотиваційно-констеляційним та потребово-когнітивним структурними компонентами в структурі готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи забезпечується за рахунок наскрізного педагогічного стимулювання пізнавальних та художньо-естетичних потреб студентів, починаючи від актуалізації виникнення потребового збудження, підтримуючи стійкість і поглиблення потребового спонукання і завершуючи створенням

установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва.

Методичним підґрунтям для створення такої установки є сукупність методів мотивації до вокально-хорової роботи, які, забезпечують у процесі фахового навчання пізнавальну, художньо-естетичну, музично-виконавську активність студентів щодо засвоєння цінностей музичного мистецтва, закладених у вокально-хоровому репертуарі, а також оригінальних концепцій, поглядів та методик роботи із учнівськими вокальними та хоровими колективами.

Таким чином, доречно визначити *установку на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва в якості мотиваційного утворення, яке засвідчує психологічну суб'єктивну зорієнтованість на музично-культурологічні, художньо-естетичні, педагогічні, виховні цінності вокально-хорової роботи, які набули для студента особистісно-смислової значущості, обумовлюючи вибір відповідних поведінкових моделей щодо пізнавальної, організаційної, методично-творчої, творчо-виконавської активності.*

Водночас, логіка мотиваційного процесу, кінцевим пунктом якого є формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, базуючись на ланцюжку вищенаведених мотиваційно-процесуальних фазових елементів, вимагає не просто створення в майбутніх фахівців окресленої установки, а її обов'язкове рефлексивне осмислення. Саме *фіксація студентом власної установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва разом із рефлексивним осмисленням набутих знань у галузі вокально-хорової діяльності, своїх практичних здобутків щодо теорії, методики та практики роботи із вокальними та хоровими колективами, а також динамічних зрушень у персональному інтелектуальному, музично-творчому розвитку як диригента-хормейстера, керівника вокальних та хорових колективів,*

засвідчує сформованість готовності до вокально-хорової роботи.

Таким чином, II показником сформованості креативно-діяльнісного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи доцільно визначити вияв рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва.

З огляду на вищезазначене, критеріально-показниковий аналіз креативно-діяльнісного структурного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи дозволяє визначити наступне:

критерієм сформованості креативно-діяльнісного структурного компоненту є міра творчої результативності як здатності до ефективного вокально-хорового розвитку учнів;

I показником сформованості креативно-діяльнісного структурного компоненту є вияв здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи;

II показником сформованості креативно-діяльнісного структурного компоненту є вияв рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва.

Спираючись на застосування методів системно-структурованого та критеріально-показникового аналізу доречно визначити готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи в якості складної цілісної ієрархізованої динамічної системи, що інтегрує мотиваційно-констеляційний, потребово-когнітивний та креативно-діяльнісний структурні компоненти, сформованість якої регулюється взаємодією функцій цілеутворення, розуміння, вирішення задач і проблем, рефлексії.

Компонентна структура системи готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва подана на рис. 2.1.

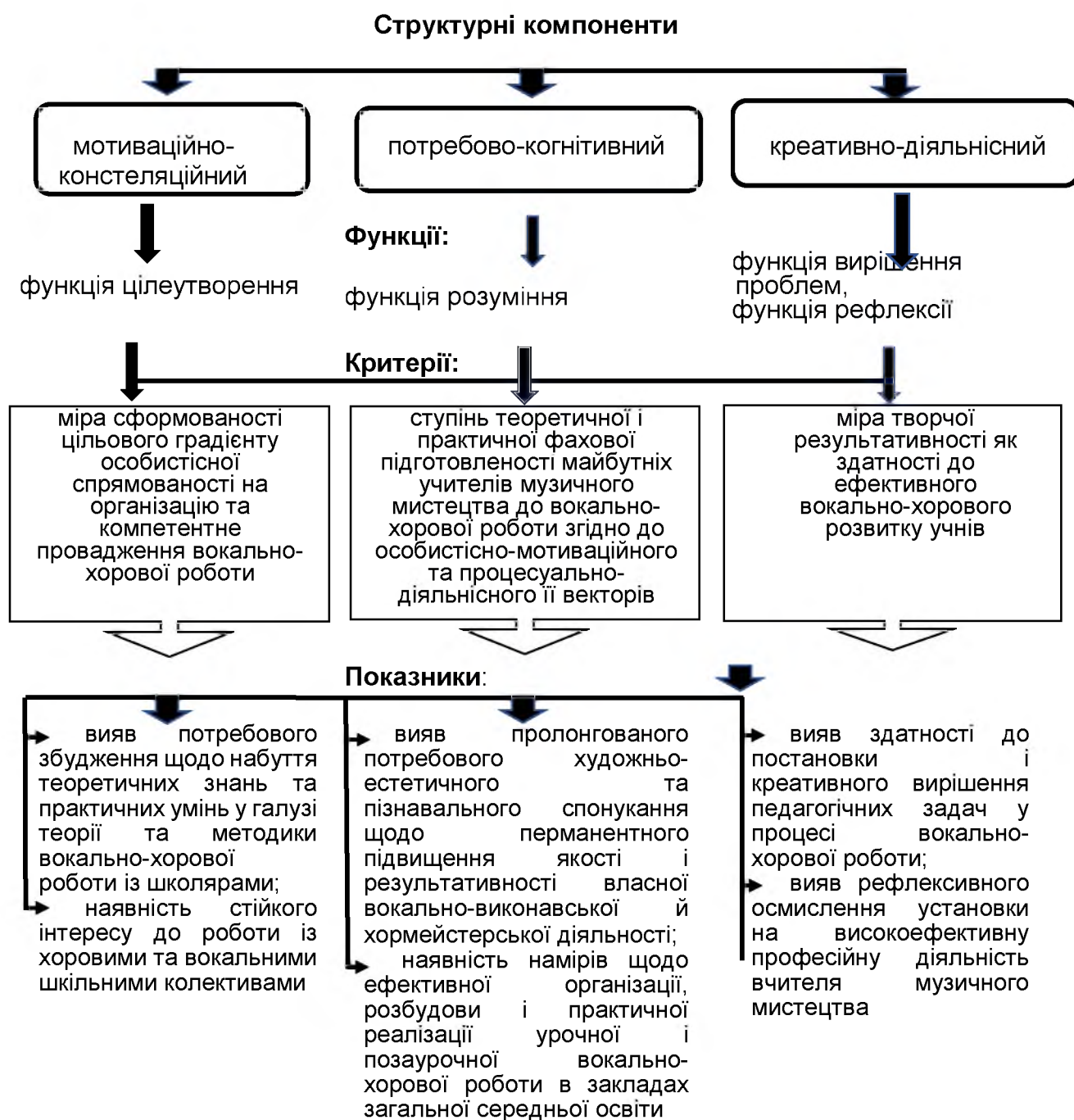


Рис. 2.1. Компонентна структура системи готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва

2.2. Принципи, педагогічні умови та етапи формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у контексті педагогічного потенціалу фахового навчання

Ефективність процесу моделювання методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання обумовлюється встановленням стрижневих детермінант, педагогічних орієнтирів, які утворюють підґрунтя для розбудови методичної стратегії. Визначення таких детермінант, до яких, у першу чергу, належать принципи формування досліджуваного феномену, доречно здійснювати, спираючись на попередньо обрані й розглянуті методологічні підходи – системно-структурний, творчо-діяльнісний та інформаційно-комунікаційний.

Водночас, перед тим, як здійснювати визначення опорних принципів, на які доцільно спиратись для формування готовності студентів до вокально-хорової роботи під час фахового навчання, слід зосередитись на основних аспектах фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, на педагогічному потенціалі, на педагогічних резервах, якими володіє навчальний процес.

Проблематиці процесу фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва присвятили свої наукові дослідження українські вчені Д.Бондаренко, А.Болгарський, О.Єременко, А.Козир, Г.Падалка, Є.Проворова, А.Растригіна, Л.Сбітнєва, Л.Тоцька, В.Федоришин, О.Хижна, О.Хоружа та ін., а також китайські дослідники Вен Чаоцянь, Го Сяофен, Сюй Вейвей, Тянь Лінь, Чжао Юйлун, Яо Цзицзянь та ін. Вчені зазначають про складність та структурованість процесу фахового навчання, який інтегрує у

своєму змісті достатню кількість сегментів щодо диригентсько-хорової, вокальної, музично-теоретичної, інструментальної підготовки тощо.

Л.Сбітнева характеризує сутність процесу фахового навчання як таку, що «полягає не лише у прищепленні ... знань, а й у навчанні ... здатності передавати свої знання дітям і навчати їх різними способами музичної діяльності. Для оволодіння способами передачі знань необхідна не тільки теорія, але й практика: чим більше її буде, тим швидше настане професійна адаптація – рівень пристосування до умов виробничої роботи» [48, 182].

Дослідниця особливо акцентує роль і значення процесу фахового навчання для виконання «різноманітних видів і форм музичної вокально-хорової діяльності зі школярами. Особливо це стосується підготовки до майбутньої роботи з дитячим хоровим колективом, де майбутній фахівець буде виступати в ролі виконавця, концертмейстера, акомпаніатора, ілюстратора» [48, 182].

Д.Бондаренко, окреслюючи процес фахового навчання майбутніх педагогів-музикантів, зазначає, що «специфіка навчально-виховного процесу у вищому навчальному педагогічному закладі полягає в тому, що важливу роль при підготовці кваліфікованих учителів музики відіграють музичні дисципліни. Їх реалізація забезпечує виконання основних завдань музично-педагогічної освіти щодо підготовки студентів до якісного здійснення музично-естетичного розвитку школярів» [9, 303].

Го Сяофен, спираючись на Галузеву концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти [15] під час аналізу фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, концентрує свою увагу на тому, що зміст цього процесу охоплює: «... фундаментальну підготовку; психолого-педагогічну підготовку; методичну підготовку; інформаційно-комунікаційну підготовку; практичну підготовку; соціально-гуманітарну підготовку» [17, 61].

Ми погоджуємось із думкою Го Сяофен, який конкретизує зміст процесу фахового навчання майбутнього вчителів музичного мистецтва «...на основі

змістової специфіки їх фахової діяльності, а саме – готовності організовувати освітній процес з музичного мистецтва, здійснювати позакласну роботу з загальної музичної освіти з метою формування у школярів художнього світогляду...» [17, 61].

Отже розглядаючи педагогічний потенціал, педагогічні резерви, якими володіє процес фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, слід відштовхуватись від його поліфуркаційного характеру щодо «побудови... за принципом фуркацій, при якому виділяється три або більше спеціальних навчальних циклів і переважна увага приділяються профілюючій групі предметів» [18, 367].

Таким чином, сутність фахового навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті формування готовності до вокально-хорової роботи являє собою спеціально організований, поліфуркаційно-структурований, динамічно-цільовий процес, який ґрунтується на педагогічній взаємодії його суб'єктів з метою максимально ефективного забезпечення фахової підготовленості студентства до подальшої професійної діяльності на основі сформованої готовності до цієї діяльності загалом і до вокально-хорової роботи зокрема.

Педагогічний потенціал фахового навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті формування готовності до вокально-хорової роботи полягає в сукупності педагогічних резервів, серед яких:

педагогічні резерви з формування готовності до вокально-хорової роботи, закладені у сегменті диригентсько-хорової підготовки під час вивчення курсів «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Хорознавство», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Теорія та методика музичного виховання» забезпечують методичну та хормейстерську підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва, яка обумовлює професійність роботи із шкільними вокальними та хоровими колективами, дозволяє

підвищити рівень володіння диригентськими уміннями, а також уможливилює методичну творчість у галузі вокально-хорової роботи;

педагогічні резерви з формування готовності до вокально-хорової роботи, закладені у сегменті вокальної підготовки під час вивчення курсів «Постановка голосу» та «Вокал», забезпечують вокально-виконавську підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва, яка обумовлює як професійність, художність виконання під час особистісної демонстрації вчителем музичного мистецтва вокальних творів, хорових партій та їх елементів, так і професійність вокально-педагогічної діяльності з формування в учнів співацьких умінь у процесі вокально-хорової роботи;

педагогічні резерви з формування готовності до вокально-хорової роботи, закладені у сегменті музично-теоретичної підготовки під час вивчення курсів «Сольфеджіо» та «Гармонія», забезпечують розвиток в майбутніх учителів музичного мистецтва різних видів музичного слуху (внутрішнього, гармонічного, ладового тощо), координації слухових уявлень із співацьким голосом з метою удосконалення точності інтонування, музичної пам'яті та інших вроджених та набутих музичних здібностей, вкрай необхідних для професійного провадження із школярами вокально-хорової роботи;

педагогічні резерви з формування готовності до вокально-хорової роботи, закладені у сегменті музично-теоретичної підготовки під час вивчення курсів «Вітчизняна та всесвітня історія музики» та «Аналіз музичних творів», забезпечують інтерпретаційну підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва щодо проведення жанрово-стильового, музикознавчого, художньо-педагогічного аналізу, а також музично-теоретичного аналізу засобів музичної виразності у процесі створення інтерпретаційних концепцій музичних творів з навчального репертуару вокальних та хорових колективів під час репетиційної роботи із цими колективами;

педагогічні резерви з формування готовності до вокально-хорової роботи, закладені у сегменті інструментальної підготовки під час вивчення курсів

«Спеціальний інструмент», «Додатковий інструмент», «Концертмейстерський клас», «Оркестровий клас» тощо, забезпечують володіння музичними інструментами, необхідними для ефективного провадження вокально-хорової роботи, оскільки під час її провадження майбутній учитель музичного мистецтва має самотійно виконувати на музичному інструменті вокальні та вокально-хорові вправи, акомпанувати собі під час демонстрації пісенного репертуару, а також акомпанувати під час репетицій шкільних музичних колективів, самотійно виконуючи роботу концертмейстера.

Таким чином, *педагогічний потенціал фахового навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті формування готовності до вокально-хорової роботи полягає у стимуляції вмотивованості до провадження цієї роботи, в забезпеченні динамічно-розвивального характеру навчальної методично-творчої та музично-виконавської діяльності, а також у створенні сприятливих умов для інтелектуального та музично-творчого саморозвитку студентів на основі комплексного використання сукупності педагогічних резервів, закладених у диригентсько-хоровому, вокально-виконавському, музично-теоретичному та інших сегментах підготовки майбутніх фахівців.*

Формулюючи опорні принципи організації фахового навчання для цілеспрямованого формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи в якості «основних вихідних положень теорії навчання» [18, 376], що «розкриває закономірності засвоєння знань, умінь і навичок..., визначає обсяг і структуру змісту освіти, удосконалює методи та організаційні форми» [18, 454], слід звернутись до окресленого вище системно-структурного підходу.

Застосування системно-структурного підходу під час визначення опорних принципів організації фахового навчання студентів факультетів мистецтв для формування готовності до вокально-хорової роботи забезпечує поступальність, цілісність, єдність формальних, неформальних та

інформальних елементів навчального процесу, а також врахування структури мотивації особистості.

Застосування інформаційно-комунікаційного підходу під час визначення опорних принципів організації фахового навчання студентів факультетів мистецтв для формування готовності до вокально-хорової роботи забезпечує активізацію комплексу інформаційно-комунікаційних заходів, уможлиблюючи поглиблення процесу фахового навчання студентів факультетів мистецтв в частині теоретичної і практичної вокально-хорової підготовки за рахунок залучення інформаційно-комунікаційних технологій щодо прискореного віднайдення вокально-хорових аудіо- і відео-матеріалів, ефективного зворотного зв'язку із учасниками вокальних та хорових колективів, зокрема, в умовах дистанційної вокально-хорової роботи.

Застосування творчо-діяльнісного підходу під час визначення опорних принципів організації фахового навчання студентів факультетів мистецтв для формування готовності до вокально-хорової роботи забезпечує оригінальність, швидкість і ефективність розв'язання проблемних ситуацій теоретичної і практичної навчальної діяльності, утримуючи баланс між теорією і практикою навчального процесу.

З огляду на вищезазначене, сукупне застосування системно-структурного, інформаційно-комунікаційного та творчо-діяльнісного підходів дозволило визначити й сформулювати наступні опорні принципи організації фахового навчання студентів факультетів мистецтв для формування готовності до вокально-хорової роботи:

принцип безперервності педагогічного впливу на вмотивованість студентів до професійного провадження вокально-хорової роботи, який актуалізується за рахунок послідовної педагогічної стимуляції мотиваційних утворень (потреб, інтересів, намірів тощо), інтегрованих до мотиваційного процесу, забезпечуючи усвідомленість студентами власної психологічної установки щодо поступального та цілісного засвоєння фундаментальних

знань та практичних умінь вокально-хорової роботи на базі єдності формальних, неформальних та інформальних елементів фахового навчання;

принцип насичення фахового навчання студентів факультетів мистецтв елементами теорії та практики вокально-хорової діяльності у всіх сегментах навчального процесу шляхом активного застосування інформаційно-комунікаційних технологій для прискорення пізнавально-пошукових та комунікативно-педагогічних заходів;

принцип збалансованості теоретичної та практичної вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання, який актуалізується у процесі оригінального, швидкого й ефективного розв'язання проблемних ситуацій теоретичної і практичної навчальної діяльності, дозволяючи забезпечити рівновагу між теорією і практикою навчального процесу під «загальним знаменником» креативної діяльності.

Для моделювання методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи після визначення опорних принципів організації фахового навчання доречно перейти до обґрунтування сприятливих педагогічних умов.

Проблема теоретичного обґрунтування й практичного забезпечення сприятливих педагогічних умов у фаховому мистецькому навчанні, зокрема, у сфері вокально-хорової підготовки, досліджувалась у працях таких науковців, як А.Авдієвський, А.Болгарський, Д.Болгарський, Т.Бодрова, Б.Брилін, Н.Голубицька, С.Горбенко, А.Грінченко, О.Єременко, І.Зязюн, Г.Падалка, І.Парфентьева, З.Софроній, О.Філоненко, О.Хоружа та ін.

Г.Падалка розглядає педагогічні умови фахового мистецького навчання як ключові орієнтири для розробки методичних досліджень у сфері педагогіки мистецтва [40].

У свою чергу, О.Хоружа наголошує, що ефективність методичних напрацювань з питань мистецького навчання значною мірою залежить від

зазначених орієнтирів, які визначають вибір тієї чи іншої педагогічної стратегії, методичної траєкторії тощо [58].

Одним з важливих чинників методичного забезпечення з формування готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи є, на нашу думку, інтегральне впровадження окреслених вище рівнозначно вагомих методологічних підходів. Зокрема, слід виокремити інформаційно-комунікаційний підхід, спрямований на розвиток у студентів умінь використовувати сучасні, зокрема інформаційно-комунікаційні технології. Ці технології забезпечують ефективне поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти, створюючи фундамент для формування відповідного освітнього середовища в процесі фахового навчання.

Системно-структурний підхід передбачає цілісний розвиток у студентів готовності до здійснення вокально-хорової діяльності на основі комплексу методів, єдність в якому забезпечують мотивуючі методи мистецького навчання.

Творчо-діяльнісний підхід орієнтує формування у студентів умінь креативно-варіативного застосування отриманих знань у сферах вокальної педагогіки, виконавського мистецтва, хорознавства, хорового диригування та взаємодії з хоровим колективом. Це також включає оволодіння практичними навичками оригінального використання методик, технологій. А також окремих засобів і прийомів вокально-хорового навчання у професійній діяльності педагога-музиканта. Зокрема, це проявляється у нестандартному вирішенні педагогічних проблем під час навчально-виховного процесу на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі.

Використання методології означених підходів сприяло теоретичному обґрунтуванню й визначенню педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи. Доцільно зазначити, що проведений попередньо аналіз науково-теоретичних основ з формування досліджуваного феномену був спрямований в тому числі на

пошук означених педагогічних умов, перебіг визначення яких відбувався, починаючи із розгляду сутності, специфіки та характерних властивостей і закінчуючи системно-структурованим аналізом компонентної структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи.

У нашій науковій публікації «Педагогічні умови формування готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи» [27], спеціально присвяченій означеній проблемі було зазначено, що «... визначення педагогічних умов доцільно здійснювати з позицій розгляду фахового навчання в якості процесу, що володіє інструментами створення сприятливого навчального середовища для ефективного формування готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи.

Педагогічне забезпечення такого навчального середовища для формування готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи не тільки уможлиблює набуття й повноцінне засвоєння студентами вищих музично-педагогічних навчальних закладів широкого кола знань у цій галузі, але й забезпечує оволодіння комплексом способів пізнавальної діяльності на основі поглибленої, різнобічної обізнаності щодо наукових засад і технологій в означеній сфері для набуття належного рівня кваліфікованості майбутнього вчителя музичного мистецтва, керівника хорового колективу тощо.

В. Биков у праці «Моделі організаційних систем відкритої освіти» [3] зазначає про нагальну потребу активізації щодо залучення інформаційно-комунікаційних технологій у процесі фахового навчання студентів. Саме на основі повсякчасного використання означених технологій на практиці відбувається розширення простору навчально-освітнього середовища. Причому, на думку дослідника, залучення інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує доступність навчального середовища для усіх учасників процесу фахового навчання. Адже саме інформаційно-комунікаційні технології уможливають самостійне отримання студентами тої чи іншої

необхідної інформації, використовуючи необмеженість сучасних інформаційних ресурсів» [3] [27, 477].

Визначення першої з педагогічних умов формування готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи згідно інформаційно-комунікаційного підходу на пряму ґрунтується на тому, що здатність до вільного застосування інформаційно-комунікаційних технологій на практиці забезпечує повноцінний синтез формальної, неформальної та інформальної освіти як основу для створення необхідного освітнього середовища.

Педагогічне забезпечення процесу синтезування формальної, неформальної та інформальної освіти у контексті інформаційно-технологічного напрямку обумовлює появу важливого етапу удосконалення фахового навчання майбутніх учителів музики – етапу педагогічної інформатики. С. Гончаренко стверджує про перспективність педагогічної інформатики, що дозволяє опрацьовувати «...теоретичні питання, методи і технології інформаційного забезпечення й автоматизації педагогічної діяльності з метою удосконалення педагогічного процесу, його індивідуалізації та оптимізації. Педагогічна інформатика вивчає процеси взаємодії освіти й інформатики, виявляє закономірності й тенденції цієї взаємодії» [18, 349].

Контекст інформаційно-комунікаційного підходу до фахового навчання майбутніх учителів музики загалом і формування готовності до вокально-хорової роботи зокрема виводить на перший план таку важливу властивість інформаційно-комунікаційних технологій, як забезпечення інтерактивності навчального процесу. Зокрема, Т. Коваль, розглядаючи роль і значення комп'ютерно-орієнтованих технологій в освіті, аналізує і окреслює характеристики їх інтерактивності » [31], що включають:

нелінійний доступ до навчальної інформації з використанням веб-технологій;

міжособистісне спілкування;

оперативність суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних зворотних зв'язків;
забезпечення для студентів права вибору;
адаптацію системи навчання до індивідуальних особливостей студентів.

Зокрема, вільне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формальної освіти, яка набувається студентами в закладах вищої музичної та музично-педагогічної освіти, скорочує часові терміни для оволодіння знаннями у галузі вокальної педагогіки та виконавства шляхом опрацювання електронних конспектів лекційних занять, отримання за електронною розсилкою залікових, екзаменаційних вимог, переліків рекомендованої вокально-методичної літератури для складання теоретичної частини модулів та екзаменів з «Постановки голосу», «Хорознавства», «Хорового диригування», «Хорового класу» тощо. Таким чином, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі фахового навчання дозволяє студентам вивільнити навчальний як для подальшого розширення обсягу знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства, так і для набуття практичних умінь і навичок у цій сфері.

Вільне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі неформальної освіти, яка здійснює важливу місію доповнення формальної музично-педагогічної освіти, уможливорює під час формування готовності студентів до вокально-хорової роботи широку поінформованість студентів у галузі вокальної педагогіки та виконавства, хорознавства, практичної роботи із хоровими та вокальними колективами, а також перманентне поглиблення знань у цій сфері. Адже саме застосування інформаційно-комунікаційних технологій створює можливості для безпосереднього доступу студентів до науково-практичних конференцій, семінарів та «круглих столів» з проблем вокально-хорового навчання, що транслуються у мережі інтернет, для перегляду майстер-класів, творчих майстерень провідних педагогів-хормейстерів, виконавців-вокалістів тощо.

Важливість застосування інформаційно-комунікаційних технологій для ефективної неформальної освіти обумовлюється тим, що означені технології повністю забезпечують самостійність власного вибору студентом необхідної інформації, яка на даний момент є цікавою для користувача. Причому із зміною пізнавальних потреб і інтересів майбутній вчитель музичного мистецтва може швидко віднайти інформацію, яка цікавить його на поточний момент згідно із новими пізнавальними потребами й інтересами.

Вільне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі неформальної освіти уможливорює формування психологічної установки на перманентне освоєння нових фахових знань і умінь через електронне спілкування з питань хорознавства, вокальної педагогіки та виконавства, читання та самостійне опрацювання студентом науково-теоретичної літератури з теорії та методики постановки голосу, електронне відвідування вокальних і вокально-хорових концертних заходів, оперних вистав, електронне навчання за допомогою вивчення досвіду сучасних фахівців – вчителів музики, виконавців-вокалістів тощо. Причому слід зауважити, що інформаційно-комунікаційні засоби в неформальній освіті забезпечують як процес віднайдень необхідних джерел, так і процесі фахової вокально-педагогічної та вокально-хорової комунікації.

З огляду на вищезазначене, можна констатувати, що ефективність формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів залежить від створення під час фахового навчання такого освітнього середовища, яке цілеспрямовано забезпечує синтезування формальної, неформальної та інформальної освіти у галузі вокально-хорової педагогіки та виконавства шляхом накопичення студентами особистісного інформаційно-комунікаційного досвіду.

На нашу думку, саме набуття студентами факультетів мистецтв особистісного інформаційно-комунікаційного досвіду допомагає на практиці синтезувати три вищезазначені різновиди вокально-педагогічної освіти

(формальної, неформальної та інформальної) шляхом активізації та розширення пізнавальних та комунікативних можливостей.

Синтезування формальної, неформальної та інформальної освіти у галузі вокально-хорового навчання за рахунок накопичення студентами особистісного інформаційно-комунікаційного досвіду стає можливим лише за умови збагачення змісту означеного фахового навчання майбутніх учителів музики інформаційно-комунікаційними елементами. Для цього доцільно, на нашу думку, увести у зміст методичного забезпечення формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи ряд заходів, спрямованих на інформаційно-комунікаційну адаптацію як академічних навчальних дисциплін («Постановка голосу», «Хорознавство», «Виробнича педагогічна практика з музики», «Хоровий клас», «Хорове диригування»), так і самостійної наукової діяльності студентів. До означених заходів належать:

розроблення і використання у змісті навчальних (типових і робочих) програм з «Постановки голосу», «Хорознавства», «Хорового класу», «Хорового диригування», «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва», «Виконавського практикуму» тощо мультимедійних засобів вокального та вокально-хорового навчання на кшталт електронних вокальних та вокально-хорових класів;

спеціальне конструювання самостійної роботи студентів з означених навчальних дисциплін, що передбачає фахове електронне спілкування й обговорення самостійно опрацьованої спеціалізованої літератури з теорії та методики постановки голосу, хорового класу, теорії та методики музичного навчання, а також віртуальних лекцій з проблем вокальної педагогіки, хорознавства, майстер-класів провідних педагогів-вокалістів, хормейстерів тощо;

організація і проведення віртуальних науково-практичних конференцій та семінарів з проблем вокально-хорового навчання.

З огляду на вищезазначене, доцільно визначити однією з педагогічних умов формування готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи синтезування формальної, неформальної та інформальної освіти у галузі вокально-хорової підготовки шляхом інформатизації процесу фахового навчання.

Визначення другої педагогічної умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання згідно системно-структурного підходу напряду ґрунтується безпосередньо на специфіці досліджуваного феномену, напряду пов'язаній із мотиваційною сферою особистості.

Якщо методичне забезпечення першої педагогічної умови формування готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи вимагало набуття студентами факультетів мистецтв особистісного інформаційно-комунікаційного досвіду, який допомагає на практиці синтезувати вокально-хорову формальну, неформальну та інформальну освіту на основі активізації та розширення пізнавальних та комунікативних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, то методичне забезпечення другої педагогічної умови (згідно до системно-структурного підходу) передбачає цілісне формування мотивації студентів до набуття знань, необхідних для ефективного провадження вокально-хорової роботи.

Практичне набуття студентами знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства, хорознавства, колективного вокально-хорового музикування учнів тощо є можливим лише у разі спрямованості фахового навчання майбутніх учителів музики на цілеспрямоване стимулювання таких мотиваційних утворень, як пізнавальні інтереси та художньо-естетичні потреби у галузі вокально-хорової підготовки. Таке відпрацювання вимагає розроблення й упровадження у процес фахового навчання майбутніх учителів музики цілісного комплексу спеціальних методичних заходів, що базуються

на сукупності теоретичних методів мотивації вокального та вокально-хорового навчання.

У той же час, спрямованість процесу фахового навчання майбутніх учителів музики на цілеспрямоване стимулювання таких мотиваційних утворень, як пізнавальні інтереси та художньо-естетичні потреби, у галузі вокально-хорової підготовки може бути реалізована шляхом розроблення відповідного педагогічного забезпечення для освітнього середовища, зорієнтованого на системне застосування разом із інформаційно-комунікаційними технологіями методів мотивації вокального та вокально-хорового навчання, серед яких методи навчальних дискусій, пізнавальних ігор, інсценізації вокальних та вокально-хорових творів, методи контролю та відповідальності тощо.

Підсумовуючи вищесказане, доцільно зауважити, що спрямованість процесу фахового навчання майбутніх учителів музики на цільове стимулювання вмотивованості студентів до ефективного провадження вокально-хорової роботи реалізується шляхом систематичного включення мотивуючих методів, засобів та прийомів у зміст відповідного методичного забезпечення викладання нормативних і варіативних вокальних та вокально-хорових навчальних дисциплін. Тобто конструювання методичного забезпечення має відбуватись із наскрізним застосуванням сукупності вищезазначених мотивуючих методів, які мають супроводжувати запитання і завдання до усіх тем занять, що забезпечує цілісність, єдність і консолідацію методичного інструментарію у відповідності до системно-структурного підходу.

З огляду на вищезазначене, доцільно визначити *другою педагогічною умовою формування готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи педагогічне забезпечення спрямованості процесу фахового навчання майбутніх учителів музики на цільове стимулювання вмотивованості студентів до пізнавальної активності щодо набуття знань,*

необхідних для ефективного провадження вокально-хорової роботи на основі систематичного застосування методів мотивації мистецького навчання під час викладання нормативних і варіативних вокальних та вокально-хорових навчальних дисциплін, сукупність яких забезпечує цілісність, єдність і консолідацію усього методичного забезпечення в цілому.

Визначення третьої педагогічної умови згідно до творчо-діяльнісного підходу напряду ґрунтується на тому, що готовність студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи формується з конкретною метою щодо високоякісної підготовленості до ефективного, творчого провадження майбутніми хормейстерами, викладачами вокалу, вчителями музичного мистецтва тощо професійної діяльності, навченості фаховим діям в означеній сфері.

Тобто застосування творчо-діяльнісного підходу для визначення останньої з педагогічних умов передбачає її формулювання в якості педагогічного забезпечення у процесі фахового навчання якісної підготовленості студентів факультетів мистецтв до професійного провадження практичної педагогічної діяльності у галузі вокально-хорової роботи, яка реалізується в річизці оригінального, швидкого та ефективного розв'язання проблемних ситуацій в означеній галузі [27, 477-483].

Водночас, окрім визначених вище компонентних складових, критеріїв, показників сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, окрім сформульованих принципів та педагогічних умов, для створення і більш зручного упровадження у процес фахового навчання описової моделі експериментальної методики необхідним є розроблення й конкретизація послідовності етапів формування досліджуваного феномену.

Ґрунтуючись на тому, що, як було доведено вище, готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи є «вмонтованою» у мотиваційний процес особистості студента, який передбачає послідовний

перебіг мотиваційно-процесуальних фазових елементів, кожен з яких відповідає певному мотиваційному утворенню, етапи формування досліджуваного феномену мають враховувати означений перебіг.

Отже, оскільки I етап експериментальної методики має охоплювати педагогічну стимуляцію в студентів потребового збудження щодо набуття знань і умінь у галузі вокально-хорової роботи, а також педагогічну підтримку стійкого інтересу до роботи в цій галузі, то цей етап доцільно присвятити формуванню мотиваційно-констеляційного компоненту, критерієм сформованості якого визначено міру сформованості цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи, а показниками – вияв потребового збудження щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами і наявність стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами.

Водночас, оскільки формування у студентів цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи шляхом педагогічної стимуляції й підтримки відповідних інтересів передбачає чітку особистісно-фахову зорієнтованість, то доречним є визначити I етап експериментальної методики як *орієнтаційно-стимулюючий*.

На II етапі методики згідно до послідовності подальшого перебігу фазових елементів мотиваційного процесу має забезпечуватись педагогічна стимуляція поглибленого художньо-естетичного потребового спонукання й реалізація намірів щодо підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності.

Таким чином, II етап доцільно присвятити формуванню потребово-когнітивного компоненту, критерієм сформованості якого визначено ступінь теоретичної і практичної фахової підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи згідно до особистісно-

мотиваційного та процесуально-діяльнісного її векторів, а показниками – вияв пролонгованого потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності, а також наявність намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти.

Водночас, оскільки формування у студентів теоретичної і практичної фахової підготовленості до вокально-хорової роботи згідно до особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного її векторів передбачає ґрунтовне засвоєння фундаментальних знань у галузі музичної педагогіки і психології, методики роботи із вокальними та хоровими колективами, методів засобів і прийомів вокально-хорового виконавства тощо, то II етап експериментальної методики доцільно визначити як фундаментально-знаннєвий.

На III етапі методики згідно до послідовності подальшого перебігу фазових елементів мотиваційного процесу має забезпечуватись педагогічна стимуляція установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва, а також її рефлексивне осмислення. Таким чином, III етап доцільно присвятити формуванню креативно-діяльнісного компоненту, критерієм сформованості якого визначено міру творчої результативності як здатності до ефективного вокально-хорового розвитку учнів, а показниками – вияв здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи, а також вияв рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва.

Водночас, оскільки творча результативність вчителя музичного мистецтва передбачає створення відповідного продукту, яким виступає у даному випадку переведення учнів з початкового на більш високий рівень вокально-хорового розвитку, а також рефлексивне осмислення як власної

фахової продуктивності, так і своїх психологічних установок, професійної поведінки, іміджу тощо, то III етап експериментальної методики доречно схарактеризувати як *продуктивно-рефлексивний*.

Слід зауважити, що для кожного з визначених етапів експериментальної методики було розроблено методичний інструментарій, основу якого склали мотивуючі методи мистецького навчання, інтегровані із вербальними, інтерактивними, теоретичними, образно-демонстраційними, проєктивними, інформаційно-комунікаційними та іншими педагогічними методами, засобами і прийомами.

Визначення компонентних складових, функцій, критеріїв сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, а також методологічних підходів, принципів, педагогічних умов, етапів формування досліджуваного феномену уможливило розроблення й проєктування описової моделі експериментальної методики.

Описова модель методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання представлена на рис. 2.2.

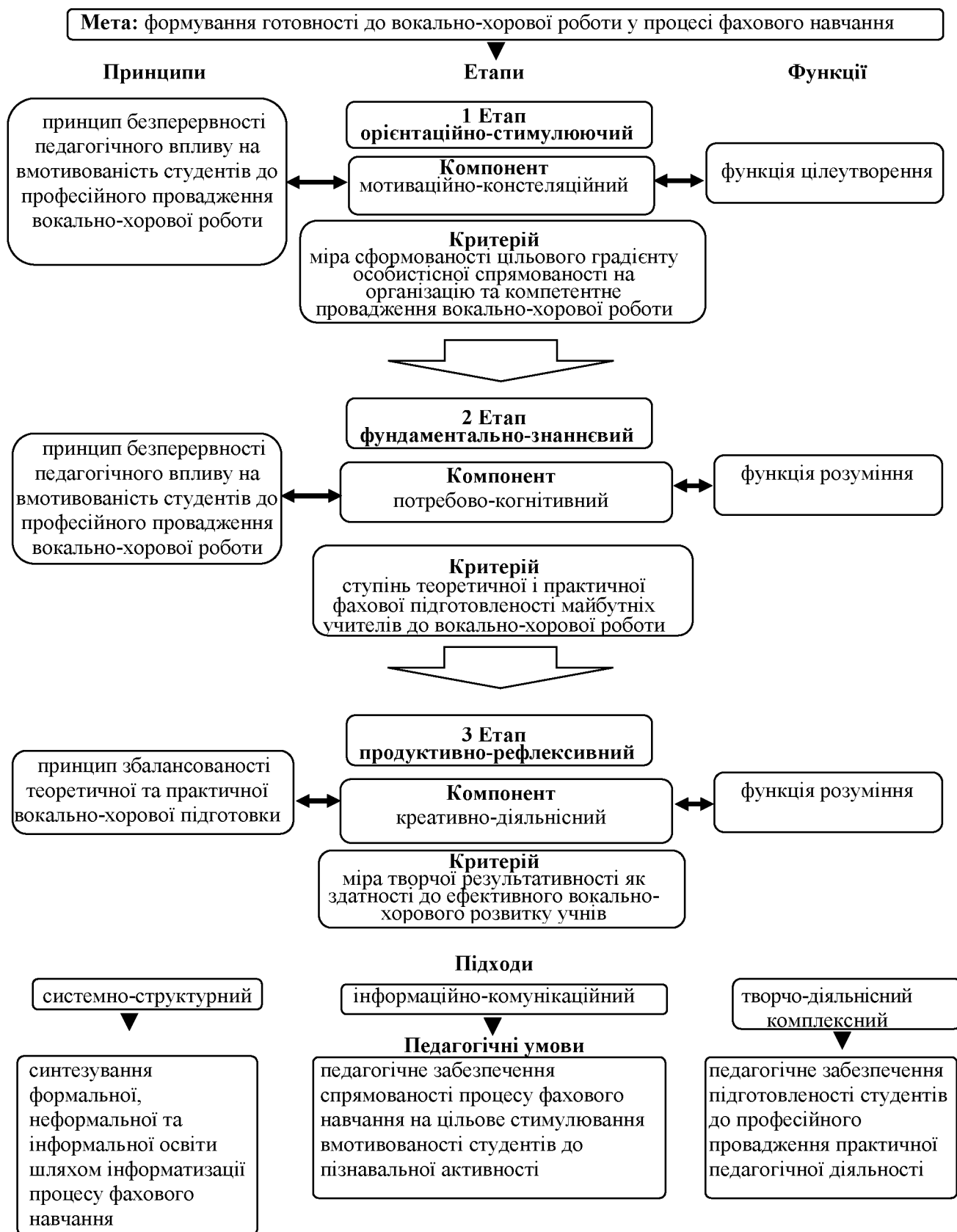


Рис. 2.2. Описова модель методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання

Висновки до Розділу II

Проведений системно-структурований та критеріально-показниковий аналіз компонентної структури готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, а також визначення принципів, педагогічних умов етапів формування досліджуваного феномену дозволив констатувати наступне.

1. Методологія системно структурного підходу, застосована з метою залучення методу системно-структурованого аналізу, дозволила схарактеризувати готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи в якості складної цілісної ієрархізованої динамічної системи, що інтегрує у своїй структурі мотиваційно-констеляційний, потребово-когнітивний та креативно-діяльнісний структурні компоненти, які регулюються й взаємодіють за допомогою функцій цілеутворення, розуміння, вирішення задач і проблем, рефлексії.

2. Застосування критеріально-показникового аналізу дозволило визначити критерії і показники сформованості структурних компонентів готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання. Критерієм сформованості мотиваційно-констеляційного структурного компоненту визначено міру сформованості цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи. І показником сформованості мотиваційно-констеляційного структурного компоненту визначено вияв потребового збудження щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами. II показником сформованості мотиваційно-констеляційного структурного компоненту визначено наявність стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами. Критерієм сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту визначено ступінь

теоретичної і практичної фахової підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи згідно до особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного її векторів. І показником сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту визначено вияв пролонгованого потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності. II показником сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту визначено наявність стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами. Критерієм сформованості креативно-діяльнісного структурного компоненту визначено міру творчої результативності як здатності до ефективного вокально-хорового розвитку учнів. І показником сформованості креативно-діяльнісного структурного компоненту визначено вияв здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи. II показником сформованості креативно-діяльнісного структурного компоненту визначено вияв рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва.

3. Під час дослідження мотиваційно-констеляційного структурного компоненту було розроблено авторське уточнення поняття «цільовий градієнт особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи», який являє собою індивідуально-психологічну якісно-фахову характеристику майбутнього вчителя музичного мистецтва, відповідальну за осмислене вибірково-пріоритетне ставлення до вокальної та диригентсько-хорової педагогічної, методичної діяльності, а також за самоусвідомлення власної постаті як суб'єкта цієї діяльності на основі позитивно-забарвленого емоційного уявлення як процесу, так і результатів музично-педагогічної праці. Міра сформованості цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження

вокально-хорової роботи детермінує міру стійкості інтересу до як до поточної роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами, так і до концертних виступів означених колективів, активізуючи осмислення вокально-хорової роботи у цілому як діяльності, що у свідомості майбутнього вчителя несе особистісно- ціннісне навантаження.

4. Під час дослідження потребово-когнітивного структурного компоненту було розроблено авторське уточнення дефініції «намір», сутність якого осмислюється у контексті особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного векторів вокально-хорової роботи, уможливлуючи планування, обговорення і реалізацію майбутнім вчителем музичного мистецтва власних дій з провадження означеної роботи, зокрема безпосередньо у процесі виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва як важливого сегменту вокально-хорової підготовки.

5. Під час дослідження креативно-діяльнісного структурного компоненту було розроблено авторське уточнення поняття «педагогічні задачі процесу вокально-хорової роботи» в якості осмислених вчителем музичного мистецтва проблемних ситуацій, що містять певні цілі (організаційні, виховні, навчально-методичні, музично-педагогічні, вокально-педагогічні тощо), досягнення яких забезпечує підвищення в суб'єктів навчального процесу рівня вокально-хорової підготовленості на основі цілеспрямованого креативного застосування відповідного методичного інструментарію. Педагогічні задачі процесу вокально-хорової роботи обумовлені складністю, динамізмом, творчим характером означеної роботи і характеризуються специфікою вокально-хорового музикування.

6. Під час дослідження креативно-діяльнісного структурного компоненту було розроблено авторське уточнення поняття «установка на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва» в якості мотиваційного утворення, яке засвідчує психологічну суб'єктивну зорієнтованість на музично-культурологічні, художньо-естетичні, педагогічні, виховні цінності

вокально-хорової роботи, які набули для студента особистісно-смислової значущості, обумовлюючи вибір відповідних поведінкових моделей щодо пізнавальної, організаційної, методично-творчої, творчо-виконавської активності.

7. Доведено, що фіксація студентом власної установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва разом із рефлексивним осмисленням набутих знань у галузі вокально-хорової діяльності, своїх практичних здобутків щодо теорії, методики та практики роботи із вокальними та хоровими колективами, а також динамічних зрушень у персональному інтелектуальному, музично-творчому розвитку як диригента-хормейстера, керівника вокальних та хорових колективів, засвідчує сформованість готовності до вокально-хорової роботи.

8. Розроблено авторське уточнення поняття «фахове навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва» у контексті формування готовності до вокально-хорової роботи, яке являє собою спеціально організований, поліфуркаційно-структурований, динамічно-цільовий процес, що ґрунтується на педагогічній взаємодії його суб'єктів з метою максимально ефективного забезпечення фахової підготовленості студентства до подальшої професійної діяльності на основі сформованої готовності до цієї діяльності загалом і до вокально-хорової роботи зокрема. Визначено педагогічний потенціал фахового навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті формування готовності до вокально-хорової роботи, який полягає в сукупності інтегрованих педагогічних резервів диригентсько-хорової, вокально-виконавської, музично-теоретичної, інструментальної підготовки тощо.

Встановлено, що педагогічний потенціал фахового навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті формування готовності до вокально-хорової роботи полягає у стимуляції вмотивованості до провадження цієї роботи, в забезпеченні динамічно-розвивального характеру навчальної

методично-творчої та музично-виконавської діяльності, а також у створенні сприятливих умов для інтелектуального та музично-творчого саморозвитку студентів на основі комплексного використання сукупності педагогічних резервів, закладених у диригентсько-хоровому, вокально-виконавському, музично-теоретичному та інших сегментах підготовки майбутніх фахівців.

9. Сформульовано опорні принципи організації фахового навчання для цілеспрямованого формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у контексті системно-структурного, інформаційно-комунікаційного та творчо-діяльнісного підходів, серед яких:

принцип безперервності педагогічного впливу на вмотивованість студентів до професійного провадження вокально-хорової роботи, який актуалізується за рахунок послідовної педагогічної стимуляції мотиваційних утворень (потреб, інтересів, намірів тощо), інтегрованих до мотиваційного процесу, забезпечуючи усвідомленість студентами власної психологічної установки щодо поступального та цілісного засвоєння фундаментальних знань та практичних умінь вокально-хорової роботи на базі єдності формальних, неформальних та інформальних елементів фахового навчання;

принцип насичення фахового навчання студентів факультетів мистецтв елементами теорії та практики вокально-хорової діяльності у всіх сегментах навчального процесу шляхом активного застосування інформаційно-комунікаційних технологій для прискорення пізнавально-пошукових та комунікативно-педагогічних заходів;

принцип збалансованості теоретичної та практичної вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання, який актуалізується у процесі оригінального, швидкого й ефективного розв'язання проблемних ситуацій теоретичної і практичної навчальної діяльності, дозволяючи забезпечити рівновагу між теорією і практикою навчального процесу під «загальним знаменником» креативної діяльності.

10. Використання методології системно-структурного, інформаційно-комунікаційного та творчо-діяльнісного підходів сприяло теоретичному обґрунтуванню й визначенню педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи, серед яких:

синтезування формальної, неформальної та інформальної освіти у галузі вокально-хорової підготовки шляхом інформатизації процесу фахового навчання;

педагогічне забезпечення спрямованості процесу фахового навчання майбутніх учителів музики на цільове стимулювання вмотивованості студентів до пізнавальної активності щодо набуття знань, необхідних для ефективного провадження вокально-хорової роботи на основі систематичного застосування методів мотивації мистецького навчання під час викладання нормативних і варіативних вокальних та вокально-хорових навчальних дисциплін, сукупність яких забезпечує цілісність, єдність і консолідацію усього методичного забезпечення в цілому;

педагогічне забезпечення у процесі фахового навчання якісної підготовленості студентів факультетів мистецтв до професійного провадження практичної педагогічної діяльності у галузі вокально-хорової роботи, яка реалізується в річищі оригінального, швидкого та ефективного розв'язання проблемних ситуацій в означеній галузі.

11. Для створення і більш зручного упровадження у процес фахового навчання описової моделі експериментальної методики розроблено і конкретизовано послідовність етапів формування досліджуваного феномену, серед яких: I етап – орієнтаційно-стимулюючий, під час якого передбачено формування мотиваційно-констеляційного структурного компоненту; II етап – фундаментально-знансєвий, під час якого передбачено формування потребово-когнітивного структурного компоненту; III етап – продуктивно-

рефлексивний, під час якого передбачено формування креативно-діяльнісного структурного компоненту.

12. Визначення компонентних складових, функцій, критеріїв сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, а також методологічних підходів, принципів, педагогічних умов, етапів формування досліджуваного феномену уможливило розроблення й проектування описової моделі експериментальної методики.

Список використаних джерел до Розділу II

1. Авдієвський А.Т., Болгарський А.Г., Гадалова І.М. Проект програм з музики середньої загальноосвітньої школи та позакласна робота з музики 1-4 класи. Київ: Освіта, 1991. 74 с.
2. Аверьянов А. Н. Категория «система» в диалектическом материализме Москва: Мысль, 1974. 70 с.
3. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
4. Биков В.Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем. Професійна освіта: педагогіка і психологія. Вип. IV. (За ред.: І.Зязюна). 2004. С. 59–79.
5. Білоус В.П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво». Київ, 2005. 16 с.
6. Бім-Бад Б.М. Освіта у контексті соціалізації. Педагогіка. № 1. 1996. С.3- 8.
7. Болгарський А.Г. (2004). Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. Науковий часопис Національний педагогічний

університет імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. Випуск. 1. Київ. С.7 - 14.

8. Болгарський А. Сагайдак Г. Хоровий клас і практика роботи з хором: навчальний посібник для музично-педагогічних відділень педагогічних училищ. Київ: Музична Україна, 1987. 240 с.

9. Бондаренко Д.В. Функціональний аналіз фахової підготовки майбутніх учителів музики. 2018. Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. Розділ 5. Психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів освіти в Україні. С.301-309.

10. Брилін Б.А., Козир А.В. (2010). Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського. Випуск 1.31. Педагогічні науки. С. 11-18

11. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання, навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури. 2012. 240 с

12. Буряк В.К. Пізнавальний інтерес та способи його формування. Радянська школа. 1984. № 1. С.16-20.

13. Василевська-Скупа Л.П. Формування комунікативних умінь майбутніх вчителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2007. 20 с.

14. Власенко О.М. Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 268-278.

15. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти: затверджено Наказом МОН України від 14.08.2013 № 1176. 103–113. URL: http://books.zntu.edu.ua/book_info.pl?id=244401

16. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти. Монографія. Київ: НМАУ ім. П.І.Чайковського, 1999. 269 с.

17. Го Сяофен. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до виконання вокально-фахових та диригентсько-хорових функцій в професійній діяльності. Інноваційна педагогіка. Вип.50.Том 1. 2022. С.60-63.

18. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2 видання. Рівне: Волинські обереги. 2011, 552 с.

19. Грінченко А.М. (2014). Музично-виконавський самоконтроль вчителя музики як психолого-педагогічна проблема. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 16 (1). С. 155-159.

20. Давидов М. Музично-виконавська майстерність. Виконавська майстерність музикантів-інструменталістів: збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції «Виконавська майстерність музикантів-інструменталістів»: історія, теорія та методи формування. Київ: вид.центр КНУКІМ, 2012. С.36-38.

21. Дубасенюк О. А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

22. Енциклопедичний словник з державного управління (за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна). Київ: НАДУ, 2010. 820 с.

23. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник. Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. 141с.

24. Жайворонок Н.Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури. Автореферат дисертації кандидата мистецтвознавства. 17.00.01. Теорія та історія культури. Київ. 2006. 19 с.

25. Жень Цзіньян. Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи: сутність та специфіка. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Київ: Видавництво УДУ імені Михайла Драгоманова, Випуск 33. 2025. С. 66-73.

26. Жень Цзіньян. Зміст і основні напрями вокально-хорової роботи учителів музичного мистецтва у контексті підготовки школярів до участі у вокально-хорових заходах. Педагогічна академія: Наукові записки. № 20, 2025. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16729789>. (дата звернення: 24.09.2025).

27. Жень Цзіньян. Педагогічні умови формування готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2024. № 5 (139), С. 475-485.

28. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навчальний посібник. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 1997. 302 с.

29. Іванова Є.М. Комунікативні можливості музики. Українська культура в контексті сучасних наукових досліджень та практичних реалій: 3б. матер. міжнародної науково-практичної конференції. Ч.2. Київ: ДАККіМ, 2007. С. 283-285.

30. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.

31. Коваль, Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Інформаційні технології і засоби навчання №6 (26): 2011. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/546/451>. (дата звернення: 24.04.2025).

32. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. 378 с.

33. Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень. Курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка. 2005. 124 с.
34. Ліненко А.Ф. Теорія та практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.01, 13.00.04. Київ. 1996, 403 с.
35. Лопушанська Ю.М. Контекстний підхід у навчання студентів соціологів професійній англійській мові. Наукові праці. Педагогіка. Випуск 176. Том 188. 2012., С.98-101.
36. Мукомел С. А Використання мультимедійних технологій у вищій школі. Вісник Черкаського університету. № 144. 2009. С. 106-109.
37. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: ВАТ «КДНК». 2001, 608с.
38. Ничкало Н.Г. Професійна освіта. Київ: Вища школа, 2000. 380 с. С.345-346.
39. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. І: Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ: Либідь, 2004. 576 с.
40. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України. 2008. 274 с.
41. Парфентьева І.П. (2011). Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики. Теорія та методика мистецької освіти. Колективна монографія. Під науковою редакцією А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 402 с. С. 285–291.
42. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи; навчальний посібник. Київ: Філ-студія, 2006. 320 с.
43. Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності. Монографія. За редакцією В.О. Моляко. Київ. 2018, 194 с.
44. Ревенко Д.С. Структурний підхід до моделювання стійкості

соціально-економічних систем. Математичні методи, моделі та інформаційні технології в економіці. Вип. № 6 (68), 2018. С.225-230.

45. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти. Навч. посібник. Київ: УЗМН, 1998. 248 с.

46. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод. посіб.. Київ, 1998. 143 с.

47. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька. Київ, 202. 270 с.

48. Сбітнєва Л.М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Вип. 2(101). Ч.1. 2021. С.179-187.

49. Скібіна Олена. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності. Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті: збірник матеріалів XII-ї Міжнародної науково-практичної онлайн-інтернет конференції, м. Кропивницький, 01 листопада – 16 листопада 2021 року / Відп. ред. М. І. Садовий. Кропивницький: РВВ ІДПУ ім. В. Винниченка, 2021. С.73-75

50. Словник української мови: в 20 томах. URL: <https://slovnkyk.me/dict/newsum/%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата звернення: 24.04.2025).

51. Сюй Вейвей. Структура виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва: зміст і компонентні складові. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2020. № 8 (102), С. 477-484.

52. Тянь Лінь. Вокально-технічні уміння майбутнього вчителя музики як цілісний інтегративно-динамічний комплекс. *KELM: Knowledge, Education, Law, Management (Nauka, Oswiata, Pravo, Zarzadzanie). SCIENTIFIC ISSUE of Knowledge, Education, Law, Management: Education and pedagogy*. Lublin:

Wydawca: Fundacja Instytut Spraw Administracji Publicznej w Lublinie, 2020. № 4 (32), vol. 1. С.57-61.

53. Тянь Лінь. Педагогічні умови формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики. Наукові записки. Серія педагогічні науки. Випуск 144. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 204-209.

54. Хоружа О.В. Змістова структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (16-17 квітня). Черкаси: Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького, 2009. С. 74-75.

55. Хоружа О.В. Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” 22-24 квітня 2009 р. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, Випуск 7 (12). 2007. С. 116-122.

56. Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук. Спеціальність 13.00.02. Теорія та методика музичного навчання. Київ. 2010, 21 с.

57. Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Дисертація кандидата педагогічних наук. Спеціальність 13.00.02. Теорія та методика музичного навчання. Київ. 2010, 254 с.

58. Хоружа О.В. Методичні умови формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: збірник матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П. Рудницької.

Чернівці: Зелена Буковина. 2010, С. 258-260.

59. Хоружий С.Г. Система консолідованого регулювання і нагляду за діяльністю фінансових установ: автореф. дис. ... д-ра екон. наук : 08.00.08; Ун-т банк. справи. Львів, 2021. 39 с.

60. Хоружий С. Г. Система консолідованого регулювання і нагляду за діяльністю фінансових установ. Дисертація на здобуття ступеня доктора економічних наук. Спеціальність 08.00.08 - Гроші, фінанси і кредит Ун-т банк. справи. Львів, 2021. 592 с.

61. Шахов В.І. Системний аналіз структури педагогічного мислення. Проблеми розвитку психолого-педагогічної науки в науково-технічній творчості молоді. Збірник. Київ, 1992, С. 37-40.

62. Шевченко Ю.М. Професійна готовність майбутніх педагогів у сучасній науковій літературі. Молодь і ринок №12 (167), 2018. С. 88-93.

63. L. Von Bertalanffy. General System theory. Foundations, Development, Applications. Ludwig Von. Bertalanffy. Braziller, New York, 1968. 289 p. URL: https://monoskop.org/images/7/77/Von_Bertalanffy_Ludwig_General_System_Theory_1968.pdf (дата звернення 15.06.2025).

64. Bertalanfi "General system theory – A new approach to unity of science" (Symposium), Human Biology, Dec. Vol. 23, 1951, pp. 303-361.

65. Brainerd C.J. Recent Advances in Cognitive-developmental Theory // Progress in Cognitive-development Research. N.Y. 1983. XII. 270 p.

66. Freud Sigmund: Massenpsychologie und Ich-Analyse. Die Zukunft einer Illusion. Frankfurt am Main 2005, 85 s..

67. Gollwitzer, P. Sheeran: Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. In: Advances in Experimental Social Psychology. 38, 2006, S. 69–119.

68. Mahler Margaret S. On human symbiosis and the vicissitudes of individuation, London, Hogarth. 1969. pp. 271.

69. Maslow, A. H. Motivation and Personality. Harper & Row. (3rd edition). 1987. 411 s.
70. Schwartz S. H. Normative influence on altruism. In: L. Berkowitz (ed.). Advances in Experimental Social Psychology. V. 10. N.Y., 1977.
71. Schwartz S. H., Clausen G. Responsibility, norms, and helping in an emergency. Journal of Personality and Social Psychol. 1970. 16 s.
72. Welck A., Musikpsychologie und Musikästhetik: Grundriss d. systemat. Musikwissenschaft., Verlag: Frankfurt a.M. : Akadem. Verl.-Ges., 1963. 391 s.

РОЗДІЛ III. УПРОВАДЖЕННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

3.1. Діагностування рівнів сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи і результати констатувального експерименту

Упровадження описової моделі готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи та експериментальна перевірка ефективності розробленої експериментальної методики відбувалось у процесі організації та проведення дослідно-експериментальної роботи, яка тривала протягом 2024-2025 років. Для проведення дослідно-експериментальної роботи було запрошено студентів-респондентів, які навчаються в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського), у Волинському національному університеті імені Лесі Українки (Факультет культури і мистецтв), у Рівненському державному гуманітарному університеті (Факультет музичного мистецтва).

Загальна кількість студентів-респондентів, дотичних до проведення дослідно-експериментальної роботи у цілому, становила 330 осіб. З них у констатувальному експерименті взяли участь студенти-респонденти у кількості 271 особи, у контрольному експерименті – студенти-респонденти у кількості 29 осіб, у формуальному експерименті – студенти-респонденти у кількості 30 осіб.

Для проведення констатувального експерименту, в якому взяли участь студенти-респонденти у кількості 271 особи, доцільним було чітко окреслити його ціль і дослідні завдання. Ціль констатувального експерименту – на основі визначених й охарактеризованих критеріїв і показників продіагностувати, конкретизувати й осмислити рівні сформованості готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи (у відсоткових і абсолютних значеннях).

Досягнення поставленої цілі констатувального експерименту вимагало виконання конкретного ряду відповідних завдань, а саме:

на основі визначеного й охарактеризованого критерію і показників продіагностувати й конкретизувати рівні сформованості *мотиваційно-констеляційного* структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи (у відсоткових і абсолютних значеннях);

на основі визначеного й охарактеризованого критерію і показників продіагностувати й конкретизувати рівні сформованості *потребово-когнітивного* структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи (у відсоткових і абсолютних значеннях);

на основі визначеного й охарактеризованого критерію і показників продіагностувати й конкретизувати рівні сформованості *креативно-діяльнісного* структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи (у відсоткових і абсолютних значеннях);

на основі узагальнення отриманих статистичних результатів щодо рівнів сформованості *мотиваційно-констеляційного, потребова-когнітивного та креативно-діяльнісного* структурних компонентів визначити рівні сформованості готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи в цілому (у відсоткових і абсолютних значеннях);

розробити й представити описову характеристику низького, середнього та високого рівнів сформованості досліджуваного феномену.

Для досягнення поставленої цілі й реалізації дослідних завдань констатувального експерименту у процесі педагогічної діагностики було розроблено, модифіковано й застосовано відповідний діагностичний інструментарій, який включав:

модифікований «Тест на вияв потребового збудження щодо набуття теоретичних знань і практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами» (Модифікація за методикою О. Хоружої);

емпіричний метод вербального діагностичного опитування;

модифікований «Тест на вияв рівня сформованості стійкого інтересу студентів до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами (Модифікація за методикою О. Хоружої);

емпіричний метод вербального інтерв'ювання;

модифікований «Тест на вияв пролонгованого у часі потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності» (Модифікація за методикою О. Хоружої);

емпіричний метод індивідуальної бесіди;

статистичний метод метааналізу щодо вивчення й узагальнення результатів поточної й підсумкової атестації з навчальних курсів, що входять до плану фахового навчання студентів факультетів мистецтв;

модифікована методика «Самооцінка наявності намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти (Модифікація за методикою А.Козир);

емпіричний метод вербального моделювання імовірних проблемних ситуацій під час реалізації намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти;

модифікована методика «Психолого-педагогічна діагностика здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи» (Модифікація за методикою М. Кашапова, О. Хоружої);

емпіричний метод педагогічного спостереження;

модифікована методика «Самооцінка здатності студентів факультетів мистецтв до рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музики» (модифікація за методикою А.Козир);

емпіричний метод вербального рефлексивного самоаналізу власної психологічної зорієнтованості на високоефективну професійну вокально-хорову діяльність вчителя музики.

Під час проведення діагностичних зрізів згідно до встановлених критеріїв і показників було враховано системну цілісність, динамічність розробленої компонентної структури готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, а також відповідність *мотиваційно-констеляційного, потребово-когнітивного та креативно-діяльнісного* структурних компонентів функціям цілеспрямованості, розуміння, вирішення проблемності й рефлексії.

Перебіг педагогічних вимірювань під час констатувального експерименту проводився у відповідності до визначених дослідних завдань:

поточний діагностичний зріз для з'ясування проміжкових результатів щодо рівнів сформованості *мотиваційно-констеляційного* структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи (у відсоткових і абсолютних значеннях);

поточний діагностичний зріз для з'ясування проміжкових результатів щодо рівнів сформованості *потребово-когнітивного* структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи (у відсоткових і абсолютних значеннях);

поточний діагностичний зріз для з'ясування проміжкових результатів щодо рівнів сформованості *креативно-діяльнісного* структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи (у відсоткових і абсолютних значеннях);

узагальнюючі розрахунки для з'ясування підсумкових результатів щодо рівнів сформованості готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи (у відсоткових і абсолютних значеннях);

трансформація кількісних результатів проміжкової й підсумкової педагогічної діагностики досліджуваного феномену у якісну описову характеристику низького, середнього та високого рівнів сформованості готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи.

Методика С.Гончаренка, подана у його науковій праці «Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям», склала основу для статистичних розрахунків під час проведення діагностичних зрізів за спеціально розробленою формулою $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$ [10, 219].

Педагогічні вимірювання щодо діагностики рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи проводились на підґрунті критеріїв і показників, представлених у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**Критерії і показники сформованості готовності майбутнього
вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи**

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-констеляційний	Міра сформованості цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи	-вияв потребового збудження щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами; -наявність стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами;
Потребово-когнітивний	Ступінь теоретичної і практичної фахової підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи згідно до особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного її векторів.	-вияв пролонгованого потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності; -наявність намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти
Креативно-діяльнісний	Міра творчої результативності як здатності до ефективного вокально-хорового розвитку учнів	-вияв здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи -вияв рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва

Виконання першого дослідного завдання щодо педагогічної діагностики й конкретизації рівнів сформованості *мотиваційно-констеляційного* структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи вимагало проведення поточного діагностичного зрізу для з'ясування проміжкових результатів щодо рівнів сформованості цього компоненту.

Діагностування мотиваційно-констеляційного компоненту за критерієм «Міра сформованості цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи» було проведено на основі залучення сукупності спеціально модифікованих методик (додаток А, додаток Б) та емпіричних методів.

І показником сформованості мотиваційно-констеляційного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи було визначено вияв потребового збудження щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами.

Виникнення потребового збудження щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами відштовхується від моменту усвідомлення студентами нестачі теоретично-знаннєвого багажу, а також недостатнього володіння вміннями роботи із учнями різного рівня музичної підготовленості й музичних здібностей. Означене потребове збудження супроводжується «емоційним підштовхуванням» студентів до пошуку науково-методичної літератури, відвідуванням (особистим і online) науково-практичних та методичних заходів, тематично пов'язаних із теорією та практикою вокально-хорової роботи із шкільними вокальними та хоровими колективами.

Діагностичний зріз щодо рівнів сформованості мотиваційно-констеляційного структурного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, спираючись на І показник,

було здійснено за допомогою модифікованого «Тесту на вияв потребового збудження щодо набуття теоретичних знань і практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами» (Модифікація за методикою О. Хоружої) (Додаток А), а також емпіричного методу вербального діагностичного опитування, проведеного під час обговорення й оцінювання із студентами практикантами поточних комбінованих уроків музичного мистецтва [38, 236].

Відповідно до проведеного тестування й вербального опитування 11,07 % студентів-респондентів продемонстрували високій рівень потребового збудження щодо набуття теоретичних знань і практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами. 50,92 % студентів-респондентів виявили помірне потребове збудження щодо набуття цих знань і практичних умінь. 38,01 % опитаних виявили мінімальні ознаки потребового збудження.

II показником сформованості мотиваційно-констеляційного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи було визначено наявність стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами.

Саме цілеспрямована систематична педагогічна підтримка професорсько-викладацьким складом інтересу студентів до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами не дозволить студентам втратити цей інтерес, забезпечить його стійкість, спонукаючи майбутніх фахівців до удосконалення власних вокально-педагогічних, хормейстерських умінь й активізуючи бажання до методичної творчості й загального професійного росту.

Діагностичний зріз щодо рівнів сформованості мотиваційно-констеляційного структурного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, спираючись на II показник, було здійснено за допомогою модифікованого «Тесту на вияв рівня

сформованості стійкого інтересу студентів до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами (Модифікація за методикою О. Хоружої) (Додаток Б) [38, 234], а також емпіричного методу вербального інтерв'ювання, проведеного із студентами-респондентами після заліку з «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Відповідно до проведеного тестування й вербального інтерв'ювання 14,02 % студентів-респондентів продемонстрували високій рівень сформованості стійкого інтересу студентів до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами. 45,02 % студентів-респондентів виявили помірний рівень сформованості стійкого інтересу студентів до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами. 40,96 % опитаних виявили незначний інтерес до цієї діяльності.

Отже, проведені розрахунки щодо педагогічної діагностики обох показників сформованості мотиваційно-констеляційного компоненту створили можливість для охарактеризування критерію – міри сформованості цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи.

Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-констеляційного структурного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи за результатами констатувального експерименту показано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-констеляційного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи під час констатувального експерименту (критерій – міра сформованості цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. Значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	30	11,07	138	50,92	103	38,01
II	38	14,02	122	45,02	111	40,96
В цілому для критерію	34	12,55	130	47,97	107	39,48

Реалізація другого дослідного завдання щодо діагностування й встановлення рівнів сформованості *потребово-когнітивного* структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи потребувала здійснення наступного поточного діагностичного зрізу для з'ясування проміжкових результатів щодо рівнів сформованості цього компоненту.

Діагностування рівнів сформованості *потребово-когнітивного* компоненту за критерієм «Ступінь теоретичної і практичної фахової підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи згідно до особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного її векторів» відбувалось шляхом використання сукупності спеціально модифікованих методик (додаток В, додаток Г) емпіричних методів, а також методу метааналізу щодо для вивчення й узагальнення результатів поточної й

підсумкової атестації з навчальних курсів «Теорія і методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Постановка голосу», «Вокал» тощо.

I показником сформованості потребово-когнітивного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи було визначено вияв пролонгованого потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності.

Пролонгованість у часі потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності, яке тримається на належному рівні протягом усього процесу фахового навчання свідчить про те, що ці види професійної діяльності вчителя музичного мистецтва отримали у свідомості майбутнього фахівця особистісно-сміслову цінність.

Водночас, наявність пролонгованого у часі потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності дозволяє констатувати, що майбутній вчитель музичного мистецтва розуміє значення для набуття обраного фаху персонального вокального-виконавського й диригентського розвитку і самовдосконалення у процесі фахового навчання.

Діагностичний зріз щодо з'ясування рівнів сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, спираючись на I показник, було проведено за допомогою модифікованого «Тесту на вияв пролонгованого у часі потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-

виконавської й хормейстерської діяльності» (Модифікація за методикою О. Хоружої) (Додаток В) [38, 236], методу метааналізу щодо вивчення й узагальнення результатів поточної й підсумкової атестації з навчальних курсів «Теорія і методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Постановка голосу», «Вокал» тощо, а також емпіричного методу індивідуальної бесіди, проведеної з кожним із студентів-респондентів під час перевірки самостійної роботи з навчальної дисципліни «Методика музичного навчання та виховання».

Відповідно до проведеного тестування й індивідуальної бесіди 10,33 % студентів-респондентів виказали високій рівень пролонгованого у часі потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності. 43,54 % студентів-респондентів опинились на середньому рівні сформованості цього показника. 46,13 % опитаних розмістились на низькому рівні.

II показником сформованості потребово-когнітивного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи було визначено наявність намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти.

Зміст цього показника сформованості потребово-когнітивного компоненту розкриває під час педагогічної діагностики, наскільки схильним є студент-респондент до практичної вокально-хорової роботи в частині конкретного планування концертних виступів вокальних та хорових шкільних колективів, їх участі у музичних фестивалях та конкурсах, підбору навчально-педагогічного репертуару як для прилюдних виступів, так і для поточної репетиційної роботи, розроблення комплексів для вокально-хорового вправління тощо.

Діагностичний зріз щодо рівнів сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, спираючись на II показник, було здійснено за допомогою модифікованої методики «Самооцінка наявності намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти (Модифікація за методикою А.Козир) (Додаток Г) [20], методу метааналізу щодо вивчення й узагальнення результатів поточної й підсумкової атестації з навчальних курсів «Теорія і методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Постановка голосу», «Вокал» тощо, а також емпіричного методу вербального моделювання студентами імовірних проблемних ситуацій під час реалізації намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти, застосованого під час семінарських занять з курсу «Методика музичного навчання та виховання».

Відповідно до проведеного тестування й вербального інтерв'ювання 11,81 % студентів-респондентів продемонстрували високий рівень сформованості намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти. 46,49 % студентів-респондентів показали помірний рівень сформованості намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти. 41,70 % опитаних посіли низький рівень сформованості цих намірів.

З огляду на представлене вище, проведені статистичні обчислення щодо діагностування рівнів сформованості потребово-когнітивного компоненту за обома показниками дозволили охарактеризувати критерій – ступінь теоретичної і практичної фахової підготовленості майбутніх учителів

музичного мистецтва до вокально-хорової роботи згідно до особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного її векторів.

Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи за результатами констатувального експерименту надано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості потребово-когнітивного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи під час констатувального експерименту (критерій – ступінь теоретичної і практичної фахової підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи згідно до особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного її векторів)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. Значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	28	10,33	118	43,54	125	46,13
II	32	11,81	126	46,49	113	41,70
В цілому для критерію	30	11,07	122	45,02	119	43,91

Продовження дослідно-експериментальної роботи у відповідності до реалізації третього дослідного завдання щодо проведення подальших заходів педагогічної діагностики й визначення рівнів сформованості креативно-діяльнісного структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи вимагало здійснення ще одного поточного

діагностичного зрізу для здобуття проміжкових результатів щодо рівнів сформованості цього компоненту.

Діагностичні заходи для з'ясування рівнів сформованості креативно-діяльнісного компоненту за критерієм «Міра творчої результативності як здатності до ефективного вокально-хорового розвитку учнів» реалізовувались за допомогою залучення ряду модифікованих методик (додаток Д, додаток Е) та емпіричних методів.

І показником сформованості креативно-діяльнісного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи було визначено вияв здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи.

Здатність до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи передбачає високу мисленнєво-інтелектуальну активність, зокрема:

чітко конкретизоване формулювання педагогічної задачі на кшталт (досягнення в хоровому колективі динамічного, метро-ритмічного, тембрового ансамблю, досягнення точного інтонування у хорових партіях, забезпечення правильного співацького дихання, колективне створення інтерпретаційної версії музичного твору тощо);

прогнозування ефективного способу розв'язання поставленої задачі у контексті проектування потенційного педагогічного інструментарію, найбільш дієвих креативних методів і засобів;

адекватне передбачення імовірного результату розв'язання поставленої задачі;

моделювання, інтеграція й практична реалізація педагогічного інструментарію;

практичне розв'язання поставленої задачі;

узагальнення здобутого досвіду.

Діагностичний зріз щодо характеристики рівнів сформованості

креативно-діяльнісного структурного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, спираючись на I показник, було проведено за допомогою модифікованої методики «Психолого-педагогічна діагностика здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи» (Модифікація за методикою О. Хоружої) (Додаток Ж) [38, 242], а також емпіричний метод педагогічного спостереження під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Шляхом застосування означеної модифікованої методики і методу педагогічного спостереження було з'ясовано, що 15,50 % студентів-респондентів виказали високий рівень здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи. 47,23 % студентів-респондентів виявили помірний рівень здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи. 37,27 % опитаних посіли низького рівня.

II показником сформованості креативно-діяльнісного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи було визначено вияв рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва.

Рефлексивне осмислення студентом сформованості установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва виконує функцію головного критерію щодо визначення рівня власного професіоналізму. Для ефективного управління процесом своєї вокально-хорової роботи вчитель музичного мистецтва, хормейстер має здійснювати рефлексивне усвідомлення як власного психологічного стану щодо зорієнтованості на обрану професійну діяльність керівника шкільних вокальних, хорових колективів, так і самого процесу цієї діяльності щодо кожного з процесуальних елементів.

Діагностичний зріз щодо рівнів сформованості креативно-діяльнісного

структурного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, спираючись на II показник, було здійснено за допомогою модифікованої методики «Самооцінка здатності студентів факультетів мистецтв до рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музики» (модифікація за методикою А.Козир) [20] (Додаток 3), а також емпіричного методу вербального рефлексивного самоаналізу власної психологічної зорієнтованості на високоефективну професійну вокально-хорову діяльність вчителя музики, застосованого під час методичної конференції, присвяченої проблематиці педагогічної практики.

Відповідно до застосованої методики й емпіричного методу вербального рефлексивного самоаналізу 14,76 % студентів-респондентів продемонстрували високій рівень рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва. 52,40 % студентів-респондентів показали помірний рівень рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва. 32,84 % опитаних виявили низький рівень рефлексивного осмислення.

З огляду на вищезазначене, проведені розрахункові заходи щодо діагностування рівнів сформованості креативно-діяльнісного компоненту за обома показниками дозволили охарактеризувати критерій – міру творчої результативності як здатності до ефективного вокально-хорового розвитку учнів.

Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості креативно-діяльнісного структурного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи за результатами констатувального експерименту представлено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості креативно-діяльнісного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи під час констатувального експерименту (критерій – міра творчої результативності як здатності до ефективного вокально-хорового розвитку учнів)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. Значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	42	15,50	128	47,23	101	37,27
II	40	14,76	142	52,40	89	32,84
В цілому для критерію	41	15,13	135	49,82	95	35,06

Для подальшого проведення дослідно-експериментальної роботи у відповідності до реалізації четвертого дослідного завдання з узагальнення отриманих статистичних результатів щодо вже встановлених рівнів сформованості *мотиваційно-констеляційного, потребово-когнітивного та креативно-діяльнісного* структурних компонентів, необхідним є визначення рівнів сформованості готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи в цілому (у відсоткових і абсолютних значеннях).

Таким чином, послідовне виконання трьох дослідних завдань констатувального експерименту дозволило здійснити диференціацію студентів-респондентів за трьома рівнями сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, що представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості
готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-
хорової роботи під час констатувального експерименту**

Структурні компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
Мотиваційно- констеляційний	34	12,55	130	47,97	107	39,48
Потребово- когнітивний	30	11,07	122	45,02	119	43,91
Креативно- діяльнісний	41	15,13	135	49,82	95	35,06
Загальний рівень сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи	35	12,92	129	47,6	107	39,48

Виконання четвертого дослідного завдання щодо визначення рівнів сформованості готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи в цілому (у відсоткових і абсолютних значеннях) дозволило констатувати наступне. З 271 особи студентів-респондентів, які взяли участь у констатувальному експерименті:

на високому рівні сформованості готовності до вокально-хорової роботи знаходиться 35 осіб, що складає лише 12,92 % від загальної кількості опитаних;

на середньому рівні сформованості готовності до вокально-хорової роботи знаходиться 129 осіб, що складає 47,6 % від загальної кількості опитаних;

на низькому рівні сформованості готовності до вокально-хорової роботи знаходиться 107 осіб, що складає 39,48 % від загальної кількості опитаних.

Продовження дослідно-експериментальної роботи вимагає переходу до виконання останнього завдання констатувального експерименту щодо розроблення описових характеристик низького, середнього та високого рівнів сформованості досліджуваного феномену.

Низький рівень.

Студенти низького рівня сформованості готовності до вокально-хорової роботи не виявляють бажання оволодівати теоретичними знаннями та практичними вміннями у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами так само, як і не цікавляться роботою із хоровими та вокальними шкільними колективами. Заінтересованість у вокально-хоровій роботі виникає ситуативно і так само ситуативно зникає, коли студент відволікається на іншу проблему фахового навчання. Практична відсутність інтересу до вокально-хорової роботи обумовлює відсутність у студентів цього рівня пролонгованого у часі потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності, яку студентам доводиться вести під час педагогічної практики. Під час прямих запитань, які стосуються їх персональних ідей та намірів щодо організації, удосконалення вокально-хорової роботи в загальноосвітніх школах, студенти цього рівня на вимогу викладача продукують і озвучують різноманітні думки й погляди з цього приводу, водночас у їхніх відповідях, як правило, відсутні реальні наміри

щодо практичної реалізації озвученого. Про постановку й креативне вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи мова не йде, так само, як і про рефлексивне осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва, оскільки студенти цього рівня не є вмотивованими до роботи вчителя музика, керівника шкільного вокального або хорового колективу, адже мають мотивацію виключно до отримання диплому про вищу освіту або до провадження суто музично-виконавської, а не педагогічної діяльності в загальноосвітній школі.

Середній рівень.

Студенти середнього рівня сформованості готовності до вокально-хорової роботи виявляють бажання, а також втілюють ці бажання щодо оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи. Ці бажання зумовлені розумінням необхідності складання заліків та іспитів з навчальних курсів «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Постановка голосу», «Методика музичного навчання й виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва». Інтерес до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами обумовлений тими ж самими чинниками щодо позитивного складання поточної й підсумкової атестації у процесі фахового навчання. Водночас, заінтересованість у вокально-хоровій роботі студентів цього рівня не можна характеризувати, як стійку. Як тільки поточна та підсумкова атестація є складеною, інтерес до вокально-хорової роботи змінюється іншим інтересом. Наявність та зникнення інтересу до вокально-хорової роботи обумовлює ту чи іншу пролонгованість у часі потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності. Студенти середнього рівня здатні до осмисленого продукування намірів щодо організації, удосконалення вокально-хорової роботи в загальноосвітніх школах, а також під керівництвом методиста практики,

вчителя музичного мистецтва, студенти цього рівня на вимогу викладача здатні реалізувати озвучені наміри під час педагогічної практики. На вимогу викладача студенти цього рівня спроможні сформулювати конкретну педагогічну задачу вокально-хорового навчання. Водночас, креативне вирішення такої задачі, як правило, викликає певні утруднення, зокрема, в частині проектування й моделювання педагогічного інструментарію. Рефлексивне осмислення власної установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва є, як правило, для студентів цього рівня проблематичним. Для цього викладач має поставити студенту ряд навідних запитань, щодо кола художньо-естетичних та професійних потреб, фахових орієнтацій, інтересів тощо, а також запропонувати самостійно зробити висновок щодо рівня сформованості такої установки. В такому випадку осмислення студентом середнього рівня власної установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва є можливим.

Високий рівень.

Студенти високого рівня сформованості готовності до вокально-хорової роботи відчують і демонструють наявність потребового збудження щодо оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи. Означене потребове збудження знаходить свій прояв у самостійному пошуку та швидкому опрацюванні інформаційних джерел з теорії та практики вокально-хорової роботи, у відвідуванні майстер-класів видатних хормейстерів, заслужених вчителів музичного мистецтва тощо.

Під час складання заліків та іспитів з навчальних курсів «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Постановка голосу», «Методика музичного навчання й виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва» тощо, студенти високого рівня демонструють знання й вміння, які виходять за межі формального навчального процесу. Інтерес до роботи із

хоровими та вокальними шкільними колективами є незмінним. На нього не впливає складання поточної та підсумкової атестації є складеною, інтерес до вокально-хорової роботи змінюється іншим інтересом. Потребує художньо-естетичне та пізнавальне спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності є також перманентним.

Студенти високого рівня демонструють своєрідне багатоваріантне «віяло» намірів щодо організації, удосконалення вокально-хорової роботи в загальноосвітніх школах. Причому під час реалізації озвучених намірів виявляють творчий підхід та фантазію під час роботи із школярами, пропонуючи цікавий вокально-хоровий репертуар, віднаходячи невідомі твори вокального та хорового мистецтва.

Студенти високого рівня здатні грамотно, влучно й цікаво сформулювати конкретну педагогічну задачу вокально-хорового навчання й оригінально й нетрадиційно її вирішити, виявляючи методичну творчість під час моделювання педагогічного інструментарію. Студенти цього рівня виявляють повну рефлексивну осмисленість власної установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва, яка сягає для них життєво-сміслової значущості.

З огляду на вищезазначене, аналіз результатів констатувального експерименту дозволив констатувати:

- цілеспрямоване формування феномену вокального слуху майбутнього вчителя музики є проблемою, актуальною для удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики, оскільки переважна кількість респондентів вважає його важливим чинником ефективності навчально-виховного процесу у вищих музично-педагогічних навчальних закладах;

- на сьогоднішній день вокальний слух є не сформованим у переважної більшості опитаних студентів: респонденти недостатньо володіють комплексом фізично-акустичних, психолого-фізіологічних, вокально-

педагогічних основ технології звукоутворення, несформованим є вокально-педагогічний тезаурус, нерозвиненими є уміння та навички творчої інтерпретації вокальних творів, а також виконавська надійність студентів. Характерні особливості формування вокального слуху студентів, виявлені на етапі констатації, дозволили окреслити комплекс найбільш ефективних, на нашу думку, методів вирішення проблеми дослідження. До цього комплексу належать як теоретичні, так і емпіричні методи, в тому числі інноваційні: евристичні, інтерактивні тощо. Саме на основі вищезазначених методів розроблено методичне забезпечення формування феномену вокального слуху майбутнього вчителя музики.

Таким чином, аналіз результатів констатувального експерименту, набутих у процесі досягнення його цілі й виконання усіх дослідних завдань дозволяє стверджувати про критично велику кількість студентів-респондентів, які посіли низький рівень сформованості готовності до вокально-хорової роботи (39,48 %). Водночас, кількість студентів-респондентів, які посіли середній рівень сформованості готовності до вокально-хорової роботи, не сягає навіть половини опитаних (47,6 %). У той час, як на високому рівні сформованості опинилась критично мала кількість студентів-респондентів (12,92 %).

Ці дані вказують на нагальну необхідність запровадження методики з формування готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи, оскільки ця робота складає основу професійної діяльності вчителів музичного мистецтва.

3.2. Ефективність методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи в результатах порівняльної динаміки формувального, контрольного та констувального експериментів

З метою встановлення ефективності експериментальної методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи після діагностування рівнів сформованості досліджуваного феномену було продовжено дослідно-експериментальну роботу. Продовження означеної дослідно-експериментальної роботи відбувалось під час формувального та контрольного експериментів на базі Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова, Факультету культури і мистецтв Волинського національного університету імені Лесі Українки, а також Факультету музичного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету.

На підґрунті того, що аналіз сутності, специфіки та структури готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи проводився з урахуванням процесуально-стадіального характеру мотиваційного процесу, то і визначення змісту на основі системно-структурного підходу, і критеріальний аналіз, і безпосередньо методика формування досліджуваного феномену відбувалась згідно до спеціально розроблених, послідовно вибудованих етапів. Отже формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання як цілісної системи піз час формувального експерименту було процесуально-поетапним. Тобто кожний з етапів було присвячено формуванню відповідного структурного компоненту.

Для проведення формувального та контрольного експериментів студенти-респонденти були розподілені у 2 групи:

експериментальна група, створена для проведення формувального експерименту, нараховувала 30 осіб;

контрольна група, створена для проведення контрольного експерименту, нараховувала 29 осіб.

За аналогією із статистичними розрахунками, проведеними під час констатувального експерименту, для статистичних розрахунків під час проведення діагностичних зрізів у процесі контрольного та формувального експериментів була використана методика С.Гончаренка, подана у його науковій праці «Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям». Згідно до цієї методики обрахування проводяться на підставі

$$\text{формули } M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n} \text{ [10, 219].}$$

Так само, як і для проведення констатувального експерименту, було визначено ціль і дослідні завдання формувального експерименту.

За *ціль* формувального експерименту було поставлено упровадження у процес фахового навчання описової експериментальної моделі методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи та експериментальна перевірка ефективності цієї методики.

Досягнення цієї цілі формувального експерименту вимагало виконання наступних дослідних завдань:

схарактеризувати методичний зміст *орієнтаційно-стимулюючого, фундаментально-знаннєвого та продуктивно-рефлексивного етапів* формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у контексті змодельованого для кожного з етапів методичного забезпечення;

на основі упровадження змодельованого для I *орієнтаційно-стимулюючого етапу*, присвяченого формуванню *мотиваційно-констеляційного* структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи, продіагностувати й конкретизувати рівні сформованості цього компоненту (у відсоткових і абсолютних значеннях);

на основі упровадження змодельованого для II *фундаментально-знаннєвого етапу*, присвяченого формуванню *потребово-когнітивного* структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи, продіагностувати й конкретизувати рівні сформованості цього компоненту (у відсоткових і абсолютних значеннях);

на основі упровадження змодельованого для III *продуктивно-рефлексивного етапу*, присвяченого формуванню *потребово-когнітивного* структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи, продіагностувати й конкретизувати рівні сформованості цього компоненту (у відсоткових і абсолютних значеннях);

на основі узагальнення отриманих статистичних результатів, здобутих на основі застосування упровадженого під час усіх трьох етапів методичного інструментарію щодо рівнів сформованості *мотиваційно-констеляційного*, *потребово-когнітивного* та *креативно-діяльнісного* структурних компонентів, визначити рівні сформованості готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи в цілому (у відсоткових і абсолютних значеннях);

шляхом порівняльного аналізу результатів констатувального, контрольного та формувального експериментів встановити, наскільки ефективною виявилась упроваджена в процес фахового навчання модель експериментальної методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи.

Виконуючи 1 завдання формувального експерименту, було схарактеризовано методичний зміст *орієнтаційно-стимулюючого, фундаментально-знаннєвого та продуктивно-рефлексивного етапів* формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у контексті змодельованого для кожного з етапів методичного забезпечення.

Отже на I *орієнтаційно-стимулюючому етапі* формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процес фахового навчання було упроваджено наступний методичний інструментарій:

мотивуючий метод обґрунтування значущості оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи для ефективного її провадження;

мотивуючі методи поточного вербального схвалення й заохочення під час засвоєння студентами знань і умінь у галузі вокально-хорової роботи;

методу ранжування навчальних досягнень;

метод навчальної дискусії з теми «Основні виклики вокально-хорової роботи в сучасній загальноосвітній школі у контексті удосконалення фахової підготовки вчителів музичного мистецтва», застосований у комплексі із такою формою студентської наукової роботи, як «круглий стіл»;

методи поточного експрес-контролю, поточного модульного контролю, контролю самостійної роботи, а також підсумкової атестації;

метод створення й групового розв'язання кросвордів, присвячених збагаченню тезаурусу майбутніх фахівців у царині термінології з вокально-хорової роботи;

метод колективного рейтингування кросвордів;

метод гри-симуляції за технологією ситуативного моделювання;

метод інсценізації вокально-хорових творів, які входили до навчально-педагогічного репертуару.

На II *фундаментально-знаннєвому етапі* формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процес фахового навчання було упроваджено наступний методичний інструментарій:

прийом розширення змісту навчальних курсів з різних сегментів фахового навчання за рахунок привнесення вокально-хорових елементів;

вербальний метод бесіди «Особливості інструментального супроводу під час розучування пісенного репертуару на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі»;

мотивуючий метод навчальної дискусії;

метод музичної ілюстрації;

інтерактивний метод-гра «Конкурс на створення найкращих вправ для розвитку внутрішнього слуху молодших школярів у процесі вокально-хорового музикування»;

мотивуючий метод колективного ранжування результатів конкурсу;

мотивуючий метод евристичної навчальної дискусії з теми «Колегіальні засади організації хорових конкурсів шкільних хорових колективів»;

«круглий стіл», присвячений проблемі «Характерні особливості вокально-хорової творчості Л. Ревуцького»;

творче завдання для самостійної роботи «Варіативність вокально-хорового вправляння: креативні ідеї для розспівування»;

метод рекомендації до участі у Всеукраїнських олімпіадах з методики музичного виховання, у концертах факультету та університету;

бінарний метод, який інтегрував метод актуалізації позитивного досвіду урочної і позаурочної вокально-хорової роботи із вербальним методом розповіді про шляхи її подальшого удосконалення;

метод колективного аналізу проведених студентами-практикантами кроків музичного мистецтва і позаурочних заходів;

методично-творчі завдання щодо складання планів організації шкільних мистецьких заходів;

вербальні методи лаконічної розповіді й поточного пояснення.

На III *продуктивно-рефлексивному етапі* формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процес фахового навчання було упроваджено наступний методичний інструментарій:

«Психолого-педагогічний тренінг здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи»;

online-тренінг з моделювання проблемних ситуацій вокально-хорової роботи та їх практичного розв'язання;

«Психолого-педагогічний тренінг рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва»;

варіативне комбінування мотивуючого методу стимулювання диригентського вправління (на базі розширення хормейстерського досвіду) із методом рефлексивного аналізу власної спрямованості на удосконалення диригентсько-хорових умінь;

метод вербального рефлексивного самооцінювання власних емоційно-мотиваційних станів, які супроводжували процес вокально-хорової роботи в шкільних вокальних та хорових колективах.

Під час виконання 2 завдання формувального експерименту щодо формування на I орієнтаційно-стимулюючому етапі *мотиваційно-констеляційного* структурного компоненту досліджуваного феномену основу методичного забезпечення склали методи мотивації до вокально-хорової роботи [25], інтегровані із вербальними, образно-демонстраційними, інтерактивними методами [26] [27], що уможливило формування цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження майбутніми вчителями музичного мистецтва вокально-хорової роботи.

Моделювання методичного інструментарію для формування мотиваційно-констеляційного структурного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи

відбувалось із методичною опорою на представлену в описовій моделі педагогічну умову щодо педагогічного забезпечення спрямованості процесу фахового навчання майбутніх учителів музики на цільове стимулювання вмотивованості студентів до пізнавальної активності щодо набуття знань, необхідних для ефективного провадження вокально-хорової роботи на основі систематичного застосування методів мотивації мистецького навчання під час викладання нормативних і варіативних вокальних та вокально-хорових навчальних дисциплін.

Слід зауважити, що формування цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження майбутніми вчителями музичного мистецтва вокально-хорової роботи, визначеного в якості критерію сформованості мотиваційно-констеляційного компоненту, забезпечується на практиці за рахунок втілення у процес фахового навчання цієї педагогічної умови.

Здійснення дослідно-експериментальної роботи на I орієнтаційно-стимулюючому етапі розробленої методики відбувалось у процесі індивідуальних та групових занять з таких навчальних курсів, як «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Хорознавство», «Хоровий клас», «Теорія і методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Народознавство та музичний фольклор України», «Вітчизняна та всесвітня історія музики» тощо.

I показником сформованості цього компоненту було визначено вияв потребового збудження щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами. Педагогічне стимулювання означеного потребового збудження передбачало врахування професорсько-викладацьким складом чинника особистісної значущості для студентів оволодіння цими знаннями й уміннями.

Врахування означеного чинника обумовило застосування мотивуючого методу обґрунтування значущості оволодіння теоретичними знаннями та

практичними уміннями у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи для ефективного її провадження. Специфіка цього методу полягала у частоті й регулярності його застосування. Тобто обґрунтування й тлумачення професорсько-викладацьким складом значущості теоретичних знань і практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи відбувалось не одноразово на першому занятті з «Методики музичного навчання та виховання», «Хорового класу», «Постановки голосу», «Хорового диригування» тощо, а під час опрацювання кожної теми.

Наприклад, у процесі групових занять з «Методики музичного навчання та виховання» під час вивчення теми, присвяченої роботі над різновидами хорового ансамблю у шкільному хорі, викладач обґрунтовував як значущість набуття відповідних знань щодо основних різновидів хорового ансамблю (гармонічного, темпо-ритмічного, поліфонічного тощо), так і важливість для вчителя музики, хормейстера оволодіння практичними уміннями над цими різновидами.

У процесі індивідуальних занять з «Постановки голосу» під час роботи із студентами над чистотою та точністю інтонування, викладач не тільки обґрунтовував значущість теоретичних знань і практичних умінь у цій галузі, але й роз'яснював їх важливість для подальшої фахової діяльності вчителя музичного мистецтва у частині роботи над пісенним репертуаром.

Важливим аспектом застосування мотивуючого методу обґрунтування значущості оволодіння теоретичними знаннями та практичними уміннями у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи для ефективного її провадження стала інтеграція цього методу із теоретичними методами «...аналізу науково-теоретичної літератури, порівняння й оцінювання методичного забезпечення для провадження вокально-хорової роботи, конкретизації основних науково-теоретичних позицій з хорознавства, узагальнення педагогічного потенціалу вокально-хорових творів з навчально-педагогічного потенціалу школярів тощо», а також «словесними методами

бесіди, розповіді, пояснення, поточного коментаря, вербалізації змісту вокально-хорових творів тощо» [49].

Другим важливим чинником педагогічного стимулювання потребового збудження щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами є позитивне емоційне супроводження навчального процесу.

Врахування означеного чинника обумовило інтегроване застосування мотивуючих методів поточного вербального схвалення й заохочення під час засвоєння студентами цих знань і розвитку означених умінь, а також методу ранжування навчальних досягнень [25].

Якщо метод поточного вербального схвалення застосовувався ситуативно, в залежності від виду навчальної діяльності під час індивідуальних та групових занять: як схвальна реакція викладача на зроблену доповідь, успішно проведений урок музичного мистецтва під час практики, або просто влучну репліку студента, зроблену за темою лекційного заняття, то метод заохочення полягав, як правило, в рекомендації студента на основі ранжування навчальних досягнень до участі у професійних педагогічних олімпіадах та конкурсах факультету та університету, хорових форумах тощо. Зокрема, найкращі студенти-практиканти здобувають рекомендацію до щорічного конкурсу майбутніх учителів музичного мистецтва «Кращий за фахом», який передбачає демонстрацію практичних умінь вокально-хорової роботи.

Також для формування мотиваційно-констеляційного компоненту готовності студентів до вокально-хорової роботи щодо педагогічного стимулювання потребового збудження до набуття теоретичних знань та практичних умінь з вокально-хорової роботи було використано таку форму студентської наукової роботи, як «круглий стіл», присвячений дискусії з теми «Основні виклики вокально-хорової роботи в сучасній загальноосвітній школі у контексті удосконалення фахової підготовки вчителів музичного мистецтва»

Умовою проведення дискусії було озвучення студентами конкретних власних позицій щодо того, яких саме теоретичних знань і практичних умінь у галузі вокально-хорової роботи їм бракує для проведення урочної й позаурочної роботи під час практики.

Зокрема, студент III курсу Ярослав П. озвучив потребу у додаткових теоретичних знаннях з розвитку в учнів музичного слуху. Студентка IV курсу Олена К. заявила, що потребує знань щодо формування в учнів координації слухових уявлень із вокальним звуковеденням. Студент III курсу Петро П. розповів, що йому бракує умінь щодо зосередження уваги школярів під час репетицій шкільного хорового колективу. Студентка IV курсу Наталія З. зазначила, що їй не вистачає практичних методів роботи із учнями над застосуванням під час співу головних і грудних резонаторів.

Застосування методу дискусії забезпечило усвідомлення й фіксацію студентами власного стану потребового збудження шляхом конкретизації кожним респондентом нестачі теоретичних знань і практичних умінь вокально-хорової роботи.

Оскільки, як було зазначено вище, потребове збудження щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами виникає й підтримується в студентів на підставі того, що вони усвідомлюють брак власних знань і умінь у цій галузі, то систематичне педагогічне стимулювання означеного потребового збудження забезпечувалось на основі систематичного застосування методів поточного експрес-контролю, поточного модульного контролю, контролю самостійної роботи, а також підсумкової атестації щодо складання студентами заліків і екзаменів з навчальних курсів «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Методика музичного навчання та виховання», «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Хоровий клас» тощо.

Саме отримання студентами рейтингових балів під час проведення контрольних заходів дозволяє їм отримати й зафіксувати у свідомості недостатність теоретичних знань та практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами.

Діагностичні зрізи, проведені під час I *орієнтаційно-стимулюючого етапу* для конкретизації рівнів сформованості *мотиваційно-констеляційного* структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи, спираючись на I показник – вияв потребового збудження щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами, було здійснено за допомогою «Тесту на вияв потребового збудження щодо набуття теоретичних знань і практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами» (Модифікація за методикою О. Хоружої) (Додаток А), а також емпіричного методу вербального діагностичного опитування, проведеного під час обговорення й оцінювання із студентами практикантами поточних комбінованих уроків музичного мистецтва [38, 236].

Проведене тестування й діагностичне опитування дозволили окреслити позитивну динаміку потребового збудження щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами під час формувального експерименту у співставленні із динамікою під час контрольного експерименту. Така ж тенденція спостерігається при співставленні відповідної динаміки під час формувального та констатувального експериментів: динаміка в експериментальних групах демонструє підйом у порівнянні з аналогічними результатами констатувального експерименту.

II показник сформованості *мотиваційно-констеляційного* компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи – наявність стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами. Для цілеспрямованої педагогічної підтримки

стійкості інтересу студентів-респондентів до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами було застосовано згідно окресленої вище педагогічної умови сукупність мотивуючих методів, призначених, за визначенням Н.Мойсеюк, саме для розвитку цього мотиваційного утворення.

Авторка відносить до групи методів розвитку інтересу різноманітні ігрові методи, серед яких:

- пізнавально-ігрові;
- симуляційно-ігрові;
- інсценізаційно-ігрові тощо [25].

Слід зауважити, що наведені вище методи у процесі моделювання експериментальної методики були інтегровані із інтерактивними та вербальними методами.

Отже для розвитку стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами було застосовано пізнавально-ігрові методи, серед яких вельми популярними серед студентів виявились методи створення й групового розв'язання кросвордів, присвячених збагаченню тезаурусу майбутніх фахівців у царині термінології з вокально-хорової роботи. Зокрема, для самостійної роботи студентів з «Методики музичного виховання» одним із завдань було самостійне створення кросвордів з тем цієї навчальної дисципліни за вибором студентів (щодо формування вокальних та вокально-хорових умінь, щодо роботи в хоровому колективі над різновидами вокально-хорового ансамблю, щодо профілактики захворювань співацького голосу тощо).

Розроблені студентами кросворди для колективного розв'язання, обговорення, оцінювання й рейтингування викладались в інтернет-групу, створену у Viber. Під час модульного контролю результати самостійної роботи з рейтингування кросвордів враховувались і включались у кількість набраних студентами балів, впливаючи на загальну оцінку з цієї навчальної дисципліни.

Також для розвитку стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами було застосовано симуляційно-ігрові методи. Вельми ефективною виявився метод гри-симуляції за технологією ситуативного моделювання. Під час застосування цього методу обирались, конкретизувались і розігрувались за ролями як стандартні, так і нестандартні ситуації вокально-хорової роботи в закладах середньої освіти.

Принциповим для застосування методу гри-симуляції за технологією ситуативного моделювання було встановлення й розв'язання конкретних завдань, серед яких:

- педагогічна підтримка інтересу студентів до практичної роботи із шкільними вокальними та хоровими колективами;

- формування пошуково-практичного ставлення до вирішення імовірних проблемних ситуацій вокально-хорової роботи;

- оволодіння методами та засобами практичного розв'язання цих проблемних ситуацій;

- збагачення педагогічного досвіду вирішення проблемних ситуацій вокально-хорової роботи.

Для проведення гри-симуляції (online і аудиторно) обирались абсолютно різні проблемні ситуації вокально-хорової роботи. Зокрема, під час занять з курсу «Хоровий клас» була можливість для вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних із формуванням практичних умінь вокально-хорового виконавства на кшталт умінь точного інтонування, умінь застосування головних та грудних резонаторів, дикційних умінь абоощо. Для того, щоб ефективно формувати означені уміння в школярів, студенти мають спочатку відпрацювати їх у самих себе, досконало володіти такими уміннями. Застосування методу гри-симуляції за технологією ситуативного моделювання педагогічних задач вокально-хорової роботи під час занять з «Хорового класу» передбачав відповідний розподіл ролей керівника і учасників хорового колективу.

Водночас, під час занять з курсу «Теорія та методика музичного виховання» для застосування методу гри-симуляції моделювались проблемні ситуації процесу вокально-хорової роботи, які виникають під час проведення педагогічних нарад, у процесі планування основних видів навчально-методичної, організаційної, просвітницької, виховної діяльності тощо.

Підтримка стійкості інтересу студентів до роботи із вокальними та хоровими колективами забезпечувалась під час застосування симуляційно-ігрових методів внаслідок позитивного емоційного супроводження, яке утворювалось за рахунок можливості проявити власну творчу індивідуальність у процесі ознайомлення колег по навчанню із своїм досвідом у галузі вокально-хорової роботи, виконуючи відведені ролі.

Також для розвитку стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами було застосовано інсценізаційно-ігровий методичний інструментарій. Зокрема, під час групових занять з навчальних курсів «Теорія та методика музичного виховання», «Хоровий клас», «Хорознавство», «Народознавство і музичний фольклор України» застосовувався метод інсценізації вокально-хорових творів, які входили до навчально-педагогічного репертуару з означених курсів. Найбільш ефективним матеріалом для застосування цього методу слугували зразки різних жанрів української народної пісенності, зокрема ті, що належать до календарної обрядовості (колядки, щедрівки, веснянки, гаївки, гагілки тощо).

Забезпечення педагогічної підтримки інтересу студентів до вокально-хорової роботи відбувалось:

на основі синкретичності фольклору, яка дозволяє художньо-естетичному впливу залучати у процесі музичного сприймання декілька відчуттів людини одночасно;

на підґрунті притаманній фольклорним зразкам імпровізаційності супроводжувальних рухів, що можна використовувати під час інсценізації.

Водночас, інсценізація таких народно-пісенних зразків, як «Подольночка» в обробці Л.Ревуцького, «Шумка» в обробці С.Гулака-Артемовського, «Вишні-черешні розвиваються» в обробці М.Леонтовича тощо дозволяє на практиці організувати аналогічний вид вокально-хорової роботи під час уроків музичного мистецтва.

Діагностичні зрізи, проведені під час I *орієнтаційно-стимулюючого етапу* для конкретизації рівнів сформованості *мотиваційно-констеляційного* структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи, спираючись на II показник – наявність стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами, було здійснено за допомогою модифікованого «Тесту на вияв рівня сформованості стійкого інтересу студентів до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами (Модифікація за методикою О. Хоружої) (Додаток Б) [38, 234], а також емпіричного методу вербального інтерв'ювання, проведеного із студентами-респондентами після заліку з «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Проведене тестування й вербальне інтерв'ювання дозволили констатувати про висхідну динаміку стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами під час формувального експерименту порівняно із динамікою під час контрольного експерименту. Аналогічна тенденція виявляється, якщо співставити динаміку формування цього показника під час формувального та констатувального експериментів.

Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості *мотиваційно-констеляційного* структурного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи за результатами формувального, контрольного та констатувального експериментів показано у таблицях 3.6., 3.7.

Таблиця 3.6.

Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-констеляційного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи під час контрольного та формувального експериментів (критерій – міра сформованості цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1		2		Для		1		2		Для	
	показник		показник		критерія		показник		показник		критерія	
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
Високий	3	10,34	5	17,24	4	13,79	6	20,00	8	26,67	7	23,33
Середній	15	51,72	11	37,93	13	44,83	19	63,33	17	56,67	18	60,00
Низький	11	37,93	13	44,83	12	41,38	5	16,67	5	16,67	5	16,67

Таблиця 3.7

Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-констеляційного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи під час констатувального експерименту (критерій – міра сформованості цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. Значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	30	11,07	138	50,92	103	38,01
II	38	14,02	122	45,02	111	40,96
В цілому для критерію	34	12,55	130	47,97	107	39,48

Виконання другого завдання формувального експерименту щодо діагностування й конкретизації рівнів сформованості *мотиваційно-констеляційного* структурного компоненту після упровадження змодельованого для I *орієнтаційно-стимулюючого етапу методичного інструментарію*, а також аналіз даних, набутих під час формувального, контрольного та констатувального експериментів, дозволяє встановити наступне.

Висхідна динаміка на високому рівні під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зростання* до 23,33 % з 13,79 % в контрольних групах – на 9,54 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зростання* до 23,33 % з 11,07 % під час констатувального експерименту – на 12,26 %.

Висхідна динаміка на середньому рівні під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зростання* до 60,00 % з 44,83 % в контрольних групах – на 15,7 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зростання* до 60,00 % з 47,97 % під час констатувального експерименту – на 12,03 %.

Нисхідна динаміка на низькому рівні під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зниження* до 16,67 % з 41,38 % в контрольних групах – на 24,71 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зниження* до 16,67 % з 39,48 % під час констатувального експерименту – на 22,81 %.

Проведений порівняльний аналіз результатів формувального, контрольного та констатувального експерименту щодо рівнів сформованості *мотиваційно-констеляційного* компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи засвідчує ефективність

методичного забезпечення, розробленого для орієнтаційно-стимулюючого етапу експериментальної методики.

Для продовження дослідно-експериментальної роботи увагу було зосереджено на виконанні третього завдання формувального експерименту, присвяченого упровадженню в процес фахового навчання методичного інструментарію, змодельованого для II *фундаментально-знаннєвого етапу* експериментальної методики.

Як зазначалось вище, цей етап було присвячено формуванню *потребово-когнітивного* структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи, критерієм сформованості якого було визначено ступінь теоретичної і практичної фахової підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи згідно до особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного її векторів.

До процесу формування *потребово-когнітивного* структурного компоненту, окрім навчальних курсів «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Теорія та методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Постановка голосу» з диригентсько-хорової, вокальної підготовки, було долучено такі навчальні курси, як «Концертмейстерський клас», «Сольфеджіо», «Вітчизняна та всесвітня історія музики» з інструментальної та музично-теоретичної підготовки.

І показником сформованості *потребово-когнітивного* компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи було визначено вияв пролонгованого *потребового* художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності.

Основу методичного забезпечення для формування цього показника склала сукупність мотивуючих методів стимулювання пролонгованих художньо-естетичних та пізнавальних потреб, інтегрованих із методами

вокально-виконавського та диригентського вправління, образно-демонстраційними, теоретичними, інтерактивними та іншими методами мистецького навчання.

Для педагогічної підтримки пролонгованого у часі потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності на фундаментально-знаннєвому етапі методики, спираючись на принцип насичення фахового навчання студентів факультетів мистецтв елементами теорії та практики вокально-хорової діяльності у всіх сегментах навчального процесу, було розширено зміст деяких навчальних курсів з різних сегментів фахового навчання за рахунок привнесення означених вокально-хорових елементів, а саме:

«Концертмейстерський клас» (сегмент інструментальної підготовки): вербальний метод бесіди «Особливості інструментального супроводу під час розучування пісенного репертуару на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі», інтегрований із мотивуючим методом навчальної дискусії, а також із методом музичної ілюстрації;

«Сольфеджіо»: (сегмент інструментальної підготовки): інтерактивний метод-гра «Конкурс на створення найкращих вправ для розвитку внутрішнього слуху молодших школярів у процесі вокально-хорового музикування», інтегроване із мотивуючим методом колективного ранжування результатів конкурсу;

«Хоровий клас» (сегмент диригентсько-хорової підготовки): мотивуючий метод евристичної навчальної дискусії з теми «Колегіальні засади організації хорових конкурсів шкільних хорових колективів»;

«Вітчизняна та всесвітня історія музики» (сегмент музично-теоретичної підготовки): «круглий стіл», присвячений проблемі «Характерні особливості вокально-хорової творчості Л. Ревуцького» (на матеріалі українських

народних пісень в обробці Л.Ревуцького, передбачених навчальною програмою з музичного мистецтва в закладах середньої освіти;

«Теорія та методика музичного виховання» (сегмент диригентсько-хорової підготовки): творче завдання для самостійної роботи «Варіативність вокально-хорового вправління: креативні ідеї для розспівування».

Також для педагогічної підтримки пролонгованого у часі потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності на базі Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського щорічно проводився фестиваль «Пролісок», в якому брали участь шкільні вокальні та хорові колективи, а також учні-солісти, підготовлені до участі під керівництвом студентів-практикантів. Фестиваль проводився як online, так і аудиторно (в залежності від ситуації у місті). Щорічне проведення online-фестивалю «Пролісок» допомагало утримати потребове художньо-естетичне спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності протягом усього процесу фахового навчання студентів.

Для педагогічної підтримки пролонгованого у часі потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності вельми ефективними виявились методи рекомендації студентів до участі у Всеукраїнських олімпіадах з методики музичного виховання, а також до участі у концертах факультету та університету.

Діагностичні зрізи, проведені під час II *фундаментально-знаннєвого етапу* для конкретизації рівнів сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи, спираючись на I показник – вияв пролонгованого потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного

підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності, було здійснено за допомогою модифікованого «Тесту на вияв пролонгованого у часі потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності» (Модифікація за методикою О. Хоружої) (Додаток В) [38, 236], статистичного методу метааналізу щодо вивчення й узагальнення результатів поточної й підсумкової атестації з навчальних курсів «Теорія і методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Постановка голосу», «Вокал», а також емпіричного методу індивідуальної бесіди, проведеної з кожним із студентів-респондентів під час перевірки самостійної роботи з навчальної дисципліни «Теорія і методика музичного виховання».

Застосування сукупності поданих вище діагностичних методів дозволило констатувати про висхідну динаміку пролонгованого потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності під час формувального експерименту порівняно із динамікою під час контрольного експерименту. Аналогічна тенденція виявляється, якщо співставити динаміку формування цього показника під час формувального та констатувального експериментів.

II показником сформованості потребово-когнітивного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи було визначено наявність намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти.

Для II фундаментально-знаннєвого етапу з метою педагогічного стимулювання в студентів означених намірів було використано бінарний метод, який інтегрував метод актуалізації позитивного досвіду урочної і

позаурочної вокально-хорової роботи із вербальним методом розповіді про шляхи її подальшого удосконалення. Означений бінарний метод застосовувався систематично під час колективного аналізу проведених студентами-практикантами кроків музичного мистецтва і позаурочних заходів.

Специфіка використання означеного бінарного методу полягала в тому, що студенти-практиканти починали реалізовувати озвучені наміри вже під час наступних уроків музичного мистецтва, репетицій вокальних ансамблів і хорових колективів.

Також для педагогічного стимулювання в студентів намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти залучались під час вивчення навчального курсу «Теорія та методика музичного виховання» застосовувались методично-творчі завдання, для виконання яких студентам пропонувалось письмово складати плани організації шкільних хорових форумів, конкурсів аматорських вокальних колективів, а також індивідуальні плани вчителя музичного мистецтва, в яких студенти мали запланувати у повному обсязі вокально-хорову роботу із розспівуванням, формуванням вокально-хорових умінь учнів, опрацюванням різновидів хорового ансамблю тощо.

Таким чином, педагогічне стимулювання намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти забезпечило не лише вмотивованість майбутніх учителів музичного мистецтва, але й дозволило покращити методичну підготовленість студентів.

Окрім застосування бінарного методу і вищезазначених методично-творчих завдань на фундаментально-знаннєвому етапі для педагогічного стимулювання в студентів намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в

зкладах загальної середньої освіти під час індивідуальних занять з «Постановки голосу», «Хорового диригування» систематично залучались вербальні методи лаконічної розповіді й поточного пояснення.

До прикладу, коли під час індивідуальних занять з хорового диригування мова заходила про роботу хормейстера над розвитком у хористів різних видів співацького дихання, над застосуванням голосних та грудних резонаторів, над ритмічним або динамічним ансамблем у хорових партіях тощо, викладач звертався до студента із проханням лаконічно розповісти про власні наміри щодо удосконалення в школярів цих умінь (метод лаконічної розповіді), а також під час розповіді пояснити конкретні методичні шляхи їх практичної реалізації (метод поточного пояснення).

Слід зауважити, що застосування наведених вище методів під час педагогічного стимулювання намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти сприяло також підвищенню рівня методичної й диригентсько-хорової підготовленості студентів, зокрема в частині відпрацювання відповідного тезаурусу, методичної, вокально-хорової ерудованості тощо.

Діагностичні зрізи, проведені під час II *фундаментально-знаннєвого етапу* для конкретизації рівнів сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи, спираючись на II показник – наявність намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти, було здійснено за допомогою модифікованої методики «Самооцінка наявності намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти (Модифікація за методикою А.Козир) (Додаток Г) [20], методу метааналізу щодо вивчення й узагальнення результатів поточної й підсумкової

атестації з навчальних курсів «Теорія і методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Постановка голосу», «Вокал» тощо, а також емпіричного методу вербального моделювання студентами імовірних проблемних ситуацій під час реалізації намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти, застосованого під час семінарських занять з курсу «Методика музичного навчання та виховання».

Комплексне залучення цих діагностичних методів дозволило констатувати про висхідну динаміку сформованості в студентів намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти під час формувального експерименту порівняно із динамікою під час контрольного експерименту. Аналогічна тенденція виявляється, якщо співставити динаміку формування цього показника під час формувального та констатувального експериментів.

Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи за результатами формувального, контрольного та констатувального експериментів показано у таблицях 3.8., 3.9.

Таблиця 3.8.

**Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості
потребово-когнітивного компоненту готовності майбутнього вчителя
музичного мистецтва до вокально-хорової роботи під час контрольного
та формувального експериментів (критерій – ступінь теоретичної і
практичної фахової підготовленості майбутніх учителів музичного
мистецтва до вокально-хорової роботи згідно особистісно-мотиваційного
та процесуально-діяльнісного її векторів)**

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1		2		Для		1		2		Для	
	показник		показник		критерія		показник		показник		критерія	
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
Високий	4	13,79	4	13,79	4	13,79	7	23,33	9	30,00	8	26,67
Середній	13	44,83	15	51,72	14	48,28	18	60,00	18	60,00	18	60,00
Низький	12	41,38	10	34,48	11	37,93	5	16,67	3	10,00	4	13,33

Таблиця 3.9.

**Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості потребо-
когнітивного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного
мистецтва до вокально-хорової роботи під час констатувального
експерименту (критерій – ступінь теоретичної і практичної фахової
підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-
хорової роботи згідно особистісно-мотиваційного та процесуально-
діяльнісного її векторів)**

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. Значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	28	10,33	118	43,54	125	46,13
II	32	11,81	126	46,49	113	41,70
В цілому для критерію	30	11,07	122	45,02	119	43,91

Виконання третього завдання формувального експерименту щодо діагностування й конкретизацій рівнів сформованості *когнітивно-потребового* структурного компоненту після упровадження змодельованого для II *фундаментально-знаннєвого етапу методичного інструментарію*, а також аналіз даних, набутих під час формувального, контрольного та констатувального експериментів, дозволяє встановити наступне.

Висхідна динаміка на високому рівні під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зростання* до 26,67 % з 13,79 % в контрольних групах – на 12,88 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зростання* до 26,67 % з 11,07 % під час констатувального експерименту – на 15,6 %.

Висхідна динаміка на середньому рівні під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зростання* до 60,00 % з 48,28 % в контрольних групах – на 11,72 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зростання* до 60,00 % з 45,02 % під час констатувального експерименту – на 14,98 %.

Нисхідна динаміка на низькому рівні під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зниження* до 13,33 % з 37,93 % в контрольних групах – на 24,6 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зниження* до 13,33 % з 43,91 % під час констатувального експерименту – на 30,58 %.

Заходи з порівняння наведених вище результатів формувального, контрольного та констатувального експериментів щодо рівнів сформованості когнітивно-потребового компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи дозволили підтвердити

ефективність методичного забезпечення, розробленого для *фундаментально-знаннєвого* етапу експериментальної методики.

Для продовження дослідно-експериментальної роботи доцільно було зупинитись на виконанні четвертого завдання формувального експерименту, присвяченого упровадженню в процес фахового навчання методичного інструментарію, змодельованого для *III продуктивно-рефлексивного етапу* експериментальної методики. Продуктивно-рефлексивний етап було присвячено формуванню креативно-діяльнісного структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи, критерієм сформованості якого було визначено міру творчої результативності як здатності до ефективного вокально-хорового розвитку учнів.

До процесу формування креативно-діяльнісного структурного компоненту було долучено такі навчальні курси, як «Теорія і методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Хорове диригування», «Постановка голосу» тощо.

І показником сформованості креативно-діяльнісного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи було визначено вияв здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи.

Сутність цього показника знаходиться у площині спроможності майбутнього вчителя музичного мистецтва не тільки виявити нову педагогічну задачу, але й змодельовати такі методичні шляхи її розв'язання, які б уможливили швидкий та ефективний результат.

З метою формування в майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи нами було спеціально розроблено психолого-педагогічний тренінг на основі модифікації методики Сюй Вейвей [38, 206].

Психолого-педагогічний тренінг здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи

Умови проведення тренінгу:

тренінг розраховано на проведення під час групових занять з навчальної дисципліни «Теорія і методика музичного виховання»;

кожен з учасників забезпечується блокнотом для нотаток, олівцями або ручками;

кожна сторінка у блокноті з одного боку має бути заздалегідь розлінована на дві половини, утворюючи дві рівнозначні частини.

1 крок – проблемно-констатуючий:

Учасникам тренінгу пропонується занотувати на окремих сторінках блокноту перелік чинників, які спричиняють до виникнення проблемних ситуацій під час формування в учнів умінь точного інтонування мелодії, правильного співацького дихання, застосування головних та грудних резонаторів, чіткої артикуляції тексту, забезпечення гармонічного хорового ансамблю, і з якими учасник стикнувся під час педагогічної практики.

2 крок – постановочно-профілактичний:

Учасникам тренінгу пропонується конкретизувати, сформулювати і записати у блокноті педагогічні задачі, попереднє вирішення яких запобігло б виникненню занотованих проблемних ситуацій;

3 крок – організаційно-стратегічний:

Учасникам тренінгу пропонується конкретизувати, сформулювати і записати у блокноті стратегічні задачі вокально-хорової роботи (на кшталт перемоги на пісенному конкурсі, участі вокального або хорового колективу у телевізійній програмі тощо);

4 крок – постановочно-тактичний:

Учасникам тренінгу пропонується конкретизувати, сформулювати і записати у блокноті тактичні задачі поточної вокально-хорової роботи,

пов'язані з удосконаленням вокально-хорових умінь учасників;

5 крок – описово-реактивний:

Учасникам тренінгу пропонується під кожним занотованим чинником здійснити опис поведінкових реакцій учнів, які виникають під впливом проблемних ситуацій.

6 крок – ранжувальний:

Учасникам тренінгу пропонується пронумерувати сторінки блокнота, розпочинаючи нумерацію із сторінок, на яких сформульовані найбільш актуальні педагогічні задачі вокально-хорової роботи;

7 крок – технологічно-варіативний:

Учасникам тренінгу пропонується на зворотній стороні сторінок (у верхній половині) записати по 2 варіанти вирішення поставленої задачі. Один з варіантів вирішення базується на традиційних, загальновідомих методах вокально-хорового навчання. Інший варіант має базуватися на нестандартному педагогічному інструментарії.

Також для формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до постановки і креативного вирішення педагогічних задач було використано online-тренінг з моделювання проблемних ситуацій вокально-хорової роботи та їх практичного розв'язання. Тренування здійснюється в парах. Студенти за домовленістю розподіляються у пари й обирають точний час тренування і зручний засіб інтернет-комунікації (месенджер, електронну пошту тощо). На початку тренування учасники тренінгу надсилають один одному повідомлення із інформацією щодо подразників, які спричиняють до найбільш поширених проблемних ситуацій під час вокально-хорової роботи. Напарники мають змодельовати проблемну ситуацію і запропонувати оригінальний спосіб її вирішення.

Діагностичні зрізи, проведені під час III *продуктивно-рефлексивного етапу* для конкретизації рівнів сформованості креативно-діяльнісного

структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи, спираючись на I показник – вияв здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи, було здійснено за допомогою модифікованої методики «Психолого-педагогічна діагностика здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи» (Модифікація за методикою О. Хоружої) (Додаток Ж) [38, 242], а також емпіричного методу педагогічного спостереження під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Комплексне залучення цих діагностичних методів дозволило констатувати про висхідну динаміку сформованості в респондентів здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи в під час формувального експерименту порівняно із динамікою під час контрольного експерименту. Аналогічна тенденція виявляється, якщо співставити динаміку формування цього показника під час формувального та констатувального експериментів.

II показником сформованості креативно-діяльнісного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи було визначено вияв рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва.

З метою формування цього показника на основі модифікації II частини методики О.Хоружої [38, 246] було розроблено «Психолого-педагогічний тренінг рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва», який проводився під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

«Психолого-педагогічний тренінг рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва»

1. Вправа. Самовираження. Учасники тренінгу розподіляються попарно за обоюдним погодженням. Тренування проходить в парах. Комунікуючи в парах, співрозмовники обмінюються думками щодо власного мотиваційно-емоційного ставлення до своєї психологічно-поведінкової моделі, яка актуалізується у процесі вокально-хорової діяльності.

2. Інтерв'ю думок і ставлень неформалізоване. Учасники тренінгу довільно вибирають собі компаньйона і просять розповісти про перебіг виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва, принагідно з'ясовуючи, чи збирається напарник після отримання диплому продовжувати провадити вокально-хорову роботу із учнями в закладах середньої освіти.

3. Самоспостереження. Що мені подобається в собі як у фахівцеві з вокально-хорової роботи? Кожен з учасників має позитивно охарактеризувати свій емоційний стан, свої диригентські, хормейстерські уміння під час конкретних ситуацій вокально-хорової роботи.

4. Самозвіт. Що мені не подобається в собі як у керівникові вокально-хорового колективу? Кожен з учасників тренінгу має проаналізувати негативні випадки вокально-хорової роботи, пов'язані із власними негативними психологічними станами під час педагогічної практики, а також їх наслідки.

5. Психологічний автопортрет. Учасникам тренінгу пропонується записати власні позитивні і негативні риси психологічного автопортрету й обмінятися запитаннями. Які риси має виховати вчитель музики в самого себе, щоб виправити негативні риси?

Вельми результативним для формування рефлексивного осмислення студентами установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва виявилось варіативне комбінування мотивуючого

методу стимулювання диригентського вправління (на базі розширення хормейстерського досвіду) із методом рефлексивного аналізу власної спрямованості на удосконалення диригентсько-хорових умінь.

Наступним ефективним методом формування рефлексивного осмислення студентами установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва виявився метод вербального рефлексивного самооцінювання власних емоційно-мотиваційних станів, які супроводжували процес вокально-хорової роботи в шкільних вокальних та хорових колективах. Означений метод був нами застосований під час індивідуальних занять з «Хорового диригування», а також з «Постановки голосу».

Діагностичні зрізи, проведені під час III *продуктивно-рефлексивного етапу* для конкретизації рівнів сформованості креативно-діяльнісного структурного компоненту готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи, спираючись на II показник – вияв рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва, було здійснено за допомогою модифікованої методики за допомогою модифікованої методики «Самооцінка здатності студентів факультетів мистецтв до рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музики» (модифікація за методикою А.Козир) [20] (Додаток 3), а також емпіричного методу вербального рефлексивного самоаналізу власної психологічної зорієнтованості на високоефективну професійну вокально-хорову діяльність вчителя музики, застосованого під час методичної конференції, присвяченої проблематиці педагогічної практики.

Сукупне залучення цих діагностичних методів дозволило констатувати про висхідну динаміку сформованості в респондентів рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва під час формувального експерименту порівняно із динамікою під час контрольного експерименту. Аналогічна тенденція

виявляється, якщо співставити динаміку формування цього показника під час формувального та констатувального експериментів.

Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості креативно-діяльнісного структурного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи за результатами формувального, контрольного та констатувального, експериментів показано у таблицях 3.10., 3.11.

Таблиця 3.10.

Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості креативно-діяльнісного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи під час контрольного та формувального експериментів (критерій – міра творчої результативності як здатності до ефективного вокально-хорового розвитку учнів)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1		2		Для		1		2		Для	
	показник		показник		критерія		показник		показник		критерія	
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%
Високий	5	17,24	5	17,24	5	17,24	9	30,00	11	36,67	10	33,33
Середній	14	48,28	16	55,17	15	51,72	18	60,00	18	60,00	18	60,00
Низький	10	34,48	8	27,59	9	31,03	3	10,00	1	03,33	2	06,67

Таблиця 3.11.

Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості креативно-діяльнісного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи під час констатувального експерименту (критерій – міра творчої результативності як здатності до ефективного вокально-хорового розвитку учнів)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. Значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	42	15,50	128	47,23	101	37,27
II	40	14,76	142	52,40	89	32,84
В цілому для критерію	41	15,13	135	49,82	95	35,06

Виконання четвертого завдання формувального експерименту щодо діагностування й конкретизацій рівнів сформованості *креативно-діяльнісного* структурного компоненту після упровадження змодельованого для III продуктивно-рефлексивного *етапу методичного інструментарію*, а також аналіз даних, набутих під час формувального, контрольного та констатувального експериментів, дозволяє встановити наступне.

Висхідна динаміка на високому рівні під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зростання* до 33,33 % з 17,24 % в контрольних групах – на 16,09 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зростання* до 33,33 % з 15,13 % під час констатувального експерименту – на 18,2 %.

Висхідна динаміка на середньому рівні під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зростання до 60,00 % з 51,72 % в контрольних групах – на 8,28 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зростання до 60,00 % з 49,82 % під час констатувального експерименту – на 10,18 %.

Нисхідна динаміка на низькому рівні під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зниження до 06,67 % з 31,03 % в контрольних групах – на 24,36 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зниження до 06,67 % з 35,06 % під час констатувального експерименту – на 28,39 %.

Аналітично-порівняльні заходи за участю представлених вище результатів формувального, контрольного та констатувального експериментів щодо рівнів сформованості креативно-діяльнісного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи довели ефективність методичного забезпечення, розробленого для *продуктивно-рефлексивного* етапу експериментальної методики.

Отже, оскільки були здобуті статистичні результати формувального та контрольного експериментів, які стосувались рівнів сформованості мотиваційно-констеляційного, потребово-когнітивного та креативно-діяльнісного структурних компонентів, став можливим перехід до виконання наступного завдання щодо узагальнення означених результатів для визначення рівнів сформованості готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи в цілому (у відсоткових і абсолютних значеннях).

Узагальнення означених покомпонентних результатів для визначення рівнів сформованості досліджуваного феномену у цілому під час формувального та контрольного експериментів, а також розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового

навчання під час констатувального експерименту показано у таблицях 3.12., 3.13.

Таблиця 3.12.

**Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості
готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-
хорової роботи у процесі фахового навчання під час контрольного та
формульовального експериментів
(чисельник – абсолютний показник, знаменник – відносний
показник)**

Структурні компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно- констеляційний	4/13,79	7/23,33	13/44,83	18/60,00	12/41,38	5/16,67
Потребово- когнітивний	4/13,79	8/26,67	14/48,28	18/60,00	11/37,93	4/13,33
Креативно- діяльнісний	5/17,24	10/33,33	15/51,72	18/60,00	9/31,03	2/06,67
Загальний рівень сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально- хорової роботи	4,33/14,93	8,33/27,77	14/48,28	18/60,00	10,67/36,79	3,67/12,23

Таблиця 3.13.

**Розподіл студентів-респондентів за рівнями сформованості
готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-
хорової роботи у процесі фахового навчання під час
констатувального експерименту**

Структурні компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
Мотиваційно- констеяційний	34	12,55	130	47,97	107	39,48
Потребово- когнітивний	30	11,07	122	45,02	119	43,91
Креативно- діяльнісний	41	15,13	135	49,82	95	35,06
Загальний рівень сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи	35	12,92	129	47,6	107	39,48

З огляду на статистичні дані, показані у таблиці 3.12., внаслідок упровадження у процес фахового навчання під час формувального експерименту методичного забезпечення, відповідного розробленій моделі методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, встановлено рівні сформованості досліджуваного феномену в цілому, а саме:

високий рівень – 27,77 %;

середній рівень – 60,00 %;

низький рівень – 12,23 %.

Приведені вище дані дозволили перейти до виконання останнього завдання, яке передбачає проведення порівняльного аналізу результатів констатувального, контрольного та формувального експериментів з формування досліджуваного феномену, а також встановлення того, наскільки ефективною виявилась упроваджена в процес фахового навчання модель експериментальної методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи.

Отже, виконання останнього завдання, присвяченого аналізу динаміки формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва у цілому, набутих під час формувального, контрольного та констатувального експериментів, дозволяє встановити наступне.

Висхідна динаміка на високому рівні під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зростання до 27,77 % з 14,93 % в контрольних групах – на 12,84 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зростання до 27,77 % з 12,92 % під час констатувального експерименту – на 14,85 %.

Висхідна динаміка на середньому рівні під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зростання до 60,00 % з 48,28 % в контрольних групах – на 11,72 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зростання до 60,00 % з 47,6 % під час констатувального експерименту – на 12,4 %.

Нисхідна динаміка на низькому рівні в під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зниження* до 12,23 % з 36,79 % в контрольних групах – на 24,56 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) *зниження* до 12,23 % з 39,48 % під час констатувального експерименту – на 27,25 %.

Порівняльна динаміка формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання під час контрольного та формувального експериментів подана на рис. 3.1.

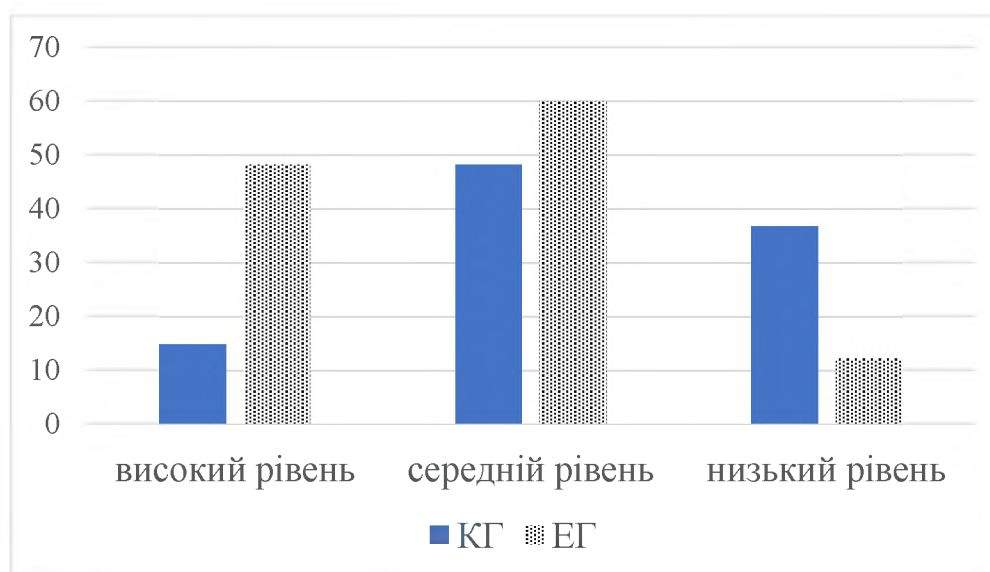


Рис.3.1. Порівняльна динаміка формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання під час контрольного та формувального експериментів (КГ – контрольні групи, ЕГ – експериментальні групи).

Порівняльна динаміка формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання під час констатувального (КЕ) та формувального (ФЕ) експериментів подана на рис. 3.2.

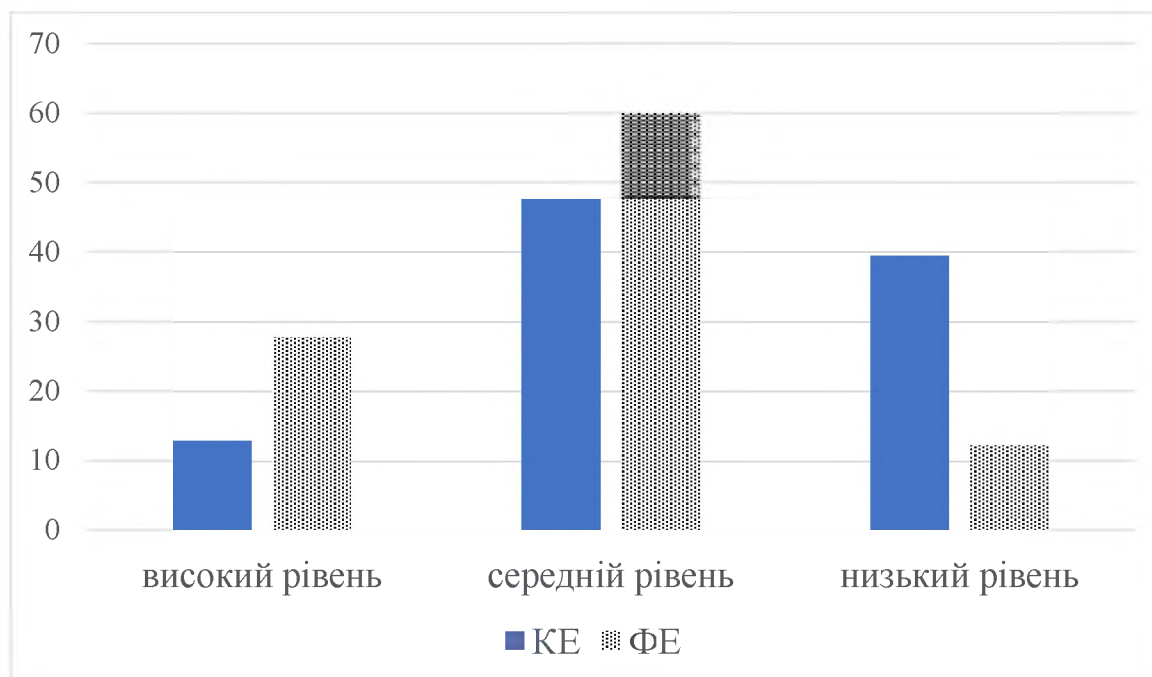


Рис.3.2. Порівняльна динаміка формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання під час констатувального (КЕ) та формувального (ФЕ) експериментів.

З огляду на результати аналізу порівняльної динаміки формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання доцільно констатувати:

представлена позитивна динаміка, що характеризує як процес формування структурних компонентів, так і процес формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання в цілому, доводить ефективність розробленої і упровадженої експериментальної методики;

розроблена і упроваджена у процес фахового навчання методика, з одного боку, стимулює мотиваційну цілеспрямованість студентів на усвідомлене підвищення власної фаховості щодо провадження вокально-хорової роботи в закладах середньої освіти, а з іншого боку, забезпечує особистісну психологічну зосередженість на процесі фахового навчання в частині планування й втілення намірів, організації власної когнітивної, творчо-

методичної і творчо-виконавської навчальної діяльності, необхідної для подальшої продуктивної вокально-хорової роботи;

упроваджена у процес фахового навчання методична модель, яка інтегрує етапи, педагогічні умови, принципи, поетапне методичне забезпечення формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання, є лаконічною і коректною, з одного боку, не вимагаючи від плану навчального процесу внесення додаткових годин, а з іншого боку, уможлиблюючи підвищення рівня теоретичної, методичної та практичної фахової підготовленості студентів загалом і вокально-хорової підготовленості зокрема;

експериментальна методика формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання підлягає частковій або повній екстраполяції у навчальний процес музично-педагогічних навчальних закладів, інститутів та факультетів мистецтв тощо.

Висновки до Розділу III

Проведена дослідно-експериментальна робота з упровадження у процес фахового навчання та експериментальної перевірки ефективності методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи дозволила констатувати наступне.

1. Упровадження описової моделі готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи та експериментальна перевірка ефективності розробленої експериментальної методики відбувалось

у процесі організації та проведення дослідно-експериментальної роботи, в якій у цілому взяли участь 330 осіб. З них у констатувальному експерименті взяли участь студенти-респонденти у кількості 271 особи, у контрольному експерименті – студенти-респонденти у кількості 29 осіб, у формувальному експерименті – студенти-респонденти у кількості 30 осіб.

2. Для досягнення поставленої цілі й реалізації дослідних завдань констатувального експерименту у процесі педагогічної діагностики було розроблено, модифіковано й застосовано відповідний діагностичний інструментарій, який включав: модифікований «Тест на вияв потребового збудження щодо набуття теоретичних знань і практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами» (Модифікація за методикою О. Хоружої); емпіричний метод вербального діагностичного опитування; модифікований «Тест на вияв рівня сформованості стійкого інтересу студентів до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами (Модифікація за методикою О. Хоружої); емпіричний метод вербального інтерв'ювання; модифікований «Тест на вияв пролонгованого у часі потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності» (Модифікація за методикою О. Хоружої); емпіричний метод індивідуальної бесіди; статистичний метод метааналізу щодо вивчення й узагальнення результатів поточної й підсумкової атестації з навчальних курсів, що входять до плану фахового навчання студентів факультетів мистецтв; модифіковану методику «Самооцінка наявності намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти (Модифікація за методикою А.Козир); емпіричний метод вербального моделювання імовірних проблемних ситуацій під час реалізації намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти;

модифіковану методику «Психолого-педагогічна діагностика здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи» (Модифікація за методикою М. Кашапова, О. Хоружої); емпіричний метод педагогічного спостереження; модифіковану методику «Самооцінка здатності студентів факультетів мистецтв до рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музики» (модифікація за методикою А.Козир); емпіричний метод вербального рефлексивного самоаналізу власної психологічної зорієнтованості на високоефективну професійну вокально-хорову діяльність вчителя музики.

3. Була поставлена і досягнута ціль констатувального експерименту: на основі визначених й охарактеризованих критеріїв і показників було продіагностовано і конкретизовано рівні сформованості готовності студентів-респондентів до вокально-хорової роботи (у відсоткових і абсолютних значеннях). Аналіз результатів констатувального експерименту, набутих у процесі досягнення його цілі й виконання усіх дослідних завдань дозволив стверджувати про критично велику кількість студентів-респондентів, які посіли низький рівень сформованості готовності до вокально-хорової роботи (39,48 %). Водночас, кількість студентів-респондентів, які посіли середній рівень сформованості готовності до вокально-хорової роботи, не сягає навіть половини опитаних (47,6 %). У той час, як на високому рівні сформованості опинилась критично мала кількість студентів-респондентів (12,92 %).

4. Було поставлено і досягнуто ціль формувального експерименту щодо упровадження у процес фахового навчання описової експериментальної моделі методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, а також щодо експериментальної перевірки ефективності цієї методики.

5. Було схарактеризовано методичний зміст *орієнтаційно-стимулюючого, фундаментально-знаннєвого та продуктивно-рефлексивного етапів* формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у контексті змодельованого для кожного з етапів методичного забезпечення. На I *орієнтаційно-стимулюючому етапі* формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процес фахового навчання було упроваджено наступний методичний інструментарій:

мотивуючий метод обґрунтування значущості оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи для ефективного її провадження;

мотивуючі методи поточного вербального схвалення й заохочення під час засвоєння студентами знань і умінь у галузі вокально-хорової роботи;

методу ранжування навчальних досягнень;

метод навчальної дискусії з теми «Основні виклики вокально-хорової роботи в сучасній загальноосвітній школі у контексті удосконалення фахової підготовки вчителів музичного мистецтва», застосований у комплексі із такою формою студентської наукової роботи, як «круглий стіл»;

методи поточного експрес-контролю, поточного модульного контролю, контролю самостійної роботи, а також підсумкової атестації;

метод створення й групового розв'язання кросвордів, присвячених збагаченню тезаурусу майбутніх фахівців у царині термінології з вокально-хорової роботи;

метод колективного рейтингування кросвордів;

метод гри-симуляції за технологією ситуативного моделювання;

метод інсценізації вокально-хорових творів, які входили до навчально-педагогічного репертуару.

На II *фундаментально-знаннєвому етапі* формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процес фахового навчання було упроваджено наступний методичний інструментарій:

прийом розширення змісту навчальних курсів з різних сегментів фахового навчання за рахунок привнесення вокально-хорових елементів;

вербальний метод бесіди «Особливості інструментального супроводу під час розучування пісенного репертуару на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі»;

мотивуючий метод навчальної дискусії;

метод музичної ілюстрації;

інтерактивний метод-гра «Конкурс на створення найкращих вправ для розвитку внутрішнього слуху молодших школярів у процесі вокально-хорового музикування»;

мотивуючий метод колективного ранжування результатів конкурсу;

мотивуючий метод евристичної навчальної дискусії з теми «Колегіальні засади організації хорових конкурсів шкільних хорових колективів»;

«круглий стіл», присвячений проблемі «Характерні особливості вокально-хорової творчості Л. Ревуцького»;

творче завдання для самостійної роботи «Варіативність вокально-хорового вправляння: креативні ідеї для розспівування»;

метод рекомендації до участі у Всеукраїнських олімпіадах з методики музичного виховання, у концертах факультету та університету;

бінарний метод, який інтегрував метод актуалізації позитивного досвіду урочної і позаурочної вокально-хорової роботи із вербальним методом розповіді про шляхи її подальшого удосконалення;

метод колективного аналізу проведених студентами-практикантами кроків музичного мистецтва і позаурочних заходів;

методично-творчі завдання щодо складання планів організації шкільних мистецьких заходів;

вербальні методи лаконічної розповіді й поточного пояснення.

На III *продуктивно-рефлексивному етапі* формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процес фахового навчання було упроваджено наступний методичний інструментарій:

«Психолого-педагогічний тренінг здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи»;

online-тренінг з моделювання проблемних ситуацій вокально-хорової роботи та їх практичного розв'язання;

«Психолого-педагогічний тренінг рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва»;

варіативне комбінування мотивуючого методу стимулювання диригентського вправління (на базі розширення хормейстерського досвіду) із методом рефлексивного аналізу власної спрямованості на удосконалення диригентсько-хорових умінь;

метод вербального рефлексивного самооцінювання власних емоційно-мотиваційних станів, які супроводжували процес вокально-хорової роботи в шкільних вокальних та хорових колективах.

6. Аналіз динаміки формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва у цілому дозволив встановити наступне.

Висхідна динаміка на високому рівні під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зростання до 27,77 % з 14,93 % в контрольних групах – на 12,84 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зростання до 27,77 % з 12,92 % під час констатувального експерименту – на 14,85 %.

Висхідна динаміка на середньому рівні під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зростання до 60,00 % з 48,28 % в контрольних групах – на 11,72 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зростання до 60,00 % з 47,6 % під час констатувального експерименту – на 12,4 %.

Нисхідна динаміка на низькому рівні в під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зниження до 12,23 % з 36,79 % в контрольних групах – на 24,56 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зниження до 12,23 % з 39,48 % під час констатувального експерименту – на 27,25 %.

З огляду на результати аналізу порівняльної динаміки формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання доцільно констатувати:

представлена позитивна динаміка, що характеризує як процес формування структурних компонентів, так і процес формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання в цілому, доводить ефективність розробленої і впровадженої експериментальної методики;

розроблена і впроваджена у процес фахового навчання методика, з одного боку, стимулює мотиваційну цілеспрямованість студентів на усвідомлене

підвищення власної фаховості щодо провадження вокально-хорової роботи в закладах середньої освіти, а з іншого боку, забезпечує особистісну психологічну зосередженість на процесі фахового навчання в частині планування й втілення намірів, організації власної когнітивної, творчо-методичної і творчо-виконавської навчальної діяльності, необхідної для подальшої продуктивної вокально-хорової роботи;

упроваджена у процес фахового навчання методична модель, яка інтегрує етапи, педагогічні умови, принципи, поетапне методичне забезпечення формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання, є лаконічною і коректною, з одного боку, не вимагаючи від плану навчального процесу внесення додаткових годин, а з іншого боку, уможливорюючи підвищення рівня теоретичної, методичної та практичної фахової підготовленості студентів загалом і вокально-хорової підготовленості зокрема;

експериментальна методика формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання підлягає частковій або повній екстраполяції у навчальний процес музично-педагогічних навчальних закладів, інститутів та факультетів мистецтв тощо.

Список використаних джерел до Розділу III

1. Аристова Л.С. Методика музичного навчання та виховання: навч.-метод. Посібник. Миколаїв: Іліон, 2018. 404 с.
2. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник. Київ, Віпол, 2007. 176 с.

3. Бай Шаожун. Формування самоконтролю творчої інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання: автореферат дис. канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02. Теорія та методика музичного навчання. Київ, 2014. 20 с.
4. Брилін Б.А., Козир А.В. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Випуск 1.31, Педагогічні науки. Миколаїв: МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2010. С. 11–18.
5. Ван Чень. Методика вдосконалення виконавського артистизму іноземних магістрантів – майбутніх викладачів вокалу. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. пр. Вип. 22 (27). Частина 2. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. С. 115–122.
6. Вілінська Ірина. Вокалізи для середнього голосу та фортепіано. Київ, 1989. 42 с.
7. Волошина В.В., Долинська Л.В., Ставицька С.О., Темрук О.В. загальна психологія: практикум. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Третє видання. Київ: «Каравела», 2010. 279 с.
8. Гаврилова Людмила, Псарьова Лілія. Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: збірник наукових праць. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Випуск 3. Слов'янськ, 2016. С. 97-106.
9. Гайдук Г.А. Сміслова регуляція особистості та її механізми. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/16/31/206> (Дата звернення: 21.05.25).
10. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця». 2008. 278 с.
11. Грінчук Ірина, Бурська Олена. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу:

Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 224 с.

12. Дубінець І. В. Категорія музичного мислення у психологічній і фаховій літературі. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: збірник наук. пр. Бердянськ: ФО-П Ткачук О. В., Вип. 1., 2013. С. 100-112.

13. Жайворонок, Н. Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури». Харків, 2006. 20 с.

14. Жень Цзіньян. Зміст і основні напрями вокально-хорової роботи учителів музичного мистецтва у контексті підготовки школярів до участі у вокально-хорових заходах. Педагогічна академія: Наукові записки. № 20, 2025. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16729789>. (дата звернення: 24.09.2025).

15. Жень Цзіньян. Характерні особливості формування вокально-хорових умінь ансамблевого співу майбутнього вчителя музичного мистецтва. The 3rd International scientific and practical conference “Global trends in science and education” (April 7-9, 2025) SPC “Sci-conf.com.ua”, Kyiv, Ukraine. 2025. 947 p. P. 502-506.

16. Заїка О.Я. Розвиток художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів засобами концертно-виконавської діяльності: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. 258с.

17. Інтегративний підхід: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи: навчально-методичний посібник. Уклад.: Н.Б.Ларіонова, Н.М. Стрельцова. Харків: «Друкарня Мадрид». 2018. 76 с.

18. Козир А.В. Методичні рекомендації з основ фахової майстерності для магістрів інститутів мистецтв. Київ: Логос. 2006. 58 с.

19. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. 378 с.

20. Козир Ф.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти. Навчально-методичний посібник. Київ: вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. 2012, 263 с.

21. Котляревська О. І. Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування: автореф. дис... канд. мистецтвознавства; 17.00.03. Київ : Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, 1996. 19 с.

22. Котова Л. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Мелітополь, 2000. 260 с.

23. Крицький В. М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки : монографія. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. 158 с

24. Лисюк Ю. С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теорія і методика навчання». Київ, 2007. 20 с.

25. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: ВАТ«КДНК». 2001, 608с.

26. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України. 2008. 274 с.

27. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Випуск 1 (6). Київ, 2004. С. 15-20.

28. Падалка Г.М. Теорія і методика музичної освіти: історія, перспективи розвитку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. пр. Вип. 16 (21). Частина 1. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. С.12-19.

29. Рибалка В.В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник. Київ, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2016. 424 с.

30. Строгаль Т.Ю. Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики: автореферат кандидата педагогічних наук: 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2018. 21 с.

31. Сюй Вейвей. Виконавська стабільність майбутнього вчителя музики: сутність і характерні особливості. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Випуск 25 (30). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 51-54.

32. Сюй Вейвей. Методичні засади формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання. Дисертація доктора філософії. 014 – Середня освіта (музичне мистецтво) Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 255 с.

33. Тянь Лінь. Вокально-технічні уміння майбутнього вчителя музики як цілісний інтегративно-динамічний комплекс \ *KELM: Knowledge, Education, Law, Management (Nauka, Oswiata, Prawo, Zarzadzanie). SCIENTIFIC ISSUE of Knowledge, Education, Law, Management: Education and pedagogy. ISSN 2353-8406* – Lublin: Wydawca: Fundacja Instytut Spraw Administracji Publicznej w Lublinie, 2020. – № 4 (32), vol. 1. – С.57-61.

34. Тянь Лінь. Методика формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання. Дисертація

доктора філософії. 014 – Середня освіта (музичне мистецтво). Київ: НПУ. 2022. 275 с.

35. Хоружа О.В. Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки / О.В.Хоружа // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Херсон: ХДУ, 2009. – Випуск LIV. – С. 384-389.

36. Хоружа О.В. Етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики: етапи формування. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. Випуск 8 (13). С.110-120.

37. Хоружа О.В. Етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики: ситуативний і надситуативний рівні проблемності / О.В.Хоружа // VII культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва. Культурна трансформація сучасного українського суспільства: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 4-5 червня 2009 р. – К.: ДАККІМ, 2009. – С. 392-396.

38. Хоружа О.В. (2010), Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Дисертація кандидата педагогічних наук. Спеціальність 13.00.02. Теорія та методика музичного навчання. Київ. 254 с.

39. Хоружа О.В., Шух М.А., Лісова А.С., Демешок Д.М. (2017), Художньо-педагогічний аналіз на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі на матеріалі фортепіанних творів для дітей Михайла Шука. Навчально-методичний посібник для факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів. Нотна хрестоматія. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 167 с.

40. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Київ: НПУ імені М.Драгоманова, 2003. 232 с.

41. Юцевич Ю.С. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу. Навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН. 1998. 160 с.
42. Юник Д.Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія під наук. ред. А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2011. 402 с., С. 121-151.
43. Юник Т.І. Вдосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів. Дисертація кандидата педагогічних наук. 13.00.02. Київ. 1996. 238 с.
44. Юник Д.Г. Виконавська надійність як основа сценічної діяльності митців музичного мистецтва. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія під наук. ред. А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 377 с., С. 115-143.
45. Юник Д.Г. Теорія та методика формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів: автореферат дис. докт. пед. наук: спец. 13.00. 02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 39 с.
46. Hanin Y.L. A study of anxiety in sports . Sport psychology: An analysis of athlete behavior. I the aca, H.Y.: Mourement Publications, 1980. pp. 153-165.
47. Kellett A. Combat motivation. The behavior of soldiers in battle. Boston, 1982. 240 p.
48. Khoruzha O., Wang Yixing. Essence and content of the vocal competence for future music teacher in vocational training. Science and education. Collektion of scientific articles. Submitted for review in Conference Proceedings Citation Index. Social Skiences&Humanities (CPCI-GmbH). 2017. P.379-382.
49. Ren Jinyan. Pedagogical tools for forming the readiness of future teachers of music for vocal and choral work: the motivational and stimulating stage. Scientific journal. Paradigm of knowledge. № 2(66), 2025, pp. 55-71.

50. Yao Zijian. Theoretical aspects the formation artistic reflexive skills of master's music students in the process of piano training. Paradigm of knowledge № 2(56), 2023, pp. 102-119.

51. Xu Weiwei. Genre and stylistic approach as an instrument of a vocal training of the future music teachers. Valorificarea strategiilor inovationale de dezvoltare. FC 2 ; 2018 ; Bălți. 136-139.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено науково-теоретичне дослідження й розроблення проблеми формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання, на методологічному підґрунті сукупності системно-структурного, інформаційно-комунікаційного та творчо-діяльнісного підходів розроблено авторське визначення сутності і специфіки досліджуваного феномену, теоретично обґрунтовано, змодельовано, упроваджено експериментальну методику формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання, експериментальним шляхом перевірено ефективність розробленої методичної моделі. У відповідності до поставлених і виконаних завдань узагальнено висновки.

1. На основі аналізу науково-теоретичних джерел з проблематики мотиваційної сфери особистості, готовності як мотиваційного утворення, а також музично-педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури з питань вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, досліджено і сформульовано авторське визначення сутності готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання. Визначено, що готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи являє собою інтегративну професійну якість, яка фіксує чітку усвідомленість сформованої на базі стійких інтересів та розширеного кола художньо-естетичних потреб у галузі вокально-хорової педагогіки та виконавства психологічну установку на ефективне провадження різних форм вокально-хорової діяльності. Теоретично обґрунтовано і конкретизовано *специфіку* формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, що полягає у її невіддільності від мети фахової діяльності, яка утворює цільовий градієнт

особистісної спрямованості на ефективне провадження цієї діяльності, а також від вокально-хорового навчального середовища в цілому. Сформованість в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до вокально-хорової роботи являє собою кінцевий результат педагогічно змодельованого в цьому середовищі мотиваційного процесу.

2. Теоретично обґрунтовано і розроблено компонентну структуру, визначено критерії та показники сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи. Методологія системно структурного підходу, застосована з метою залучення методу системно-структурованого аналізу, дозволила схарактеризувати готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи в якості складної цілісної ієрархізованої динамічної системи, що інтегрує у своїй структурі мотиваційно-констеляційний, потребово-когнітивний та креативно-діяльнісний структурні компоненти, які регулюються й взаємодіють за допомогою функцій цілеутворення, розуміння, вирішення задач і проблем, рефлексії. Застосування критеріально-показникового аналізу дозволило визначити критерії і показники сформованості структурних компонентів готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання. Критерієм сформованості мотиваційно-констеляційного структурного компоненту визначено міру сформованості цільового градієнту особистісної спрямованості на організацію та компетентне провадження вокально-хорової роботи. І показником сформованості мотиваційно-констеляційного структурного компоненту визначено вияв потребового збудження щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами. II показником сформованості мотиваційно-констеляційного структурного компоненту визначено наявність стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами. Критерієм сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту визначено ступінь

теоретичної і практичної фахової підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи згідно до особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного її векторів. І показником сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту визначено вияв пролонгованого потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності. II показником сформованості потребово-когнітивного структурного компоненту визначено наявність стійкого інтересу до роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами. Критерієм сформованості креативно-діяльнісного структурного компоненту визначено міру творчої результативності як здатності до ефективного вокально-хорового розвитку учнів. І показником сформованості креативно-діяльнісного структурного компоненту визначено вияв здатності до постановки і креативного вирішення педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи. II показником сформованості креативно-діяльнісного структурного компоненту визначено вияв рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музичного мистецтва.

3. Визначено педагогічний потенціал процесу фахового навчання для формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, який полягає в сукупності інтегрованих педагогічних резервів диригентсько-хорової, вокально-виконавської, музично-теоретичної, інструментальної підготовки тощо. Встановлено, що педагогічний потенціал фахового навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті формування готовності до вокально-хорової роботи полягає у стимуляції вмотивованості до провадження цієї роботи, в забезпеченні динамічно-розвивального характеру навчальної методично-творчої та музично-виконавської діяльності, а також у створенні сприятливих умов для інтелектуального та музично-творчого саморозвитку студентів на

основі комплексного використання сукупності педагогічних резервів, закладених у диригентсько-хоровому, вокально-виконавському, музично-теоретичному та інших сегментах підготовки майбутніх фахівців.

4. Теоретично обґрунтовано, розроблено і сформульовано у контексті описової методичної моделі опорні принципи для формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, серед яких: принцип безперервності педагогічного впливу на вмотивованість студентів до професійного провадження вокально-хорової роботи, який актуалізується за рахунок послідовної педагогічної стимуляції мотиваційних утворень (потреб, інтересів, намірів тощо), інтегрованих до мотиваційного процесу, забезпечуючи усвідомленість студентами власної психологічної установки щодо поступального та цілісного засвоєння фундаментальних знань та практичних умінь вокально-хорової роботи на базі єдності формальних, неформальних та інформальних елементів фахового навчання; принцип насичення фахового навчання студентів факультетів мистецтв елементами теорії та практики вокально-хорової діяльності у всіх сегментах навчального процесу шляхом активного застосування інформаційно-комунікаційних технологій для прискорення пізнавально-пошукових та комунікативно-педагогічних заходів; принцип збалансованості теоретичної та практичної вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання, який актуалізується у процесі оригінального, швидкого й ефективного розв'язання проблемних ситуацій теоретичної і практичної навчальної діяльності, дозволяючи забезпечити рівновагу між теорією і практикою навчального процесу під «загальним знаменником» креативної діяльності.

Теоретично обґрунтовано, розроблено і сформульовано у контексті описової методичної моделі педагогічні умови ефективного формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання, серед яких: синтезування формальної, неформальної та

інформальної освіти у галузі вокально-хорової підготовки шляхом інформатизації процесу фахового навчання; педагогічне забезпечення спрямованості процесу фахового навчання майбутніх учителів музики на цільове стимулювання вмотивованості студентів до пізнавальної активності щодо набуття знань, необхідних для ефективного провадження вокально-хорової роботи на основі систематичного застосування методів мотивації мистецького навчання під час викладання нормативних і варіативних вокальних та вокально-хорових навчальних дисциплін, сукупність яких забезпечує цілісність, єдність і консолідацію усього методичного забезпечення в цілому; педагогічне забезпечення у процесі фахового навчання якісної підготовленості студентів факультетів мистецтв до професійного провадження практичної педагогічної діяльності у галузі вокально-хорової роботи, яка реалізується в річищі оригінального, швидкого та ефективного розв'язання проблемних ситуацій в означеній галузі.

Теоретично обґрунтовано, розроблено і сформульовано у контексті описової методичної моделі етапи формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання, а також педагогічний інструментарій, зокрема: I етап – орієнтаційно-стимулюючий, під час якого передбачено формування мотиваційно-констеляційного структурного компоненту; II етап – фундаментально-знаннявий, під час якого передбачено формування потребово-когнітивного структурного компоненту; III етап – продуктивно-рефлексивний, під час якого передбачено формування креативно-діяльнісного структурного компоненту.

5. Згідно до описової моделі розроблено й упроваджено у процес фахового навчання поетапну методику формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, а також у під час дослідно-експериментальної роботи за допомогою аналізу порівняльної

динаміки результатів формувального, контрольного та констатувального експериментів перевірено і підтверджено ефективність запропонованої.

Висхідна динаміка на високому рівні під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зростання до 27,77 % з 14,93 % в контрольних групах – на 12,84 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зростання до 27,77 % з 12,92 % під час констатувального експерименту – на 14,85 %.

Висхідна динаміка на середньому рівні під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зростання до 60,00 % з 48,28 % в контрольних групах – на 11,72 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зростання до 60,00 % з 47,6 % під час констатувального експерименту – на 12,4 %.

Нисхідна динаміка на низькому рівні в під час формувального експерименту:

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зниження до 12,23 % з 36,79 % в контрольних групах – на 24,56 %;

в експериментальних групах (формувальний експеримент) зниження до 12,23 % з 39,48 % під час констатувального експерименту – на 27,25 %.

З огляду на результати аналізу порівняльної динаміки формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання доцільно констатувати:

представлена позитивна динаміка, що характеризує як процес формування структурних компонентів, так і процес формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання в цілому, доводить ефективність розробленої і упровадженої експериментальної методики;

розроблена і упроваджена у процес фахового навчання методика, з одного

боку, стимулює мотиваційну цілеспрямованість студентів на усвідомлене підвищення власної фаховості щодо провадження вокально-хорової роботи в закладах середньої освіти, а з іншого боку, забезпечує особистісну психологічну зосередженість на процесі фахового навчання в частині планування й втілення намірів, організації власної когнітивної, творчо-методичної і творчо-виконавської навчальної діяльності, необхідної для подальшої продуктивної вокально-хорової роботи;

упроваджена у процес фахового навчання методична модель, яка інтегрує етапи, педагогічні умови, принципи, поетапне методичне забезпечення формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання, є лаконічною і коректною, з одного боку, не вимагаючи від плану навчального процесу внесення додаткових годин, а з іншого боку, уможливлуючи підвищення рівня теоретичної, методичної та практичної фахової підготовленості студентів загалом і вокально-хорової підготовленості зокрема;

експериментальна методика формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи у процесі фахового навчання підлягає частковій або повній екстраполяції у навчальний процес музично-педагогічних навчальних закладів, інститутів та факультетів мистецтв.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Тест на вияв потребового збудження щодо набуття теоретичних знань
і практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи
із школярами
(Модифікація за методикою О. Хоружої)**

1. Вважаю, що, бажаючи підвищити якість власної вокально-хорової роботи під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва», я не маю витрачати свій вільний час на опрацювання фахової літератури з теорії та методики вокально-хорової підготовки школярів.
2. Якщо під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» я готуюсь до розспівування учнів, до опрацювання із дітьми запланованих пісень, то я не маю спеціально опрацьовувати відповідні методичні джерела щодо самопрезентації вчителя музичного мистецтва перед учнями як хормейстера, адже я і так все знаю про проведення вокально-хорової роботи.
3. Я вважаю, що мої колеги-студенти лицеміряють, розповідаючи, що їм цікаво читати фахову літературу з проблем теорії та практики вокально-хорової роботи.
4. Я не вважаю, що перед складанням екзамену, заліку з курсів «Методика музичного навчання й виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва» я маю витрачати час на активні пошуки методичних джерел з підвищення моєї вокально-хорової та методичної компетентності.
5. Вважаю, що додаткові (поза запланованими заняттями) обговорення із викладачами-методистами, керівниками практики, вчителями музичного мистецтва особливостей проведення моєї вокально-хорової роботи із школярами є непотрібними, адже відбирають мій особистий час.
6. Вважаю, що опрацювання методичної літератури щодо історії музичного виховання, вивчення шкільних навчальних програм з музичного мистецтва, ознайомлення із різними методиками у галузі роботи із шкільними

вокальними та хоровими колективами не змінить результату обов'язкового проведення прилюдного музичного заходу в закладах середньої освіти, що є необхідним для студента-практиканта.

7. Під час виконання самостійної роботи з «Методики музичного навчання й виховання» я легко, без жодних коливань і жалкувань, можу перейти від опрацювання методичної літератури з проблем вокально-хорової роботи до опрацювання навчальних джерел з філософії, психології, іноземної мови тощо.

8. Мені не подобається спочатку обговорювати результати проведених мною в школі під час уроків музичного мистецтва видів роботи, пов'язаних із вокально-хоровими вправами, розучуванням шкільних пісень тощо, із методистом, вчителем музичного мистецтва, керівником практики, а потім читати методичну літературу з питань вокально-хорової роботи вдома.

9. У процесі підготовки навчально-педагогічного репертуару шкільного хорового колективу під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» я не бачу сенсу у витрачанні часу для вивчення інших інтерпретацій музичних творів з програми шкільного хорового колективу, навіть якщо я можу знайти ці інтерпретації в інтернеті.

10. Обираючи між відвідуванням майстер-класу заслуженого вчителя музичного мистецтва, досвідченого методиста-хормейстера, і поточним груповим заняттям з «Методики музичного навчання і виховання», я обрав би (обрала б) поточне групове заняття.

Інструкція: відповідь «Так» - 1 бал, відповідь «Ні» - 2 бали.

Високий рівень сформованості потребового збудження щодо набуття теоретичних знань і практичних умінь у галузі теорії та методики вокально-хорової роботи із школярами – від 18 до 20 балів;

середній рівень – від 14 до 17 балів;

низький рівень – від 10 до 13 балів.

Додаток Б

**Тест на вияв рівня сформованості стійкого інтересу студентів до
роботи із хоровими та вокальними шкільними колективами**

(Модифікація за методикою О. Хоружої)

Відповіді на запитання (від 01 до 05, де 05 – впевнено «так», 04 – більше «так», чим «ні», 03 – не впевнений, 02 – більше «ні», чим «так», 01 – впевнено «ні») записуються у відповідні клітинки в картках:

Курс _____ Дата _____

Прізвище, ім'я, по-батькові _____

1	4	7	10	13	16
2	5	8	11	14	17
3	6	9	12	15	18

Обробка карток: необхідно скласти всі цифри у кожному рядку. Три рядки відповідають трьом рівням інтересу. Той рядок, який містить найбільшу суму, буде відповідати наявності у даного респондента рівня інтересу.

Що спонукає Вас вивчати досвід провідних керівників вітчизняних і зарубіжних дитячих вокальних та хорових колективів?

1. Вчу тому, що цього вимагають викладачі.
2. Тому, що ці знання необхідні для отримання фаху вчителя музичного мистецтва.
3. Тому, що мені це цікаво.

Як Ви пояснюєте своє ставлення до необхідності працювати із школярами над пісенним репертуаром під час уроків музичного мистецтва у процесі педагогічної практики?

4. Якби це було можливо, я взагалі не проводив ці уроки.
5. Вважаю, що досвід роботи над пісенним репертуаром потрібний мені для загального музично-педагогічного розвитку.
6. Вважаю, що чим більше я занурююсь у роботу із шкільними вокальними та хоровими колективами, тим більше мені хочеться дізнатися і навчитися.

Яка робота на заняттях з «Хорового класу» Вам більше подобається ?

7. Слухати рекомендації та вказівки художнього керівника.
8. Слухати пропозиції своїх товаришів.
9. Самостійно шукати шляхи розв'язання проблем вокально-хорового виконавства і завдань, які постають у процесі занять хорового колективу, доводити свою позицію.

Яке значення має набуття знань і умінь щодо керування шкільним хоровим колективом для оволодіння Вами фахом учителя музичного мистецтва?

10. Ніякого.
11. Набуваючи означених знань і умінь, підвищуєш рівень оволодіння іншими навчальними дисциплінами мистецької освіти.
12. Знання і уміння щодо керування шкільним хоровим колективом допомагає стати висококваліфікованим фахівцем.
13. Чи не вважаєте Ви, що найбільш складні для виконання зразки навчального репертуару під час занять в хоровому класі можна було б взагалі не вивчати?
14. Чи не вважаєте Ви, що у фаховій діяльності вчителя музики Вам знадобляться тільки деякі знання і уміння щодо керування шкільним хоровим колективом?
15. Чи не вважаєте Ви, що поглиблені знання щодо змісту, принципів, методів і засобів комунікативної компетентності у сфері керівництва шкільним хоровим колективом є запорукою успішної фахової діяльності вчителя музики?
16. Чи бувають випадки під час проходження педагогічної практики, коли Вам не вистачає організаційно-професійних знань у сфері функціонування учнівських вокальних та хорових колективів, але засвоювати їх Ви не бажаєте?
17. Чи бувають випадки, що на заняттях в хоровому класі Вас зацікавлює певний матеріал мистецько-виконавського або комунікативно-педагогічного

змісту, але вдома бажання ним займатися зникає?

18. Чи часто під час вивчення матеріалу з теорії та практики вокально-хорової роботи Ви звертаєтесь, окрім підручників і конспектів, до інших джерел інформації: книг, інтернет-джерел, аудіо і відео записів, відвідування наукових, мистецьких заходів тощо?

Додаток В

Тест на вияв пролонгованого потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності.

(Модифікація за методикою О. Хоружої)

1. Вважаю, що цілеспрямовано готуючись до концертного виступу або до іспиту, заліку з вокалу, хорового диригування я не маю будь-яким чином змінювати свої життєво-побутові звички, спосіб життя тощо.
2. Якщо я готуюсь до концертного виступу або до іспиту, заліку з вокалу, хорового диригування я все одно маю відводити багато часу іншим навчальним курсам, щоб їх підготовка не постраждала.
3. Я вважаю, що люди лицеміряють, стверджуючи, що їм подобається весь час займатися підготовкою до концертного виступу, іспиту або заліку з вокалу, хорового диригування.
4. Я не вважаю, що наближення концертного виступу, іспиту або заліку з вокалу, хорового диригування має вести до зменшення часу на «особисте життя».
5. Вважаю, що додаткові репетиції, які відбуваються під час наближення концертного виступу, іспиту або заліку з вокалу, хорового диригування є непотрібними.
6. Вважаю, що опрацювання додаткової музикознавчої літератури щодо жанрово-стильових особливостей вокальних творів, вокально-хорових творів з моєї концертної програми, нічого не змінить у моєму музичному виконавстві.
7. Для мене не є проблемою відмовитись від домашньої роботи над вокальним репертуаром, репертуаром з хорового диригування заради сімейного застілля, дружньої вечірки тощо.

8. Мені не подобається спочатку працювати над підготовкою концертної програми в класі, а потім знову повторювати весь репертуар вдома.
9. Якщо я готуюсь до концертного виступу або до іспиту, заліку з вокалу, хорового диригування я не бачу необхідності знайомитись із іншими інтерпретаціями вокальних та вокально-хорових творів, які входять до концертної програми, слухаючи записи провідних виконавців.
10. Обираючи між додатковою репетицією в приміщенні, де має відбутися концертний виступ, екзамен або залік з вокалу, з хорового диригування й звичайним індивідуальним заняттям з цих навчальних курсів в аудиторії за розкладом, я обрав би (обрала б) звичайне заняття.

Інструкція: відповідь «Так» - 1 бал, відповідь «Ні» - 2 бали.

Високий рівень сформованості потребового художньо-естетичного та пізнавального спонукання щодо перманентного підвищення якості і результативності власної вокально-виконавської й хормейстерської діяльності – від 18 до 20 балів;

середній рівень – від 14 до 17 балів;

низький рівень – від 10 до 13 балів.

Додаток Г

Самооцінка наявності намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти
(За модифікованою методикою А.Козир)

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – “безумовно ТАК” до 1 – “безумовно НІ”)

1.Шкала для самооцінки намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти:

Під час проведення комбінованих уроків музичного мистецтва я планую розробити і застосувати новий комплекс вокально-хорових вправ, який забезпечить розвиток здатності учнів до точності інтонаційного та метро-ритмічного виконання мелодії вокальних творів, хорових партій тощо.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Під час проведення комбінованих уроків музичного мистецтва я планую досконально відпрацювати із школярами уміння художньо-педагогічного аналізу, аналізу засобів музичної виразності з навчально пісенного репертуару як основи творчої інтерпретаційної діяльності

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Під час проведення комбінованих уроків музичного мистецтва я цілеспрямовано реалізовуватиму класичні та інноваційні стратегії розвитку слухових уявлень та музичного сприймання учнів

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Під час проведення комбінованих уроків музичного мистецтва я цілеспрямовано реалізовуватиму вокальні вправи, ігрові методи і прийоми для відпрацювання із учнями артикуляційних умінь і навиків, необхідних для чіткої вимови текстів пісенного репертуару

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

2. *Шкала для самооцінки намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти:*

У процесі організації моєї подальшої позаурочної вокально-хорової роботи я планую забезпечувати участь школярів солістів-вокалістів, шкільних вокальних та хорових колективів, які знаходяться під моїм керівництвом, у районних, міських, республіканських та міжнародних музичних заходах (вокальних та вокально-хорових конкурсах, фестивалях тощо).

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

У процесі педагогічної практики з музичного мистецтва я планую організувати й провести в загальноосвітній школі одноденний мистецький захід просвітницького характеру для учнів, батьків та вчителів, присвячений виконавству вокальних та хорових творів українських композиторів (у відповідності до навчальної програми вчителя музичного мистецтва);

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

У процесі педагогічної практики з музичного мистецтва я планую разом із моїми колегами студентами-практикантами організувати у школі тижневий колективний просвітницький захід, присвячений вокально-хоровому мистецтву (на кшталт «Тижня хорового співу», «Співочого поля» тощо), в якому сумісно виступатимуть учнівські і студентські вокальні та хорові колективи.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

В межах студентської наукової роботи я планую організувати засідання студентського наукового гуртка, цілком присвячене обговоренню проблематики практичного удосконалення позаурочної вокально-хорової роботи в закладах середньої освіти.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

В межах студентської наукової роботи я планую написати й опублікувати наукову статтю в студентському науковому виданні, присвячену проблематиці практичного удосконалення позаурочної вокально-хорової роботи в закладах середньої освіти.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Якщо Ваш результат 33 - 45 балів, – Ви людина, яка оцінює рівень сформованості власних намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти як високий;

якщо Ваш результат 22 - 32 бали, – Ви людина, яка оцінює рівень сформованості власних намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти як середній;

якщо Ваш результат 9 - 21 бал, – Ви людина, яка оцінює рівень сформованості власних намірів щодо ефективної організації, розбудови і практичної реалізації урочної і позаурочної вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти як низький.

Додаток Ж

**Психолого-педагогічна діагностика здатності майбутнього вчителя
музичного мистецтва до постановки і креативного вирішення
педагогічних задач у процесі вокально-хорової роботи
(Модифікація за методикою М.Кашапова, О.Хоружої)**

1.Пильність у пошуках педагогічної проблеми вокально-хорової підготовки учнів – здатність бачити вокально-хоровий аспект у звичайних явищах педагогічного процесу на уроках музичного мистецтва. Уміння вчасно побачити проблему є передумовою високої якості її вирішення.

Завдання. Пропонуються пісні із навчально-педагогічного репертуару школярів різних вікових категорій (українська народна пісня «Подільночка» в обр. Л.Ревуцького, «Колискова» муз. Й.Брамса, «Вечірня зірка» муз. Р.Шумана тощо). Студенти мають визначити і записати як стандартні, так і нестандартні, на їх думку, проблеми, пов'язані із вокально-хоровою роботою над цими піснями на уроці музики в школі або на репетиціях хорового колективу. Необхідно вказати якнайбільше варіантів.

2.Чітка конкретизація й формулювання педагогічної задачі – уміння бачити проблему вокально-хорового навчання з високим ступенем ясності, а також чітко озвучувати її перед учнями. Це вміння відображує здатність послідовно й логічно мислити, детально аналізувати факти та явища, продукувати нові рішення.

Завдання. Пропонується навести приклад проблемної ситуації, типової для опрацювання пісенного репертуару на уроці музичного мистецтва в загальноосвітній школі. Необхідно коротко й змістовно сформулювати й записати зміст задачі у тому вигляді, в якому цю задачу доречно виголосити перед учнями.

3.Прогнозування ефективного способу розв'язання поставленої задачі у контексті проектування потенційного педагогічного інструментарію, найбільш дієвих креативних методів і засобів;

Завдання. Пропонується записати конкретну педагогічну задачу, типову для поточної вокально-хорової роботи, яка має місце на уроці музичного мистецтва або під час репетиції хорового колективу. Наприклад, задача щодо оволодіння хористами умінням «ланцюгового дихання». Необхідно запропонувати не менш 4-5 класичних і оригінальних методів формування цього уміння, обґрунтувавши застосування кожного із запропонованих методів.

4.Передбачення імовірного результату розв'язання поставленої задачі.

Завдання. Пропонується записати, які результати можуть бути отримані в разі застосування запропонованих у завданні 3 методів.

5.Моделювання, інтеграція й практична реалізація педагогічного інструментарію для вирішення педагогічних задач вокально-хорової підготовки школярів.

Завдання. Пропонується за вибором студентів записати 5 методів вокально-хорового вправлення, 5 вербальних методів і 5 інтерактивних методів. Необхідно об'єднати по одному методу з кожної групи в трійки, інтегрувавши їх для вирішення таких педагогічних задач, як:

досягнення точності ритмічного малюнку під час співу;

досягнення точності інтонування вокальної мелодії під час співу;

досягнення чіткої артикуляції тексту пісні під час співу.

Додаток 3

**Самооцінка здатності студентів факультетів мистецтв до рефлексивного
осмислення установки на високоефективну професійну діяльність
вчителя музики**

(За модифікованою методикою А.Козир)

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – “безумовно ТАК” до 1 – “безумовно НІ”)

1.Шкала для самооцінки рефлексивного осмислення установки на високоефективну інтерпретаційну діяльність під час вокально-хорової роботи:

Я усвідомлюю, що під час розроблення інтерпретаційної концепції вокального, хорового твору я настільки прагну досягнути максимально яскравості художнього образу, що є прихильником створення його письмової анотації із детальним аналізом стилю, жанру і засобів музичної виразності, хоч це потребує значних часових затрат.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Я усвідомлюю, що під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» у процесі уроків музики та репетицій шкільного хорового колективу я приділяю особливу, надмірну увагу відпрацюванню цілісності музичної форми, втіленню драматургічного задуму композитора шляхом виявлення поточних кульмінацій і точки «золотого перетину» музичного твору, хоча це є вельми складним для школярів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Я усвідомлюю, що під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» у процесі уроків музики та репетицій шкільного хорового колективу, коли я працюю із школярами над втіленням інтерпретації музичного твору, я можу повторювати його виконання до тих пір, поки мій інтерпретаційний задум не буде втілено хористами максимально точно.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Я усвідомлюю, що під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» у процесі уроків музики та репетицій шкільного хорового колективу, я працюю із школярами над тембральним, ритмічним, гармонічним хоровим ансамблем до тих пір, поки хорове звучання не «вкладеться» в логіку моєї інтерпретаційної версії в потрібному мені темпі із потрібними мені нюансами, навіть якщо хористи виглядають втомленими.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

2.Шкала для самооцінки рефлексивного осмислення установки на високоефективну діяльність щодо оволодіння учнями, учасниками вокальних та хорових колективів практичними уміннями надійності прилюдного виконавства музичних творів під час вокально-хорової роботи:

Я усвідомлюю, що у процесі підготовки прилюдного заходу за участю шкільного хорового колективу в хористів викликає хвилювання присутність публіки в репетиційному приміщенні, оскільки під час репетицій я намагаюсь особисто забезпечити таку присутність, розглядаючи її наявність як стресор, до якого хористи мають звикати.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Я усвідомлюю, що у процесі підготовки прилюдного заходу за участю шкільного хору діти часто нервуються, оскільки я систематично вимагаю від них сольного виконання хорових партій перед усім колективом, щоб прилюдне виконання стало для хористів звичкою.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Я усвідомлюю, що в дітей викликає труднощі, коли я як практикант(ка) веду комбіновані уроки музичного мистецтва в загальноосвітній школі, намагаючись всі сегменти уроку (вокально-хорову роботу, слухання й

художньо-педагогічний аналіз музичних творів, музично-теоретичну роботу тощо) супроводжувати елементами сольного співу у виконанні школярів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Я усвідомлюю, що для публікації статей в наукових студентських виданнях, я занадто часто обираю тематику вокально-хорової роботи, зокрема проблему виконавської надійності вокалістів і хористів під час прилюдних виступів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Я усвідомлюю, що, відвідуючи уроки музичного мистецтва заслужених вчителів, майстер-класи провідних хормейстерів, я занадто часто намагаюся поставити питання, присвячене практичним умінням вокально-хорового виконавства.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Якщо Ваш результат 33 - 45 балів, – Ви людина, яка оцінює рівень своєї здатності до рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музики як високий.

Якщо Ваш результат 22 - 32 бали, – Ви людина, яка оцінює рівень своєї здатності до рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музики як середній.

Якщо Ваш результат 9 - 21 бал, – Ви людина, яка оцінює рівень своєї здатності до рефлексивного осмислення установки на високоефективну професійну діяльність вчителя музики як низький.