

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 госу-
дарственный педагогический университет» по адресу:
620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9.

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале науч-
ной 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.Багадунов, 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, познавательно-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.

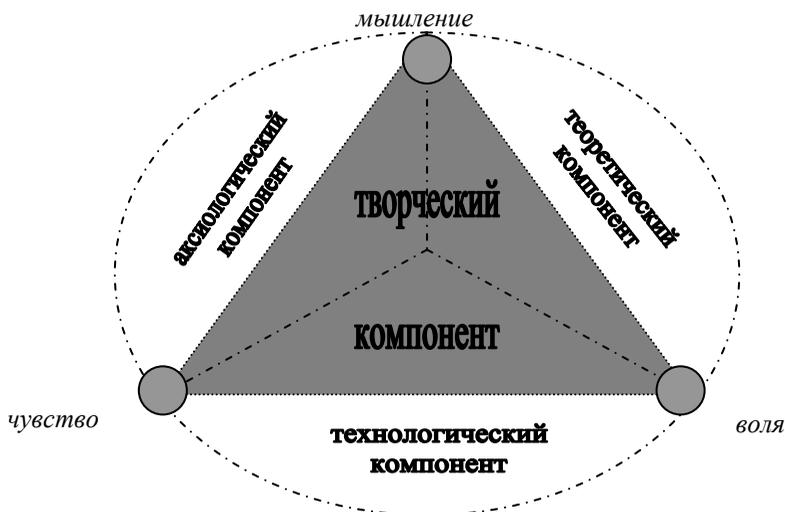


Рис.1 Структурная модель вокально-педагогической культуры учителя музыки

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.

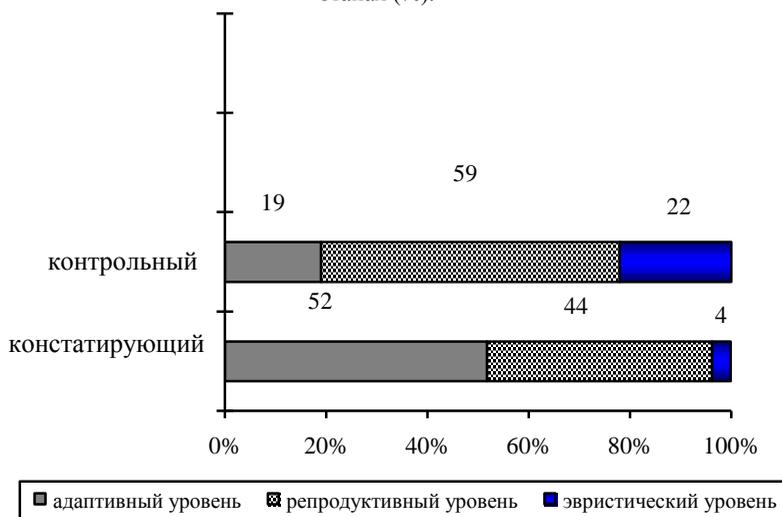
Формирование технологического компонента связано с противоречиями между сольным и хоровым пением. Разрешение противоречий осуществлялось за счет использования принципов, применяемых в сольной постановке голоса к процессу хорового пения, осуществления единой коллективной настройки голосового аппарата 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