

На правах рукописи

ПЛЕХАНОВА Ольга Евгеньевна

**ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ВОКАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Екатеринбург – 2006

Работа выполнена в ГОУ ВПО
«Уральский государственный педагогический университет»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент
Чернова Людмила Владимировна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор
Федорович Елена Наримановна

кандидат педагогических наук,
доцент
Давыдова Светлана Дмитриевна

Ведущее учреждение: ГУ ВПО «Челябинский институт
музыки им.П.И.Чайковского»

Защита состоится 21 апреля 2006 г. в 10 ч. в ауд.12 на заседании диссертационного совета К 212.283.02 при ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу: 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9.

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале научной библиотеки ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Автореферат разослан 20 марта 2006 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Г.А.Карпова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Необходимость модернизации системы высшего образования в логике культурологического подхода обусловлена потребностью современного, кардинально меняющегося российского общества в подготовке специалистов, обладающих высоким уровнем общей и профессиональной культуры. В связи с этим возрастают требования к профессиональной вузовской подготовке будущего учителя музыки, к его музыкально-педагогической культуре, составляющей которой выступает вокально-педагогическая культура.

Вокально-педагогическую культуру учителя музыки мы понимаем как интегративное качество личности, включающее в себя ценностное отношение к наследию человечества в области разных видов певческой деятельности, компетентность в сфере вокальной педагогики, собственное вокально-исполнительское мастерство, а также творческую активность в вокально-педагогической деятельности.

Для раскрытия сущности вокально-педагогической культуры учителя музыки мы обратились к анализу работ в области философии, культурологии, психологии, педагогики, музыкознания, раскрывающих семантику понятий «культура», «культура личности», «профессиональная культура», «педагогическая культура», «профессионально-педагогическая культура», «художественная культура», «музыкальная культура», «вокальная культура».

Вопросам формирования профессионально-педагогической культуры специалиста посвящены работы А.В.Барабанщикова, В.Л.Бенина, Е.В.Бондаревской, И.Ф.Исаева, В.А.Сластенина и др. Педагогическая культура в них предстает как важная часть общей культуры учителя, которая выражается в системе его профессиональных качеств и особенностях педагогической деятельности.

Особый интерес в контексте настоящего исследования представляют работы, в которых раскрываются вопросы формирования у будущего учителя музыки педагогической культуры (Н.Б. Волчегурская, А.Н. Растрьгина), художественной культуры (Л.А.Рапацкая), методологической культуры (Э.Б.Абдуллин), музыкально-эстетической культуры (Р.А. Тельчарова), вокально-хоровой культуры (А.Ю. Любомудрова).

Вокально-педагогическая культура учителя музыки, являясь подсистемой профессионально-педагогической культуры, имеет свои специфические особенности: она включает в себя вокальную педагогику и вокальное исполнительство.

Различные аспекты вокальной педагогики и вокального исполнительства нашли свое отражение в исследованиях Д.Л. Аспелунда, В.А.Багадурова, О.А.Далецкого, Л.Б.Дмитриева, Ф.Ф.Заседателева, К.М.Мазурина, Е.М.Малининой, А.Г.Менабени, В.П.Морозова, И.К. Наза-

ренко, Г.П. Стуловой, Р.Юссона и др. Во многих работах употребляется термин «вокальная культура», но авторы не раскрывают семантику данного понятия во всей его целостности, а ограничиваются лишь декларированием термина и его узкой формулировкой.

В нашем исследовании раскрывается семантика данного понятия в соответствии с подготовкой студентов к профессионально-педагогической деятельности.

Вокально-педагогическая культура у студентов музыкально-педагогического факультета может формироваться в процессе освоения ими различных дисциплин. Особо значимая роль принадлежит разным видам певческой деятельности – сольному, ансамблевому, хоровому, а также пению в процессе прохождения педагогической практики в школе при работе с детским голосом. Несмотря на то, что все эти виды деятельности студентов связаны с пением, имеют как общие, так и особенные моменты, можно отметить противоречивый характер их взаимодействия. Тем не менее, каждый студент обязан осваивать их в процессе вузовской подготовки, что нашло отражение в требованиях Государственного образовательного стандарта. В связи с этим необходимо найти единую основу постановки голоса для решения исполнительских задач в разных видах певческой деятельности. Это объединение можно осуществить, применяя для постановки певческого голоса способы, используемые в работе над сценической речью.

Следует отметить, что понятие «вокально-педагогическая культура» учителя музыки как системное явление до сих пор не являлось предметом специального исследования.

Таким образом, существуют **противоречия**:

– между потребностью кардинально меняющегося российского общества в специалистах, обладающих высоким уровнем общей и профессионально-педагогической культуры и недостаточной ориентированностью и готовностью сложившейся системы вузовского музыкально-педагогического образования к решению комплекса задач по формированию такой важнейшей подсистемы профессионально-педагогической культуры будущих учителей музыки, как вокально-педагогическая культура;

– между разработанностью понятий «педагогическая культура», «профессионально-педагогическая культура» и неразработанностью понятий «вокально-педагогическая культура» и «вокально-педагогическая культура учителя музыки»;

– между требованиями Государственного образовательного стандарта к необходимости осуществления многосторонней вокально-педагогической подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов и отсутствием технологий успешного формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в разных видах певческой деятельности.

Данные противоречия позволяют обозначить **проблему** исследования, которая заключается в поиске путей осуществления многосторонней и успешной вокально-педагогической подготовки будущего учителя музыки.

На основе сложившихся противоречий и выявленной проблемы сформулирована **тема** исследования: «Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки».

Цель исследования—теоретически обосновать, разработать и опытно-поисковым путем проверить технологию формирования вокально-педагогической культуры будущего учителя музыки.

Объект исследования—процесс профессиональной вузовской подготовки будущего учителя музыки.

Предмет исследования—технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки как части его профессиональной подготовки.

Гипотеза исследования: успешное формирование вокально-педагогической культуры будущего учителя музыки предполагает:

- выявление сущности вокально-педагогической культуры учителя музыки как многогранного, многоаспектного феномена для методического сопровождения его формирования;

- определение структурных компонентов вокально-педагогической культуры учителя музыки для формирования её как интегративного образования в единстве целостности и дифференцированности;

- разработку технологической модели, включающей инвариантную составляющую и вариативную, нацеленную на реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении студентов;

- определение этапов технологии, которые будут способствовать целостному и последовательному освоению студентом вокально-педагогической культуры;

- вариативность методов постановки голоса, исходя из специфики разных видов певческой деятельности, а также применение эффективного способа перехода от речевого голосообразования к певческому через овладение элементами сценической речи как основы для объединения разных видов певческой деятельности студентов.

В соответствии с целью и гипотезой исследования определены следующие **задачи**:

1. Выявить сущность феномена вокально-педагогической культуры учителя музыки, проанализировав научно-методическую литературу.
2. Теоретически обосновать, разработать структурную модель вокально-педагогической культуры учителя музыки и технологическую модель ее формирования в процессе вузовской подготовки.
3. Определить критерии и показатели сформированности вокально-

- педагогической культуры будущего учителя музыки.
4. Проверить результативность технологии формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в разных видах певческой деятельности.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения, раскрывающие сущность культурологического подхода в образовании (Л.А.Беляева, В.Л.Бенин, И.Ф.Исаев, И.Я.Мурзина), лично-ориентированного образования (Н.А.Алексеев, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская); теоретические и практические основы педагогических технологий (В.П.Беспалько, В.И.Загвязинский, Е.В.Коротаева, В.А.Кульневич, М.М.Левина, Г.К.Селевко); теоретические концепции профессионального становления личности (О.А. Абдуллина, Э.Ф.Зеер, Н.Д.Никандров, В.А.Сластенин и др); концепция профессиональной подготовки учителя музыки (Э.Б.Абдуллин, Л.Г.Арчажникова, И.Н.Немыкина, Л.А.Рапацкая, Г.М.Цыпин); теоретические положения о сущности музыкальной культуры и музыкально-творческой деятельности (Е.В.Назайкинский, А.Н.Сохор, Г.М.Цыпин); теория музыкально-эстетического развития личности (Э.Б.Абдуллин, Ю.Б.Алиев, Б.М.Теплов); теоретические положения в области анатомии, физиологии и акустики голосового аппарата (В.А.Багадуров, Л.Б.Дмитриев, А.Г.Менабени, В.П.Морозов, И.К.Назаренко, В.Н.Сорокин, Г.П.Стулова, В.Л.Чаплин, Р.Юссон); теоретические основы хорового искусства (Г.А.Дмитревский, А.А.Егоров, В.Л.Живов, К.Ф.Никольская-Береговская, К.Б.Птица, В.А.Самарин, А.В.Свешников, П.Г.Чесноков); принципы воспитания голоса в сценической речи (И.П.Козлянинова, К.Линклэйтер, М.О.Кнебель, А.Н.Петрова, Е.Ф.Саричева, К.С.Станиславский, Э.М.Чарели).

В ходе исследования использовались следующие **методы**:

теоретические: изучение и анализ философской, педагогической, психологической, музыкально-педагогической, вокально-педагогической литературы по исследуемой проблеме; анализ и обобщение педагогического опыта; синтез, сравнение, моделирование;

эмпирические: наблюдение, диспут, беседа; методы педагогической диагностики: анкетирование, тестирование, аудиторский анализа, спектральный анализ певческого звука; опытно-поисковая работа.

Исследование проводилось в течение 2001—2006 гг. в условиях естественно протекающего образовательного процесса на **базе** на музыкально-педагогическом факультете Уральского государственного педагогического университета, специальность 030700 «Музыкальное образование».

Выделенные цель, гипотеза и задачи обусловили логику исследования, которое осуществлялось в три этапа.

На **первом этапе** (2001—2002) изучалась и анализировалась литература по теме исследования; обобщался педагогический опыт в области вокальной педагогики с целью обеспечения методологической основы ис-

следования; формулировались тема, цель, задачи, гипотеза исследования; проводилось констатирующее обследование уровня вокально-педагогической культуры студентов.

На **втором этапе** (2002—2005) уточнялась гипотеза исследования; определялось оптимальное содержание опытно-поисковой работы, ее структура и основные организационные формы; проводился формирующий этап опытно-поисковой работы, осуществлялось накопление и обработка полученной информации.

На **третьем этапе** (2005—2006) анализировались и обобщались материалы исследования, проводился контрольный срез опытно-поисковой работы, формулировались заключительные выводы диссертационного исследования, осуществлялось оформление результатов работы.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Определена структурная модель вокально-педагогической культуры учителя музыки как интегративного, многоаспектного феномена, включающая аксиологический, теоретический, технологический компоненты и творческий компонент как системообразующий.
2. Разработана технологическая модель формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки, которая включает в себя: инвариантные и вариативные составляющие; последовательность этапов (накопление вокально-слухового опыта, применение имеющихся знаний в разных видах собственной певческой деятельности, изучение и сравнительный анализ разных вокально-педагогических концепций, систематизация слуховых впечатлений, разных видов опыта и применение их в творческой вокально-педагогической деятельности); комплекс методов и приемов, направленных на формирование различных компонентов вокально-педагогической культуры.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- разработано содержание понятия вокально-педагогическая культура учителя музыки, в котором данный феномен представлен как интегративное качество личности;
- определена специфика структурных компонентов вокально-педагогической культуры – аксиологического, теоретического, технологического, творческого;

Практическая значимость определяется тем, что разработанные структурная и технологическая модели, а также критерии и показатели, могут быть использованы с целью оптимизации процесса формирования вокально-педагогической культуры будущих учителей музыки в средних и высших учебных заведениях, а также в подготовке слушателей курсов повышения квалификации учителей, преподавателей педагогических училищ и вузов.

Достоверность результатов и обоснованность выводов исследова-

ния обеспечивается исходными методологическими и теоретическими позициями—соответствием содержания опытно-поисковой работы выдвинутой гипотезе и задачам исследования, применением теоретических и эмпирических методов, адекватных по содержанию задачам исследования.

Апробация результатов исследования и внедрение их в практику осуществлялась в процессе педагогической деятельности автора работы на музыкально-педагогическом факультете Уральского государственного педагогического университета. Основные положения исследования обсуждались на международных, всероссийских, региональных и областных научно-практических конференциях (2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006), а также нашли отражение в публикациях сборников научных статей и тезисов докладов (Санкт-Петербург, Казань, Екатеринбург, Чебоксары).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Вокально-педагогическая культура учителя музыки - интегративное качество личности, включающее в себя ценностное отношение к наследию человечества в области разных видов певческой деятельности, компетентность в сфере вокальной педагогики, собственное вокально-исполнительское мастерство, а также творческая активность в вокально-педагогической деятельности.
2. Вокально-педагогическая культура учителя музыки представляет собой сложный интегративный феномен, структура которого состоит из аксиологического, теоретического, технологического, творческого компонентов, где последний выступает системообразующим компонентом.
3. Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки включает в себя инвариантный и вариативный аспекты. Инвариантная часть отражает общую цель и принципы, а также задачи обучения (накопление теоретического и практического опыта, формирование вокально-педагогической культуры в единстве выделенных компонентов, ориентацию на будущую профессионально-педагогическую деятельность). Выделение в технологии вариативной части обусловлено следующими основными моментами: спецификой компонентов структуры вокально-педагогической культуры учителя музыки (аксиологического, теоретического, технологического, творческого), требующих адекватных их природе методов и приемов формирования; своеобразием разных видов певческой деятельности; необходимостью реализации личностно-ориентированного подхода в образовании.
4. В процессе формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки особая роль принадлежит овладению студентами элементами сценической речи как эффективным способом перехода от речевого голосообразования к певческому, создающим основу для объединения разных видов певческой деятельности.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обосновывается актуальность темы исследования, определяются цель, объект, предмет исследования; формулируются гипотеза и задачи; раскрывается методологическая основа исследования; определяются методы исследования; выявляются этапы исследования, научная новизна, теоретическая и практическая значимость; формулируются положения, выносимые на защиту.

В **первой главе «Теоретические аспекты проблемы формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки»** основное внимание сосредоточено на раскрытии понятия «вокально-педагогическая культура», на определении его места и роли в профессионально-педагогической культуре учителя музыки. В данной главе выявляется сущность и обосновывается структурная модель вокально-педагогической культуры учителя музыки, раскрывается технологическая модель формирования вокально-педагогической культуры в разных видах певческой деятельности.

В процессе анализа работ ученых по проблеме исследования уточнено понятие «вокально-педагогическая культура» как составляющая «профессиональной», «педагогической», «художественной», «музыкальной» и «вокальной» культуры.

При имеющихся различиях в трактовке понятия «педагогическая культура», многими авторами (А.В.Барabanщиков, В.Л.Бенин, Н.В.Бордовская, И.Е.Видт, С.А.Днепров, И.Ф.Исаев, В.А.Сластенин и др.) она понимается как важная часть общей культуры личности педагога, проявляющаяся в системе его профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности, как способ реализации социального опыта в освоении педагогической реальности.

Профессионально-педагогическая культура учителя музыки имеет свою специфику. Наряду с общей культурой личности и педагогической культурой, важной составляющей профессионально-педагогической культуры учителя музыки является высокий уровень его методологической, художественной и музыкально-эстетической культуры (Э.Б.Абдуллин, Н.Б.Волчегурская, А.Н.Растрыгина, Л.А.Рапацкая, Р.А.Тельчарова). Принципиальным отличием профессиональной работы учителя музыки от учителей других специальностей является и то, что в его музыкальной деятельности сочетаются функции преподавателя и музыканта-исполнителя. Соответственно, важнейшими составляющими профессионально-педагогической культуры учителя музыки выступают преподавательская и исполнительская деятельность.

Общепризнанным является тот факт, что пение – наиболее распро-

страненный и один из самых доступных видов исполнительской деятельности. Однако, несмотря на кажущуюся легкость и доступность данного вида музыкальной деятельности, искусством пения овладевают немногие. Это связано с тем, что процесс постановки голоса осуществляется на протяжении длительного периода, требует формирования представлений об эталонном звучании певческого голоса, освоения комплекса определенных умений и навыков.

С течением времени в разных странах под воздействием объективных и субъективных причин эталон звучания голоса, как в сольном, так и в хоровом пении изменялся. Функциональное разделение музыкального искусства привело к формированию народной, эстрадной и академической манер пения. Соответствие певческого звука исполнителя определенной традиции и манере пения составляет суть вокальной культуры певца. Вслед за исполнительством изменялись и методы обучения пению. Каждая вокальная школа, пройдя свой исторический путь, формировалась на основе общей и музыкальной культуры нации, под влиянием фонетики родного языка, что отражалось в разных подходах к методике постановки голоса.

Вокально-исполнительская подготовка будущего учителя музыки осуществляется в разных видах певческой деятельности и имеет педагогическую направленность. В связи с этим нами проанализированы методические труды, касающиеся постановки взрослого и детского голоса. Обращено внимание на особенности звучания голоса в разных видах певческой деятельности: в сольном, ансамблевом, хоровом (в пении с инструментальным сопровождением и без него), а также на методы и приемы формирования вокальных навыков в зависимости от специфики каждого вида певческой деятельности.

В процессе развития исполнительской практики и вокальной педагогики постоянно вставали вопросы о том, каким образом разрешить проблемы, возникающие при постановке голоса и достичь оптимальных результатов в овладении искусством пения. Сначала искусство пения трактовалось как искусство дыхания. Затем решение проблемы сводилось к управлению голосовыми регистрами, однако стало понятным, что регистровая перестройка (изменение режима работы внутренних мышц гортани) не поддается осознанному управлению. В связи с этим акцент был сделан на певческую артикуляцию. Появился фонетический метод, а затем фонопедический. Последний предназначался скорее для восстановления голоса певца в связи с какими-либо дисфункциями голосового аппарата, а не для его развития. В результате длительных поисков проблема постановки голоса свелась к резонансной теории пения (В.П.Морозов).

Наряду с общедидактическими сложились свои специфические методы работы с певческим голосом: фонетический, концентрический, мысленного пения, эмоционально-образный, акустический, метод сравнительного анализа, воздействие на голос исполнителя с помощью соответст-

вующего музыкального материала, метод показа и подражания. Учителю музыки, наряду с другими методами постановки голоса, необходимо владеть методом показа и соответственно своим голосом, так как обычно дети овладевают искусством пения через подражание. Следовательно, вокально-исполнительская деятельность студентов является важной частью формирования вокально-педагогической культуры будущего учителя музыки, но вышеперечисленные методы не всегда приводят к быстрой и беспроblemной постановке голоса.

В настоящее время в области вокальной педагогики продолжают реформаторские движения. Однако до сих пор многие возникающие вопросы остаются нерешенными. Это обусловлено следующими причинами: все голоса от природы индивидуальны, неповторимы и подбор методов и приемов развития голоса зависит от особенностей певческого аппарата конкретного человека; голосовой аппарат – это «инструмент», который предполагает постоянную настройку на каждой ноте, на каждом гласном и согласном звуке, так как разные фонемы артикулируются по-разному; изменение певческого репертуара влечет за собой изменение требований к качеству певческого звука. Кроме того, на начальном этапе обучения пению ученикам приходится преодолевать привычные речевые установки, и сам учитель музыки вынужден постоянно менять режим работы органов голосообразования с речевого на певческий (аналогично артисту оперетты). Решение возникающих вопросов, связанных с переходом от манеры разговорного звукообразования к певческому, возможно через освоение упражнений косвенного воздействия на голосовой аппарат, применяемых в постановке сценической речи (Э.М.Чарели, Л.В.Чернова). Это обусловлено тем, что к акустическим приспособлениям вокальной и сценической речи предъявляются общие требования в навыках дыхания, артикуляции, резонирования.

Для осуществления профессионально-педагогической деятельности учителю музыки важно управлять своим голосом в разных видах певческой деятельности, а также знать методы, приемы работы с детским голосом и применять их в зависимости от ситуации. Данное обстоятельство позволяет нам говорить о синтезе вокальной и педагогической культуры в деятельности учителя музыки, и подойти к пониманию феномена вокально-педагогической культуры учителя музыки как к интегративному качеству личности.

В связи с этим вокально-педагогическую культуру учителя музыки мы понимаем как интегративное качество личности, включающее в себя ценностное отношение к наследию человечества в области разных видов певческой деятельности, компетентность в сфере вокальной педагогики, собственное вокально-исполнительское мастерство, а также творческую активность в вокально-педагогической деятельности

Многогранность данного понятия обусловила необходимость разработ-

ки структурной модели вокально-педагогической культуры учителя музыки. Основанием модели послужили аксиологический (В.П. Тугаринов, Л.Н.Столович Н.З.Чавчавадзе и др.), деятельностный (В.Е. Давидович, Н.С.Злобин, М.С.Каган, Э.С.Маркарян) и личностный (Б.Г.Ананьев, Л.Н.Коган, Л.К.Круглова) подходы к культуре. Также мы опирались: на четырехкомпонентную структуру культуры (знания; способы деятельности (умения); опыт творчества; ценности и идеалы, эмоционально-ценностные отношения), обозначенную И.Я. Лернером и М.Н.Скаткиным; на выделенные Л.А.Беляевой соответственно структуре культуры слои в педагогической деятельности: практически-деятельностный, познавательный-информационный и ценностно-ориентирующий; на систему профессионально-педагогической культуры преподавателя, обозначенную И.Ф.Исаевым и состоящую из аксиологического, технологического, личностно-творческого компонентов; на модель культуры личности И.В.Коняхиной, включающую в себя культуру мышления, эмоциональную культуру, культуру поведения, а также такой интегрирующий компонент как культура общения; на модель общей художественной культуры младшего школьника, предложенную С.Д.Давыдовой, включающую пять компонентов (эстетический, нравственный, познавательный, коммуникативный и творческий); на модель музыкальной культуры младшего школьника, разработанную Л.В.Школяр, состоящую из трех компонентов (музыкальный опыт, музыкальная грамотность, музыкально-творческое развитие). Учитывая специфику деятельности учителя музыки, мы выделили четыре взаимообусловленных компонента: аксиологический, теоретический, технологический и творческий (рис.1).

Аксиологический компонент основан на ценностном отношении учителя к эталону певческого звука и вокально-педагогическим ценностям, созданным человечеством. Данный компонент включает в себя сформированные у учителя вокально-слуховые представления о звучании своего голоса, интерес учителя к разным видам певческой деятельности, способность педагога выносить ценностно-оценочные суждения: о качествах певческого звука других исполнителей, об особенностях сольного и хорового звучания, о специфике различных манер пения (академическая, народная, эстрадная).

Теоретический компонент включает в себя сформированную у педагога систему знаний: понятийно-категориального аппарата вокальной педагогики; о вокальных школах и истории вокально-хоровой и вокальной педагогики; об акустике и физиологии певческого процесса; о различных методах и приемах работы с детским и взрослым голосом.

Технологический компонент включает в себя комплекс профессиональных умений и навыков, позволяющих учителю приспособлять голос к разным видам певческой деятельности, в которых он участвует в своей профессиональной работе, а также способность оперировать поло-

жениями разных вокально-педагогических концепций и теорий, осознавая их сходство и различие, а также возможность использования в собственной исполнительской и педагогической деятельности.

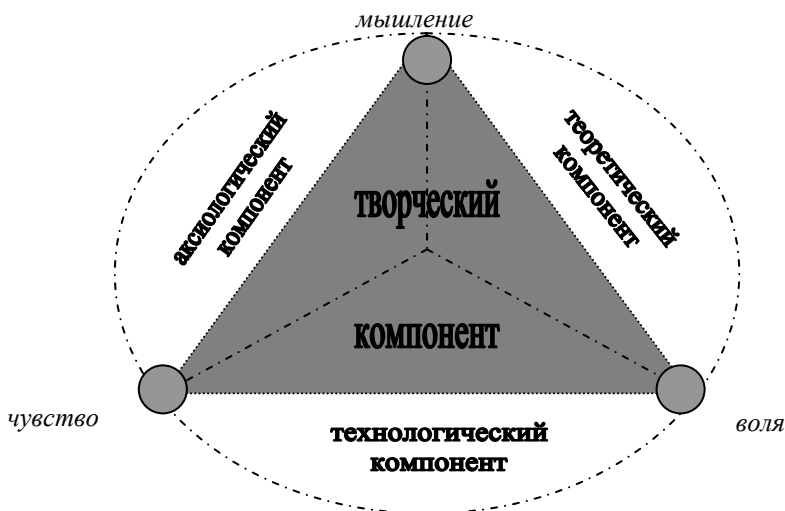


Рис.1 Структурная модель вокально-педагогической культуры учителя музыки

Творческий компонент ВПК учителя музыки, выступая центральным элементом модели, отражает проявление творческой активности учителя по освоению и созданию ценностей певческого искусства, определяет дивергентный характер мышления, который заключается в умении педагога подбирать и использовать методы и приемы постановки голоса в зависимости от индивидуальных особенностей учеников, а также от педагогических задач и сложившейся ситуации.

Таким образом, в связи со спецификой педагогической деятельности учителя музыки предъявляются достаточно высокие требования к его профессиональной вузовской подготовке и формированию его вокально-педагогической культуры. В контексте нашего исследования на основе структурной модели вокально-педагогической культуры учителя музыки разработана технологическая модель ее формирования (см. схему 1). Данная технологическая модель представлена как система управления учебно-познавательной и практической деятельностью студентов в единстве инвариантного и вариативного аспектов. Формирование всех компонентов вокально-педагогической культуры объединено общей целью. При этом, взаимодействуя, все компоненты, обладают своей спецификой и требуют адекватных методов формирования. Формирование вокально-педагогической культуры осуществляется во всех видах певческой деятельности студентов, имеющих как общие, так и особенные моменты.

Во второй главе «Опытно-поисковая работа по формированию вокально-педагогической культуры будущего учителя музыки в процессе разных видов певческой деятельности» освещаются вопросы организации, содержания и результатов опытно-поисковой работы по формированию вокально-педагогической культуры будущего учителя музыки в процессе разных видов певческой деятельности. В данной главе обосновываются критерии и показатели для определения уровней сформированности вокально-педагогической культуры у студентов музыкально-педагогического факультета: ценностное отношение студентов к сольному и хоровому пению, а также вокально-педагогической деятельности; теоретико-педагогическая готовность; вокально-исполнительская готовность; технолого-педагогическая готовность.

Ценностное отношение студентов к сольному, хоровому пению и вокально-педагогической деятельности проявляется через совокупность следующих показателей: 1) способность студента выносить ценностно-оценочные суждения о качествах певческого звука других исполнителей, особенностях сольного и хорового звучания, особенностях различных манер пения (академическая, народная, эстрадная), 2) сформированность вокально-слуховых представлений будущего учителя музыки о звучании собственного голоса, 3) проявление интереса ученика к тому или иному виду певческой деятельности, а также к вокальной педагогике. Сформированность данного показателя выявлялась с помощью бесед, анкетирования и тестирования.

Теоретико-педагогическая готовность предполагает: 1) знание понятийно-категориального аппарата, 2) знание вокальной и вокально-хоровой педагогики (история, методы и приемы работы с детским и взрослым голосом, знание приемов решения вокально-педагогических задач при сольной, ансамблевой и хоровой постановке голоса), 3) знания об акустике и физиологии певческого процесса. Качество знаний определялось с помощью тестов, наблюдения и личных бесед.

Вокально-исполнительская готовность проявляется: 1) в овладении студентом вокальными и вокально-хоровыми навыками, 2) в умении перенести навыки, полученные в одном виде певческой деятельности, на другие виды певческой деятельности, 3) в умении осуществлять вокальный показ для детей. Степень овладения вокальными, вокально-хоровыми навыками и качество их перенесения определялось с помощью записи сольного исполнения и индивидуальной записи голоса студента в хоровом пении на диктофон и прослушивания данных результатов, а также с помощью аудиторского и спектрального анализа певческого звука.

Технолого-педагогическая готовность студента проявляется: 1) в творческой активности, 2) в развитости вокального слуха, 3) в умении подобрать методы и приемы постановки голоса для решения возникающих вокально-педагогических задач. Данная составляющая вокально-

педагогической культуры проверялась с помощью анкетирования, а также в специально организованной деятельности студентов музыкально-педагогического факультета и создании ситуаций моделирования вокально-педагогического процесса в хоровом классе и классе сольного пения.

Сформированность вокально-педагогической культуры по каждому показателю оценивалась на основе выделения трех уровней: адаптивного, репродуктивного, эвристического.

Адаптивный уровень характеризуется отсутствием самостоятельности и эмоциональной окрашенности в ценностно-оценочных суждениях студента о качествах певческого звука других исполнителей, об особенностях сольного, хорового пения и о специфике разных певческих манер. У него не сформированы вокально-слуховые представления о звучании своего голоса. Студент не может определить личное отношение, не проявляет интерес к вокальной педагогике и певческой деятельности вообще или к разным видам певческой деятельности в частности. У будущего учителя музыки, находящегося на данном уровне, отсутствует система знаний о методах и приемах вокальной педагогики, физиологии и акустике певческого процесса, а также о понятийно-категориальном аппарате вокальной педагогики. Можно констатировать не сформированность вокальных и вокально-хоровых навыков, неумение переносить навыки с одного вида певческой деятельности на другой, неумение осуществлять вокальный показ для детей. Данный уровень вокально-педагогической культуры студента выражается в отсутствии у него творческой активности, неразвитости вокального слуха, затруднении действовать самостоятельно, в копировании методов и приемов постановки голоса и использовании их без учета реальной ситуации.

Репродуктивный уровень вокально-педагогической культуры проявляется в интуитивном характере ценностно-оценочных суждений студента, в частичной сформированности вокально-слуховых представлений, в устойчивом ценностном отношении и проявлении интереса к вокальной педагогике, к какому-то виду певческой деятельности или пению вообще. Студент, находящийся на этом уровне вокально-педагогической культуры, способен анализировать и систематизировать полученные сведения, понимает понятийно-категориальный аппарат вокальной педагогики, а также обладает некоторыми знаниями в области акустики и физиологии певческого процесса. У него практически сформированы вокальные и вокально-хоровые навыки, однако существуют сложности в перенесении вокальных навыков с одного вида певческой деятельности на другой. Студент проявляет творческую активность изредка, у него наблюдается относительная развитость вокального слуха. Действия осуществляются студентом сообразно ситуации, наблюдается относительная его самостоятельность в постановке и решении вокально-педагогических задач, а предлагаемые им методы и приемы постановки голоса подбираются лишь интуитивно.

Эвристический уровень вокально-педагогической культуры проявляется в точности и осознанности ценностно-оценочных суждений студента. В структуре личности будущего учителя музыки гармонично сочетается ценностное отношение ко всем видам певческой деятельности. Он проявляет интерес к вокальной педагогике как к средству развития личности своих учеников, умеет дифференцировать методики, методы и приемы постановки голоса по их ценности и значимости для определенной ситуации. Студент способен к обобщению и синтезу полученных знаний, стремится к пополнению знаний, проявляет готовность к использованию теоретических и практических знаний в вокально-педагогической практике. При эвристическом уровне у студента отмечается сформированность вокальных и вокально-хоровых навыков, стабильность вокальных навыков в разных видах певческой деятельности, качественный вокальный показ детям. Будущий учитель музыки, находящийся на данном уровне вокально-педагогической культуры, обладает развитым вокальным слухом, у него стабильно проявляется творческая активность, он способен осознанно и самостоятельно ставить, решать вокально-педагогические задачи, используя при этом разные методики, с выбором и сочетанием методов и приемов постановки голоса в зависимости от субъекта взаимодействия и ситуации.

Опытно-поисковая работа осуществлялась на базе музыкально-педагогического факультета Уральского государственного педагогического университета. В поисковую группу вошли студенты очного и заочного отделений. Данная работа проходила в рамках дисциплин: «Класс сольного пения», «Хоровой класс», «Дирижирование», «Хороведение». Опытно-поисковая работа включала три этапа – констатирующий, формирующий, контрольный. С учетом выявленных критериев, показателей, при помощи анкетирования, бесед, аудиозаписи голоса на диктофон, аудиторского и спектрального анализа певческого звука на констатирующем этапе опытно-поисковой работы была проведена диагностика и определен уровень сформированности вокально-педагогической культуры у будущих учителей музыки. Было выявлено, что у большинства студентов отмечается адаптивный или репродуктивный уровень вокально-педагогической культуры, и лишь у небольшой части—эвристический. Следует отметить, что репродуктивный и эвристический уровни были констатированы в основном у студентов заочного отделения. Это обосновано объективными причинами и объясняется тем, что многие студенты заочного отделения имели довузовскую практику вокально-педагогической работы с детьми (адаптивный уровень – 52 %; репродуктивный уровень – 44%; эвристический уровень – 4 %). Проведенный срез выявил основные затруднения и позволил спланировать работу по повышению уровня вокально-педагогической культуры учителя в процессе профессиональной подготовки.

Формирование вокально-педагогической культуры учителя музыки

базировалась на технологической модели (см. схему 1). Технологию формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки мы рассматриваем как упорядоченную совокупность действий, операций, процедур и методов, обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результатов повышения уровня вокально-педагогической культуры студентов в процессе вузовской подготовки.

Формирование аксиологического компонента проходило в процессе исполнения студентом произведений в классе сольного пения, в хоровом классе; слушания других исполнителей и сравнения исполнения произведений в сольном, хоровом и ансамблевом звучании, на предметах образовательного цикла, при посещении театров и различных концертов, а также в аудио- и видеозаписи.

Формирование теоретического компонента происходило в ходе бесед, дискуссий, а также лекций по истории вокальной педагогики и хороведению. Для систематизации знаний у студентов был составлен вокальный словарь терминов и понятий, употребляемых в вокальной педагогике.

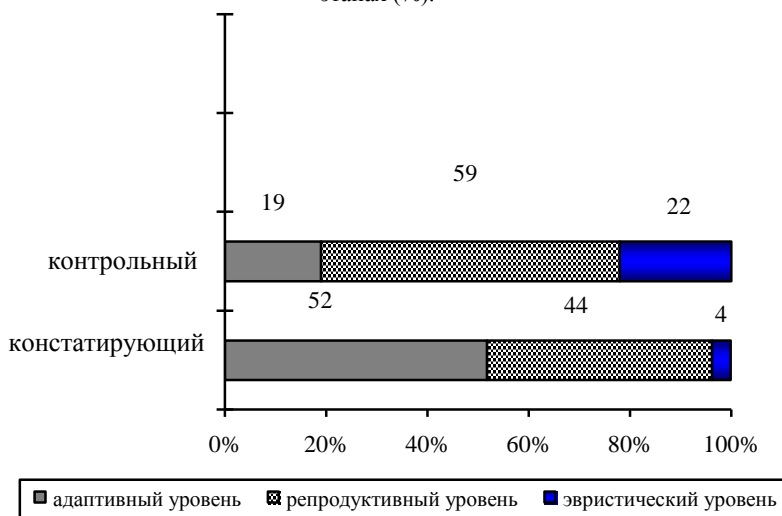
Формирование технологического компонента связано с противоречиями между сольным и хоровым пением. Разрешение противоречий осуществлялось за счет использования принципов, применяемых в сольной постановке голоса к процессу хорового пения, осуществления единой коллективной настройки голосового аппарата в хоровом пении. Для оптимального и лаконичного по времени перехода от бытового речеобразования к певческому использовались упражнения, применяемые в постановке сценической речи, а также методы: наглядности (зрительной и слуховой), подражания, воздействия музыкального материала, мышечные, эмоционально-образные, концентрический, фонетический, акустический.

В процессе формирования творческого компонента использовался метод моделирования педагогического процесса. В классе сольного пения применялись коллективные формы работы, при которых один из студентов был исполнителем, один педагогом (подбирал методы и приемы в зависимости от ситуации), а другие студенты выступали в роли слушателей, затем происходила смена ролей. В «Хоровом классе» партии формировались вокруг ведущих исполнителей, применялся метод «тембризации» (П.Г.Чесноков), который способствует меньшему нивелированию тембров голосов хористов, звучанию хора с вибрато и интересному акустическому эффекту (стремление к оркестровому звучанию). Также нами применялась расстановка хористов по квартетам, при которой в каждом из них оказывались представители каждой хоровой партии (SI, SII, AI, AII). Используемая расстановка способствует меньшему нивелированию голоса хорового исполнителя и активизации самоконтроля хориста.

Сопоставление результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах опытно-поисковой работы показало значительную положительную динамику формирования вокально-педагогической культуры у

студентов (адаптивный уровень—19%; репродуктивный уровень—59%; эвристический уровень—22%; см. диагр.1). Полученные данные подтверждают эффективность технологии формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки.

Диаграмма 1. Сопоставление результатов диагностики сформированности вокально-педагогической культуры у будущих учителей музыки на констатирующем и контрольном этапах (%).



Теоретическая разработка изучаемой проблемы и результаты опытно-поисковой работы подтвердили положения выдвинутой гипотезы и позволили сформулировать следующие **выводы**:

1. Вокально-педагогическая культура учителя музыки определена как интегративное качество личности, включающее в себя ценностное отношение к наследию человечества в области разных видов певческой деятельности, компетентность в сфере вокальной педагогики, собственное вокально-исполнительское мастерство, а также творческая активность в вокально-педагогической деятельности.
2. Теоретически обоснована и разработана структурная модель вокально-педагогической культуры учителя музыки как модель «целевого идеала» (М.С.Каган), включающая аксиологический, теоретический, технологический и творческий компоненты.
3. Определены критерии и показатели сформированности каждого компонента вокально-педагогической культуры учителя музыки.

4. Теоретически обоснована и разработана технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки, которая включает в себя инвариантную и вариативную составляющие. Инвариантная часть технологии включает цель – формирование вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе разных видов певческой деятельности; принципы – дифференцированности, индивидуализации, культуросообразности, научности, доступности, последовательности и системности; задачи – накопление теоретического и практического опыта, формирование вокально-педагогической культуры в единстве выделенных компонентов, ориентация на будущую профессионально-педагогическую деятельность (практико-ориентированный подход). К вариативным составляющим мы отнесли: дифференциацию методов и приемов в зависимости от специфики каждого компонента вокально-педагогической культуры; формирование вокально-педагогической культуры с учетом своеобразия разных видов певческой деятельности (сольное, ансамблевое, хоровое пение); индивидуальный темп освоения студентом компонентов вокально-педагогической культуры; проявление его творческой индивидуальности в собственной вокально-исполнительской и педагогической деятельности.
5. Определена последовательность этапов формирования вокально-педагогической культуры у будущего учителя музыки: накопление вокально-слухового опыта; применение имеющихся знаний в разных видах собственной певческой деятельности; изучение и сравнительный анализ разных вокально-педагогических концепций; систематизация слуховых впечатлений, разных видов опыта и применение их в творческой вокально-педагогической деятельности.
6. Выявлены особенности формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в разных видах певческой деятельности. Определено, что все виды певческой деятельности участвуют в формировании вокально-педагогической культуры будущего учителя музыки, имеют как общие, так и особенные моменты. Проведенное исследование показало, что, несмотря на различные акустические результаты, достигнутые в сольном и хоровом пении, приемы звукообразования в разных видах певческой деятельности идентичны. Найден один из эффективных способов перехода от речевого голосообразования к певческому через овладение студентами элементами сценической речи, что способствует единству технологии формирования вокально-педагогической культуры в разных видах певческой деятельности. Все виды певческой деятельности вносят свой вклад в положительный результат, когда они взаимодополняют друг друга, а не находятся в антагонистических отношениях.
7. На основе разработанных критериев и показателей осуществлен мони-

торинг процесса формирования вокально-педагогической культуры, по результатам которого можно сказать, что в опытно-поисковой работе подтвердилось предположение о результативности разработанной технологии.

Вокально-педагогическая культура учителя музыки представляет значительный теоретический и практический интерес и в дальнейшем может быть исследована на послевузовском этапе профессионально-педагогической деятельности учителя музыки. Разработанная нами технология формирования вокально-педагогической учителя музыки может быть дополнена другими – вариативными или альтернативными технологиями.

По теме исследования опубликованы следующие работы:

1. Плеханова О.Е. Вокальная работа и творчество на уроке музыки // Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности: Сб.тез. и докл. научно-практ. конф. / Урал.гос.пед.ун-т., Екатеринбург, 2001. – 0,1 п.л.
2. Плеханова О.Е. Готовность младших школьников к певческой деятельности // Эстетическое образование: проблемы, перспективы, развитие: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Т.2. / Урал. гос. пед. ун-т., Екатеринбург, 2001.— 0,1 п.л.
3. Плеханова О.Е. Вокальное воспитание учащихся общеобразовательной школы и подготовка будущих учителей музыки // Музыкальное образование детей и юношества: проблемы, поиски: Материалы науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых муз-пед. факультета УрГПУ/ Урал. гос. пед. ун-т., Екатеринбург, 2002.—0,1 п.л.
4. Плеханова О.Е. Философия творчества как актуальная проблема современности // Философия и наука: материалы 1-й науч-практ. конф. аспирантов и соискателей / Урал. гос. пед. ун-т., Екатеринбург, 2002.— 0,1 п.л.
5. Плеханова О.Е. Подготовка студентов музыкально-педагогического факультета к исполнительской деятельности в классе сольного пения // Музыкальное образование детей и юношества: проблемы, поиски: Материалы 2-й научн.-практ. конф. студентов и молодых ученых муз-пед. факультета УрГПУ/ Урал. гос. пед.ун-т., Екатеринбург, 2003. -0,1 п.л.
6. Плеханова О.Е. Творчество и его значение в профессиональной подготовке учителя музыки // Музыкальное образование: проблемы, поиски, находки: Сб. науч. тр. Вып. 4/ Чувашский гос. пед. ун-т, Чебоксары, 2003.—0,3 п.л.
7. Плеханова О.Е. Специфика певческой деятельности студентов музыкально-педагогического факультета на педагогической практике//Музыкальное образование детей и юношества: проблемы, поиски: Матер. 3-й науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых муз-пед.

- факультета УрГПУ / Урал. гос. пед. ун-т., Екатеринбург, 2004. -0,1 п.л.
8. Плеханова О.Е., Чернова Л.В. Традиции русской певческой школы в контексте современной вокально-хоровой культуры // Русская хоровая культура на рубеже XX-XXI веков: Тез. докл. науч.-практ. конф /Урал. гос. консерватория им. Мусоргского. Екатеринбург, 2004.—0,2п.л. / 0,1 п.л.
 9. Плеханова О.Е., Чернова Л.В. Идеи вокальной педагогики М.И.Глинки в контексте мировой вокальной культуры // Пути отечественной музыкальной культуры: Материалы науч.-практ.конф./ Урал. гос. консерватория им. Мусоргского. Екатеринбург, 2005.—0,2 п.л./ 0,1 п.л.
 10. Плеханова О.Е. Преломление идей вокальной школы примарного тона в воспитании детского голоса на уроке музыки в начальной школе // Система дошкольного и начального образования: Пути развития: Материалы Всероссийской науч.-практ. конф./Росс. гос. пед. ун-т. им. А.И.Герцена, С.-Пб, 2005.—0,2 п.л.
 11. Плеханова О.Е., Чернова Л.В. Роль вокальной школы примарного тона в воспитании педагога-хормейстера // Музыкальное образование в XXIвеке: проблемы, поиски, перспективы: Межвуз. сб. науч. тр. 2-й вып. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005.—0,5 п.л./0,4 п.л.
 12. Плеханова О.Е. Сравнительная характеристика разных певческих манер и их использование в практике современного музыкального образования // Музыка в системе общего и профессионального образования: Сб. науч.трудов / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005.-0,3 п.л.
 13. Плеханова О.Е. Вокальное воспитание будущего учителя музыки в условиях вхождения в Болонский процесс // Воспитательный потенциал гуманитарного образования: Материалы III Всеросс. науч.-практ. конф. «Реализация воспитательного потенциала гуманитарного образования в условиях вхождения России в Болонский процесс». Казань : Изд-во ТГГПУ, 2005. – 0,2 п.л.
 14. Плеханова О.Е., Чернова Л.В. Феномен вокально-педагогической культуры: традиции и современность // Человек в мире культуры: межвуз. сб. науч. и науч.-метод. трудов, вып.2 / Урал. гос.пед. ун-т – Екатеринбург, 2006. – 0,4 п.л./ 0,2 п.л.

Подписано в печать 10.03.06 Формат 60x84/16

Бумага для множит.апп. Печать на ризографе.

Уч.изд.л. 1,0 Тираж 100 экз. Заказ

ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Отдел множительной техники

620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26