

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ШЕВЧЕНКО ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378.091.3:78 (043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
**КОНСОЛІДАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-
ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА**

13.00.04 – теорія і методика професійної освітиД

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ О. В. Шевченко

Науковий керівник: **Жигінас Тетяна Володимирівна**
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Шевченко О. В. Консолідаційний підхід до формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2021.

Зміст анотації. У дисертації розкривається консолідаційний підхід до проблеми формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. Обґрунтовано, що консолідаційний підхід є вагомим ланкою професійної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Доведено, що ефективність формування вокально-виконавського досвіду забезпечує взаємодія вокально-фахового та професійно-практичного напрямів навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Консолідаційний підхід виступає теоретичною основою реалізації єдності художньо-пізнавального, оцінювально-інтерпретаційного та виконавсько-творчого видів діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

З позиції консолідаційного підходу розглянуто категорію «досвід» як стан індивідуальної свідомості особистості, що охоплює погляди, настрої, традиції, почуття, волю та ін. Досвід виступає ознакою підготовленості особистості до життя і включає обсяг знань, навичок, звичок та ін. Педагогічна сутність набуття особистістю досвіду студентами полягає в певному оцінювальному, теоретичному та практичному ставленні до дійсності, у контролюванні професійної діяльності й поведінки, керуванні ними, що передбачає попередню побудову дій та передбачення їхніх наслідків.

Визначено феномен «вокально-виконавський досвід майбутнього вчителя музичного мистецтва» – як засвоєні ним способи відтворення музичних образів з метою донесення їх до слухацької аудиторії, що акумулюють музично-емоційні враження й переживання, а також

музикознавчі, інтерпретаційні та методичні компетенції, набуті в процесі художньо-музичної діяльності. У контексті консолідаційного підходу вокально-виконавський досвід майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає набуття досвіду усвідомлення та втілення музичних образів у консолідаційних вимірах з особливостями художньо-музичного сприйняття певної слухацької аудиторії, а також паритетна єдність музично-усвідомлювальних, оцінювальних, творчо-перевтілювальних аспектів опанування музичного твору.

Розроблено структуру вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на основі консолідаційного підходу, що складає єдність мотиваційного (мотиваційно-адаптивний критерій), емоційного (емоційно-регулятивний критерій), творчого (творчо-продуктивний критерій) та оцінного (оцінно-рефлексивний критерій) компонентів. Вирішальну роль у структурі вокально-виконавського досвіду відіграє мотиваційний компонент, адже мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, переконання, ідеали, цілі, бажання, смаки, емоції, волю. Саме мотивація, спонукаючи до дії, викликає активність особистості в музичній галузі, бажання спілкуватися з дітьми засобами вокального мистецтва, прагнення передати в майбутньому учням свої музичні знання, вміння, навички та захопити їх музикою, зокрема вокальним мистецтвом. Визначено методи, засоби та прийоми формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі.

Показниками мотиваційно-адаптивного критерію сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва визначено: усвідомленість важливості обраної професії; розвиненість потреби та інтерес до вокально-виконавської діяльності. Показниками емоційно-регулятивного критерію обрано: розвиненість емоційної сфери студентів, образних уявлень; виявлення власного ставлення до музичного твору; здатність до сценічного перевтілення. Показниками творчо-продуктивного критерію є: усвідомлення суб'єктної значущості музичної діяльності; володіння

виконавськими уміннями й навичками; творча інтуїція, самостійність та ініціативність, вокально-виконавська активність. Показниками оцінно-рефлексивного критерію визначено: прояв виконавської рефлексії; сформованість музичних суджень і оцінки музично-педагогічних явищ; педагогічна спрямованість виконавського репертуару.

Провідними принципами формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва визначено: принцип опори на вітчизняну навчально-професійну спадщину; принцип історизму у вивченні художньо-естетичних явищ; принцип систематичності й послідовності керівних впливів; принцип інтересу й емоційної захопленості виконавською діяльністю; принцип активізації творчо-виконавської діяльності; принцип проєктивності; принцип поваги до авторської концепції. Доведено, що означені принципи необхідно застосовувати не ізольовано, а на засадах упровадження консолідаційного підходу.

Ефективність процесу формування вокально-виконавського досвіду майбутніх фахівців з музичного мистецтва зумовлюється створенням сприятливих педагогічних умов, найсуттєвішими з яких вважаємо: оптимальну організацію навчально-творчої взаємодії викладача та студента у класі; створення ситуацій успіху в музично-виконавській діяльності студентів; розширення мистецького тезаурусу; розвиток творчої самостійності, яка максимально забезпечує самовдосконалення особистості вчителя музики, націлює на індивідуально-професійне зростання. Аргументовано, що визначені педагогічні умови взяті кожна окремо не зможуть забезпечити успішного набуття художньо-виконавського досвіду. Лише їх консолідаційне, паритетне забезпечення може стати підґрунтям якісної вокальної підготовки й формування на цій основі вокально-виконавського досвіду вчителів музичного мистецтва.

Визначено провідні напрями формування означеного феномена (формування позитивної мотивації до виконавської діяльності; збагачення мистецтвознавчих знань та виконавського репертуару шляхом опанування

навчальної та додаткової літератури; розвиток виконавських умінь і навичок, застосування емоційно-образного подання інформації), засоби педагогічного впливу (вивчення та опрацювання науково-методичної та вокальної літератури; підготовчі вправи творчого спрямування; вибір виконавського матеріалу з репертуарного списку; творчі заняття (ділові та рольові ігри, дискусії, круглі столи, співбесіди, ситуації успіху); аналіз виконавського досвіду провідних вокалістів світового рівня; публічна виконавська діяльність студентів (фестивалі, конкурси, просвітницька діяльність у школі); фіксація власних надбань за допомогою зошитів досягнень (виконавських, особистісних) у період виконавської та педагогічної практики; класні прослуховування (спосіб перевірки й контролю), методи навчання (методи стимулювання інтересу до виконавської діяльності: заохочення, наведення, бесіди, рейтингове оцінювання; моделювання педагогічних ситуацій, емоційного впливу, творчо-пошукової роботи, рольової та ділової гри; методи здобуття мистецтвознавчої інформації: навчальної дискусії, аналіз, порівняння, узагальнення, співставлення в процесі опанування музичних творів; методи контролю й самоконтролю: тест-пошук, тест-узагальнення, тест-підставлення, анкетування, діагностичні завдання) та форми роботи (колективні (семінари, лекційні та практичні заняття, конференції); індивідуальні (заняття з вокалу та постановки голосу); консультації під час створення просвітницьких проєктів, допомога у створенні виконавської інтерпретації); самостійна робота студентів (завдання, надані педагогом, реалізація власних задумів).

Розроблена професійно-педагогічна модель формування вокально-виконавського досвіду майбутніх викладачів музичного мистецтва – від постановки мети до відбору підходів, принципів, методів та засобів становить повний технологічний цикл.

Виявлено рівні сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в єдності структурних компонентів означеного феномена. Відповідно до критеріальних характеристик

сформованості вокально-виконавського досвіду виділено чотири рівні його функціонування, а саме: високий(фахово-зрілий), середній (виконавсько-стабільний), достатній (нестабільно-виразний), низький (неуявно-фрагментарний).

Формування вокально-виконавського досвіду майбутніх фахівців з музичного мистецтва апробовано в перебігу етапів формувального експерименту, а саме: адаптивно-пропедевтичного, емоційно-ціннісного, усвідомлено-творчого та креативно-оцінного. На адаптивно-пропедевтичному етапі вирішувалися питання методичного забезпечення впровадження експериментальної методики за мотиваційно-адаптаційним критерієм. На другому етапі (емоційно-регулятивному) здійснювалася систематизація й збагачення необхідних знань, важливих для набуття емоційно-зрілого виконання музичних творів майбутніми вчителями музичного мистецтва, вдосконалення їхньої емоційно-виконавської бази, оволодіння елементами візуально-сценічного виконавського досвіду. На усвідомлено-творчому етапі оцінювалися проявлення ключових фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва та удосконалення навичок вокально-виконавської діяльності, здійснюване на засадах збагачення їх ерудиції в сфері основ розвитку сценічно-виконавських навичок в процесі інтенсивної підготовки до концертних виступів. На четвертому (креативно-оцінному) етапі були сформовані навички адекватного розуміння й оцінки музичних явищ, що визначають вокально-виконавський досвід і рівень виконавської культури педагога-музиканта, обсяг інтонаційно-слухового фонду, особливості потреб і ціннісних орієнтацій, здатність до творчих фантазій, емоційної та інтелектуальної діяльності.

Доведено, що поетапна педагогічна робота з формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі забезпечила розвиток усіх компонентів досліджуваного феномена. Порівняння діагностичних даних на контрольному етапі експериментальної роботи, отриманих у констатувальному та

прикінцевому зрізах, а також виявлення динаміки змін, що відбулися у студентів факультетів мистецтв експериментальної та контрольної груп, дозволив дійти висновку про ефективність пропонованої моделі формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі.

Ключові слова: консалідаційний підхід, професійна підготовка, майбутні вчителі музичного мистецтва, педагогічний експеримент, формування вокально-виконавського досвіду, педагогічні умови.

ABSTRACT

Shevchenko E. Consolidation approach to the formation of vocal-performing experience of a future music teacher. - Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences on a specialty 13.00.04 - the theory and a technique of professional education. - National Dragomanov Pedagogical University, Kyiv, 2021.

Annotation content. The dissertation reveals a consolidation approach to the problem of forming the vocal-performing experience of a future music teacher. It is substantiated that the consolidation approach is an important part of professional training of students of faculties of arts of pedagogical universities. It is proved that the effectiveness of the formation of vocal-performing experience is ensured by the interaction of vocal-professional and professional-practical directions of teaching future teachers of music art. The consolidation approach is the theoretical basis for the realization of the unity of artistic-cognitive, evaluative-interpretative and performing-creative activities of future teachers of music. From the standpoint of the consolidation approach, the category of «experience» is considered as a state of individual consciousness of the individual, covering views, moods, traditions, feelings, will, etc. Experience is a sign of a person's readiness for life and includes the amount of knowledge, skills, habits, etc. The pedagogical essence of personal experience is a certain evaluative, theoretical and practical attitude to reality, in controlling activities

and behavior, managing them, which involves the preliminary construction of actions and anticipation of their consequences.

The phenomenon of «vocal-performing experience of a future music teacher» is defined as the methods he mastered to reproduce musical images in order to convey them to the audience, accumulating musical-emotional impressions and experiences, as well as musicological, interpretive and methodological competencies acquired in the process-musical activities. In the context of the consolidation approach, the vocal-performing experience of future music teachers involves gaining experience in understanding and embodying musical images in consolidation dimensions with the peculiarities of artistic and musical perception of a certain audience, as well as the parity of music-conscious, evaluative, creative and creative.

The structure of vocal-performing experience of future music teachers is developed on the basis of consolidation approach, which is the unity of motivational (motivational-adaptive criterion), emotional (emotional-regulatory criterion), creative (creative-productive criterion) and evaluative (evaluative-reflective criterion). The decisive role in the structure of vocal-performing experience is played by the motivational component, because motivation permeates all structural formations of personality: its orientation, beliefs, ideals, goals, desires, tastes, emotions, will. It is motivation, motivating to action, causes the activity of the individual in the music industry, the desire to communicate with children through vocal arts, the desire to pass on future musical knowledge, skills, abilities and capture them with music, including vocal art. Methods, means and methods of formation of vocal-performing experience of future teachers of music art on a consolidation basis are determined.

Indicators of motivational-adaptive criterion of formation of vocal-performing experience of future teachers of music art are determined by: awareness of the importance of the chosen profession; developed needs and interest in vocal performance. Indicators of the emotional-regulatory criterion are selected: the development of the emotional sphere of students, figurative representations; revealing one's own attitude to a musical work; ability to stage reincarnation. Indicators of creative and productive criteria are: awareness of the subjective significance of musical

activity; possession of performing skills and abilities; creative intuition, independence and initiative, vocal-performing activity. Indicators of the evaluation-reflexive criterion are determined by: manifestation of executive reflection; formation of musical judgments and assessment of musical and pedagogical phenomena; pedagogical orientation of the performing repertoire. The leading principles of formation of vocal-performing experience of future teachers of music art are defined: the principle of reliance on the national educational and professional heritage; the principle of historicism in the study of artistic and aesthetic phenomena; the principle of systematicity and sequence of managerial influences; the principle of interest and emotional enthusiasm for performance; the principle of intensification of creative and executive activity; the principle of projectivity; the principle of respect for the author's concept. It is proved that these principles should be applied not in isolation, but on the basis of the consolidation approach.

The effectiveness of the process of forming the vocal-performing experience of future specialists in the art of music is due to the creation of favorable pedagogical conditions, the most important of which we consider: optimal organization of educational and creative interaction between teacher and student in the classroom; creating situations of success in the musical and performing activities of students; expansion of the artistic thesaurus; the development of creative independence, which maximally provides self-improvement of the personality of a music teacher, aims at individual and professional growth. It is argued that certain pedagogical conditions taken individually will not be able to ensure the successful acquisition of artistic and performing experience. Only their consolidation, parity support can become the basis of high-quality vocal training and formation on this basis of vocal-performing experience of music teachers.

The leading directions of formation of the specified phenomenon are defined (formation of positive motivation to performing activity; enrichment of art knowledge and performing repertoire by mastering educational and additional literature; development of performing abilities, application of emotional and figurative representation of information), means of pedagogical influence (study and processing

of scientific methodical and vocal literature, preparatory exercises of creative direction, selection of performance material from the repertoire, creative classes (business and role-playing games, discussions, round tables, interviews, situations of success), analysis of performance experience of leading world-class vocalists, public performance of students (festivals , competitions, educational activities at school), fixation of own achievements by means of a notebook of achievements (executive, personal) in the period of executive and pedagogical practice; class listening (a way of check and control), methods of training (methods of stimulation) I have an interest in executive activity: encouragement, guidance, conversations, rating assessment; modeling of pedagogical situations, emotional influence, creative search work, role and business game; methods of obtaining art history information: educational discussion, analysis, comparison, generalization, comparison in the process of mastering musical works; methods of control and self-control: test-search, test-generalization, test-substitution, questionnaires, diagnostic tasks) and forms of work (collective (seminars, lectures and practical classes, conferences); individual (vocal classes and voice staging); time of creation of educational projects, assistance in creation of executive interpretation); independent work of students (tasks provided by the teacher, realization of own plans).

The developed professional and pedagogical model of formation of vocal-performing experience of future teachers of musical art - from goal setting to selection of approaches, principles, methods and means makes a full technological cycle.

The levels of formation of vocal-performing experience of future music teachers in the unity of structural components of this phenomenon are revealed. According to the criterion characteristics of the formation of vocal-performing experience, three levels of its functioning are distinguished, namely: higher (professionally-mature), sufficient (performing-stable), satisfactory (unstable-expressive), low (unimaginably-fragmentary).

The formation of vocal-performing experience of future specialists in the art of music was tested during the stages of the formative experiment, namely: adaptive-propaedeutic, emotional-value, conscious-creative and creative-evaluative. At the

adaptive-propaedeutic stage, the issues of methodological support for the implementation of experimental models according to the motivational-adaptive criterion were solved. At the second stage (emotional-regulatory) the systematization and enrichment of the necessary knowledge important for the acquisition of emotionally mature performance of musical works by future music teachers, improvement of their emotional-performance base, mastering the elements of visual-stage performance experience was carried out. At the conscious and creative stage the manifestations of key professional competencies of future music teachers and improvement of vocal and performing skills, carried out on the basis of enrichment of their erudition in the field of development of stage and performing skills in the process of intensive preparation for concert performances were evaluated. At the fourth (creative-evaluation) stage the skills of adequate understanding and evaluation of musical phenomena were determined, which determine the vocal-performing experience and the level of performing culture of a music teacher, the volume of intonation-auditory fund, peculiarities of needs and values and intellectual activity. It is proved that the step-by-step pedagogical work on the formation of vocal-performing experience of future teachers of music art on a consolidation basis ensured the development of all components of the studied phenomenon.

Comparison of diagnostic data obtained in the ascertaining and final sections, as well as identifying the dynamics of changes that occurred in students of the experimental and control groups, concluded that the effectiveness of the proposed method of forming vocal performance experience of future music teachers on a consolidation basis.

Key words: consolidation approach, professional training, future teachers of music art, pedagogical experiment, formation of vocal-performing experience, pedagogical conditions.

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Шевченко О. В. Охорона дитячого голосу. *Науково-методичний журнал «Мистецтво та освіта»*. Київ : Педагогічна думка, 2017. № 2 (84). С. 10-14.
2. Шевченко О. В. Вокально-виконавський досвід майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі: структурні особливості. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Суми : СДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. Вип. 2 (12). С. 177-188.
3. Шевченко О. В. Методологічні підходи вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційної технології*. Суми : СДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 7 (81). С. 240-249.
4. Шевченко О. В. Консолідаційний підхід як методологічна основа формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика»*. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 26 (1-2019). Ч. 2. С. 186-19.
5. Шевченко О. В. Критеріальний апарат стану сформованості виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. Вип. 1 (64). С. 263-268.
6. Шевченко О. Методичне забезпечення формування вокально-виконавського досвіду майбутнього музиканта-педагога. *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика»*. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 27 (2-2019). С. 273-278.

Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях

7. Shevchenko E. Specificity of formation of vocal-performance experience of students-musicians on hermeneutic principles = Специфіка формування вокально-виконавського досвіду студентів-музикантів на герменевтичних

засадах. *Paradigm of knowledge*. Frankfurt, Germany : ТК Meganom LLC, 2020. Vol. 5 (43) P. 154-172.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Шевченко О. В. Педагогічні та організаційні основи функціонування самодіяльного хорового колективу. *Сучасна мистецька освіта* : матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, 15-16 березня 2018 р. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 107-110.

9. Шевченко О. В. Методи вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва скрізь призму консолідаційного підходу. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті* : матеріали IV-ї Міжнародної науково-практичної конференції. Варшава, Ужгород, Херсон : Посвіт, 2019. С. 176-177.

10. Шевченко О. Принципи формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі. *Social and Economik Aspectc of Education in Modern Society* : proceedings of the X International scientific practical conference. Warsaw, Poland : RS Global, 2019. Vol. 2. P. 57-61.

11. Шевченко О. В. Педагогічні умови формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційних засадах. *Сучасна мистецька освіта* : матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, 5-7 березня 2020 р. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020 . С. 251-255.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

12. Шевченко О. В. Виконавсько-хоровий аналіз оригінальних творів для хору Анатолія Авдієвського : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 126-134.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ	2
ЗМІСТ	14
ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОНСОЛІДАЦІЙНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	24
1.1. Консолідаційний підхід як методологічна основа професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва	24
1.2. Категорія «досвід» як психолого-педагогічна проблема в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва	35
1.3. Особливості формування виконавського досвіду в процесі вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів ...	45
Висновки до першого розділу	61
Перелік літератури до першого розділу	64
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА КОНСОЛІДАЦІЙНИХ ЗАСАДАХ	72
2.1. Основні принципи та педагогічні умови формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва	72
2.2. Структурна характеристика формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі	90
2.3. Методичні засоби формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі	102
Висновки до другого розділу	113
Перелік літератури до другого розділу	116
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ Моделі ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-	3

ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА КОНСОЛІДАЦІЙНІЙ ОСНОВІ	123
3.1. Діагностування стану сформованості вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва	123
3.2. Поетапна модель формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва та результати формувального експерименту	146
Висновки до третього розділу	185
Перелік літератури до третього розділу	188
ВИСНОВКИ	192
ДОДАТКИ	198

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Нова парадигма освіти сформована у сучасній педагогічній науці і практиці, передбачає створення сприятливих умов для здійснення професійної діяльності. Ефективним шляхом вирішення цієї проблеми є набуття молодими фахівцями передового досвіду, який би максимально допомагав їм стати конкурентноспроможними на ринку праці. У низці нормативних документів, зокрема, Національній доктрині реформування системи освіти України у XXI столітті (2002), у нових законах «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014, редакція 2020), «Концепції нової української школи» (2016) та ін. декларуються положення про модернізацію освіти на всіх її рівнях на засадах компетентнісного підходу, що забезпечує ефективність упровадження інновацій у подальшій професійній діяльності. З цієї позиції важливою проблемою сьогодення є набуття професійного досвіду майбутніми вчителями на консолідаційній основі, що дає змогу в повній мірі врахувати процесуальні та результативні аспекти професійної підготовки студентів та ступінь їх готовності до здійснення майбутньої фахової діяльності.

У сучасній теорії та методиці професійної освіти набуває особливої пріоритетності становлення активної, культурної, творчої особистості, що вимагає знаходження та застосування дієвих засобів ефективної професійної підготовки фахівця, зокрема в галузі мистецтва. Зважаючи на те, що діяльність музиканта-педагога відзначається складністю та багатогранністю, врахування попередніх знань і вмінь в обраній професійній сфері з метою формування фахового досвіду набуває вагомого значення. Опрацювання джерел з обраної проблематики свідчить про те, що підготовка майбутніх фахівців музичного мистецтва досліджується багатоаспектно й різнобічно. Проте, надаючи ґрунтовного значення вагомому доробку науковців, слід зазначити, що він не є остаточним, а виступає основою в розробці проблеми формування вокально-виконавського досвіду та сприяє її більш повній цілісній розробці, що є основою успішної фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Проблема формування професійного досвіду майбутніх учителів у науковій літературі представлена багатовимірно. Так, у філософській науці поняття «досвід» розглядали В. Андрущенко, Н. Вахтомін, О. Лактіонов, М. Мінаков, І. Фролов, В. Шинкарук та ін. З психолого-педагогічної точки зору цю важливу проблему досліджували Ю. Бабанський, Л. Божович, С. Гончаренко, В. Давидов, О. Запорожець, П. Зінченко, В. Краєвський, О. Лактіонов, Б. Ломов, С. Максименко, К. Платонов, Ю. Трофімов, А. Хуторський та ін. Сутність досвіду, на думку вчених, визначається теоретичним і практичним ставленням особистості до педагогічних дій, контролюванням і оцінкою професійної діяльності й поведінки у сфері фахової роботи, а також передбаченням їхніх наслідків.

Науковці в сфері музичної освіти обґрунтували значну кількість дослідницьких новацій у напрямі розробки теоретико-методологічних основ підготовки студентів факультетів мистецтв до професійної діяльності. Так, Т. Завадська, Н. Згурська, А. Козир, В. Крицький, Н. Мозгальова, О. Отич, Г. Падалка, О. Реброва, Т. Танько, О. Щолокова та ін. опікуються питаннями поліпшення професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва до ефективної роботи з учнями. Проте, зауважимо, що лише окремі праці присвячені досліджуваним проблемі. Відтак, особливості формування музично-виконавського досвіду в студентів факультетів мистецтв з'ясовано О. Хлебніковою; специфіку досвіду інтерпретації творів музичного мистецтва різних епох проаналізовано О. Щербініною; Т. Грінченко займалася розглядом мистецького досвіду майбутніх учителів музики. Але, попри вагоме значення висвітлених питань, проблема формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва поки що не дістала остаточного наукового тлумачення.

Забезпечуючи взаємодію професійного, педагогіко-фахового, вокально-виконавського аспектів формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Єременко, Г. Падалка, О. Щолокова та ін.) саме консолідаційний підхід передбачає збереження

змісту кожного з них, адже всі ці рівнозначущі аспекти відзначаються власною фаховою специфікою та характеризується внутрішньою професійною спорідненістю, що тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування. Отже, теоретико-практичне значення наукових досліджень у контексті обраної тематики засвідчує той факт, що проблема формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі має резерви щодо остаточного з'ясування.

Аналіз стану розробленості означеної проблеми дозволив виявити низку *суперечностей* між:

- зростаючими вимогами до професійної підготовки вчителів музичного мистецтва й усталеною практикою вокального навчання;
- теоретичною та виконавською підготовкою студентів та їх здатністю реалізувати набуті професійні знання та вміння у практичній діяльності;
- необхідністю формування вокально-виконавського досвіду та недостатністю в системі підготовки вчителів музичного мистецтва відповідного методичного забезпечення.

Подолання виокремлених суперечностей вимагає глибокого вивчення сутності вокально-виконавського досвіду майбутніх фахівців музичного мистецтва, впливу вокальної підготовки на його формування, а також розробки спеціальних моделей його формування на консолідаційній основі у процесі вокально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв.

Соціально-педагогічна значущість проблеми формування вокально-виконавського досвіду та її недостатня теоретична й методична розробка обумовили доцільність дослідження та були підґрунтям для визначення його теми: *«Консолідаційний підхід до формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв Національного педагогічного університету

імені М. П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 26 грудня 2017 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 10 від 28 січня 2018 року).

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічної моделі формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі переваги консолідаційного підходу.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Предмет дослідження – зміст, форми, методи, засоби та прийоми формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на основі консолідаційного підходу.

Реалізація поставленої мети передбачала вирішення таких **завдань**:

1. Проаналізувати філософську, психолого-педагогічну, методичну та мистецтвознавчу літературу щодо реалізації консолідаційного підходу до формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та схарактеризувати поняттєво-термінологічний апарат.

2. Розробити компонентну структуру вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційних засадах, визначити критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного феномена.

3. Виокремити основні принципові положення та розробити педагогічну модель формування вокально-виконавського досвіду на засадах консолідаційного підходу.

4. Розробити та апробувати педагогічні умови формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційних засадах.

5. Розробити та експериментально перевірити педагогічну модель формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах консолідаційного підходу.

Методи дослідження. З метою розв'язання поставлених завдань було застосовано комплекс методів наукового дослідження: теоретичні – аналіз (історико-педагогічний, логіко-теоретичний, порівняльний) філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури для розкриття сутності й особливостей формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, а також визначення основних наукових понять; синтез, абстрагування й конкретизація – для обґрунтування теоретико-практичних основ формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі; моделювання, зіставлення та прогнозування для розробки моделі формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі; проєктувальні: впровадження розробленої педагогічної моделі у діяльність закладів вищої мистецької освіти.

Виокремлені мета й завдання дослідження дозволяють стверджувати, що **наукова новизна отриманих результатів** дослідження визначаються тим, що в ньому *вперше*:

- розроблено компонентну структуру формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах консолідаційного підходу, визначено критеріально-рівневу характеристику сформованості даного феномена;

- обґрунтовано теоретико-методологічний аспект компетентнісного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва на основі консолідаційного підходу, що забезпечує ефективність упровадження інновацій у подальшій професійній діяльності;

- визначено та впроваджено педагогічні умови ефективного формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв у закладах вищої освіти;

– розроблено педагогічну модель формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва та представлено переваги консолідаційного підходу практичної підготовки студентів факультетів мистецтв до здійснення професійної діяльності.

Удосконалено означену дефініцію й модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з учнями.

Уточнено поняття «вокально-виконавський досвід майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах консолідаційного підходу».

Подальшого розвитку набули методи, прийоми та засоби комплексної діагностики впровадження консолідаційного підходу до формування виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Практичне значення дослідження пролягає в тому, що методику формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах консолідаційного підходу впроваджено в заклади вищої мистецької освіти. Результати роботи визначається спрямованістю на вдосконалення професійної підготовки вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах, можливістю використання його методичних матеріалів та висновків для оновлення змісту та методики викладання виконавських дисциплін на мистецьких факультетах педагогічних університетів, для створення навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій з питань професійної підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 04 від 27.03.2019 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 1516 від 22.06.2018 р.), ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет (довідка № 68-18-269/1 від 03.04.2020 р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дисертаційного дослідження були представлені та обговорені на науково-практичних

конференціях: *міжнародних*: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О. П. Рудницької» (Київ, 2017), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017), II Міжнародній науково-практичній конференції (Суми, 2019 р.), V Міжнародній науково-практичній конференції (Суми, 2019), Міжнародних читаннях пам'яті академіка А. Авдієвського (2017-2020); *всеукраїнських*: VI Всеукраїнській науково-практичній конференції (Суми, 2019), IX Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю (Суми, 2019); на засіданнях кафедри теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А. Авдієвського та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2018-2020).

Вірогідність і аргументованість результатів дослідження забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій; подальшою розробкою музикознавчих та психолого-педагогічних аспектів; використанням комплексу розроблених взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; результатами експериментальної роботи; статистичними даними кількісної та якісної перевірки розроблених методичних рекомендацій; позитивними наслідками впровадження у навчально-виховний процес факультетів мистецтв педагогічних університетів розроблених методичних рекомендацій.

Публікації. Основні теоретичні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлені в 12 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 6 з яких представлено в провідних фахових виданнях України з педагогіки, 1 стаття у зарубіжному науковому періодичному виданні.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (197 найменувань, з них 8 іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 166 сторінок, загальний обсяг роботи – 215

сторінок. Робота містить 11 таблиць, 7 рисунків, що разом з додатками становить 27 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОНСОЛІДАЦІЙНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

1.1 Консолідаційний підхід як методологічна основа професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва

Консолідація (від лат. consolidatio об'єдную, зрощую) в словниковій літературі розуміється як зміцнення, об'єднання; інтеграційні процеси згуртування явищ, осіб та ін. Це форма систематизації явищ чи процесів, завдяки об'єднанню в єдине ціле декількох напрямів, ознак, характеристик, що регулюють певну сферу паритетних відносин між частинами цілого без зміни їх змісту [82]. Це своєрідний вид перевтілення, формування, розвитку, особливість якого полягає в тому, що новий напрям, ознака, та ін. не змінюють змісту цілісного явища або процесу.

У процесі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі всі етапи, педагогічні умови, структурні компоненти формування вокально-виконавського досвіду розміщуються у певній логічній послідовності на основі розробки загальної структури означеного цілісного процесу. Крім того, застосування консолідаційного підходу передбачає усунення протиріч, повторень, нелогічності у обґрунтуванні змісту формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У науковій літературі розглядається консолідація суспільства, правова консолідація, консолідація в природознавстві. Так, О. Оржель досліджує консолідацію українського суспільства в контексті національної ідеї, розглядає підходи до консолідації як згуртування з метою врахування європейського досвіду. У площині консолідації українського суспільства передбачається подолання регіональності та соціокультурної роз'єднаності. Крім того,

основою консолідації виступає переважно національна ідея в напрямку різного її тлумачення [62, 28-38]. Вагомою ланкою забезпечення ефективності формування вокально-виконавського досвіду виступає реалізація консолідаційного підходу, який розробляє стосовно підготовки магістрів музичного мистецтва О. Єременко [22].

Означений підхід забезпечує в нашому дослідженні взаємодію вокально-фахового, педагогіко-практичного аспектів формування вокально-виконавського досвіду за умови збереження змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначущих аспектів відзначається власною специфікою та характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування. У даному дослідженні ця думка знаходить своє відображення в обґрунтуванні методики, спрямованої на формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва, де суто виконавська діяльність співіснує з виконавсько-освітньою, концертно-просвітницькою діяльністю.

Залучення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до активної художньо-творчої діяльності, зокрема до концертних публічних виступів, відіграє особливу роль у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Це сприяє формуванню їхнього виконавського досвіду, зокрема в галузі вокального мистецтва в контексті консолідаційних вимірів.

Сучасні мистецтвознавці, науковці досліджують проблеми музичного виконавства, артистизму, виконавчої майстерності. Так, І. Єргієв обґрунтовує проблему артистизму музиканта-інструменталіста в контексті теоретичної концепції артистичного універсума виконавця, що виявляється в процесі гри-творчості на музичному інструменті як стильовій інтерпретації тексту музичного твору. Він застосовує універсальний підхід – відкриття множинності та єдності музикознавчого методу пізнання й оцінки артистичної творчості на основі уявлень і досягнень різних наук. Цей метод відіграє важливу роль у нашому дослідженні в рамках консолідаційного підходу. Означений консолідаційний підхід забезпечує комплексний характер

застосування цього важливого методу в напрямі духовного впливу виконавця на публіку.

У нашій роботі в рамках реалізації консолідаційного підходу вагоме значення має аксіологічний вимір процесу інтерпретації музичного твору виконавцем та слухацькою аудиторією. Консолідаційні виміри формування досвіду проглядається під час набуття сучасного досвіду на основі попереднього. У цьому процесі вагому роль відіграє теорія установки Д. Узнадзе. Так, наприклад, вокалісти, які виховані на традиційній мажоро-мінорній системі, на взірцях західноєвропейської класики, мають суму зафіксованих установок стосовно логіки розвитку події, гармонічних послідовностей, використання певних фрагментів звукоряду, форми твору, колористичної палітри та ін. Під час сприймання музики, яка написана новою мовою, відбувається мимовільне оцінювання її з точки зору цих виконавських установок. Якщо не віднаходиться в цій новій музичній мові звична логіка, структура, ладові тяжіння, формується негативне судження.

Отже, з метою усвідомлення нових взірців музичного мистецтва, необхідно проявляти більшу активність, бажання в її розумінні та сформувані певну установку опанування нової музичної мови. Свідомість має вибороти опір, що здійснюється старими фіксованими установками. Доцільно підкреслити, що коли твір усвідомлено виконавцем, відчутю й намічено виконавський план, коли уява забезпечує обставини дії, ситуацію, і виконавець, який володіє технікою, втілює свої виконавсько-художні завдання, голосовий апарат сам інтуїтивно буде передавати емоції, що переживаються. Співак має свої переживання подавати у музичній формі, що запропонована композитором, який виписав і темп, і динаміку, і нюансировку.

З одного боку, завдання співака полегшено, тому що композитор дав у своїй музиці той образ, ті переживання, які необхідно передати у співі. З другого боку, - це обмежує інтерпретаторські виміри певними рамками обов'язкового виконання побажань автора музики. Тому вокаліст, який вільно володіє своїм голосом, уже досягає певного виконавського ефекту, навіть тоді,

коли він просто виконав усі вказівки композитора (його виконання тоді буде формальним).

Роль фантазії вбачається в тій ситуації, коли виконавець пропонує власне прочитання твору, власні інтерпретаторські дії, під час яких емоційно забарвлені виконавські наміри підсвідомо активізують необхідні нюанси, зробляють спів дієвим, вражаючим [34, 112]. Як писав К. Станіславський, необхідно активізувати фантазію, чітко визначати «надзавдання», помітити виконавський план, створити необхідні «уявні обставини» [78].

Отже, під час набуття виконавського досвіду підсвідомість має вагоме значення. У цьому контексті слід зазначити, якщо задум виконання, надзавдання завжди усвідомлені виконавцем і можуть бути виражені словами, то процес їх втілення пов'язаний з активністю підсвідомого, з інтуїцією, з глибоким емоційним заглибленням у твір, що виконується. К. Станіславський ратував за створення основи для активної роботи підсвідомості особистості [78], що в нашій роботі має значення для розуміння вокально-виконавського досвіду.

Слід підкреслити, що складність співацького мистецтва в тому, що воно вимагає від голосового апарату інструментально рівного «академічного звучання», яке не співпадає з природними мовними установками. Всі виконавські емоції мають бути виражені в прекрасній вокальній формі. Це вимагає майстерності володіння голосом, який реалізує будь-які творчі наміри. З метою реалізації необхідного творчого стану й переключення на виконання виконавських завдань, виконавець-вокаліст має володіти досвідом застосування співацьких навичок, доведених до автоматизму. Тільки за умов, коли виконавець вільно володіє голосом, він здатний до входження в образ, до глибокого поглиблення у творчість. Якщо досвід застосування навичок виконавця-інтерпретатора обмежений, вокальна недосконалість вимагає від співака концентрації уваги на досягненні бажаного звучання, що порушує акт виконання, що губить свою впевненість, органічність, природність. Тобто,

досвід застосування установки на художнє виконання поступається місцем установці на виспівування мелодії в правильній вокальній формі.

Отже, яскравість утілення кожного разу залежить від уміння «ввійти в образ», тобто створити необхідний творчий стан. На досвід творчої діяльності впливають усі особистісні характеристики – свідомість і підсвідомість, причому емоційне забарвлення відіграє визначну роль. Важливим є накопичення досвіду для творчості. Природньо, що цей досвід набувається як від свідомо засвоєного, сприйнятого нашим розумом з реального життя, книг, спілкування з мистецтвом, так і з накопиченого досвіду в підсвідомості. Збагачення досвіду застосування підсвідомої сфери відбувається під час спілкування з музикою, зокрема під час найбільш широкої консолідації зі всіма видами мистецтва.

Вокалісти-педагоги, мистецтвознавці відзначають вагому роль інтуїції в питаннях вокально-виконавської діяльності. Зважаючи на те, що інтуїція є результатом попереднього досвіду, то виникає актуальне питання його накопичення. Це накопичення буває активним – під час власного співу вокаліста, і пасивним, коли ми слухаємо живий спів, запис. Саме під час слухового досвіду підсвідомо формуються певні установки щодо правильного голосоутворення, голосоведіння, манери співу, характеру виконання та ін. Звідси виникає важливість повсякденного спілкування зі співом, з найкращими виконавцями, які інтуїтивно захоплюють публіку, змушують яскраво переживати створений виконавцем та втілений музичний образ.

У набутті вокально-виконавського досвіду велике значення мають природні голосові ресурси, які дають широкі можливості для вільного маневрування голосом без порушень самої основи голосотворення. Слід підкреслити, що природність – це свобода й особлива зручність голосотворення, гнучкість і чутливість голосового апарату, здатність його до будь-якої настройки [21, с. 11]. Як зазначає Д. Євтушенко, оскільки пошуки та опрацювання вокальної техніки здійснюються тільки в порядку відповідного пристосування голосового апарату, цю функцію необхідно наполегливо

розвивати як певний комплекс діючих у заданому характері нервово-психічних і фізичних даних учня [21, с. 12].

Процес накопичення слухового досвіду не зупиняється. Неможливо замкнутися в рамках уявлень, що склалися, не розвивати інтуїтивне начало, не створювати для цього підґрунтя. Отже, існування раціонального й інтуїтивного є необхідним у формуванні вокально-виконавського досвіду в контексті консолідаційних вимірів. Крім того, спираючись на позиції науковця О. Єременко, в контексті обраної проблеми ми стверджуємо, що консолідаційний підхід виступає теоретичною основою забезпечення єдності пізнавальної, оцінювально-інтерпретаційної та творчої діяльності майбутніх фахівців [22].

Дослідження механізмів голосоутворення й фізіології фонації, в яких описується в різних аспектах голосовий «інструмент» та його функціонування мають велике значення для розуміння особливостей мистецтва співу та формування виконавського досвіду. Ці проблеми висвітлено в науковій літературі: Р. Юссон створив сучасну нейроронаксичну теорію голосоутворення; В. Морозов з позицій сучасної фізики й біології узагальнюються багатоаспектні відомості в галузі експериментального вивчення співацького «інструменту». Автори, які характеризують різні особливості роботи голосового апарату: Л. Дмитрієв, В. Юшманов, Л. Работнов та ін. Вокалознавча література, в якій досліджуються різні вокальні методики: Д. Аспелунд, В. Багадуров, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, С. Юдин, О. Стахевич та ін.

Вокальний інструмент крихкий, на нього впливають зовнішні фактори, а не тільки внутрішні. Різниця в анатомічній побудові, фізіологічні особливості створює різноманітність співацьких інструментів, оригінальність кожного з них, а також надає можливість голосу змінювати забарвлення звуку, його обертонові характеристики, що сприяє великим інтонаційним можливостям вокального виконавства. З іншого боку, вокальне виконавство – це не тільки

музика, але й спілкування вербальною мовою. У зв'язку з цим актуальним є поняття «вокальна мова».

Вокально-виконавську інтерпретацію мистецтвознавці розглядають як висказування в системі дискурса, тобто як спілкування в акті художньої комунікації, яка існує у вигляді звукового тексту як форми музичного твору [31]. Вокально-виконавське має семітну природу, являє собою знакову систему, яка здатна транслювати ідейні й естетичні смисли. Розширення сфери голосової семантики пов'язано з формування артикуляційного апарату. Структура звукового тексту вокально-виконавської інтерпретації відображує його комунікативну сутність, яка виявляється в знаходженні способів активної взаємодії зі слухачами. Отже, звуковий текст вокально-виконавської інтерпретації багатофункціональний. Це складний об'єкт, який бере участь у процесах спілкування, пізнання й формування особистості [45].

У нашій роботі ми визначаємо специфічність кожного з різновидів вокальної діяльності: пізнаваної, оцінювально-інтерпретаційної та творчої. Означені види не протиставляємо, а обґрунтовуємо їх консолідаційне застосування, що створює фундамент для досягнення внутрішньої цілісності виконавсько-фахових дій. У дисертації підкреслюється, що пізнавальна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва містить можливості для художнього оцінювання отриманої вокально-фахової інформації, для реалізації виконавсько-творчих підходів студентів до оволодіння певним вокально-виконавським досвідом. Художньо-оцінювальні дії не можуть не супроводжувати процеси пізнання вокального мистецтва та творчості в напрямі оволодіння виконавським досвідом.

Утім, творчі підходи, у свою чергу, суттєво поліпшують мистецьку пізнавальну діяльність, а також створюють умови для продуктивного оцінювання результатів пізнання вокального мистецтва.

Слід зазначити, що пізнавальна діяльність під час вокального навчання з метою формування вокально-виконавського досвіду передбачає накопичення мистецької та педагогічної інформації в єдності з досвідом оволодіння

студентами фундаментальними знаннями художньо-інформаційного характеру. Під час пізнавальних дій у студентів розвиваються адекватні їй навчально-пізнавальні мотиви. Вони пов'язані з потребою у засвоєнні відповідних знань та узагальнених способів дій у галузі вокального мистецтва й педагогіки.

Доречно підкреслити, що суттєвого значення ми надаємо вдосконаленню процесу активізації художньо-пізнавальної діяльності, що передбачає спрямування студентів на усвідомлення зв'язку між змістом матеріалу, що подається під час вокального навчання й сучасною мистецькою інформацією; орієнтацію майбутніх фахівців на самостійне з'ясування й визначення раціональних способів виконання навчально-пізнавальних завдань, на розробку засобів і прийомів організації вокальної навчальної діяльності; стимулювання студентів до втілення теоретичної вокально-навчальної інформації у виконавсько-фаховому досвіді.

Великого значення набуває розвиток музичного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва з метою отримання ними вокально-виконавського досвіду. Мистецтвознавці зазначають, що вся система музичного мислення бере участь у багатоскладному процесі перетворення «поза музичного змісту» на музичний. Як писав С. Рубінштейн, у реальному мисленнєвому процесі, який є складною та багатогранною діяльністю, специфічні «навички» мислення відіграють суттєву роль [75]. Утім, автоматизовані положення думки й автоматизовані схеми дій не тільки протилежні, але й взаємопов'язані.

У зазначеному контексті Ж. Піаже у своїх роботах щодо природи інтелекту підкреслює роль концептуальних структур і різноманітних мисленнєвих операцій, що сформовані в попередньому досвіді. Положення Ж. Піаже мають важливе значення в розумінні сутності різних видів інтелектуальної діяльності, а також творчості. Існування у творчій, художній діяльності схем, які забезпечують реалізацію цілого, доведено історичним розвитком мистецтва [65].

З'ясовуючи сутність музичного мислення, виходячи з тих функцій, які воно виконує в якості «мисленнєвого апарату», що забезпечує різні види музичної діяльності доцільно виокремити: творення музики, її сприймання й виконання. У процесі пізнання змісту навчального матеріалу в контексті сучасної мистецької інформації необхідно реалізовувати такі орієнтири, за яких будь-які музичні творчість і музичне сприймання будуть створювати єдину основу в забезпеченні цілісності створення виконавської інтерпретації [69]. У зазначеній площині слід підкреслити, що оволодіння досвідом застосування засобів вокально-музичної виразності (інтонаційні й темброві фарби голосу, техніка музичного мовлення, динамічні відтінки, чуття метру та форми, темпу та ін.), стильових особливостей твору вокального мистецтва вимагає від виконавця значної праці, пов'язаної з розширення його мистецького світогляду. Майбутній учитель музичного мистецтва має різноаспектно вивчати вокальні твори, усвідомлювати вербальний смисл, досягати синтезу музики і слова. Такі дії забезпечуються, зокрема, за допомогою методу виконавського аналізу з урахуванням надбань попереднього досвіду.

Під час вокально-виконавського аналізу відбувається розкриття художнього змісту вокального твору, вивчення композиторських засобів виразності. За допомогою музичного мислення виконавець реалізує аналіз твору, враховуючи загальний його план: ідею, головну думку, смислову кульмінацію. Основною умовою грамотного виконавства є точне відбиття ритмічного рисунку вокальної партії та правильне інтонування. Досвід ритмічно вільного виконання можливий тільки на основі абсолютної прозорості ритмічного рисунку, закладеного автором.

До того ж, процеси пізнання у вокальному мистецтві пов'язані з необхідністю строгого виконання динамічних відтінків, що вказані автором, а також лігатури, *portamento* та ін. Усвідомлене та правильне прочитання музично-словесного тексту з точки зору орфоєпії та дикції, точне виконання мелодичного малюнку та всіх позначок автора є однією з вимог у оволодіння

музично-смісловим навантаженням вокального твору. Для нашої роботи специфічним змістом оцінювально-інтерпретаційної діяльності в контексті консолідаційного підходу є забезпечення у студентів особливого ставлення до вокального навчання, сутність якого полягає у формуванні здатності студентів до оволодіння досвідом оцінювання результатів роботи у вокально-фаховому, педагогіко-практичному напрямках навчання.

У процесі оцінювання студент досягає вищого прояву музичного мислення порівняно з пізнавальною діяльністю, оскільки оцінювально-інтерпретаційна діяльність реалізується в процесі того чи іншого ставлення до результатів художнього пізнання, що створює можливості для визначення шляхів його подальшого вдосконалення. Забезпечення оцінювально-інтерпретаційного характеру вокальної діяльності передбачає спонукання студентів як до набуття досвіду оцінювання, так і до мисленнєвої інтерпретації навчально-практичних дій і операцій, що створює основу для реалізації способу продуктивного досвіду виконання навчально-фахових завдань. Суттєвими ознаками реалізації оцінювально-інтерпретаційної діяльності є критичне ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до змісту навчальної інформації. У цьому контексті особливого значення набуває оволодіння студентами низкою послідовних і взаємопов'язаних оцінних та виконавсько-інтерпретаційних дій. Активізація музичного мислення студентів з опорою на розвиток їх здатності до критично-аналітичної оцінки й інтерпретації отриманої вокальної інформації ґрунтується на оптимальному поєднанні процесів художнього сприйняття та практичного оволодіння необхідними прийомами вокальної діяльності. У контексті музично-педагогічної освіти оцінювально-інтерпретаційна діяльність найбільш плідно реалізується в процесі оволодіння студентами мистецтвом вокального виконання, художня результативність якого безпосередньо залежить від сформованості їх інтерпретаційних умінь.

У зазначеному контексті підкреслимо, що музична інтерпретація передбачає тлумачення музичного твору, осягнення його виразних засобів і

можливостей їхнього варіантного прочитання під час виконання. Опрацювання наукових джерел свідчить про те, що музичне інтерпретування як інтелектуально організована діяльність музичного мислення спрямовується на розкриття виражального потенціалу музичного твору. Слід зазначити, що композиторська інтерпретація характеризується музичною переробкою художнього матеріалу іншого твору або його фрагмента. У музикознавчій інтерпретації музичний образ виражається засобами вербальної (немузичної) мови. Виконавська інтерпретація характеризується новим «прочитанням» вокального твору. Оцінювання власної вокальної діяльності передбачає врахування якості виконання мелодичного й ритмічного контуру фрази, її гнучкості (володіння досвідом виконання м'якої, еластичної кантилени), що забезпечує реалізацію інтонаційних і тембрових фарб голосу та ін.

Оволодіння творчо-виконавським досвідом виступає необхідним засобом підготовки вчителя музичного мистецтва, найважливішим орієнтиром формування їх здатністю до вокально-виконавської діяльності. Використання стандартизованих засобів засвоєння вокально-навчальної інформації та адаптивне відпрацювання відповідних умінь мають поступатись застосуванню широкого діапазону художніх дій перетворювального, активно-конструктивного характеру. Впровадження різних форм творчої діяльності мотивується необхідністю реалізації творчого потенціалу студентів, потребою розвитку їх здатності до неординарного вирішення виконавсько-фахових завдань.

Творчі виміри під час набуття вокально-виконавського досвіду передбачають оволодіння чуттям художньої міри, природності, виваженості, глибокої внутрішньої зосередженості. Яскравість та образність втілення виконавця залежать від відчуття дійсності, глибокого проникнення в психологічну сутність мистецьких явищ. Образ виникає залежно від уяви, таланта, культурного розвитку майбутнього фахівця. Велике значення в забезпеченні творчості виконання мають створення цілісності образу твору, що виконується. Підкреслимо, що тільки подолавши моменти вокально-музичних

труднощів, вокаліст має можливість творчого втілення. Отже, творча активність має пронизувати процес формування музично-виконавського досвіду студентів у контексті консолідаційних вимірів досвіду. Активізація навчально-творчої діяльності в нашому дослідженні розглядається як фактор забезпечення формування вокально-виконавського досвіду і передбачає систематичне використання збалансованих комплексів творчих завдань.

1.2 Категорія «досвід» як психолого-педагогічна проблема в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва

Формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі виступає одним з актуальних завдань сучасної музично-педагогічної освіти. Це пояснюється тим, що специфіка підготовки фахівців музичного мистецтва» передбачає реалізацію ними багатьох функцій, пов'язаних із навчанням вокалу. Зважаючи на це, студентам наряду з ґрунтовною теоретико-методичною підготовкою необхідно набути виконавський досвід у галузі вокального мистецтва, який у майбутній роботі забезпечить ефективне виконання музично-освітньої та практико-педагогічної діяльності власних художньо-виконавських задумів, які втілюються в практику. Зважаючи на вищезначене, доцільним, на нашу думку, є виокремлення поняття «виконавський досвід» майбутнього вчителя музики, що передбачає здійснення аналізу, систематизації та узагальнення наукових підходів щодо його тлумачення.

Безперечно, категорії «досвід» у сучасних наукових дослідженнях приділяється значна увага. У контексті нашого дослідження вважаємо доречним висвітлити історичний аспект «досвіду».

З точки зору філософської науки, під час опрацювання джерел з'ясовано, що його зміст змінювався залежно від становлення світової філософської думки. Так, давньогрецькі, римські та давньокитайські філософи (Аристотель,

Платон, Лукрецій, Сенека, Конфуцій, Хань Фейта ін.). досліджували індивідуальний досвід особистості. Вони вважали, що людина завдяки свідомості опановує буття, здатна випробувати, перевіряти знання під час певних дій, проявляти активність, перетворюючи діяльність. Китайські філософи (філософія даосизму) вважали, що досвід (як мудрість) є основою людського буття, має аксіологічну природу та позитивне наповнення, якщо особистість здатна проявляти «комфортне світовідчуття». До того ж, досвід набувається природно [70, с. 348]. Отже, можна зробити узагальнення, що досвід є основою набуття людиною мудрості та пізнання. Без досвіду неможливо явити собі набуття знань та суспільної свідомості.

Досвід, за твердженням філософів Середньовіччя (Августин, Ф. Аквінський, М. Кузанський, Ф. Парацельс), вбирає такі знання й навички, які особистість частково усвідомлює або зовсім не усвідомлює. Виходячи з цього, вони досліджували значення вроджених здібностей та схильностей, що націлюють людину до набуття досвіду. Філософи розглядали роль досвіду в пізнанні світу, висвітлювали активну діяльність особистості як основу становлення індивідуального досвіду. За таких обставин виникає поняття «внутрішній досвід», як «непогрішний спосіб пізнання». Він різниться від чуттєвого й раціонального досвіду пізнання зовнішніх об'єктів [83].

Опрацювання означеної проблеми в контексті досліджень західноєвропейських учених Нового часу (Ф. Бекон, Т. Гоббс, Р. Декарт, Д. Локк, Ж. Вольтер, Е. Кант, Ж. Монтеск'є та ін.) свідчить про те, що розвиток змісту поняття «досвід» відбувалось у руслі процесу пізнання. Досвід як чуттєве сприйняття матеріального світу тлумачили Дж. Берклі та Д. Юм. До того ж, Ф. Бекон, Дж. Локк визначали два джерела досвіду: діяльність зовнішніх органів чуття (зовнішній досвід) і внутрішню діяльність розуму (внутрішній досвід). Слід підкреслити, що справжні знання формуються тільки в самому розумі, втім досвід стимулює та активізує їх розвиток, самі знання не ототожнюються з досвідом (Р. Декарт, Б. Спіноза). Ототожнення досвіду з правилами, особливостями логічного мислення спостерігається в

працях Е. Канта, Г. Спенсера [84]. Ж. Вольтер та Ш. Монтеск'є визначали досвід як історично обумовлену систему знань, яка реалізується та розвивається в соціально-культурному середовищі. Співвідношення досвіду з практикою передбачає взаємозалежність між розвитком пізнавальної та практичної діяльності особистості під час перетворення нею зовнішнього світу та самої особистості. За позиціями Дж. Дьюї, Ч. Морриса, П. Джемса досвід розглядається як цінність, що забезпечує адаптацію людини в нових життєвих умовах і сприяє розвитку її здатності до постійного удосконалення. При цьому освіта вважалась процесом, в якому відбувалося зростання особистості, «реконструкції її індивідуального досвіду» [20, с. 88–95].

Загалом, ретроспективне бачення категорії «досвід» уможливило висновок, щодо логічного, усвідомленого, послідовного його тлумачення, що відзеркалює не тільки інтуїтивно-пошуковий його характер. Таке узагальнення стало можливим завдяки науковим розробкам західноєвропейських митців. Провідні ідеї минулих часів успішно використовує філософська наука сьогодення. Зокрема, це впливає на розробку нових підходів до інтерпретацій обраної дефініції. Вважаємо доречним зауважити, що єдність трьох аспектів, які складають основу діяльності особистості (чуттєвий, практичний, теоретичний) становить підґрунтя для тлумачення «досвіду» сучасними філософами.

На підставі опрацювання надбань філософської думки вважаємо за необхідне узагальнити основні наукові позиції щодо розуміння та тлумачення поняття «досвід» у різних сучасних філософів. Так, у наукових працях В. Андрущенка, Н. Вахтоміна, М. Мінакова, І. Фролова, В. Шинкарука та інших досвід виступає як: чуттєво-емпіричне відображення зовнішнього світу; практичний вплив людини на оточуючий світ, в процесі якого відкриваються необхідні зв'язки, якості, закономірності явищ, відкриваються і випробуються доцільні методи і засоби діяльності; взаємодія суб'єкта із зовнішнім світом і результат такої взаємодії; важливий засіб збагачення науки, розвитку теорії і

практики; особистісно-ціннісний смисл, що виникає з перетворювального характеру діяльності [82; 83; 84].

Психологічна наука також активно займається вивченням категорії «досвід». Наприклад, Дж. Дьюї розглядає досвід як «прагматичну величину, що є рівноцінною свідомості та оточуючій дійсності» [20, с. 27]. Учений стверджує, що частина досвіду відіграє роль душевного стану особистості, тобто свідомості. Крім того, вчений висвітлює досвід в контексті об'єктивного змісту предмету, що пізнається.

Великий внесок у дослідження проблеми досвіду зробила гуманістична психологія, котра визначила його універсальність відносно різних аспектів психіки людини. Так, індивідуальний досвід розглядає людину в єдності її загальнолюдського, національного, професійного та індивідуального аспектів діяльності. Психологи тлумачать досвід як стан індивідуальної свідомості, що вбирає в себе погляди, настрої, почуття, волю та інші особистісні якості. Відтак, в практичному аспекті основна ідея гуманістичної психології полягає у використанні внутрішнього досвіду для вивчення особливостей становлення особистості.

Отже, можна зазначити, що термін «досвід» є багатограним та багатозначним за змістом. На підтвердження цього вважаємо за доцільне навести позицію К. Роджерса щодо розуміння досвіду як «проживання» даної ситуації, як часткового або повного усвідомлення себе, як особливого емоційно-рефлексивного стану, а також як сукупності знань про себе, детермінованих сферами активності організму [73, с. 64]. На думку психолога, досвід забезпечує процес безперервного розвитку особистості, що спрямовується до власних вольових проявів. Дослідник стверджував про те, що коли людина здатна приймати свій власний досвід, то вона має можливість до прийняття досвіду інших [73, с. 223–224]. Психолог обґрунтовує структурно-динамічні елементи індивідуального досвіду та розкриває основні ознаки його збагачення (соціум, особистість, пам'ять, потреби тощо).

На основі здійсненого аналізу наукової літератури та узагальнення

основних наукових тлумачень поняття «досвід» виокремлено основні різновиди педагогічного досвіду, а саме: навчальний, пізнавальний, новаторський, національний освітній, передовий педагогічний, зарубіжний персоніфікований та ін. Аналіз вищезазначених різновидів педагогічного досвіду дає змогу зорієнтуватися в ієрархії означеного феномена, що зрештою відображається на смислових пріоритетах професійної діяльності (рис. 1.1).

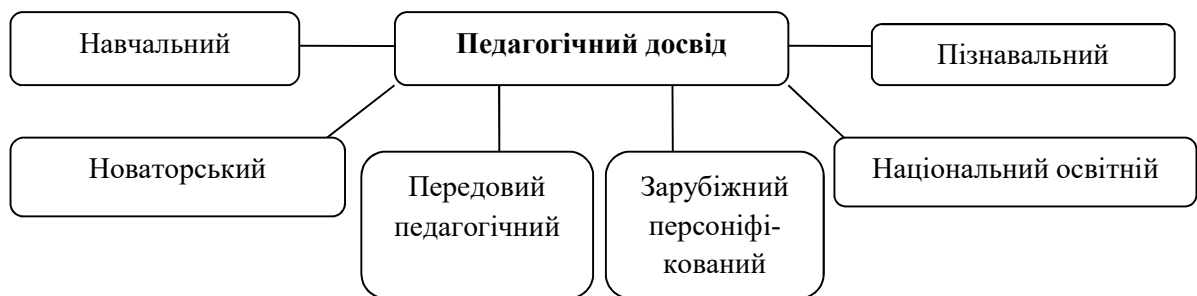


Рис. 1.1 Різновиди педагогічного досвіду

У нашому дослідженні особливого значення набуває обґрунтування аксіологічних аспектів психолого-педагогічного досвіду. К. Роджерс вбачає ціннісним джерелом досвіду діалог добра і зла, що уможлиблює виявлення дійсних орієнтирів в житті, критерії, за якими відбуваються повсякденні події. До того ж, здатність особистості завдяки досвіду переоцінювати систему цінностей визначається психологом як важливий показник поведінки особистості під час її життєдіяльності. Відтак, вивчення індивідуального досвіду К. Роджерсом сприяло реалізації процесу самовдосконалення особистості в напрямі виявлення її кращих людських якостей.

К. Платонов як представник психологічної науки ХХ століття розглядає досвід як один із структурних компонентів особистості. Він обґрунтовує досвід в контексті розробленої ним моделі психолого-процесуальної структури особистості. Він вважає досвід специфічною формою цілеспрямованого психічного відображення. Воно відбувається в символічній формі. К. Платонов стверджує той факт, що у людини не має досвіду від народження. Формування

досвіду забезпечується суспільством поступово, відбувається шляхом оволодіння особистістю багатствами суспільної свідомості під час життєдіяльності [67]. З позицією К. Платонова погоджуються психологи Л. Божович, О. Запорожець, Б. Ломов та ін. Вони стверджують, що кожна людина здатна накопичувати власний життєвий досвід. Такий процес забезпечує реалізацію уявлень людини про власні потенційні можливості, що свідчить про значення досвіду в процесі підготовленості особистості до життя на основі системи отриманих знань, навичок, звичок. Слід зазначити, що знання виступають необхідною складовою досвіду.

Вищезазначене дає можливість підкреслити що системний підхід виступає важливим методологічним орієнтиром досвіду. Цю думку висунули відомі науковці Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін. Змістова сутність означеного методологічного підходу полягає в тому, що психіка людини тлумачиться як результат її діяльності та результат життя суспільства на певному етапі його розвитку. Психологами в контексті даного підходу обґрунтовано такі принципи як: розвитку й історизму, активності, єдності внутрішньої та зовнішньої діяльності, засвоєння суспільно-історичного досвіду та ін. Таким чином, творче зростання особистості, яке вона здійснює самостійно відбувається лише на основі оволодіння досвідом. Крім того, змінюючи досвід, людина змінює саму себе, що уможливує її розвиток як активного суб'єкта.

У контексті нашого дослідження важливу роль відіграють положення Л. Виготського щодо культурно-історичної теорії розвитку людини, яке забезпечує розуміння суб'єктивного характеру досвіду [16]. Основу означеної теорії складає ідея щодо розвитку психічних функцій у процесі опосередкованого засвоєння індивідом культурних цінностей. У своїх працях психолог висвітлює діалектичні прояви між перспективними цілями особистості, її прагненнями, бажаннями та наявним досвідом. Дослідник вбачає в цьому процесі рушійну силу розвитку особистості.

У працях послідовників Л. Виготського конкретизуються вищезначені положення вченого. Так, В. Давидов, О. Запорожець, П. Зінченко та ін. виокремлювали досвід як невід'ємну суттєву ознаку особистості. Вони з'ясовували провідну роль суб'єктивного досвіду під час реалізації потенційних можливостей особистості, що зумовлює різноаспектність засвоєння тією чи іншою людиною здобутків культури людства й здійснення власних творчих дій. Отже, ці психологи відмічали культурно-історичну зумовленість природи індивідуального досвіду.

На сучасному етапі дослідження проблеми досвіду особливої значущості набуває позиція психологів щодо розуміння залучення особистості до певної діяльності як ефективного шляху набуття певного досвіду. Згідно цього, індивід у своїй власній діяльності відтворює історично сформовані надбання попередніх поколінь. Так, певний досвід притаманний кожному народу, де зберігаються, концентруються та модифікуються критерії моральних норм, взаємодія з іншими націями, народностями. Досвід впливає на процес становлення світогляду індивіда, а також спільноти, сприяє самовираженню особистості, розвитку самосвідомості та виявленню національних особливостей та поглядів.

З точки зору нашого дослідження досвід забезпечує розвиток індивідуальних властивостей, здібностей, умінь, навичок. Ця думка лежить в основі доробку психологів Г. Костюка, А. Петровського, С. Рубінштейна. В їхніх роботах досвід тлумачиться з точки зору його універсальності. Так, активність людини забезпечується виявленням її потреб та визначається як цілісний процес оволодіння певною діяльністю, що зумовлюється суспільним досвідом. Формування світогляду пов'язано з виявленням інтересів, прагнень та установок, що обґрунтовує опору на досвід життєдіяльності особистості та її індивідуальні прояви. Особистісний досвід забезпечується певними потребами, інтересами, ціннісними орієнтаціями, цілями, установками [35; 64; 75].

За О. Леонтьєвим, основа розвитку особистості полягає не в її генетичних особливостях, не в природних задатках, не в набутих знаннях, навичках і вміннях, а в набутому досвіді, що реалізується означеними знаннями та вміннями. Отже, набутий досвід охоплює всі складові соціальних, психологічних, індивідуальних характеристик особистості [45, с. 94–230]. Підтвердженням цього є думка О. Леонтьєва про те, що сукупність діяльностей, які здійснює людина, забезпечує реалізацію взаємодії індивіда зі світом і виступає дієвим джерелом її досвіду.

Особливе значення для нашого дослідження мають праці сучасних науковців О. Лактіонова, С. Максименко, Ю. Трофімова та ін. О. Лактіонов розглядає досвід як інтегровану цілісність, структура котрої будується завдяки когнітивним, регулятивним, комунікативним аспектам. Створення власного пізнавально-ціннісного комплексу як системи емоційно-цінних суджень, переконань, орієнтацій, оцінок складає основну функцію досвіду особистості. До того ж, психолог відзначає що досвід, здобутий особистістю шляхом суб'єктивних узагальнень, вражень забезпечується в умовах підтримки людського оточення яке ефективно впливає на його функціональність та цілісність [42, с. 114]. Відображення динамічних характеристик процесу діяльності забезпечується досвідом як раціональним елементом пізнання, що впливає на цілісність сприймання об'єктів дійсності.

Ю. Трофімов наголошує на тому, що набуття індивідуально-чуттєвого та раціонально-інформаційного досвіду є важливою умовою прогресивного розвитку в психіці особистості та збагачення її діяльності [70]. Необхідно підкреслити, що досвід у свідомості успішно зберігається якщо він оновлюється та збагачується. За таких обставин, опора на досвід уможливорює вирішення складних завдань, орієнтації в нових умовах, передбачливі та впевнені дії особистості. Таким чином, психологічні надбання щодо тлумачення категорії «досвід» свідчать про те, що не існує остаточного цілісного визначення обраного феномену.

У процесі наукових винайдень у площині нашого дослідження вважаємо за необхідне висвітлити педагогічний аспект розгляду досвіду. Слід зазначити що «досвід» висвітлено в роботах Дж. Дьюї, в яких означена категорія виступає основою для виокремлення змісту, форм, методів навчання та виховання. Науковець підкреслює, що процесом набуття досвіду і навчанням існує невід'ємний зв'язок. Завдяки досвіду виникає зацікавленість, ініціатива, розвиваються прагнення та бажання, формуються мрії та обґрунтовуються завдання. Отже, досвід забезпечує підготовку особистості до набуття глибоких і багатоаспектних знань. Дж. Дьюї розробляє власну філософію навчального досвіду, згідно з якою певний досвід є рушійною дієвою силою [20]. Згідно цього, головним завданням навчання є вибір з усвідомлених знань таких, котрі можна застосовувати продуктивно в майбутніх діях. Дослідник упевнений, що досвід є активним за умов підпорядкуванню внутрішнім прагненням особистості об'єктивних дій.

У роботах сучасних дослідників Ю. Бабанського, І. Зязюна, В. Краєвського, Н. Мойсеюк, А. Хуторського та ін. розробляється питання становлення особистісного досвіду. За їх переконаннями, знання виступають необхідною складовою досвіду, в якому накопичуються знання про зовнішній і внутрішній світ, про самого себе. Але досвід не зводиться тільки до суми знань і виявляється не лише в узагальненому знанні навколишньої дійсності. Він проявляється в певному оцінювальному теоретико-практичному ставленні до неї. Отже, сутність досвіду складає емоційна оцінка дійсності, контролювання діяльності і поведінки та керування ними.

У роботах Л. Вовк, Т. Завгороднбої зосереджено увагу на творчому використанні національного освітнього досвіду; Г. Філіпчук, О. Сухомлинська вивчають досвід в контексті з'ясування надбань історико-педагогічної думки; І. Зязюн, Л. Пуховська, М. Лещенко, О. Шевнюк вивчають кращі здобутки зарубіжного досвіду в галузі педагогіки та ін. Опрацювання педагогічних джерел дає можливість зазначити що досвід є неповторним у нових історичних

умовах, тому вимагає усвідомлення, оприлюднення, подальшого практичного опрацювання.

У зазначеному контексті перспективні погляди відомих особистостей щодо забезпечення якості освіти в сучасних умовах розвитку України, навчання, виховання і розвитку особистості набувають важливого значення. Дієвістю визначаються найбільш ефективні принципи, умови, методи навчання. Безперечно, досвід успішної педагогічної діяльності відомих постатей вивчається кожним поколінням педагогів крізь призму співвідношення зі своїм часом та його перспективними орієнтирами. Така обізнаність із попереднім досвідом у фаховій, науковій діяльності є необхідною та актуальною, тому що існує причинно-наслідкова залежність між минулим і сучасним.

І. Зязюн стверджує, що формування майстерності, яка дозволяє швидко адаптуватися до будь-якої учнівської аудиторії, відбувається шляхом набуття досвіду. Науковець вважає, що спрямованість дій викладача на рефлексію власного педагогічного досвіду зумовлює оцінювання особистісного досвіду студентів. Аналіз негативних та позитивних аспектів особистісного досвіду дає можливість майбутньому фахівцю визначати цінності, що забезпечать змістову сутність подальшої діяльності [25, 29].

Таким чином, опрацювання філософської, психологічної та педагогічної літератури дає можливість здійснити такі узагальнення. Означене питання формування досвіду особистості було і залишається одним із основних в наукових розвідках різних галузей знань. У філософському аспекті визначається значення взаємозалежності людини, об'єктивної дійсності та рівня індивідуального досвіду особистості. Крізь призму психології обґрунтовується провідна роль суб'єктивного досвіду під час реалізації потенційних можливостей особистості. Це забезпечує здатність людини до засвоєння здобутків людської культури й здійснення власної творчої діяльності.

Доречно підкреслити, що у педагогічній площині провідна роль досвіду визначається під час становлення та розвитку суб'єкту навчання шляхом залучення його до відповідної діяльності. Отже, активне залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавської діяльності у нашому дослідженні вважається провідним орієнтиром набуття їх вокально-виконавського досвіду на консолідаційній основі.

1.3 Особливості формування виконавського досвіду в процесі вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

Виконавська діяльність майбутніх фахівців музичного мистецтва є важливою складовою їх фахової підготовки й забезпечується розвитком необхідних вокально-виконавських умінь і навичок. Цьому питанню сучасна музична педагогіка приділяє вагомe значення. Актуалізується завдання сформуванню в студентів усвідомленні знання в галузі музичного виконавства, а також оволодіти певними вміннями й навичками засобом сприймання, осмислення й узагальнення надбань кращих вокалістів минулого та сьогодення. Історичний контекст дозволяє врахувати особливості становлення досвіду професійної підготовки вокаліста, застосувати в процесі означеної підготовки форми і методи, які склалися та накопичувалися століттями існування музичного мистецтва. Сучасні тенденції розвитку музичної культури відрізняються консолідаційною спрямованістю, що передбачає взаємодію ознак, рис, що притаманні різним епохам, школам, творцям, митцям. Педагогічна діяльність з метою підготовки вокалістів пов'язана сучасними тенденціями формування досвіду конкурентноспроможного випускника.

Крізь призму зазначеного, музичне виконавство розглядається Е. Абдуллінім, Л. Арчажниковою, О. Рудницькою, Г. Падалкою, Г. Ципінім як

фундамент успішної музично-педагогічної діяльності. Це дозволяє розкрити особливості особистості вчителя та вплинути на формування музичних смаків і вподобань духовного світу учнів. Означений процес забезпечується художньо-виконавським досвідом учителя з метою ефективного проведення занять із музичного мистецтва та мистецько-просвітницької роботи.

У контексті означеної проблеми, на наш погляд, доречно розглянути феномен «музичне виконавство», проаналізувати різноманітні підходи до його визначення. Ретроспективний аналіз науково-методичної літератури (Ф. Бузоні, Г. Гінзбург, Й. Гофман, Г. Коган, Н. Корихалова, Б. Кременштейн, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, Л. Оборін, А. Рубінштейн, С. Савшинський, Г. Ципін та ін.) показав, що музичне виконавство своєрідно відбиває характерні тенденції еволюції музичної культури кожної конкретної епохи, фокусує в собі специфічні риси становлення певного композиторського й виконавського стилю. У своєму розвитку воно залежало від духовно-естетичного досвіду, рівня музичного інструментарію, технічних досягнень виконавців і пов'язувалось зі стильовими змінами в музиці, з художньо-світоглядними процесами суспільної свідомості, новими етапами розвитку музичної культури.

На думку М. Кагана, виконавство є повноцінним видом художньої творчості поряд із діяльністю композитора, але воно має виразні відмінності, зумовлені сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця, специфічними особливостями сфери художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва [29, с. 348].

Тематика дослідження передбачає розгляд дефініції «вокальне виконавство». Слід підкреслити, що виконавська творчість у галузі вокалу тлумачиться як специфічна художня діяльність, що забезпечує процес естетичного становлення особистості, зокрема в умовах сьогодення. Це змушує дослідників з'ясувати особливості виконавської діяльності в напрямі виокремлення її закономірностей та специфічних рис, а також провідних ознак функціонування.

Означена проблематика вокального виконавства в тому або іншому аспекті висвітлювалась у працях мистецтвознавців, педагогів, психологів, філософів. Так, питання визначення специфіки та загальних рис музики та її значення серед інших видів мистецтва з'ясовувались у філолофсько-науковому доробку представників західноєвропейської та вітчизняної науки, таких як: Аристотель, Ю. Борєв, Г. Гегель, І. Кант, О. Лосєв, С. Раппопорт та ін. з точки зору музикознавства дана проблематика досліджується в роботах Б. Асаф'єва, В. Медушевського, Є. Назайкінського, А. Сохора, Б. Яворського та ін. У працях Л. Виготського, С. Рубінштейна, П. Якобсона та ін. розглядається природа психології творчості та специфіки художніх творів.

А. Шлегель визначив виконавську діяльність як самостійний різновид творчої діяльності в галузі мистецтва, але теорія та практика вокального виконавства займається низкою більш складних проблем. Їх з'ясування вимагає різнобічних наукових підходів з боку різноманітних висловів фахівців. Отже, серед мистецтвознавців не існує єдиного визначення «вокальне виконавство». Його тлумачать як вид художньої діяльності, як творчість, як вид мистецтва, тощо.

Дослідники творчості зазначають, що вона є виключно складним феноменом людського мислення. Необхідність розробки теорії творчості пов'язана з доцільністю дослідження проблеми особистості, закономірностей її життєдіяльності, сенсу життя, природи взаємовідносин один з одним та із суспільством. У контексті теорії творчості з'ясовується роль особистості в історичному процесі, в розвитку культури. Крізь призму зазначеного особливих важелів набуває евристика – наука, яка досліджує закономірності й методи людської діяльності, що забезпечує відкриття нового та оригінальні винайдення.

Крім того, сама природа художньої творчості актуалізує її проблематику. Зважаючи на те, що знання суб'єктивних джерел виникнення творів мистецтва полегшує їх усвідомлення. Хоча особистість митця не є адекватною його твору, в останньому закладено внутрішнє світосприйняття автора, актуалізацію його

досвіду. Ми згодні з думкою Ф. Батюшкова про те, що, для того, щоб повніше зрозуміти й полюбити твір, необхідно зазирнути в душу його творця. Тобто, необхідно зазирнути у творчу лабораторію митця, пізнати умови його існування та діяльності. За таких обставин, художній геній стає ближче, зрозуміліше для сприйняття й усвідомлення.

Отже, виконавський процес передбачає з'ясування проблеми проникнення в суб'єктивний світ творця, автора художніх цінностей. Ця проблема пов'язана з усвідомленням власного творчо-евристичного досвіду, а також і досвіду попередників та різних митців свого часу.

З точки зору філософії, художня творчість здійснюється в межах філософії культури, що забезпечує визначення його ролі в розвитку людської культури, в процесі становлення особистості. У площині психології художньої творчості відбувається дослідження процесу переробки й узагальнення митцем життєвих явищ у ході створення ним власних творів. У контексті естетики, яка розглядає художню творчість, відбувається концентрація уваги на цілісності й синтетичному аналізі художньої діяльності, на виявленні її загальних закономірностей, що відкриває шляхи до більш глибокого осягнення мистецтва як форми суспільної свідомості.

З метою виявлення специфіки виконавської діяльності як творчого процесу вважаємо за доцільне підкреслити, що аналіз суспільного й особистісного життя видатних майстрів дозволяє глибше зрозуміти їх як особистість, осягнути внутрішні закономірності евристичного мислення. Отже, художня актуалізація у творі власного досвіду та внутрішнього світу відбувається в контексті особистісних, інтимних та суспільних моментів життєдіяльності художника.

У виконавському процесі постать художника-професіонала є основною. Для того, щоб виконавський процес відбувся, виконавець має усвідомити закономірності та специфіку творчої індивідуальності митця-автора мистецького твору. З огляду на те, що для автора-митця вивчення історії мистецтва важливим є не тільки як абстрактно-суспільне знання досягнень

світової та вітчизняної культури, але й як їх органічне усвідомлення, досвід своїх попередників має враховуватися не тільки об'єктивно, а розглядатися у світлі тих цінностей, які найбільше відповідають індивідуальним особливостям автора та епосі. Під таким кутом зору, національна культура, національна творчість, національна основа, національні витoki мистецтва відіграють важливе аксіологічне значення. Отже, виконавець має враховувати той факт, що без постійного й багатоаспектного вивчення вітчизняного мистецтва неможливо органічно засвоїти мистецтво інших народів, аз іншого боку, - однією з умов осягнення «своїї» культури є глибоке знання культури «іншої».

Зважаючи на те, що музичне мислення забезпечує з'ясування певних гносеологічно-естетичних проблем, насамперед, музики як виду суспільної комунікації, у нашому дослідженні вагомого значення надається саме проблемі музичного мислення. Завдяки йому творець може приймати попередній досвід, а може долати попередні дії. У процесі історичного розвитку були отримані такі результати у тлумаченні «музичного мислення», а саме: музичне мислення є аспектом творчої активності, яка створює внутрішню ознаку музичного переживання як комплексного відображення дійсності; музичне мислення виникає шляхом абстрагування естетично усвідомлених звукових уявлень; багатство форм і змісту музичного мислення зумовлено як ступенем музикальності певної особистості та рівнем її культури, так і типовими закономірностями.

Вокальне мистецтво досліджується в контексті вокального мистецтва. Слід підкреслити той факт, що вокальне виконавство стало самостійним видом музичної творчості тому, що воно набуло істотних відмінностей від композиторської творчості. Необхідність комплексного дослідження питань музичного виконавства на сучасному етапі є безперечною. Реалізація позицій Б. Мейлаха дає можливість інтенсивно застосовуючи системний підхід, що забезпечує створення цілісної картини процесів творчості та виокремлення також герменевтичного підходу, який є способом тлумачення та методом

інтерпретації осмислення мистецьких дій, зокрема в сфері вокального виконавства.

Слід підкреслити, що «герменевтика» первинно була різновидом «інтерпретації». Вважається, що слово «герменевтика» пов'язано з ім'ям Гермеса – вісника богів у давньогрецькій міфології. Серед обов'язків Гермеса було тлумачення повідомлень від богів. Вважаємо, що герменевтика є близькою за змістом інтерпретації. Оскільки інтерпретація і музичному виконавстві – суб'єктивне різномайття прочитання художнього змісту, що закладено в музичному тексті. Методологічно важливим є застосування герменевтичного підходу, що дозволяє розширити діапазон розуміння виконавцем музично-художньої інформації та можливості реалізації автором власних інтерпретаторських ідей.

Як відомо, розвиток ідей герменевтики пов'язаний з дослідженням філософів М. Хайдегера, Ф. Шлейєрмахера, Х.-Г. Гадамера, в працях яких інтерпретація розглядається як фундаментальне поняття, що притаманне всім сферам людської діяльності. Герменевтика як метод інтерпретації тексту або уявлень полягає в тому, щоб передати будь-яку їхню сутність з урахуванням позиції оцінювання виконавцем. Герменевтичний підхід дозволяє завдяки особливостям стилю, мови, побудови фрази й усього твору в цілому досягнути його як виявлення автором індивідуальності образу та надати можливість виконавцеві створити творчий акт творця художнього твору. На необхідність дослідження музичного виконавства вказувало багато науковців (Л. Бочкар'єв, А. Малинковська, Б. Мейлах та ін.).

Л. Бочкар'єв характеризує інтерпретацію як вид художньої творчості, що поєднує особистісні естетичні переваги виконавця, його досвід, власний виконавський стиль і композиторську інтерпретацію, що реалізовано у творі [11]. А. Готсдинер розглядає інтерпретацію в контексті загальних проблем музичної психології, розуміє під інтерпретацією творче тлумачення музичного твору та його втілення у звучанні відповідно до естетичних принципів та індивідуальності виконавця. Отже, виконавець як інтерпретатор, повинен якби

то повторити шлях, що пройшов композитор. Усвідомлення музично-предметного стану твору полягає в наданні йому нового естетичного значення, того, якого не має в об'єктивно звукових характеристиках, що зумовлено баченням цілого.

Видатний диригент Л. Гінзбург говорив, що виконання твору буде змістовним, якщо у сприйманні слухачів отримає сконструйований емоційний резонанс. Воно буде найбільш глибоким, якщо цей резонанс співпаде або наблизиться до спів падіння, з тим емоційним впливом, що замислив композитор або виконавець, і зрештою, воно стане видатним, якщо в результаті високого накалу впливу викличе у слухачів позитивну особистісну емоційну й естетичну реакцію [17, с. 619].

Велике значення для виконавської діяльності має вокальне мовлення, а саме: смисл слів та виразів, інтонація думок і почуттів, паузи та наголоси, що засвідчує особливості втілення музичного образу. Одне із завдань музичного виконавства пов'язане з поняттям «музична інтерпретація» як художнє тлумачення співаком, інструменталістом, диригентом, камерним ансамблем музичного твору в процесі його виконання, розкриття образного змісту музичними виразними й технічними засобами виконавського мистецтва. виконавська інтерпретація виявляється в музичному звучанні певної версії твору.

У філософському енциклопедичному словникові пропонується таке загальне визначення: «Інтерпретація (від лат. Interpretatio – пояснення, роз'яснення, тлумачення), в широкому сенсі – фундаментальна операція мислення, надання смислу будь-яким проявам духовної діяльності людини, що подаються в якості об'єкта в будь-якій знаковій або чуттєво-наочній формі. Інтерпретування – основа будь-якого процесу комунікації, в ході якого відбувається тлумачення намагань і дій людей, їхні слова й жести, твори художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи» [84].

Мистецтвознавці зазначають, що у випадку художньої оригінальності, естетичної самодостатності «версії», її можна тлумачити як «твір виконавця».

Таким чином, В. Москаленко визначає «музичне інтерпретування» як інтелектуально організовану діяльність музичного мислення, яка спрямована на розкриття виразного потенціалу музичного твору [56, с. 16]. У контексті розгляду проблеми музичного виконавства вважаємо за доцільне висвітлити музичне мислення як мислення музично-образними уявленнями, засвоєними пам'яттю засобом музично-інтонаційного слухового досвіду, результати неодноразових музичних сприймань.

В основі цього визначення знаходиться тезис про інтонаційність музично-слухового досвіду. Отже, вокальне виконавство стало самостійним видом музичної творчості тому, що воно має відмінності від композиторської творчості. Разом із тим його специфіка пов'язана з обдарованістю виконавця, його виконавською майстерністю, здатністю до набуття музично-інтонаційного досвіду. Слід звернути увагу на те, що інтонаційність пов'язує музику із закономірностями вербальної мови. Під музичною інтонаційністю В. Москаленко розуміє споріднене емоційно-виразне забарвлення музичної думки під час музичного змістоутворення [56].

Для нашого дослідження вагомим значення набуває музично-інтонаційна концепція Б. Асаф'єва, який зазначав, що «інтонація, насамперед, – якісно усвідомлене вимовлення» [6]. Словник з естетики тлумачить інтонацію як специфічний засіб художнього спілкування, прояву й передачі емоційно насиченої думки за допомогою просторово-часового руху в його звуковій і зоровій (жест, міміка) формі.

Таким чином, вокальна інтонаційність полягає в, крім звукової форми», також у матеріально-пластичному, м'язово-руховому аспекті. Це робота голосових зв'язок, жестикуляції, засоби міміки й пантоміміки у виконавському апараті вокаліста.

У виконавському процесі, зокрема під час вокального виконавства, виконавське інтонування відіграє велику роль. Так, О. Полотайко вважає, що «виконавське інтонування – це усвідомлено-виразна, спрямована на слухацьке сприйняття реалізація музики (голосом чи на інструменті) в процесі виявлення

й оформлення відносин між елементами музичної форми на всіх рівнях її системної організації у творі, що виконується та на основі цілісної взаємодії компонентів конкретного інструментального комплексу [68, 14]. Отже, під вокальним інтонуванням розуміється сама процесуальність становлення музичної думки, яка забезпечує її перетворення в інтонації. Суб'єктивність музичного виконавства як його найбільш важливий аспект, зумовлений різнобарв'ям сприйняття художнього змісту, що закладено у творі, висуває на перший план проблему прочитання й інтерпретації виконавцем музичного тексту.

Слід зазначити, що під музичним твором розуміється певні єдність авторського тексту та суми виконавських інтерпретацій і слухацьких сприймань [31]. Ю. Кочнев підкреслює, що авторський текст музичного твору та нотний текст – це не одне й те саме. Авторський текст, за Ю. Кочневим, це система звучань, що максимально адекватна замислу композитора. Розуміння тексту музичного твору тлумачиться як здатне до відтворення джерело інформації, в якому зафіксована унікальність твору в системі художньої творчості, що уможлиблює виокремлення особливостей тексту в музиці. За таких обставин слухові уявлення вокального твору виступають способом фіксації «програми» вокального твору засобом музичної пам'яті.

Для формування вокально-виконавського досвіду велике значення має розуміння особливостей музичного твору як самостійної музично-інтонаційної концепції, яка розкривається в суспільному функціонуванні як художнє ціле під час взаємодії її еталонних слухових уявлень і потенційної нескінченності їх інтерпретацій.

Отже, провідні орієнтири досягнення вокального твору полягають у необхідності формування в інтерпретатора еталонних звукових уявлень твору. В подальшому ці уявлення стають «основою» для створення виконавської інтерпретації. Вищезазначене свідчить про те, що виконавсько-відтворююча спрямованість реалізації вокального твору у звучанні відбувається як процес, у якому ми зі знаків, які почуттєво надійшли іззовні, пізнаємо певний

внутрішній зміст, який ми називаємо розумінням [56]. Усвідомлене досягнення тих властивостей музичного твору, які роблять його унікальним явищем у художній сфері, характеризується поняттям розуміння.

Розуміння вокального виконавства передбачає врахування його специфіки. Крім специфічних ознак існують і загальні властивості, які реалізуються й у інших видах художньої творчості. Виконавська діяльність у сфері вокалу розглядається в контексті розподілу вокального мистецтва на композиторську й виконавську творчість. Спосіб прочитання авторського тексту в різних видах мистецтва відбувається в контексті їхніх специфічних ознак. Суб'єктом виконавства є особистість. Виконавець зосереджується на особливому аспекті – творчому прочитанні авторського тексту.

Формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає розвиток виконавських здібностей і вмінь у контексті здійснення фахової діяльності. Бажання до постійного вдосконалення виступає складовою формування виконавського досвіду. Видатні співаки здійснюють щоденну працю як художню дію, створюючи сценічний образ, перевтілюючись у певний персонаж.

Набуття досвіду музично-слухових уявлень виступає значимою передумовою ефективності виконавської діяльності. Сприймання й переживання музики відбувається під час усвідомлення її мови, яка виступає як система виражальних засобів. У цьому процесі велику роль відіграє досвід застосування специфічних слухових асоціацій. У цьому контексті доцільно підкреслити, що певне коло слухацьких уявлень, асоціацій, музичного слухового досвіду людини є основою для усвідомленого сприйняття музики, її розуміння з метою безпосереднього спілкування з мистецтвом [76, с. 171].

Опрацювання наукових джерел свідчить про те, що музично-слухова активність забезпечує слухово-рухову координацію та є основою формування досвіду музично-слухових уявлень. Крім того, завдяки їй відбувається оцінювання виконання за художньо-технічними параметрами, реалізується корегування процесу виконання. Слід зазначити, що досвід виконання на

публіці виступає невід'ємною складовою частиною досвіду інструментального й вокального музичного виконавства. Самопочуття виконавця перед і під час виконання в багатьох випадках визначає якість передачі виконавцем замислу композитора. Для того, щоб виконання було змістовним, правдивим, цілісним, художньо досконалим необхідною є підготовка до виступу.

Зважаючи на те, що виступ – результат напруженої творчої праці виконавця, який спонукає його до подальшого творчого зростання. Різні якості внутрішнього світу виконавця, воля, інтелект, емоції, творча фантазія – це не весь перелік якостей та здібностей, які виявляються під час сценічного виступу. Безперечно, що підготовка виконавця до сценічного виступу є одним із важливих спрямувань музичної освіти, що впливає на формування вокально-виконавського досвіду. З психологічної точки зору, дійсно, у виконавця на сцені виникає стрес, хвилювання (часте серцебиття, коливання рук і ніг, зниження уваги тощо). Сценічне хвилювання залежить від рівня перед концертної психологічної підготовки та здатності до контролювання власного стану під час виступу. Емоції виконавця-вокаліста мають підпорядковуватися його волі, він не повинен втрачати контроль над собою, над своїми діями, тому що психічний стан людини рішуче впливає на його музично-виконавську діяльність на сцені. Психологи відзначають, що виконавець має володіти стійкою психікою, або володіти прийомами психологічної регуляції власного стану.

Безперечно, однією з найважливіших навичок у виконавця взагалі, й у вокаліста зокрема, є здатність до подолання нервового напруження перед виступом. Вокально-виконавське втілення та перевтілення в музичний образ у майбутнього вчителя музичного мистецтва має відбуватися таким чином, щоб захопити твором, що виконується, душі учнів. У нашому дослідженні під час підготовки до виступу слід застосовувати такі практичні засоби, як: рольові ситуації, аутотренінги, різні варіанти виступів залежно від особливостей слухацької аудиторії та ін. такі методичні винайдення, на нашу думку, мають

сприяти подоланню сценічного хвилювання. З метою самооцінки важливо використовувати щоденник для роботи над помилками, які виникли під час консолідаційно-виконавського спілкування зі слухацькою аудиторією. Запис на відео власного виступу також відіграє важливу роль у процесі вдосконалення вокально-виконавського досвіду. Це дає можливість аналізувати кожний власний виступ, як успішний, так і «провальний».

Практичні надбання в галузі обраної проблеми свідчать про те, що існують фактори, які впливають на стан виконавця перед публікою, внутрішні й зовнішні. Одним із головних зовнішніх факторів є новизна ситуації, акустичні особливості залу та ін. Внутрішні фактори визначаються емоційною стабільністю, станом здоров'я виконавця, настроєм тощо. Науковці та практики-виконавці підкреслюють корисність беззвучного виконання твору з наступним прослуховуванням. Така ситуація сприяє розвитку внутрішнього слуху та психологічній стабільності вокаліста на публіці. Слід зазначити, що такий прийом уможливорює не тільки розвиток внутрішнього слуху, уяви, але й допомагати нівелювати такі зовнішні негативні фактори, як: незнайома акустика залу, погане освітлення та ін.

Опрацювання наукових джерел доводить, що велике значення має досвід усвідомлення й виконання студентом правил поведінки на сцені, що впливає на його зібраність та сконцентрованість уваги. Отже, досвід самоконтролю студентів має бути спрямовано на здатність регулювати власні дії, емоції, думки під час виступу на публіці. Досвід зустрічі виконавця зі слухацькою аудиторією передбачає навчання правилам сценічної поведінки, зокрема виходу на сцену, уклін, міміка.

Під час формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв виділення певних «художньо-сміслових орієнтирів» набуває особливого значення. Зосередженість на них зумовлюється логікою художньо-усвідомленого сприймання та специфікою музичного твору як художнього об'єкту. Враховуючи цю думку, слід зазначити, що «художньо-сміслові орієнтири» передбачають: інтонаційну визначеність, образну

виразність, драматургічну вираженість. Це сприяє досягненню художньо-усвідомленого виконавського результату та забезпечує формування музично-слухових уявлень. Зважаючи на вищезазначене, доцільно звернути увагу на те, що уявний художньо-виконавський продукт, що створюється у свідомості виконавця, має виразність художніх образів, логіку змістовних процесів і цілісність. Цей уявний художньо-виконавський продукт стає «зразком» для матеріально-звукового втілення в музичному виконавстві [18]. Праці А. Сохора підтверджують вищезазначене в напрямі висвітлення вирішальної ролі безпосереднього спілкування з мистецтвом. Автор стверджує, що усвідомлене сприйняття музики, її розуміння й переживання існують тільки на основі визначеного кола слухацьких уявлень, асоціацій, музично-слухового досвіду людини, що вимагає збагачення її «тезаурусу».

У такому контексті слід підкреслити, що для здійснення якісного аналізу вокального твору необхідний значний обсяг музичних знань. Вони створюють підґрунтя для усвідомлення й узагальнення музичних явищ, сприяють реалізації мислительських операцій. Взаємозв'язок кількісного та якісного факторів у формуванні музичного мислення сприяє збагаченню досвіду емоційного сприйняття музики, а також і до розвитку досвіду інтелектуального її осягнення.

Питання підготовки студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавської діяльності передбачає розгляд проблеми набуття досвіду концертних виступів. Ця тематика знаходилась у сфері уваги таких музикантів-педагогів, як: Л. Баренбойм, В. Готсдінер, Г. Нейгауз та ін. Праці Н. Овчаренко віддзеркалюють питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; науковий доробок В. Антонюк, Л. Василенко, Н. Гребенюк, Ю. Мережко, Ю. Юцевича присвячено проблемам вокальної діяльності. Педагогічні методи вокальних щкіл представлені та проаналізовані в працях В. Багадурова, Л. Дмитрієва, І. Назаренка та ін. Основні ідеї та орієнтири щодо змісту педагогічної підготовки вокалістів віддзеркалено в роботах Л. Арчажникової, яка приділяє

особливу увагу образно-музичному мисленню; Є. Назайкінського щодо психології музичного сприйняття цілності і диференційованості сприйняття музичних творів; естетичних емоцій, семантиці сприйняття музичного твору (В. Ражников); Ю. Холопова щодо музичної форми, яка вбирає в себе гармонічні, метроритмічні, тематичні процеси, музичне спостереження.

Серед основних шляхів формування досвіду конкретного виконавства засобом вокального мистецтва як синтетичної системи, що складається з нерозривної єдності музики, співу, слова, акторської майстерності (за Б. Гнидь), є підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до фахової роботи просвітницького характеру. Вокальна діяльність як основа збагачення естетичного й життєвого досвіду людини, сприяє її «зануренню в процес виконавської творчості на рівні сприйняття, усвідомлення та осмислення кращих зразків вокального мистецтва [77, с. 56].

Концертно-освітня діяльність як різновид музичного просвітництва передбачає реалізацію виконавської інтерпретації, її словесне коментування, адресоване слухацькій аудиторії. Майбутній учитель музичного мистецтва має залучати учнів до сприймання кращих зразків світової музичної культури в «живому виконанні», активізувати їхнє оцінне ставлення до творів мистецтва. Це відбувається в процесі набуття досвіду вокально-фахового виконавства, під час лекторсько-методичної самореалізації майбутнього музиканта-педагога з метою художнього спілкування з учнівською аудиторією.

Спостереження практики доводить, що в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва набуття концертно-виконавського досвіду відбувається під час конкурсних і фестивальних заходів. Такі музичні змагання забезпечують достатні можливості для виконавського зростання й формування досвіду виконавської самореалізації. Така сприятлива ситуація уможлиблюється тим, що діапазон конкурсних змагань досить широкий. Він включає довільну програму, виконання творів відповідної форми, жанру, стилю тощо.

Зважаючи на те, що концертний виступ (чи то концертно-освітня діяльність, чи участь у фестивальных, конкурсних заходах) є підсумком і кульмінаційним аспектом роботи над музичним твором, його головне завдання вбачається в доведенні до слухача змісту музичного твору в умовах стресової ситуації. Основними засобами, які позитивно впливають на якість концертно-сценічного втілення вокального образу, в нашій праці виступають такі, як: передконцертне настроювання виконавця, регуляція процесу виконавської діяльності з урахуванням акустики залу, особливості реакції слухачів на виконання; особистісний психологічний стан у екстремальній ситуації.

Аналіз наукових джерел доводить, що виступ на публіці збільшує вимоги до професійно важливих якостей музиканта, зокрема до емоційних, інтелектуальних і фізичних. У формуванні вокально-виконавського досвіду важливе значення мають підвищення вимог до надійності виконання під час концертного виступу. Під таким кутом зору пріоритетного значення набуває психологічна готовність, сформованість саморегуляції виконавця, а також його стабільність і завадостійкість. Низька надійність зумовлюється підвищеною тривожністю й нейротизмом, а також типологічними особливостями музиканта. Це є негативним фактором у концертній діяльності, що гальмує формування вокально-виконавського досвіду. Адже будь-який публічний виступ – це творча діяльність комунікатора, яка має два взаємопов'язаних процеси, а саме: оприлюднення комунікатором самого себе й оприлюднення тексту [56].

Означений підхід пов'язаний з артистизмом, який обґрунтовується в загальному розумінні як сукупність якостей, необхідних артисту. У даному контексті для формування досвіду готовності студента факультету мистецтв до сценічного виступу велике значення має здатність виконавця до сценічного перевтілення, що передбачає можливість музиканта-виконавця діяти в єдності з логікою змісту музичного образу з метою його яскравого втілення. З цієї позиції тематика перевтілення розглядається в площині «естрадного хвилювання».

Актуальними, з цього приводу, є думки відомих митців: Г. Коган «хвилюйтеся за композитора», А. Алексєєв – боротьба зі всіма проявами естрадного хвилювання; К. Станіславський – орієнтація на художній образ [3; 78]. Здійснення успішного концертного виступу, що позитивно впливає на формування вокально-виконавського досвіду, вимагає розвиненої музично-виконавської майстерності як властивості особистості, яка сформувала в процесі професійної підготовки та виконавської діяльності та прояву в ній як вищого рівня засвоєних умінь, гнучких навичок та інтерпретаторської здатності [34].

Як справедливо зазначають науковці, поведінка артиста на естраді – це не тільки передавання слухачам змісту музичного твору, але й процес його спілкування з публікою. Артист презентує себе не тільки виконанням музичного твору, але й зовнішнім виглядом, поведінкою. Тому, щоб досягти акме-вершин виконавської майстерності, слід працювати не тільки над технікою гри, артистизмом виконання, але й над презентацією себе публіці (слухачам).

У зазначеному контексті розширення загального та спеціального кругозору студента, його професійного інтелекту, формування в нього музичного мислення пов'язано з виконавським репертуаром [77, с. 64]. Зважаючи на особливості виконавсько-освітньої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, слід зазначити, що репертуар має бути широким, різноплановим, оригінальним, відповідати віковим особливостям сприймання музики.

Отже, аналіз особливостей формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва сприяв авторському його тлумаченню як *усвідомлених способів відтворення та втілення музичних образів, що акумулюють музичне враження та переживання, а також теоретико-музикознавчі, інтерпретаційно-виконавські та методико-практичні компетентності, набуті під час вокально-фахової діяльності. Пріоритетними орієнтирами його формування вважаємо: ознайомлення з*

різноманітним музичним (зокрема вокальним) матеріалом, набуття здатності до усвідомлення стильової різноманітності вокального мистецтва, удосконалення виконавських здібностей і вмінь, навичок самостійної роботи над вокальним твором, збагачення музично-слухових уявлень та ін.

Висновки до першого розділу

Всебічний аналіз науково-теоретичної, мистецтвознавчої та навчально-методичної наукової літератури з питань формування художньо-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє зробити низку висновків:

1. На основі ретроспективного аналізу проблеми дослідження виявлено, що в кожному історичний період поняття «досвід» набувало особливого змістового навантаження, зокрема: давньогрецькі, римські та давньокитайські філософи пов'язували з ним уявлення про відкритість буття свідомості людини, активне випробовування, перевірку знань шляхом відповідних дій, діяльності, активного життя; філософи Середньовіччя виокремили провідну роль досвіду у пізнанні оточуючої дійсності, а також відзначили активну діяльність людини як основу формування індивідуального досвіду; розуміли досвід як історично обумовлену систему знань, що розвивається у визначеному соціально-культурному контексті; тлумачили досвід як цінність, яка забезпечує адаптацію людини в нових життєвих умовах і уможливорює здатність постійного розвитку; сучасна філософія трактує досвід як важливий засіб збагачення науки, розвитку теорії та практики.

2. Відзначено, що досвід є найважливішою теоретичною категорією психолого-педагогічної науки. Представники різних психолого-педагогічних теорій розуміють досвід як стан індивідуальної свідомості, що охоплює погляди, настрої, традиції, почуття, волю та інші якості особистості. Досвід формується у суспільстві, набувається поступово шляхом особистісного

оволодіння в процесі життєдіяльності багатствами та надбаннями суспільної свідомості.

3. З'ясовано, що з педагогічної точки зору досвід виступає ознакою підготовленості особистості до життя і включає обсяг знань, навичок, звичок, тощо. Його педагогічна сутність полягає в певному оцінювальному, теоретичному та практичному ставленні до педагогічної дійсності, у контролюванні діяльності й поведінки, керуванні ними, що передбачає попередню побудову дій майбутнім учителем музичного мистецтва та передбачення їхніх наслідків.

4. У процесі розгляду досліджуваного феномена було уточнено його визначення, а саме: вокально-виконавський досвід майбутніх учителів музичного мистецтва – це засвоєні особистістю способи відтворення музичних образів з метою донесення їх до слухацької аудиторії, що акумулюють музичні враження й переживання, а також музикознавчі, інтерпретаційні та методичні компетенції, набуті в процесі вокально-художньої діяльності.

У контексті коносолідаційного підходу вокально-виконавський досвід майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає набуття досвіду усвідомлення та втілення музичних образів у консолідаційних вимірах з врахуванням особливостей художнього сприйняття певної слухацької аудиторії, а також з паритетною єдністю музично-усвідомлюваних, оцінювальних, творчо-перевтілювальних аспектів опанування музичного твору.

5. Обґрунтовано консолідаційний підхід як вагому ланку забезпечення ефективності формування вокально-виконавського досвіду, який дозволяє ефективніше організувати взаємодію вокально-фахового, педагогічно-практичного напрямів навчання, а також виступає теоретичною основою реалізації єдності художньо-пізнавального, оцінювально-інтерпретаційного та виконавсько-творчого видів діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перспективними шляхами формування вокально-виконавського досвіду визнано: вироблення установки на ознайомлення з великою кількістю музичного репертуару, набуття знань стильової різноманітності виконавського мистецтва, удосконалення виконавських здібностей та умінь, навичок самостійної роботи над вокальними творами, збагачення музично-слухових уявлень.

Перелік використаних джерел до першого розділу

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. М. : Просвещение, 1983. 109 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. Заведений. М. : Просвещение, 1990. 142 с.
3. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства. М. : Музыка, 1988. Ч.1 и 2. 423 с.
4. Алексеева М. І. Мотиви навчання учнів. М. : Рад. школа, 2011. 120 с.
5. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пос. для студ. пед. ин-тов по специальности. М. : Просвещение, 1983. 224 с.
6. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л. : Музыка, 1973. 144 с.
7. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М. : Просвещение, 2013. 192 с.
8. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки. Л. : Музыка, 1974. 336 с.
9. Белкин А. Е. Витакенное обучение с полиграфическим методом проекций. Школьные технологии. 1998. № 3. С. 18-22.
10. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. К. : Атіка, 2009.
11. Бочкарев Л. П. Психология музыкальной деятельности : учеб. пособ. М. : Институт психологии РАН, 1997. 351 с.
12. Василенко-Несіна Н. А. Формування мотивів музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики. *Теоретичні та методичні засади мистецької освіти. Ч.*, «Зелена Буковина», 2007. С. 91 – 92.
13. Венгер Л.А. Педагогика способностей. М. : Изд-во «Знание», 1973. 96 с.
14. Вершловский С. Г. Проблемы непрерывной психолого-педагогической подготовки учителя. *Вопросы психологии*. 1988. № 4. С. 13-21.

15. Вилюнас В. В. Психологические механизмы биологической мотивации. М. : Изд-во Мгу, 1986. 207 с.
16. Выготский Л. С. Психология искусства. Р н/Д. : Феникс, 1998. 479 с.
17. Гинзбург Л. С. Избранное. Дирижёры и оркестры. Вопросы теории и практики. М. : Музыка, 1981. 300 с.
18. Гринченко Г. Ф. Проблемы профессионального мастерства учителя в истории современной педагогики. К. : Высшая школа, 1977. 175с.
19. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / НПУ імені М.П. Драгоманова. К., 2005. 205 с.
20. Дьюї Дж. Досвід і освіта. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія. Київ, 2006. 664 с.
21. Євтушенко Д. Роздуми про голос. К., 1996. С. 12.
22. Єременко О. В. Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / НПУ імені М.П. Драгоманова. К., 2010. 43 с.
23. Завгородня Т. К. Проблеми педагогіки: Історія. Сучасність. Перспективи. Івано – Франківськ, 2008. 428 с.
24. Згурська Н. М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / НПУ імені М. П. Драгоманова. К., 2007. 174 с.
25. Зязюн І. А. Наука і мистецтво педагогічної дії. *Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей* : зб. матеріалів педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької. Ч. : «Зелена Буковина», 2011. Вип. 3. С. 21–29.
26. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-методичний посібник. К. : МАУП, 2000. 312 с.
27. Ильин Е. П. Искусство общения: из опыта работы учителя /Евгений Николаевич Ильин. – М.: Педагогика, 1982. 110 с.

28. Исенина Е. И. Предисловие. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогрес, 1994. С. 5–33.
29. Каган М.С. Музыка в мире искусства. СПб. : Ut, 1996. 232 с.
30. Канюк С. С. Психологія мотивації : навчальний посібник. К. : Либідь, 2002.
31. Кларин А.М. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М. : Знание, 1989. 80 с.
32. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш и сред. пед. учеб. заведений. М. : Издат. Центр «Академия», 2000. 176 с.
33. Козлов Д. О. Управлінська компетентність викладача: теорія і практика формування. Суми : ВВП «Мрія», 2015.
34. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 380 с.
35. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.
36. Корто А. О фортепианном искусстве. М. : «Музыка», 1965. С. 208 – 209.
37. Критская Е. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. Теория и методика музыкального образования детей : научно-методическое пособие. М. : Флинта. Наука, 1999. 125 с.
38. Кубанцева Е. И. Концертмейстерская подготовка студентов в системе музыкально-педагогического образования. *Музыка в школе*. 2002. № 1. С. 42-43.
39. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М. : ИЦПКПС, 2001. 144 с.
40. Лазарев М. О. Основы педагогічної творчості : навчальний посібник для пед. ін.-тів. Суми : ВВП «Мрія» ЛТД, 1995. 212 с.

41. Лактіонов О. М. Координати індивідуального досвіду. Харків : Бізнес інформ, 1998. 432 с.
42. Лащенко А.П. Хоровая культура: аспекты изучения и развития: монография. К. : Муз. Украина, 1989. 136 с.
43. Лісовий В. С. Досвід. Енциклопедія сучасної України. К., 2008. Т. 8. С. 347–350.
44. Лебедев И. Художественно-педагогическая интерпретация музыкальных произведений. *Искусство и образование*. М., 1995. Вып. 4. С. 35-42.
45. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. *Избран. психол. произв.* М. : Педагогика, 1984. Т. 2. С. 94–231.
46. Лымарева Т. В. Вокально-исполнительская интерпретация как художественный текст. М. : Педагогика, 1999. 126 с.
47. Макаренко А. С. О воспитании. М. : Политиздат, 1990. 115 с.
48. Маркова А. К., Матис Т., Орлов А. Формирование мотивации учения. М. : Просвещение, 1990. 267 с.
49. Маркова А. К. Психология труда учителя. М. : Просвещение, 1993. 312 с.
50. Марушкевич А. А. Дослідження сучасними вченими персоніфікованого досвіду освітньої та наукової праці визначних особистостей. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2010. № 19 (12). С. 34–38.
51. Маслов В. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 6. С. 3–9.
52. Мельничук С. Г. Педагогіка : навч. посібник для студентів. Кіровоград : РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2007. Ч. I. 145 с.
53. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні. Миколаїв : Видавництво МДГУ імені П. Могили, 2005. С. 12-34.
54. Мінаков М. Н. Історія поняття досвіду. К., 2007. 345 с.

55. Москаленко В. Г. Лекции по музыкальной интерпретации : учеб. пособ. К., 2013. 271 с.
56. Мудрик А. В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих : книга для учащихся. М. : Просвещение, 1990. 191 с.
57. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение : книга для старш-ков. М. : Просвещение, 1986. 258 с.
58. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М. : Музыка, 1972. 383 с.
59. Ничкало Н. Г. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2001. № 1. С. 6-26.
60. Олексюк О. М., Ткач М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. К. : Знання України, 2004. 263 с.
61. Оржель О. Консолідація українського суспільства на основі національної ідеї: перспективи й обмеження (з точки зору європейського досвіду). *Вісник Національної академії державного управління. Філософія, методологія, теорія та історія державного управління*. К., 2008. С.28-38.
62. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. К. : Освіта України, 2008. 274 с.
63. Парфілова С. Л. Формування пізнавальної мотивації молодших школярів у процесі навчально-пошукової діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / СДПУ імені А. С. Макаренка. Суми, 2009. 274 с.
64. Петровський А. В. Теоретическая психология : учеб. Пособие. М. : Академия, 2001. 496 с.
65. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: психология интеллекта и др. М. : Междунар. пед. академия, 1994. 673 с.
66. Плахотнюк Н. Інноваційна діяльність майбутніх учителів як педагогічна проблема. *Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи*. Х., 2009. С.184-189.

67. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986. 254 с.
68. Полотайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтв. К., 2010. 245 с.
69. Проблемы музыкального мышления [под общ ред. М.Арановского]. М. : Музыка, 1974. 335 с.
70. Психологія : підручник [за ред. Ю.Л. Трофімова]. К. : Либідь, 1999. 558 с.
71. Психология. Словарь [под. общ. ред. А.В. Петровского]. М. : Политиздат, 1990. 494 с.
72. Рогачева Е. Ю. Педагогика Дж. Дьюи в контексте ранних культур. Педагогика. 2003. № 8. С.88 – 95.
73. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогрес, 1994. 480 с.
74. Ростовський О. Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи. *Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки*. Ніжин : НДПУ імені М. Гоголя, 2003. № 2. 239 с.
75. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер Ком, 2002. 720 с.
76. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. К. : ІЗМН, 1998. 248 с.
77. Струве Г. А. Эмоциональный мир музыки. М. : Музыка, 1980. С.46-78.
78. Станиславский К. С. Работа актера над собой. М.: Искусство, 1985. Частина I. : Работа актера над собой в творческом процессе переживания. 1985. 472 с.
79. Сучасний словник іншомовних слів / укл. Скопенко О. І., Цимбалюк Т. В. К. : Довіра, 2006. 789 с.

80. Терлецька Л. Г. Тренінг партнерського спілкування: практикум з основ моделювання рольових ігор у навчанні практичних психологів: психологія навчання. Психологічна газета. 2004. № 9. С. 2–20.

81. Тульчинський Г. Я. Разум, воля, успех. О философии поступка. Л., 1990. 214 с.

82. Філософський словник соціальних термінів [за ред. В. П. Андрущенко]. К. : «Р.И.Ф.», 2005. 672 с.

83. Фролов И. Т. Философский словарь. М., 1991. 560 с.

84. Філософський енциклопедичний словник [за ред. В.Шинкарука]. К. : «Абрис», 2002. 742 с.

85. Хлебнікова Л. М. Дидактичні основи уроку музики. *Музика в школі*. 1982. № 8. С.3–10.

86. Шевченко О. В. Методологічні підходи вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційної технології*. Суми : СДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 7 (81). С. 240-249.

87. Шевченко О. В. Консолідаційний підхід як методологічна основа формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика»*. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 26 (1-2019). Ч. 2. С. 186-19.

88. Шевченко О. В. Методи вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва скрізь призму консолідаційного підходу. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті : матеріали IV-ї Міжнародної науково-практичної конференції*. Варшава, Ужгород, Херсон : Посвіт, 2019. С. 176-177.

89. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian /Pod red. J.Sarana. Lublin : Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. 413 s.

90. Flach H., Loos E., Schwanengel S. Das Wesentliche und Formirung der pedagogischen Meisterschaft die Forderung. Berlin : Academie der Information und Dokumentation, 1978. 104 s.

91. Gunrt H. Personality structure and human interaction: the developing sunthesis of psychodynamis theory. Y: Intern Un. Pr., 1997. 456 p.
92. Seastore C. The psychologu of musical talent. Lepzig, 1979. S. 23-45.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА КОНСОЛІДАЦІЙНИХ ЗАСАДАХ

2.1 Основні принципи та педагогічні умови формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне підкреслити, що розробка та обґрунтування методичних особливостей формування вокально-виконавського досвіду передбачає розгляд та характеристику консолідаційної системи взаємодіючих педагогічних принципів. Вони визначають змістові орієнтири, форми, методи й прийоми здійснення навчально-виконавської діяльності, а також реалізацію контролю за її позитивними наслідками. Слід зауважити, що в площині означеної роботи нами як загально-педагогічні принципи навчання, так і спеціальні. За таких обставин, враховувалась їх своєрідність, новизна й відповідне практичне значення.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що реалізація принципів в контексті означеного дослідження відбувається на консолідаційній основі, що забезпечується нівелюванням суперечливих аспектів, повторень, не логічних дій під час формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музики. Крім того, застосування консолідаційних підходів враховує збереження змістового навантаження кожного з принципів, котрий з яких різниться власними специфічними ознаками на ряду з необхідністю до взаємодоповнення та співіснування.

Провідні принципові засади сучасної музичної освіти віддзеркалено в працях Б. Асаф'єва (контраст у музиці й у музичній освіті, художня образність, імпровізаційні дії), Ю. Алієва (виховуюче навчання, зв'язок із життям, єдність емоційного та свідомого, єдність художнього й технічного), Д. Кабалевського

(інтерес, зацікавленість, захопленість, сприймання музики як художньо-образного мистецтва, схожість і відмінність, тематична побудова занять, логічна цілісність уроку), Л. Горюнової (інтонаційність, комплексність, образність). Крім того в роботах Г. Сергєєвої, Е. Критської, Т. Шмагіна висвітлюється захопленість, триєдність діяльності композитора-виконавця-слухача, тотожність і контраст, інтонаційність, опора на вітчизняну музичну культуру. Л. Школяр в своїх дослідженнях обґрунтовує процес викладання музики як образного мистецтва, виховання дитини в напрямку розуміння філософсько-естетичної сутності мистецтва, проникнення в природу мистецтва та його закономірності, моделювання художньо-творчого процесу, освоєння мистецтва в процесі діяльності. Отже, як бачимо ряд принципів є загальноновизнаними.

Характеристика специфіки формування вокально-виконавського досвіду майбутніх фахівців із музичного мистецтва базується на позиції щодо реалізації принципу інтеграційності в їх підготовці. Доцільність визначення даного принципу в якості одного з вагомих провідних у дослідженні обумовлена тими обставинами, що формування вокально-виконавського досвіду майбутнього фахівця з музичного мистецтва здійснюється у консолідаційній взаємозалежності із сучасними мистецькими освітніми процесами. Вважаємо, що його впровадження забезпечить поєднання традиційних і новітніх форм, методів та прийомів вокальної підготовки, формування в майбутніх фахівців музики підготовленості до різноаспектної виконавської діяльності в загальноосвітній школі.

Проблеми інтеграційності в освіті розробляються в сучасній педагогічній науці. Так, вітчизняні науковці Ю. Мальований, С. Гончаренко та І. Козловська характеризують у своїх наукових надбаннях проблеми методологічних основ інтеграційних процесів. Тематика інтеграції змісту професійної освіти стали предметом наукових розвідок таких вчених, як Р. Гуревич та Я. Собко. Особливостями процесу інтеграції у ступеневій освіті займався Ю. Жидецький. Цікавим у контексті нашої розвідки є наукові

напрацювання Л. Сліпчишин щодо інтеграції загальнотехнічних та гуманітарних знань. Г. Падалка досліджує питання втілення процесів інтеграції у систему вищої музично-педагогічної освіти. У дисертаційному дослідженні О. Соколової висвітлюються методичні основи інтеграції мистецьких знань під час підготовки майбутніх учителів музики і художньої культури.

Наголосимо, що принцип інтеграції зорієнтований на посилення міждисциплінарних зв'язків в умовах врахування фахової специфіки в ході підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва. Безперечною є та позиція, що серед принципів розвитку сучасних освітніх систем інтеграція виступає провідним принципом. В його основі лежить ідея створення багатоаспектності картини світу, що забезпечує об'єднання різних форм відображення дійсності на консолідаційній основі. Отже, реалізація інтеграційних процесів в контексті консолідаційного підходу виступає доцільним необхідним дидактичним засобом. Консолідація в цьому випадку є об'єднанням у ціле окремих незалежних елементів, котрі реалізуються у відповідних діях. Безперечно, що шляхом ефективного використання принципу інтеграційності в освітньому процесі створюється цілісна картина світу.

У педагогічній науці консолідація вважається процесом зближення та взаємопроникнення на паритетній основі, який повинен сприяти розумінню єдиної наукової картини світу здобувачем освіти. У контексті консолідаційного підходу вітчизняна вчена К. Балаєва стверджує, що доцільність інтеграційних процесів уможлиблюється не лише значним зростанням обсягу наукових знань, але й головною метою освіти, яка полягає в необхідності розвитку й саморозвитку особистості з урахуванням єдності та цілісності. Так, за її переконанням, інтеграція виступає принципом оновлення методичної системи навчання. Крім того, вона має такі специфічні ознаки: по-перше, виступає явищем, яке має двоєдину природу (з одного боку, як процес, а з іншого – як результат); по-друге, – як стан цілісності, єдності, котре має якісні ознаки

(взаємозв'язок, взаємодія та взаємопроникнення, взаємозалежність); по-третє, виступає процесом злиття в єдине ціле раніше диференційованих складових (це сприяє виникненню нових якісних і потенційних можливостей означеної цілісності, а також зміні характерних ознак самих елементів); по-четверте, – як якості функціонального забезпечення сприятливих умов існування й рівноваги системи, а також механізму їх розвитку, реалізації міжпредметних зв'язків.

О. Рудницька обґрунтовує педагогічну доцільність та своєчасність упровадження інтеграційних орієнтирів у практику підготовки майбутніх фахівців із музичного мистецтва. Вона наголошує, що будь-який вид мистецтва, котрий використовується окремо, не може повною мірою забезпечити розв'язання завдань в освіті. Адже лише інтеграція мистецтв, що реалізована на основі їх взаємодії, сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу. Таким чином, відбувається вплив на формування її світогляду [54, с. 119–129]. Цю думку підтримує Н. Ничкало. Вона зазначає, що реалізація даного підходу в освітній галузі впливає на досягнення системної цілісності, гармонійного творчого розвитку особистості вчителя; а також, відкриває широкий простір для самовтілення здобувачів освіти у мистецтві, праці та житті [43, с. 29–34].

Продовжуючи думку вчених зазначимо, що забезпечення інтеграційності формування вокально-виконавського досвіду здобувачів освіти підсилюється реалізацією консолідаційного підходу, в контексті якого з'ясування освітніх завдань відбувається в напрямку сприймання й усвідомлення різних видів мистецтва не відокремлено, а згуртовано, в площині об'єднання в ціле декількох напрямів, видів мистецтва та ін.

У виконавській галузі, означену проблему розробляли дослідники, за переконанням котрих застосування специфіки інтеграції має важливе значення. На їхню думку, застосування особливостей інтеграції у вокальній підготовці майбутнього вчителя музики є вигомим у багатьох аспектах. По-перше, означений принцип дозволяє сформувати у студента цілісні музичні

уявлення, засновані на усвідомленні загальних закономірностей історичного розвитку музично-виконавського мистецтва та опанувати стильові особливості музики різних епох. По-друге, здійснює спрямування теоретичних знань в діяльнiсну площину, застосування теоретичної інформації під кутом зору виконавських проблем; реалізовує її професійну цінність, актуальність та необхідність. По-третє – активізує формування комплексного, різнобічно-освіченого спеціаліста, який володіє компетентностями не лише у виконавській галузі, але й з багатьох питань музичної історії, теорії, естетики, культурології та педагогіки [45, с. 89].

У площині означеної тематики доцільно зазначити, що дієвість принципу інтеграції у формуванні вокально-виконавського досвіду реалізується в тому, що забезпечує високу міру готовності майбутнього фахівця до виконання багатьох видів виконавської роботи, а також передбачає активізацію механізмів загальної й фахової самореалізації. Цей принцип забезпечує спрямування на розвиток мотивів і потреб, інтересів і уподобань, прагнень та смаків у напрямі становлення професійного успіху, визначає творчу активність учасників освітнього процесу зі збереженням індивідуальної неповторності кожного. На думку О. Полотайко, даний принцип розглядається не лише як засіб оновлення змісту мистецької освіти, а також і як механізм забезпечення її відповідності до вимог сучасності. Виявлення змістових і структурних особливостей у цьому процесі має велике значення. Означений принцип вносить суттєві корективи і в здійснення процесу вокальної підготовки вчителя музичного мистецтва, надає йому діяльнiсний, практично зорієнтований характер, дозволяє надати пріоритетності міждисциплінарно-інтегрованим вимогам до якості навчального процесу. Крім того, у такому контексті основою фахової підготовки стає стратегія формування виконавського та професійного досвіду [48, с. 110–112].

Отже, з урахуванням зазначеного вище, сутність принципу інтеграційності полягає в науково обґрунтованому, органічному

взаємопроникненні різних аспектів знань. Цей процес відбувається у вигляді або окремих (точкова інтеграція), або декількох (блокова інтеграція), або багатьох у сукупності (комплексна інтеграція) – асоціацій, символів, категорій та ін. Передбачається урахування вікових і психолого-педагогічних особливостей особистості студентів з метою поліпшення та підвищення ефективності формування цілісної картини світу. Застосування принципу інтеграційності ефективно впливає на гармонійний розвиток особистості студента, а також сприяє розвиваючому навчанню на гуманістичній основі, стимулюванню науково-пошукової, творчої діяльності як студентів, так і викладачів. Цей принцип є результатом впливу інших принципів. Інтеграційність є своєрідним «каталізатором» освітнього процесу в умовах сьогодення.

Під кутом зору розгляду принципу інтеграційності в контексті вивчення проблеми формування вокально-виконавського досвіду доцільним, на нашу думку, буде обґрунтування сутності поняття «інтегрована вокально-виконавська підготовка» майбутнього вчителя музичного мистецтва в закладі вищої освіти. Воно тлумачиться як взаємозв'язок структурних, функціональних і змістових складових на консолідаційній основі, що утворюють стійку єдність і цілісність. Вони мають систематизувальні властивості та спрямовані на об'єднання сьогодення, минулого та майбутнього під час спеціального навчання у вокально-виконавській підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Поряд із цим, нам видається важливим виявлення основних напрямів інтеграційних процесів у цілісній системі музичної освіти. Адже, інтеграція, виконує сполучну функцію серед компонентів системи і цим самим обумовлює стійкість цілого, його системність і динаміку.

Вагомим фактором, котрий забезпечує інтеграцію процесу освіти та його результатів у єдиній системі музично-педагогічної освіти, є наступність. Вона спрямована на усунення протиріч між необхідністю здійснення безперервності в умовах збереження цілісності педагогічного процесу, що підсилюється

застосуванням консолідаційного підходу. У свою чергу, «горизонтальна інтеграція» є процесом реалізації зв'язків між предметами, що підсилює процес розвитку системи та сприяє формуванню якісно нового при збереженні окремих диференційованих структур. Вони мають відносну самостійність у вирішенні своїх внутрішніх завдань, власну структуру, зміст, мету й завдання. Проте, зазначимо, що наряду із вертикальним і горизонтальним векторами інтеграції обраного явища або процесу, існує інтеграція і на рівні змісту об'єкта дослідження. У системі вокально-виконавської підготовки у контексті принципу наступності консолідація забезпечує зміст означеної підготовки як комплекс, котрий об'єднує музичні твори, ключові знання, вміння, навички, творчі якості, компетенції особистості та ін. З огляду на вище зазначене, провідна мета інтеграції в контексті реалізації консолідаційного підходу полягає у забезпеченні взаємодії окремих ланок і компонентів безперервного освітнього процесу, що гарантує синтез, систематичність знань, умінь, навичок. Це поліпшує ефективність підготовки кваліфікованих педагогів-музикантів.

Серед загальнопедагогічних принципів у даному дослідженні виокремлюються такі принципи, як *культуровідповідності, інформаційності, систематичності й послідовності; гуманізації та демократизації*.

Принцип культуровідповідності враховує природній зв'язок із культурним досвідом всього людства, виконавським мистецтвом та його традиціями. До того ж, в рамках консолідаційного підходу він забезпечує розуміння духовної єдності композитора з епохою і виконавцями, сприяє розгляду будь-якої музично-освітньої системи, процесу, явища в площині формування світової музичної культури. Підкреслимо, що у науковій літературі культуровідповідність розглядається як особливе співвідношення складових, котрі, враховуючи їх протилежність, доповнюють одна одну і реалізуються у внутрішній єдності (Е. Бондаревська). Культуровідповідність у музично-освітньому просторі, з одного боку, виступає як взаємозалежність освіти та рівня розвитку сучасної музичної культури. З іншого боку,

культуровідповідність музичної освіти здійснюється в опорі на художні цінності, смаки, уподобання особистості (А. Левко). Безперечно, культуровідповідність музичної освіти створює середовище, яке діє в інтересах особистості. В такому зв'язку воно, насамперед, ґрунтується на закономірностях усвідомлення особистістю цінностей і смислів культури, а також закономірностей особистісного розвитку. Такий процес підсилюється застосуванням консолідаційних орієнтирів. Підкреслимо, що реалізація музичної освіти в контексті принципу культуровідповідності забезпечує самозаглиблення, самовтілення особистості в художніх переживаннях, а також вираження власних відчуттів у музичних образах.

Принцип культуровідповідності на основі консолідації передбачає наявність в освітньому процесі аспектів вільного вибору. У зв'язку з цим культуровідповідність освіти розглядається в єдності з її варіативністю. Варіативність реалізується у різних нормах і зразках музичної діяльності, у використанні різних методик і технологій, підсиленні традиційних способів передачі інформації комп'ютерними моделями. Реалізація принципу культуровідповідності в музичній освіті забезпечує право особистості на формування індивідуальної освітньої траєкторії розвитку відповідно до власних освітніх запитів і здібностей. У такому випадку гнучкість, мобільність і варіативність змісту, різноманітність педагогічних технологій набуває вагомого значення.

Відтак, застосування даного принципу дасть можливість активізувати пізнавальну діяльність студентів у напрямку застосування в процесі навчання старовинних і сучасних музичних творів, обговорення подій і явищ сучасного культурного життя суспільства.

Культуровідповідність виконавської діяльності вчителів музики сприяє подоланню вузько фахових уявлень здобувачів освіти про виконавське мистецтво як необхідний компонент загальної культури. До того ж, культуровідповідність тлумачить музичне виконавство як чинник удосконалення пізнавальних можливостей особистості майбутнього фахівця з

музичного мистецтва, розвитку його світоглядних установок, смаків уподобань, активізації його внутрішніх емоційних проявів. Відтак, впровадження даного принципу в практику вокально-виконавської підготовки на консалідаційній основі є безперечно важливим. Адже студенти виявляють в творчості композитора узагальнюючі елементи, визначають спільні теми та ідеї, втілені у творах інших видів мистецтва даної епохи, здійснюють аналіз засобів художньої виразності, використовують різні види тематичного забезпечення (історико-органологічний, монографічний, жанрово-стильовий, проблемний, дидактичний), що поглиблює художнє сприймання, збагачує творчу уяву, самостійність суджень та ін.

Принцип інформаційності забезпечує взаємодію учасників освітнього процесу в напрямі набуття вокально-виконавського досвіду. У свою чергу, суспільно-життєвий і художньо-музичний досвід викладача, його індивідуальні якості й ціннісні орієнтації уможливають різноманітність підходів до винайдення навчальної інформації та особливостей її використання. У результаті осмислення цієї інформації у студентів формуються власні уявлення про майбутню професійну діяльність, вокальне виконавство, усвідомлюються специфічні ознаки особливості виконавської діяльності вчителя у загальноосвітній школі. Інформація відзначається багатофункціональністю. Зміст цих функцій визначається їх значенням для різних етапів виконавської підготовки фахівця музичного мистецтва. Так, прогнозуюча функція виражається в проектуванні, моделюванні, плануванні, висуненні гіпотез, різноманітних передбачень, що сприяє досягненню певної мети. Результат узагальнюючої мети залежить від мудрості та досвіду викладача. Спрямованість на засвоєння студентами практично-педагогічного й вокально-виконавського досвіду передбачає урахування індивідуальних особливостей, інтересів, нахилів кожної особистості, і зумовлює особливості педагогічних впливів на умовах консолідації.

Впливова функція інформації може бути реалізована за умов сприйняття й усвідомлення її студентом. Тому, вона має реалізовуватися таким чином, щоб

учні могли сприйняти і засвоїти смисл художньої інформації, емоційно настроїтися на усвідомлення та виконання музики.

Наряду з керівною здійснюється контролююча функція як механізм виявлення й оцінювання результатів засвоєння інформації та якості виконання музичних творів. Вона дає можливість оцінити ефективність наданої інформації в обраній сфері мистецтва, виокремити перспективні орієнтири вокальної підготовки, котрі забезпечують формування досвіду вокально-виконавської роботи майбутнього вчителя.

Принципи систематичності й послідовності забезпечують ефективність формування досвіду виконавської діяльності майбутніх фахівців музики. Їх реалізація зумовлюється впровадженням у процес вокального навчання безперервності формування в кожного студента музично-стильових уявлень, переконань, ідеалів, інтересів, смаків, уподобань, потреб у галузі вокального виконавства; а також, художньо-естетичного світогляду, емоційно-вольових якостей, виконавських здібностей, умінь і навичок, фахових компетентностей. За таких обставин важливою є узгодженість і планомірність педагогічних впливів, які підпорядковані меті, принципам, завданням, змісту, формам і методам навчально-виконавської діяльності майбутнього вчителя. Даний принцип передбачає здійснення чіткої структурної організації художньо-навчального матеріалу, раціонального розподілу його за окремими смисловими етапами з метою його засвоєння студентами факультетів мистецтв.

Взяття до уваги принципів гуманізації та демократизації завбачує організацію навчально-виконавського процесу згідно з умовами розвитку суспільства й тенденціями розвитку сучасного виконавського мистецтва, а також урахування окремих індивідуальних особливостей майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Впровадження означених принципів має на увазі ліквідацію авторитарного стилю викладання в процесі вокальної підготовки, розуміння кожного студента як вищої соціальної цінності, прийняття його права на вибір конкретного викладача,

окремих навчальних методик, відповідного виконавського репертуару; завбачує гуманізацію взаємовідносин між викладачами та студентами, усвідомлення їх запитів, інтересів; забезпечує співпрацю педагога та студента в межах процесу формування художньо-виконавського досвіду.

За визначенням О. Рудницької, дані загальнопедагогічні принципи несуть вагомий педагогічний потенціал і під час виконавської підготовки мають тісні взаємозв'язки. У такому контексті слід ураховувати, що на кожному окремому етапі навчання може домінувати один або кілька принципів, а інші відповідно реалізують допоміжну роль [54, с. 92]. У зв'язку з тим, що більшість поданих принципів мають значне узагальнююче значення, а відтак, у теорії та практиці вокальної підготовки можливе їх додаткове уточнення. Нам видається, що це дасть змогу спрямувати діяльність педагога в окремих педагогічних ситуаціях, тобто бути для нього своєрідною алгоритмічною настановою в процесі формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Крім загально-педагогічних принципів розгляд специфіки формування вокально-виконавського досвіду вимагала застосування суто спеціальних принципів мистецького навчання, окреслених провідними українськими й китайськими вченими (О. Єременко, А. Козир, О. Ростовським, О. Щолоковою та ін.). До них віднесено: принцип опори на навчально-професійний досвід (О. Єременко) – передбачає таку побудову освітнього процесу, яка має ґрунтуватися на актуалізації та узгодженні вже отриманого виконавського досвіду під час попереднього навчання студентів із конкретними завданнями подальших етапів їх професійного зростання. Орієнтація на потреби подальшої професійної діяльності обумовлює актуалізацію у майбутніх учителів музичного мистецтва музично-теоретичних і музично-історичних знань, їх непряме втілення в інтерпретації музики; формування виконавської самостійності; схилення їх до творчого самовираження й рефлексії. У такому контексті особливе значення має реалізація ідеї наступності музично-виконавських знань, що забезпечує умови для їх послідовного посилення й

формування на такому ґрунті досвіду виконавської діяльності майбутнього вчителя музики [16, с. 17];

Принцип систематичності й послідовності керівних впливів (О. Ростовський) дає можливість ґрунтовано з наукової точки зору здійснювати управління вокальною підготовкою майбутніх фахівців у напрямі одержання досвіду виконавської діяльності, що прогнозує створення найоптимальніших умов для виконавського розвитку, гарантування глибокого усвідомлення майбутніми фахівцями змісту музичних творів, нерозривності змістового та процесуального боків вокального навчання, міжпредметних зв'язків і співдії різноманітних видів мистецтва, колективної та індивідуальної форм навчання в класі основного музичного інструменту. Значної уваги вимагає педагогічна направленість виконавської підготовки, досягнення студентами функціонального значення використовуваних прийомів під час розучування музичних творів, усвідомлене засвоєння методики навчання виконавського мистецтва [52, с. 233].

Принцип історизму у вивченні художньо-естетичних явищ (О. Щолокова) є домінуючим у процесі формування мистецького світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва. Завдяки означеному принципу майбутні вчителі знайомляться з попереднім культурним досвідом людства в розмаїтості й динаміці стосунків, переконань, діяльності, у багатовимірності й мобільності історичного часу та простору. Це має важливе значення й для формування досвіду виконавської діяльності, оскільки художньо-педагогічна діяльність вчителя музики передбачає постійний аналіз музичних творів як у контексті культурно-історичного минулого, так і з'ясуванню їх ідейно-естетичної та морально-духовної значимості в теперішній художньо-виконавській діяльності. Означений принцип уможливорює студентам уявити поступовий розвиток виконавського мистецтва, еволюцію виконавських умінь і навичок. Використовуючи цей принцип маємо завжди враховувати те, що звернення до нього буде ефективним лише за умови, коли вся діяльність спрямована на виховання в студентів уміння високо цінити, розуміти, емоційно

та усвідомлено осягати й виконувати музику в усій цілісності її зв'язків із життям і подіями світової художньої культури [45, с. 59];

Принцип інтересу й емоційної захопленості виконавською діяльністю дає можливість спрямовувати процес пізнання й відображення музичних творів у педагогічно вірному напрямі. Тому педагог повинен забезпечити умови, щоб первинне мистецьке переживання отримало достатню емоційну силу, стійкість, затвердилося в конкретному змісті. Відтак, студент, який у процесі знайомства з музичним твором за допомогою педагога відтворив конкретну емоційну реакцію (художню за змістом) без перепон затвердити її у власному виконавському досвіді. До того ж, якщо студент має певне сформоване емоційне (переживання) захоплення від свого виконання, воно повинне об'єднатися з іншим переживанням.

Принцип активізації творчо-виконавської діяльності окреслюється тим, що позитивний результат певної діяльності характеризується активністю людини. Він спрямований на здолаття догматизму й інертної ролі учнів під час вокальної підготовки, розвиток творчості задля індивідуально-творчої інтерпретації музичного твору, усвідомлене використання отриманих виконавських знань, умінь і навичок. Дієвість означеного принципу розкривається постійним залученням і схвальним ставленням студентів до занять виконавським мистецтвом, зацікавленістю щодо засвоєння та створення нового музичного матеріалу, позитивними емоційними переживаннями під час виконання музики внаслідок чого здійснюється узагальнення, систематизація отриманого досвіду виконавської діяльності [41; 54].

Принцип поваги до концепції автора твору має на увазі сприймання й виконання музичного твору згідно з авторським задумом. Тож нотний запис виконавець репродукує не механічно. Він потрактовує твір весь час по-своєму, індивідуально, дає йому у власному виконанні художньої унікальності, основується на своєму трактуванні твору, ставленні до нього та рівні виконавського обдарування. Водночас правильне розуміння й потрактування музичного твору, відповідне розкриття художнього образу, стилю допустиме

лише за умови ґрунтового інструментально-музичного виховання [41]. Доцільно зауважити, що зазначені вище принципи слід використовувати не ізольовано, а на основі запровадження консолідаційного підходу. Неодмінне та повне їх утілення гарантує ефективність і цілеспрямованість освітнього процесу, слугує підвищенню якості вокальної підготовки, скеровує на усвідомлене отримання майбутніми вчителями музики художньо-виконавського досвіду. Означені принципи ґрунтуються на універсальних закономірностях музично-педагогічної освіти, показують внутрішню сутність професійної діяльності вчителя-музиканта, визначають основні напрями його навчальної діяльності.

Результативне формування вокально-виконавського досвіду потребує з'ясування педагогічних умов, сукупності слухних факторів, які формуються й діють у системі вокальної підготовки. Умова як філософська категорія відображає загальні ставлення речі до чинників, за допомогою яких вона виникає та існує. Ураховуючи це положення ми виокремили умови, які, на нашу думку, є найзначнішими для формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики: відповідна організація навчальної співдії викладача та студента під час вокальної підготовки; формування ситуацій успіху в музично-виконавській діяльності майбутніх фахівців музичного мистецтва; розширення мистецького глосарію студентів шляхом їх творчої самостійності, що максимально гарантує самовдосконалення особистості фахівця музичного мистецтва, спрямовує на індивідуальне та професійне зростання.

Проаналізуємо виокремлені педагогічні умови детальніше.

Раціональна організація навчальної співдії викладача та студента під час вокальної підготовки. Проявляючись у формі художньо-педагогічного спілкування, така співдія під час навчання є одним зі способів формування досвіду виконавської діяльності. Видатні музиканти-педагоги розглядають взаємодію як спільні прагнення до пізнання мистецтва й оволодіння ним, як спрямованість на найглибше проникнення в задуми автора (О. Гольденвейзер,

Г. Нейгауз). Це складний багатофункціональний процес, у якому зібрані значні можливості для вияву студентами своїх виконавських можливостей, розвитку творчої індивідуальності, умінь, інтересів, потреб, прагнень, що дозволяє спрямовувати його на формування досвіду виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. При цьому істотний вплив на розвиток виконавських якостей студента має такий тип навчальної взаємодії, який активізує його власну творчу активність.

Для нашого дослідження особливий інтерес становлять педагогічні ідеї О. Рудницької, яка розглядає педагогічну взаємодію як спільну функціонально-рольову діяльність педагога й учня, побудовану на основі організації партнерства та співпраці з метою досягнення певної освітньої мети, і спрямовану на становлення учня як активного суб'єкта освітнього процесу [54]. Її успішність зумовлена об'єктивними (соціально-історичними, функціонально-рольовими) та суб'єктивними (індивідуально-психологічними, особистісними) чинниками, взаєморозумінням, взаємопроникненням викладача у духовний світ студента, спільним аналізом процесу й результату навчально-виконавської діяльності. Основою навчальної співдії повинна стати гуманістичне орієнтування методики вокального навчання, в основу якої покладено повагу до студента як суб'єкта навчання, бажання допомогти в спрямуванні його навчально-виконавської діяльності шляхом, передусім, максимального врахування його запитів, зцікавлень та індивідуальних особливостей, досягнення психологічного контакту. Будуючи освітній процес на основі партнерства та кооперації, педагог має змогу привернути увагу студентів музичним виконавством, мотивувати їх творчі прояви, виробляти самостійні підходи під час здійснення художньо-пізнавальної та виконавсько-інтерпретаційної діяльності задля формування художньо-виконавського досвіду.

Ще однією умовою є створення ситуацій успіху під час вокально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики. Слід наголосити, що проблема досягнення успіху визнається як надзвичайно важлива для

сьогоднішньої практики вокальної підготовки студентів, оскільки успіх, отриманий не один раз у процесі навчання, позитивно впливає на вивільнення неявних потенційних можливостей майбутніх педагогів, перетворення та втілення в життя їх духовних сил, мотивує до професійного саморозвитку та зростання. Відчуття успіху має вагоме значення у виконавському зростанні індивіда у зв'язку з тим, що воно прямо пов'язане з його природною ініціативністю, яка є основою всіх подальших видів діяльності. Осягнення успіху, усвідомлення його важливості для самого себе, одержання емоційного всплеску, зумовлено внутрішнім світом студента й виникає у результаті досягнень у значимих для нього видах діяльності.

Успіх як соціальне визнання, як вважає Г. Тульчинський, посідає значне місце в системі мотивування, у якій учений виокремлює два провідних напрями: мотивування успіху як досягнення цілі й результату, та мотивацію уникнення невдачі. Відтак, можемо стверджувати про пряму залежність відчуття успіху суб'єкта від його мотивації на отримання результату. Означена залежність є достатньо значущою, оскільки в суб'єкта може з'явитися мотив уникнення негативних результатів. Нам видається, що для формування досвіду виконавської діяльності мотиваційна тенденція щодо отримання бажаного результату має домінувати над мотивом уникнення результативності [58, с. 54].

Дослідники зауважують, що метод «ситуація успіху» скерований на створення комплексу установок і ствердливих мотивів до виконавської діяльності. Він спонукає студентів до особистісної активності, максимальної зацікавленості й консолідації зусиль на реалізації найефективнішого результату. Відтак, сутність даної умови розуміється так, що викладач спеціально добирає та пропонує відповідну систему методів, форм і засобів навчання задля підтримки міцного інтересу до виконавської діяльності. Однак, у такому контексті набуті майбутніми вчителями знання усвідомлюються як особистісно значимі. А. Белкін наголошує, що завдання педагога зводиться до того, щоб дати кожному вихованцеві «пережити радість досягнення, усвідомити свої можливості, повірити в себе» [6, с. 30]. Реалізація зазначеної

умови потребує забезпечення творчої атмосфери на заняттях, постійного художньо-педагогічного спілкування, використання інноваційних засобів, прийомів і форм проведення заняття та їх оригінальних сполучень, удосконалення наявного досвіду підготовки виконавців згідно з поставленими завданнями, умінням бачити всі можливі варіанти розв'язання однієї проблеми.

Отримання вокально-виконавського досвіду здебільшого залежить від обсягу та якості тезаурусу студента, який розглядається як наявність у студентів знань, уявлень, відповідних асоціацій, потрібних для сприйняття й репродукування музичних творів. Переконані, що накопичення тезаурусу залежить від теоретико-пізнавальної та інтелектуальної активності студента, а також від чинників, як-от: ціннісні орієнтації та пов'язані з ними потреби, цілі, оцінки та інтереси [44, с. 119].

Для з'ясування потрібного тезаурусу студента, як вважає О. Ростовський, логічним буде врахування закономірностей теорії інформації, які відіграють значну роль у формуванні досвіду виконавської діяльності майбутніх фахівців музичного мистецтва. З точки зору означеної теорії музичний твір потрактовується як комплекс семантично-значимої інформації, яку подає композитор. Для її відтворення потрібно, щоб тезаурус виконавця співпадав з тезаурусом композитора хоча б частково. У зв'язку з цим, цінність інформації характеризується тим, наскільки вона слугує досягненню мети й певного результату. Чим більше попередня інформація суголосна змістові твору та чим активніше студенти її засвоюють, тим глибшими стають і їх естетичні переживання, осмислення музики, усвідомлення художнього образу, а відповідно і художньо-педагогічна інтерпретація. Практика показує, що обсяг інформації підвищує стійкість її сприйняття. Відтак, викладач має не лише доводити до відома інформацію, але й мати бажання до розвитку мислення, фантазії, уяви, творчих здібностей студентів [52, с. 112].

Варто зазначити, що інформація будь-якого характеру може викликати велику зацікавленість студентів і визначати напрями їх виконавських

уподобань. Але не кожна інформація забезпечує стійкий інтерес до виконавства, стимулює бажання пізнавати й виконувати музику. Важливо, щоб студенти інформацію отримували постійно та систематично, щоб вона була достеменною, досяжною, актуальною та художньо-насиченою. Її якість обумовлюється педагогічним і виконавським досвідом викладача та характеризує успішність вокальної підготовки майбутніх учителів музики.

Потрібною умовою вдалого формування вокально-виконавського досвіду студентів є розвиток їх творчої самостійності. Синтетичність змісту, який несе в собі це поняття, зумовило різноплановість його тлумачень і визначень сучасною науково-педагогічною думкою. Творча самостійність розглядається вченими як якісна характеристика розвитку мислення (Д. Богоявленська), інтегративна здібність, що реалізується у будь-якій сфері людської діяльності (П. Підкасистий), якість, властивість особистості, що спрямована на створення нового на основі єдності розуму, почуття та волі (Я. Пономарьов), показник інтересу до професії вчителя через виявлення інтелектуальної активності (Т. Колишева). З точки зору музичної педагогіки досягненню самостійності сприяє систематична музично-виконавська діяльність (Т. Лізнєва, Н. Згурська, Т. Гризоглазова), моделювання навчально-практичної діяльності (Н. Тимошенко), активне виконання професійних функцій (Л. Булатова), активізація образного мислення шляхом вдосконалення музично-слухових уявлень (Г. Кожевніков).

Л. Баренбойм у своїх наукових розвідках зауважує, що лише в самостійних дослідженнях, у самостійному проведенні паралелей між явищами, у самостійному виборі й оцінюванні здійснюється надбання художньо-виконавського досвіду. Учений наголошує, що самостійність можливо розвивати лише в обдарованих і значно здібній молоді шляхом читання нот з аркуша, підвищення інтересу до музикування, опановування сучасного репертуару, для виконання якого «ще не має установлених норм і сформованих традицій, тому молодий виконавець змушений шукати своє трактування, своє тлумачення, свою інтерпретацію» [5, с. 28]. Таким чином,

аналіз і узагальнення наукової літератури дає змогу зробити підсумок про те, що розвиток творчої самостійності в галузі вокальної підготовки очікує постійної музично-пізнавальної та виконавської діяльності, скерованості на вдосконалення виконавських умінь і навичок, активізації інтонаційно-слухового фонду, творчої уяви та фантазії, емоційно-чуттєвої та інтелектуальної сфер.

Підбиваючи підсумки вважаємо за доцільне наголосити на тому, що запропоновані вище педагогічні умови по одинці не дадуть змоги забезпечити успішного отримання художньо-виконавського досвіду. Лише їх консолідаційне, паритетне забезпечення може стати основою відповідної якісної вокальної підготовки й формування в такому контексті вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв педагогічних закладів вищої освіти.

2.2 Структурна характеристика формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі

Визначення компонентів структури формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційних засадах передбачає розробку та обґрунтування методики його формування. За М.Мінаковим у психолого-педагогічних джерелах під час опрацювання наукової літератури змістове навантаження категорії «досвід» полягає в єдності мотиваційного, діяльнісного та операціонального складових [40, с. 234]. Крім того, з урахуванням виду професійної діяльності вчені виокремлюють цільовий, емотивний, діяльсно-творчий та когнітивний компоненти (І. Ростовська, Т.Грінченко та ін.) [13; 53].

Розробка структурних компонентів формування вокально-виконавського досвіду у консолідаційних вимірах передбачає розташування

обґрунтованих складових у певній логічній послідовності та на основі цілісних підходів з урахуванням збереження змісту кожного з структурних компонентів.

Зважаючи на те, що мотивація пронизує всі якості та дії особистості (спрямованість, інтереси, орієнтири, потреби, переконання, ідеали, цілі, бажання, уподобання, смаки), мотиваційний компонент набуває особливого значення. Адже мотивація спонукає до дії, активізує діяльність особистості в музичній сфері, спричиняє бажання спілкуватися з підростаючим поколінням засобами мистецького виконавства, реалізовує прагнення вчителя передати учням свої музично-естетичні знання, вміння, навички з метою розвитку їхньої духовності та художньо-естетичного досвіду.

Вивчення та узагальнення результатів опрацьованої наукової літератури свідчить про те, що в основі будь-якої художньо-естетичної діяльності, зокрема вокально-виконавських дій вчителя музичного мистецтва, знаходиться розвиток мотиваційної сфери. Мотиви, цілі, бажання, прагнення, готовність виступають її провідними складовими. Вважаємо за доцільне запропонувати тлумачення поняття «мотив». У науковій літературі «мотив» розглядається як спонукання до діяльності, котрі забезпечують задоволення потреб суб'єкта [49, с. 264].

У контексті означеної тематики наголосимо, що існує дві теорії мотивації, а саме: змістова та процесуальна. Змістова теорія мотивації зорієнтована на вивчення внутрішніх спонукань, котрі впливають на поведінку (А. Маслоу та ін.). У процесуальній теорії віддзеркалюються закономірності організації вмотивованої поведінки чи діяльності (Л.Виготський, О.Леонт'єв, Д.Узнадзе та ін.) [12; 33; 49].

У такій площині, мотив не можна розглядати без визначення мети (Л.Божович). Адже мотив виступає тим, заради чого здійснюється діяльність на відміну від мети, на яку ця діяльність спрямована [8, с. 76]. Отже, наголосимо, що модель майбутнього результату є метою, яка досягається завдяки вольовим зусиллям. Співзвучною з попередніми позиціями є думка А.

Маркової, яка визначає роль мотивів у забезпеченні мети та конкретної діяльності під час її досягнення. За таких обставин, мотив створює установку до дії, в пошук і усвідомлення мети сприяють її реальному виконанню [35, с. 35]. Підкреслимо, що не всі мотиви є рівнозначними та однаковими за своїм змістом та особливостями прояву. Більшість із них є складними і різноаспектними.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що мотиви зумовлюють поведінку особистості, набуваючи при цьому, значення рушійної сили. С.Сисоева вкладає в мотив значення «пускового механізму» і регулятора будь-яких дій [57]. Цікавим для означеного наукового дослідження є виявлення С.Парфіловою провідних підходів до визначення поняття «мотив». Так, з точки зору психоаналізу (З.Фрейд), аналітичної психології (К.Г. Юнг) мотив тлумачиться інстинкт, драйв, органічна потреба; у контексті гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс, П.Симонов) мотив розглядається як потреба; діяльнісний підхід (О.Леонтьєв, Л.Божович, Б.Ломов) дає можливість розуміти мотив як предмет діяльності. Крім того, мотив тлумачиться як емоція в контексті емоційної теорії мотивів (Р.Ліпер, В.Вілюнас та ін.).

Опрацювання наукових матеріалів, які стосуються визначення «мотиву», «мотивації» дають можливість використовувати мотивацію як систему мотивів, що є значущими для особистості. Про цей факт у своїх працях говорять М.Алексєєва, Г.Костюка та ін. [2; 26]. Є.Ільїн визначає мотивацію як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її особливості, спрямованість і активність [19]. Розуміння мотивації як одного з провідних факторів забезпечення успіху діяльності майбутнього вчителя, який реалізується наряду зі здібностями, знаннями, вміннями, навичками дає можливість активізувати у людини спрямованість на будь-які дії [22].

Таким чином, опрацьований матеріал даного параграфу уможливорює узагальнення про те, що поняття «мотивація» як система мотивів чи спонукань використовується у більш широкому значенні, ніж «мотив». Крім того, в

сучасній психолого-педагогічній науці мотивація розглядається як сукупність спонукань, котрі активізують особистість. Мотивація забезпечується системою чинників, які детермінують поведінку та діяльність людини (інтереси, потреби, цілі, бажання та ін.). До того ж, процес формування мотивів з метою активізації поведінки особистості та її діяльності має вагоме значення під час формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музики на консолідаційному підґрунті.

Вважаємо за доцільне схарактеризувати групи мотивів навчання, які досліджуються в сучасній психології і педагогіці. Серед них: соціальні, які віддзеркалюють різні взаємовідносини між здобувачами освіти; професійні, в котрих відображено прагнення особистості до вибору майбутньої професії, бажання оволодіти нею; усвідомлення ролі продуктивної діяльності та необхідності участі в ній; пізнавальні, головним з яких є інтерес до знань та зацікавленість у процесі їх отримання. Виступаючи фактором забезпечення активності особистості, її особливостей поведінки та специфіки діяльності, мотиви набувають виключної вагомості в навчальному процесі майбутніх музикантів-педагогів.

Наголосимо, що у мистецькому світогляді, естетично-духовних потребах і практичній діяльності виявляються мотиваційні особливості майбутнього фахівця з музичного мистецтва. О.Полатайко слушно вважає основними наступні різновиди мотивації: комунікативна, пізнавальна, емоційно-особистісна, гедоністична. Слід зазначити, що дослідниця під емоційно-особистісною мотивацією розуміє прояв інтересу студентів до змістового забезпечення навчальних дисциплін; виникнення пізнавальної мотивації відбувається під час усвідомлення досягнутого прогресу в процесі оволодіння фаховими компетенціями; бажання ви світлити зміст і значення мистецького твору відбувається в контексті смислової мотивації; гедоністична мотивація забезпечує отримання естетичного задоволення та насолоди під час спілкування з творами музичного мистецтва; в процесі професійної мотивації

відбувається досконале володіння мовою мистецтва та вміннями його інтерпретації [48, с. 63-64].

Зазначене вище дає можливість узагальнити, що одним із головних завдань формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі є виокремлення провідних мотиваційних важелів, в площині яких відображаються специфічні риси навчально-виконавської діяльності. Серед них можна виділити близькі і перспективні завдання, котрі стимулюють, спонукають, активізують, організовують дії здобувачів освіти.

Позиція І. Ростовської щодо ролі процесу формування умінь цілеутворення (прийняття й розуміння мети та завдань, сформульованих викладачем, їх усвідомлення та підпорядкування власній поведінці; самостійна постановка мети в напрямку розуміння завдань до початку дій та специфіки їх здійснення; виокремлення реальних умов досягнення мети, її співкореляція зі своїми можливостями та удосконалення нереальних завдань реальними; обґрунтування логічної послідовності головної і другорядної мети з урахуванням рівня досягнення попередніх результатів навчальних дій) у процесі формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва є важливою та своєчасною [53, с. 122].

Таким чином, зацікавленість студентів музично-виконавською діяльністю, зокрема вокальною, стійке бажання до удосконалення та підвищення власного якісного рівня вокальної підготовки, прагнення до здійснення фахово-компетентної виконавської роботи з учнями, потреба у формуванні досвіду вокально-виконавської діяльності становить зміст мотиваційного структурного компоненту.

У контексті означеного дослідження наголосимо, що емоції як особливі психічні стани, котрі пов'язані з мотивами, потребами, бажаннями, прагненнями, відображаються у формі тимчасових переживань, визначають роль явищ і життєвих ситуацій, які впливають на особистість. Як зазначають науковці, емоції виступають провідним механізмом поведінки та внутрішньої

регуляції психічної діяльності з метою задоволення необхідних для особистості потреб. Зважаючи на цей факт, слід підкреслити, що емоції супроводжують будь-які особистісні дії протягом усього життя. Особливість емоцій як «внутрішніх сигналів» (О. Леонт'єв) полягає у відображенні зв'язків між мотивами, здійсненні діяльності, яка зумовлена цими мотивами [33, с.125]. Важливу роль має розуміння емоцій в якості цінностей, що зумовлює схильність до певних окремих видів діяльності і не бажання займатися іншими видами. У такому випадку індивід ставиться до прояву емоцій в процесі діяльності як до цінностей. У нашому дослідженні це виявляється під час прояву емоцій студентів у процесі набуття вокально-виконавського досвіду. На думку П.Мясоїда оцінка смислових аспектів різних культурно-суспільних явищ підлягає функціональному забезпеченню емоцій [42, с. 364]. Отже, основна функція емоцій конкретизується в оцінці теперішніх подій та явищ, організації необхідної діяльності, набутті та закріпленні досвіду, прогнозуванні майбутнього.

Закріплення досвіду відбувається з урахуванням позитивних або негативних емоційних станів, що залишаються в пам'яті. За таких умов здійснюються успішні або невдалі дії, які відбувалися в минулому. У такому контексті мають значення емоції успіху-неуспіху, в котрих віддзеркалюється результативний аспект діяльності. Такі ситуативні емоції, як обурення, гордість, образа та ін. також сприяють закріпленню досвіду й можуть вплинути на певний індивідуальний емоційний вихід із даної ситуації. Отже, емоції відбивають духовні потреби та прагнення людини, її відношення до дійсності, а також активізують людину до пізнання дійсності, діяльності, вчинків. Наголосимо, що вищезазначений матеріал стосується обґрунтування емоційного компоненту формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі.

Творчий структурний компонент досліджуваного феномена є значущим, зважаючи на безперечну роль творчості у мистецькій діяльності. Обґрунтування творчого компоненту в контексті консолідаційного підходу

пов'язано з використанням в процесі творчості множинності та єдності мистецького пізнання та оцінки означеного процесу на основі уявлень і досягнень різних видів мистецтва.

Сучасні науковці тлумачать творчість, насамперед, як процес формування та створення нового, потрібного продукту (С.Максименко та ін.), як діяльність, що спрямована на створення та реалізацію нових матеріальних та духовних цінностей (А.Петровський, С.Сисоєва та ін.). Отже, творчість передбачає прояви здібностей, мотивів, компетенцій особистості, які впливають на створення нового, оригінального продукту, в нашому дослідженні, – сформованості вокально-виконавського досвіду на основі консолідації.

Актуальною є думка виокремлення того, що підкреслює різноплановість, різноаспектність у прояві творчості під час діяльності педагога-музиканта. Творчість виявляється у процесі нетрадиційних вирішень виконавських проблем під час навчання майбутніх музикантів-педагогів; у розробці нових методів і прийомів опанування музичного матеріалу; винайденні нових методичних засобів проведення уроку з мистецтва та оригінальному поєднанню форм, методів, прийомів та видів мистецтва в річищі консолідаційного підходу; в здатності прогнозувати альтернативні варіанти з'ясування проблеми; в спроможності модифікувати й варіювати програми та методики з вокально-виконавської підготовки майбутніх фахівців. Застосування творчих підходів вимагає здійснення на заняттях емоціо-насиченої, геодоністично-спрямованої, доброзичливої атмосфери, яка має забезпечити комфортність та позитивну ефективність спілкування, виникнення творчих мистецьких дій.

Безперечно вірною є позиція Г. Коджаспірової, щодо механізмів професійного становлення особистості у напрямку постійного руху до здійснення нових, оригінальних задумів, що позитивно впливає на формування готовності до творчих проявів, нового вирішення проблеми, креативності [24, с. 85].

Оцінний компонент у структурі формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музики на основі консолідації має одне з важливих значень у здійсненні контрольної-оцінювальної функції, виявляється у різноаспектному аналізі, характеристиці та об'єктивній оцінювальній діяльності явищ мистецтва і виконавсько-практичних результатів, а також в аналітико-оцінювальному усвідомленні педагогічних дій і кореляції власної навчальної роботи. Наявність означеного компоненту є доцільною і безперечною та свідчить про його загально-фаховий характер та необхідність активізації творчого самовтілення студентів у виконавській діяльності.

Науковці-дослідники зазначають, що оцінна діяльність відбувається з використанням раціональних підходів і набуває форму оцінного судження. Так, Л.Столович, Т.Чередниченко та ін. підкреслюють, що оцінка є важливою складовою професійної діяльності майбутнього фахівця з музичного мистецтва, реалізацією ціннісного його ставлення до мистецьких явищ, проявом самостійних винайдень та активних втілень в мистецькому середовищі. Наукові надбання у музичній педагогіці щодо важливості оцінних суджень та орієнтирів під час музичних та музично-теоретичних занять відображені в роботах О.Апраксіної, Л.Арчажникової, А.Козир, О.Олексюк, Г.Падалки та ін. [3; 25; 44; 45]. Дослідники-педагоги вважають, що недостатня розвиненість оцінно-критичних уявлень гальмує, нівелює цілісне, консолідаційно-обґрунтоване розуміння основ різновидів мистецтва, їхньої художньо-естетичної та виконавсько-практичної інтерпретації.

У нашому дослідженні основою для з'ясування змісту оцінного компоненту став ряд теоретичних позицій, а саме: розуміння оцінювання як процедури цілеспрямованого, усвідомленого виявлення естетично-ціннісних, музично-пізнавальних, виконавсько-практичних якостей об'єкта; як висловлювання у якому зконцентровані ціннісні пріоритети та орієнтири особистості та ін. При цьому, твір музичного мистецтва набуває художньо-ціннісних ознак за умов оцінювання його суб'єктом. Така діяльність сприяє виникненню оцінного судження щодо музичного твору, яке набуває вагомості

у духовному розвитку особистості. Слід підкреслити, що можливість розуміння й усвідомлення власних почуттів, здатність до реагування на художні враження від спілкування з творами мистецтва сприяє перетворенню художнього враження на художнє судження. Наголосимо у контексті нашої дослідницької роботи, що обґрунтування складнощів під час оцінювання творів музичного мистецтва пов'язане з його особливостями, які полягають в специфіці засобів музичної виразності, в багатоаспектності характеру музичного образу, різнопланованості виконавських інтерпретацій та ін. Звідси, оцінювання передбачає не лише процес сприйняття, а також й аналітичне пізнання, що передбачає оцінне судження. Викладений вище матеріал дає можливість констатувати, що адекватне усвідомлення й оцінка явищ музичної дійсності визначають рівень формування вокально-виконавського досвіду майбутнього музиканта-педагога.

Відповідно до визначених та обґрунтованих структурних компонентів формування означеного феномену у дослідженні виокремлено такі критерії як: наявність мотиваційної спрямованості на виконавську діяльність, установку на набуття необхідних умінь і навичок, потребу в удосконаленні виконавської майстерності; міра здатності до емоційного переживання музичного мистецтва, емпатійного проникнення в художньо-естетичний світ митця; міра творчої спрямованості особистості, активності під час навчально-фахової діяльності, здатності до практичного втілення набутого вокально-виконавського досвіду; міра підготовленості до оцінювання результатів власної вокально-виконавської діяльності, до діагностики музично-виконавських здібностей учнів, до самовдосконалення та самореалізації.

Виокремлені критерії обґрунтовуються встановленими під час дослідження такими показниками. Стійка мотивація у виконавській діяльності аргументується усвідомленістю важливості обраної професії, розвиненістю потреби у виконавській діяльності, наполегливістю і відповідальністю під час оволодіння вокально-виконавських дій. Виявлення власного ставлення до музичного твору, розвиненість емоційної сфери, наявність образних уявлень,

здатність студентів до сценічного перевтілення стали показниками емоційного критерію.

Показники критерію, пов'язаному з творчими проявами, стали:

- усвідомлення суб'єктивної значущості музичної діяльності;
- володіння вокально-виконавськими вміннями й навичками;
- прояви творчої інтуїції, ініціативності, самостійності, активності.

Провідними показниками критерію оцінювання результатів власної вокально-виконавської діяльності стали: виконавська рефлексія, сформованість музичних суджень і оцінки музично-педагогічних явищ, художньо-естетичні уподобання щодо вокального мистецтва, педагогічно-ціннісна спрямованість вокально-виконавського репертуару.

Обґрунтовані та сформульовані критерії та показники формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки відображено в Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Структура вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів
музичного мистецтва**

Компоненти вокально-виконавського досвіду студентів	Критерії вокально-виконавського досвіду студентів	Показники вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв
Мотиваційний	наявність мотиваційної спрямованості на виконавську діяльність, установку на набуття необхідних умінь і навичок, потребу в удосконаленні виконавської майстерності	- усвідомленість важливості обраної професії; - розвиненість потреби та інтерес до вокально-виконавської діяльності
Емоційний	міра здатності до емоційного переживання музичного мистецтва,	- виявлення власного ставлення до музичного твору;

Продовження таблиці 2.1

	емпатійного проникнення в художньо-естетичний світ митця	- розвиненість емоційної сфери студентів, образних уявлень; - здатність до сценічного перевтілення
Творчий	міра творчої спрямованості особистості, активності під час навчально-фахової діяльності, здатності до практичного втілення набутого вокально-виконавського досвіду	- усвідомлення суб'єктної значущості музичної діяльності; - володіння виконавськими вміннями й навичками; - творча інтуїція, самостійність та ініціативність, вокально-виконавська активність
Оцінний	міра підготовленості до оцінювання результатів власної вокально-виконавської діяльності, до діагностики музично-виконавських здібностей учнів, до самоудосконалення та самореалізації	- виконавська рефлексія; - сформованість музичних суджень і оцінки музично-педагогічних явищ; - педагогічна спрямованість виконавського репертуару

Вважаємо, що виокремлені критерії та показники відображають сутнісні характеристики виконавського досвіду майбутнього вчителя музики і можуть бути використані для визначення рівнів його сформованості.

Високий рівень сформованості вокально-виконавського досвіду характеризується позитивною внутрішньою мотивацією стосовно виконавської діяльності, активною цілеспрямованістю на виконання музичних творів різних стилів і жанрів, особистісною готовністю до показу творів слухацькій аудиторії, стійким пізнавальним інтересом. Студентам, які належать до цього рівня, притаманне ціннісне ставлення до професії, визначеність щодо роду майбутньої професійної діяльності; високий рівень особистісної самоорганізації як здатності до самокерування власним розвитком; яскравий розвиток музичних здібностей; широкий мистецький

світогляд; вірне стилістичне розуміння твору, успішне застосування у виконавській і педагогічній сферах наявного досвіду, власних знань і вмінь; глибокий дослідницький інтерес до музичного матеріалу, що підкріплюються володінням всіма дослідницькими вміннями; яскраво-творчий характер виконавської інтерпретації; розвинена музична фантазія; високий рівень пізнавальної активності й відкритість досвіду; використання в педагогічній роботі партнерського або фасилітаційного стилю спілкування; уміння визначити подальшу траєкторію розвитку студента.

Середній рівень студентів характеризується вмотивованим ставленням до виконавської діяльності, достатньою виконавською та теоретико-методичною підготовкою, активністю у творчому вирішенні навчальних завдань, стабільними ціннісними орієнтаціями стосовно майбутньої професійної діяльності. Студентам, яких ми віднесли до середнього рівня, притаманні: схильність до подальшої професійно-виконавської самореалізації; наявність мети зростання без належної конкретизації рис образу «ідеального спеціаліста»; недостатня визначеність перспектив професійної діяльності; недостатня особистісна самоорганізація; обмежений музичний тезаурус, який не виходить за межі фахової спеціалізації; епізодичне вміння поєднувати набутий досвід із педагогічною практикою; схильність до творчого тлумачення музичного змісту за наявності певних недоліків у виконавській реалізації задуму; часткова сформованість дослідницьких умінь; недостатній розвиток музичної уяви та креативних здатностей; схильність до застосування в педагогічній роботі релятивістського (надання надмірної свободи учням, невміння проконтролювати їх дії) або месіанського (зацикленість на власних виконавських можливостях, невміння пристосувати надмірно високі вимоги до здібностей учня) стилів педагогічного спілкування; недостатнє вміння передбачити подальший розвиток учня, а отже підібрати відповідний його здібностям репертуар; невміння застосовувати в роботі невербальні засоби спілкування; епізодична здатність до саморегуляції в кризових ситуаціях.

Низький рівень сформованості досвіду виконавської діяльності студентів характеризується малоусвідомленою мотивацією самовдосконалення, недостатньою визначеністю професійних інтересів, вибірковим ставленням до різних видів навчальної діяльності з оволодіння вокальною майстерністю, задовільною виконавською та методико-теоретичною підготовкою. Студентам, які належать до цього рівня, притаманні: погана особистісна самоорганізація або небажання самотійно вибудовувати стратегію свого професійного розвитку; вузький діапазон застосування базових музичних понять; недосконале володіння голосовим апаратом; невміння пов'язувати набутий досвід із подальшою роботою; несамостійність у створенні виконавської концепції вокального твору; несформованість навичок аналізу музичного й наукового матеріалу; слабкий розвиток музичної фантазії та небажання вийти за межі наявного досвіду; у педагогічній практиці – схильність до авторитарного стилю або стилю опіки; невміння підібрати репертуар, що відповідав би індивідуальним можливостям учня; недостатнє вміння студента побудувати продуктивні стосунки з оточуючими; неготовність до саморегуляції в моменти кризових ситуацій.

2.3 Методичні засоби формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі

Результати аналізу навчальної діяльності показали, що майбутні фахівці з музичного мистецтва протягом навчання в закладі вищої освіти набувають недостатнього вокально-виконавського досвіду, необхідного для успішного здійснення професійної діяльності. Це не відповідає тим сучасним вимогам, які висуває суспільство до фахової підготовленості фахівців музичної галузі. Не задовольняє це і самих студентів. Адже, основними методами педагогічного впливу часто залишаються директивні методи, якими користуються викладачі у процесі вокальної підготовки. Унаслідок цього

майбутній музикант-педагог оволодіває необхідним комплексом виконавських знань, умінь і навичок формально, не виявляючи при цьому самостійності мислення, емоційної зацікавленості, творчих навичок. У результаті – зміст вокальних дисциплін залишається поза особистісними потребами студентів, не задовольняє їх професійних інтересів, не відповідає смислоутворюючим мотивам вокальної підготовки.

Для вирішення означених проблем пропонуємо систему педагогічних засобів формування художньо-виконавського досвіду, яка розроблена на основі консолідаційного підходу. Кожен з педагогічних засобів взаємодіє між собою за умови збереження змістових особливостей. Крім того, методичні орієнтири формування вокально-виконавського досвіду зумовлюються реалізацією взаємодоповнюючих та споріднених провідних засобів під час здійснення пізнавальної, оцінювально-інтерпретаційної та творчої роботи.

З метою створення системи педагогічних засобів формування вокально-виконавського досвіду майбутніх фахівців музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки нами було визначено об'єктивні та суб'єктивні фактори. Серед об'єктивних факторів, які впливають на формування вокально-виконавського досвіду не прямо, а опосередковано, перетворюючись через внутрішній світ особистості, відзначено: стан розвитку виконавської культури суспільства, соціокультурне й навчально-виховне середовище, життєвий і мистецький досвід студентів.

Внутрішніми факторами виконавського становлення майбутнього педагога-музиканта є: мотивація навчальної діяльності, індивідуально-психологічні особливості, виконавська рефлексія.

Ураховуючи сутність і компонентну структуру вокально-виконавського досвіду майбутнього фахівця з музичного мистецтва та існуючі методичні напрацювання в даній галузі, визначено провідні напрями формування означеного феномена, а саме: *формування позитивної мотивації до виконавської діяльності; збагачення мистецтвознавчих знань та виконавського репертуару шляхом опанування навчальної та додаткової*

літератури; розвиток виконавських умінь і навичок, застосування емоційно-образного подання інформації.

Зауважимо, що формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музики розглядається як безперервний процес виконавського саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення. Виходячи з того, що джерелом виконавського саморозвитку більшість педагогів вважає творчу самостійність, формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музики вважаємо за необхідне здійснювати поетапно на основі визначених раніше педагогічних умов. Провідною педагогічною умовою для формування художньо-виконавського досвіду вважаємо створення ситуацій успіху в навчальній діяльності на основі взаєморозуміння та взаємоповаги між викладачем і студентами, шанобливого ставлення до думок і поглядів один до одного, впевненості викладача у виконавських можливостях студентів. Створення ситуацій успіху, на наш погляд, дасть можливість захопити, підвищити інтерес студентів до виконавського мистецтва, усвідомити важливість художньо-виконавського досвіду в досягненні професійного успіху.

До засобів педагогічного впливу ми вважаємо слід віднести: вивчення та опрацювання науково-методичної та вокальної літератури; підготовчі вправи творчого спрямування; вибір виконавського матеріалу з репертуарного списку; творчі заняття (ділові та рольові ігри, дискусії, круглі столи, співбесіди, ситуації успіху); аналіз виконавського досвіду провідних вокалістів світового рівня; публічну виконавську діяльність студентів (фестивалі, конкурси, просвітницька діяльність у школі); фіксацію власних надбань за допомогою зошиту досягнень (виконавських, особистісних) у період виконавської та педагогічної практики; класні прослуховування (спосіб перевірки й контролю).

Для формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва пропонуємо використовувати такі методи навчання:

– методи стимулювання інтересу до виконавської діяльності: заохочення, наведення, бесіди, рейтингове оцінювання; моделювання

педагогічних ситуацій, емоційного впливу, творчо-пошукової роботи, рольової та ділової гри;

– методи здобуття мистецтвознавчої інформації: навчальної дискусії, аналіз, порівняння, узагальнення, співставлення в процесі опанування музичних творів;

– методи контролю й самоконтролю: тест-пошук, тест-узагальнення, тест-підставлення, анкетування, діагностичні завдання.

У методиці формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва слід застосовувати, на нашу думку, такі форми роботи: колективні (семінари, лекційні та практичні заняття, конференції); індивідуальні (заняття з вокалу та постановки голосу); консультації під час створення просвітницьких проєктів, допомога у створенні виконавської інтерпретації); самостійна робота студентів (завдання, надані педагогом, реалізація власних задумів).

Вважаємо, що робота з формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва повинна бути спрямована на: формування зацікавленості виконавським мистецтвом, потреби виконувати та інтерпретувати музичні твори; активізацію емоційної сфери студентів, їх здатності емоційно ставитися до спілкування з мистецтвом; розвиток умінь аналізувати й оцінювати музичні твори, висловлювати власну точку зору.

Загалом, розроблено педагогічну модель формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного в процесі педагогічної практики, що від постановки мети й основних завдань охоплює: наукові підходи (системний, консолідаційний, творчий); основні принципи положення (опори на навчально-професійний досвід, систематичності й послідовності керівних впливів, історизму у вивченні художньо-естетичних явищ, інтересу й емоційної захопленості виконавською діяльністю, активізації творчо-виконавської діяльності, поваги до авторської концепції); педагогічні умови (оптимальну організацію навчально-творчої взаємодії викладача та студента у класі, створення ситуацій успіху в музично-виконавській

діяльності студентів, розширення мистецького тезаурусу, розвиток творчої самостійності); етапи педагогічної роботи (мотиваційно-пропедевтичний, емоційно-ціннісний, компетентісно-творчий, креативно-ціннісний); ефективні методи формування означеного феномена, що разом становить повний технологічний цикл (Рис. 2.1 на с. 107).

Для вирішення поставлених завдань пропонуємо використовувати такі методи (обговорення, наведення, навчальної дискусії, рольової та ділової гри) і форми роботи (консультації, бесіди, що спрямовувались на усвідомлення особистісного смислу виконавської діяльності). Для початку зі студентами слід провести бесіду про роль педагога-музиканта (особистості вчителя) в музично-естетичному вихованні школярів.

Загальновідомо, що формування особистості вчителя починається з вироблення у студентів так званого «вчительського образу». Адже саме від того, яку установку буде сформовано у них на початку етапі навчальної діяльності, у подальшому буде залежати процес фахового становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва впродовж навчання в закладі вищої освіти.

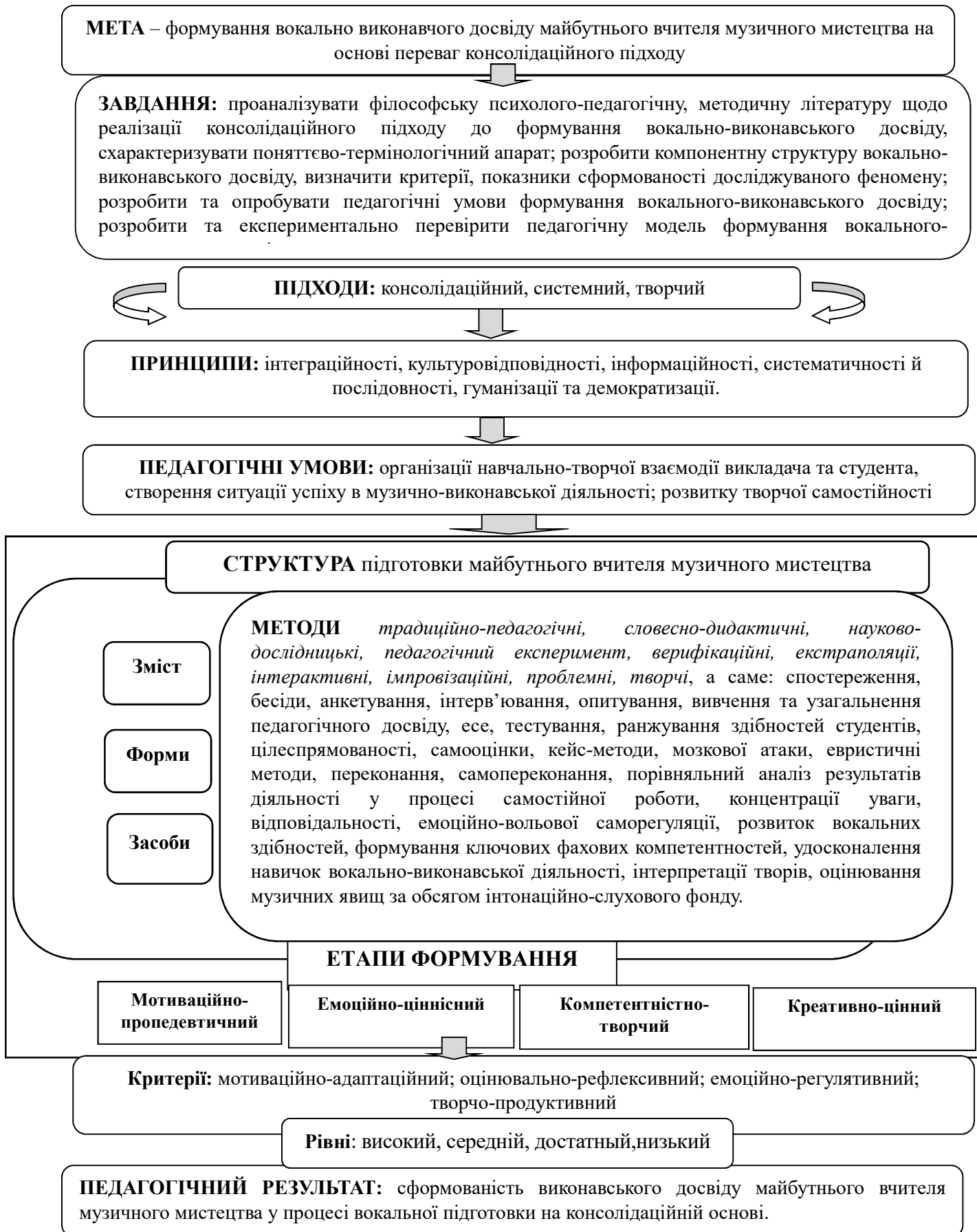


Рис. 2.1 Модель формування вокально-виконавського досвіду студентів

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що молоді люди на цьому віковому етапі перебувають в стані емоційно-напруженого пошуку змісту життя, самопізнання та самоствердження, мають великі потенційні можливості для особистісного розвитку. Життєва позиція студентів визначається соціокультурною, психологічною та професійною незавершеністю, що є стимулом розвитку мотиваційної сфери студента, підвищення рівня його свідомості, зростання зацікавленості до майбутньої музично-педагогічної діяльності. Тому орієнтиром навчання на факультетах мистецтв повинно стати формування всіх компонентів вокально-виконавського досвіду вчителя музики.

Протягом бесіди студентам варто запропонувати скласти власний фаховий портрет як майбутнього педагога-музиканта. Дане завдання слід спочатку виконати в письмовій формі, а потім обговорити в аудиторії. Це дасть можливість викладачеві відмічати особливості фахової спрямованості студента з метою подальшого планування методів педагогічної взаємодії з ним, а студентів спонукати до оволодіння навичками виділяти головне, логічно висловлювати думки, прогнозувати власну виконавську діяльність.

До того ж, варто на установчій лекції «Виконавський досвід – найважливіша якість педагога-музиканта» виробити установку на формування вокально-виконавського досвіду як необхідного компонента професійного образу майбутнього вчителя, що забезпечить активізацію інтересу до виконавської діяльності, свідоме ставлення до неї.

З метою активізації пізнавальної діяльності пропонуємо студентам роздати інформаційну пам'ятку, що стосується питань вокально-виконавського досвіду (Додаток А), а також використовувати ділові та рольові ігри, створювати проблемні ситуації, спрямовані на визначення ролі вокально-виконавського досвіду в особистісній структурі сучасного педагога-музиканта, значущості предмета музики в естетичному розвитку школярів.

Особливу увагу необхідно спрямувати на обговорення питання щодо особливостей виконання музики перед дитячою аудиторією. Слід підкреслити,

що воно повинно бути не тільки якісним і яскравим, але й переконливим. Тому кожен музичний твір, що вивчається у процесі вокальної підготовки зі студентами повинен мати педагогічну цінність, тобто щоб чітко було визначено:

Чи зможе студент самостійно вивчити даний твір?

Що для цього він повинен знати, пам'ятати, вміти?

Якою мірою йому потрібна допомога викладача у випадку виникнення труднощів під час роботи над твором?

Яку мету переслідує вивчення даного твору?

Чи зможе студент використати даний твір у майбутній професійній діяльності?

Як вивчення даного твору впливатиме на художньо-творчий розвиток студента?

Важливим у процесі вокальної підготовки, на наш погляд, є складання індивідуального навчального плану на рік, від якого залежить успішність формування вокально-виконавського досвіду педагога-музиканта. Підбираючи навчально-виконавський репертуар, потрібно пам'ятати, що: репертуар має відповідати музичним інтересам і здібностям студентів; невелика кількість творів повинна випереджати виконавські можливості студентів, створюючи тим самим перспективу подальшого виконавського розвитку; певна частина музичних творів має виявляти найсильніші сторони майбутнього вчителя, а відтак формувати установку на успіх у навчально-виконавській діяльності; інша частина творів спрямовуватися на ліквідацію недоліків у вокальній підготовці студентів; передбачати твори для самостійного опрацювання з метою розширення мистецького тезаурусу студентів; репертуар повинен бути різноплановим за стилями, жанрами, національними школами; у ньому широко мають бути представлені сучасні українські твори, у яких своєрідною музичною мовою передано національний музичний колорит. Крім того, до орієнтованого репертуарного списку повинні входити твори, з яких студент міг би створити музичну колекцію та представити її дитячій аудиторії.

Для набуття вокально-виконавського досвіду доречно запропонувати студентам:

- проаналізувати й опрацювати музичний твір по-елементно, зосереджуючи увагу на: стилістичній відповідності; якості технічного втілення; виразності інтонування мелодії; точності артикуляції, фразування, динаміки;
- прослухати різні інтерпретації певного музичного твору, порівняти та проаналізувати їх з точки зору стилю, засобів музичної виразності;
- продемонструвати музичний твір у різних редакторських варіантах;
- зробити власну виконавську редакцію запропонованого твору;
- підібрати навчальний репертуар для подальшого виконавського зростання. При цьому від студентів необхідно вимагати розуміння авторського задуму та правильного відображення художньої ідеї твору. Студент повинен підійти до виконання твору з точки зору вимог сучасності, творчо інтерпретувати його.

Наголосимо на тому, що робота з формування вокально-виконавського досвіду має бути спрямована також на удосконалення виконавської техніки; поглиблення художньо-естетичної ерудиції, набуття методичного досвіду та досвіду спілкування з аудиторією, активізацію самостійної діяльності студентів. Отже, провідною умовою, що забезпечить виконання поставлених вище завдань, вважаємо створення ситуацій успіху в музично-виконавській діяльності студентів; розвиток творчої самостійності, яка максимально забезпечує самовдосконалення особистості вчителя музики, націлює на індивідуальне та професійне зростання.

Важливими об'єктивними факторами формування вокально-виконавського досвіду відповідно стають: соціокультурне середовище студентів у період навчання, їх життєвий і художній досвід. Важливу роль також відіграє участь студентів у культурно-мистецьких заходах університету. Для цього студентам подати інформацію про сутність виконавської техніки

вокаліста, особливості методичних поглядів на цей феномен в історії вокальної педагогіки, розкрити основні закономірності його формування й розвитку.

З метою поглиблення вокально-виконавського досвіду студентам слід запропонувати ознайомитися з методичною літературою та визначити основні завдання й рекомендації в роботі над виконавською технікою. Робота з методичною літературою дозволить закласти основи методичного досвіду майбутніх педагогів-музикантів, розвинути їх здатність аналізувати власні недоліки, спрямувати виконавську свідомість студентів у практичну площину. Для поглиблення інтересу й закріплення установки на формування вокально-виконавського досвіду зі студентами варто провести коротку дискусію з проблеми «Виконавська техніка як основа формування вокально-виконавського досвіду вчителя музики». Для створення сприятливої та неформальної атмосфери спілкування, з метою залучення всіх присутніх до обговорення питань, студентів можна розподілити за принципом «круглого столу».

Слід зазначити, що одним із найбільш складних завдань для студентів є створення власної виконавської редакції деяких музичних творів із репертуарного списку, оскільки вимагає ґрунтовних знань з теорії та методики виконавства, досвіду слухових уявлень і самостійної роботи. У зв'язку з цим викладачам необхідно провести відповідну роботу, а саме: ознайомлення із звукозаписами, різними професійними редакціями, методичною літературою.

Наступним етапом роботи повинно стати відтворення власних виконавських концепцій самими студентами з наступним порівнянням існуючих редакцій і авторських ремарок. Отже, завдяки творчій і цілеспрямованій взаємодії викладачів і студентів можна подолати відсутність ініціативи й самостійності з боку студентів, навчити використовувати теоретичні знання у практичній діяльності, активізувати пізнавальний інтерес та виконавські можливості.

Під час вокальної підготовки студентів з метою формування вокально-виконавського досвіду вважаємо доцільним і ефективним використання

технічних засобів, зокрема аудіо, відео та комп'ютерної техніки як для аналізу виконання музичним творів інших виконавців, так і для запису й подальшого перегляду виступів самих студентів на академконцертах, екзаменах. Така форма роботи, на наш погляд, стимулюватиме студентів до критичного аналізу побаченого й почутого, заохочуватиме до самовдосконалення.

У контексті даного дослідження наголосимо, що формуванню вокально-виконавського досвіду допоможе студентський науково-методичний гурток «Вокальний лекторій», участь у якому буде здійснюватися на правах колегіальності й самостійності. Метою цього гуртка може бути ознайомлення з вокальним репертуаром, підготовка лекцій-концертів та ін. При чому студентам слід надати повну свободу в пошуку лекційного матеріалу, організації репетицій та лекції концерту.

Так, участь студентів у роботі гуртка сприятиме значному розширенню репертуару, удосконаленню виконавських умінь і навичок; стимулюватиме творчу активність; розвиватиме здатності до власної, незалежної від сторонніх впливів, оцінки різних художніх явищ; формуватиме досвід спілкування з дитячою аудиторією, культурно-просвітницькі навички, почуття відповідальності, критичне ставлення до власної навчально-виконавської діяльності.

Для ефективності процесу формування вокально-виконавського досвіду студентів пропонуємо застосовувати метод цілісного огляду твору, метод наочного показу, метод інтонаційної підтримки, метод уявної аудиторії, тощо.

До того ж, цікавим і корисним може стати проведення конкурсу на краще виконання самостійно вивченого вокального твору. При чому хочемо зазначити, що у процесі підготовки до конкурсу не тільки робота над вокальним твором, але й сам вибір конкурсного твору має здійснюватися самостійно.

Так, завдяки включенню студентів у різні види навчально-виконавської діяльності, на нашу думку, зросте спрямованість студентів на самореалізацію, самовдосконалення й самовиховання; може покращитися вміння фахового

спілкування; збагатиться мистецький тезаурус. Це дасть студентам можливість навчитися використовувати власний творчий потенціал у різних видах навчально-виконавської діяльності.

Натомість, використання різноманітних форм і методів навчання на консолідаційній основі, участь у міжнародних та всеукраїнських конкурсах сприяє значному підвищенню якості досвіду виконавської діяльності студентів.

Висновки до другого розділу

У другому розділі за допомогою методів структурно-логічного, теоретико-методичного аналізів здійснено структурну характеристику формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на основі консолідаційного підходу, а також визначено методичні засоби формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі.

1. У дослідженні визначені принципи формування художньо-виконавського досвіду, які мають значний педагогічний потенціал, а саме: загально-педагогічні принципи навчання: (інтеграційності, культуровідповідності, інформаційності, систематичності й послідовності; гуманізації та демократизації); спеціальні принципи: опори на навчально-професійній досвід; систематичності й послідовності керівних впливів; історизму у вивченні художньо-естетичних явищ; інтересу й емоційної захопленості виконавською діяльністю; активізації творчо-виконавської діяльності; поваги до авторської концепції. Доведено, що означені принципи необхідно застосовувати не ізольовано, а на засадах упровадження консолідаційного підходу.

Ефективність процесу формування вокально-виконавського досвіду майбутніх фахівців з музичного мистецтва зумовлюється створенням сприятливих педагогічних умов, найсуттєвішими з яких вважаємо:

оптимальну організацію навчально-творчої взаємодії викладача та студента у класі; створення ситуацій успіху в музично-виконавській діяльності студентів; розширення мистецького тезаурусу; розвиток творчої самостійності, яка максимально забезпечує самовдосконалення особистості вчителя музики, націлює на індивідуальне та професійне зростання.

Аргументовано, що визначені педагогічні умови взяті кожна окремо не зможуть забезпечити успішного набуття художньо-виконавського досвіду. Лише їх консолідаційне, паритетне забезпечення може стати підґрунтям якісної вокальної підготовки й формування на цій основі вокально-виконавського досвіду учителів музичного мистецтва

2. Обґрунтовано структурні особливості формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва в консолідаційному вимірі, що складає єдність мотиваційного, емоційного, творчого та оцінного компонентів. Вирішальну роль у структурі вокально-виконавського досвіду відіграє мотиваційний компонент, адже мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, переконання, ідеали, цілі, бажання, смаки, емоції, волю.

Саме мотивація, спонукаючи до дії, викликає активність особистості в музичній галузі, бажання спілкуватися з учнями засобами вокального мистецтва, прагнення передати в майбутньому учням свої музичні знання, вміння, навички та особливо прагнути захопити їх музикою, зокрема вокальним мистецтвом.

3. Визначено методичні засоби формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі.

Визначено провідні напрями формування означеного феномена (формування позитивної мотивації до виконавської діяльності; збагачення мистецтвознавчих знань та виконавського репертуару шляхом опанування навчальної та додаткової літератури; розвиток виконавських умінь і навичок, застосування емоційно-образного подання інформації), засоби педагогічного впливу (вивчення та опрацювання науково-методичної та вокальної

літератури; підготовчі вправи творчого спрямування; вибір виконавського матеріалу з репертуарного списку; творчі заняття (ділові та рольові ігри, дискусії, круглі столи, співбесіди, ситуації успіху); аналіз виконавського досвіду провідних вокалістів світового рівня; публічна виконавська діяльність студентів (фестивалі, конкурси, просвітницька діяльність у школі); фіксація власних надбань за допомогою зошити досягнень (виконавських, особистісних) у період виконавської та педагогічної практики; класні прослуховування (спосіб перевірки й контролю)), методи навчання (методи стимулювання інтересу до виконавської діяльності: заохочення, наведення, бесіди, рейтингове оцінювання; моделювання педагогічних ситуацій, емоційного впливу, творчо-пошукової роботи, рольової та ділової гри; методи здобуття мистецтвознавчої інформації: навчальної дискусії, аналіз, порівняння, узагальнення, співставлення в процесі опанування музичних творів; методи контролю й самоконтролю: тест-пошук, тест-узагальнення, тест-підставлення, анкетування, діагностичні завдання) та форми роботи (колективні (семінари, лекційні та практичні заняття, конференції); індивідуальні (заняття з вокалу та постановки голосу); консультації під час створення просвітницьких проєктів, допомога у створенні виконавської інтерпретації); самостійна робота студентів (завдання, надані педагогом, реалізація власних задумів)).

Перелік використаних джерел до другого розділу

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки: учебное пособие. М. : Прометей, 2005. 232 с.
2. Алексеева М. І. Мотиви навчання учнів. М. : Рад. школа, 2011. 120 с.
3. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя. М. : Просвещение, 1984. 111с.
4. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М. : Высшая школа, 1980. С. 23-45.
5. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки. Л. : Музыка, 1974. 336 с.
6. Белкин А. Е. Ситуация успеха, как ее создать: книга для учителя. М., 1991. 168 с.
7. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. К. : Атіка, 2009. С. 34-67.
8. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 1968. 464 с.
9. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. К. : Вересень, 1996. 129 с.
10. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Talants и поклонники. М. : Кошто-центр, 2001. 384 с.
11. Вишнякова Н. Ф. Креативная психопедагогика. Минск : НИО, 1995. 239 с.
12. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Пед., 1991. 480 с.
13. Гендин А. М. Личностное прогнозирование: специфика и основные формы. Вопросы прогнозирования и планирование развития личности. Красноярск : Изд-во КГУ, 1985. С. 22-23.
14. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. : «Школа-пресс», 1995. 448 с.
15. Дьюї Дж. Досвід і освіта. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія. Київ, 2006. 664 с.

16. Єременко О. В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи : методичний посібник. Суми : Сум. держ. пед. ун-т, 2003. 141 с.
17. Зязюн І. А. Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах. Харків, 1996. 360 с.
18. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*. К., 2003. С. 15-29.
19. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000. 256 с.
20. Исенина Е. И. Предисловие. Роджерс К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. М. : Прогрес, 1994. С. 5–33.
21. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб., 1997. 205 с.
22. Канюк С. С. Психологія мотивації : навч. посібник. К. : Либідь, 2002.
23. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб. : ТООТК Петрополис, 1997. 205 с.
24. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш и сред. пед. учеб. заведений. М. : Издат. Центр «Академия», 2000. 176 с.
25. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти : навчальний посібник. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 262 с.
26. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. К. : Наукова думка, 1965. 117 с.
27. Критская Е. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. Теория и методика музыкального образования детей : научно-методическое пособие. М. : Флинта. Наука, 1999. 125 с.
28. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л. : ЛГУ, 1980.
29. Лазарев М. О. Основи педагогічної творчості : навчальний посібник для пед. ін.-тів. Суми : ВВП «Мрія» ЛТД, 1995. 212 с.

30. Лактіонов О. Проблема досвіду в контексті гуманістичної психології. Вісник ХНУ. Серія «Психологія». Х. : ХНУ, 2005. № 653. С.135–140.
31. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Вінниця : Нова школа, 2002. 510 с.
32. Лихачёв Б. Т. Педагогика : курс лекцій. М. : Прометей Юрайт, 1998. 462 с.
33. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971. 279 с.
34. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник. Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с.
35. Маркова А. К., Матис Т., Орлов А. Формирование мотивации учения. М. : Просвещение, 1990. 267 с.
36. Мальковская Т. Н. Учитель – ученик. М. : Знание, 1977. – 64 с.
37. Маслов В. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 6. С. 3–9.
38. Мелик-Гайказян И. Моделирование образовательных систем : исследовательская программа. Высшее образование. 2008. № 9. С. 89–94.
39. Миропольська Н. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня : теорія і практика. К. : Парламентське видавництво, 2002. 204 с.
40. Мінаков М. Н. Історія поняття досвіду. К., 2007. 345 с.
41. Мозгальова Н. Г. До питання про мотивацію музичного мислення майбутнього вчителя музики. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. К. : НПУ, 2003. Вип. 10. С. 196-201.
42. Мясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посібник. К. : Вища школа, 2000. 479 с.
43. Ничкало Н. Г. Якісна освіта в умовах полікультурності : український досвід і світові тенденції. *Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей*. Ч. : Зелена Буковина», 2011. Вип. 3. С. 29 – 34.
44. Олексюк О. М., Ткач. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва. К. : Знання України, 2004. 263 с.

45. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання. *Теорія і методика мистецької освіти*. К., 2007. Вип. 4 (9) С. 7-11.
46. Плахотнюк Н. Інноваційна діяльність майбутніх учителів як педагогічна проблема. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*. Х., 2009. С.184–189.
47. Платонов К. Л. Психологія : учебник для студентов пед. университетов. М., 1986. 378 с.
48. Полотайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтв. К., 2010. 245 с.
49. Психологія : підручник [ред. Ю.Трофімова]. К. : Либідь, 1999. 558 с.
50. Рогачева Е. Ю. Педагогіка Дж. Дьюї в контексте ранніх культур. *Педагогіка*. 2003. № 8. С.88–95.
51. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогрес, 1994. 480 с.
52. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навчально-методичний посібник. К. : ІЗМН, 1997. 248 с.
53. Ростовська І. О. Цілеутворення як чинник формування мотивації учіння гри на фортепіано у школярів. *Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти*. Ч. : «Зелена Буковина», 2007. С. 120–122.
54. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
55. Рудницька О. П., Болгарський А. Г., Свистельнікова А. Г. Основи педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. К., 1998. 143с.
56. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
57. Селевко Г. В. Современные образовательные технологии : учебн. пособие М. : Народное образование, 1998. 256 с.
58. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. К. : Вища шк., 2004. 335 с.

59. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособ. СПб. : Питер, 2004. 316 с.
60. Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент. Характер. Личность. М. : Наука, 1984. 161 с.
61. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. К. : Поліграфкнига, 1996. 406 с.
62. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : монографія. К. : Вища школа, 1992. С. 10-25.
63. Слостенін В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учебн. Заведений. М., 2000. 423 с.
64. Словник-довідник педагогічних та психологічних термінів [за ред. А. І. Кузьмінського]. Черкаси : ЧДУ ім. Б.Хмельницького, 2002. 48 с.
65. Соціальна педагогіка / соціальна робота : навч. посіб. [Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик]. К. : ІЗМН, 1997. 392с.
66. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве: театральные мемуары. М. : Искусство, 1962. 576 с.
67. Стоунс Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения. М. : Педагогика, 1984. 472 с.
68. Струве Г. А. Школьный хор : учеб. пособ. М. : Знание, 1967. 191с.
69. Сухомлинская О. В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования : уч. пособ. К., 1990. 82 с.
70. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. К. : Рад. школа, 1984. 254 с.
71. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. : О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. К. : Довіра, 2006. 789 с. (Словники України).
72. Танько Т. П. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Харків : Нове слово, 2003. 248 с.

73. Танько Т. П. Комплексні навчальні курси та їхнє значення у підготовці майбутніх вихователів-вчителів. Теоретичне та методичне навчання та виховання. Х : ОВС, 2003. Вип. 11. С. 88-97.
74. Теплов Б. М. Избранные труды. М., 1985. Том 2. С. 33-89.
75. Тульчинський Г. Я. Разум, воля, успех. О философии поступка. Л., 1990. 214 с.
76. Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. М. : Изд-во УРАО, 2002. 592 с.
77. Фетискин Н. П., Казаков В. В., Манойлов Г. В. Социально-психологическая диагностика. Развитие личности и малых групп : учеб. пособ. для студ. вузов. М. : Ин-т психотерапии, 2002. 488 с.
78. Філософський словник соціальних термінів / за ред. В. П. Андрущенко. К. : «Р.И.Ф.», 2005. 672 с.
79. Френе С. Избранные педагогические сочинения. М.: Прогресс, 1990. 304 с.
80. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве. Педагогика. 1992. № 7/8. С. 11-15.
81. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика. М. : Магистр, 1992. 23 с.
82. Хмель Н. Д. Педагогическая культура и педагогическое мастерство. Алма-Ата : Знание, 1989. 20 с.
83. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / под ред. П. И. Пискунова. М. : Просвещение, 1991. 528 с.
84. Шевченко О. В. Вокально-виконавський досвід майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі: структурні особливості. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Суми : СДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. Вип. 2 (12). С. 177-188.
85. Шевченко О. В. Критеріальний апарат стану сформованості виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі. *Науковий вісник Миколаївського національного*

університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. Вип. 1 (64). С. 263-268.

86. Шевченко О. Методичне забезпечення формування вокально-виконавського досвіду майбутнього музиканта-педагога. *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика»*. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 27 (2-2019). С. 273-278.

87. Shevchenko E. Specificity of formation of vocal-performance experience of students-musicians on hermeneutic principles = Специфіка формування вокально-виконавського досвіду студентів-музикантів на герменевтичних засадах. *Paradigm of knowledge*. Frankfurt, Germany : ТК Meganom LLC, 2020. Vol. 5 (43) P. 154-172.

88. Южанин М. А. О некоторых закономерностях формирования художественных оценок: критика и музыкознание. Л., 1975. С. 23-36.

89. Kluppelholz W. Cucina tipica /Aspekti musikali. Köln–Rheinkassel : Verlag Ch.Dohr : 2001. 331–339 S.

90. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodas. Vilnius, 2001. 128 p.

91. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa : Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. 636 s.

92. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА КОНСОЛІДАЦІЙНІЙ ОСНОВІ

3.1 Діагностування стану сформованості вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі

Експериментальна частина дослідження здійснювалася впродовж 2018-2020-х років на базі факультету мистецтв імені Анантолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка та ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет». До експериментальної роботи нами залучено 210 студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Дослідження охоплювало констатувальний та чотири етапи (*мотиваційно-пропедевтичний, емоційно-ціннісний, компетентнісно-творчий, креативно-оцінний*) формувального експерименту. На констатувальному етапі розглядалась та систематизувалась інформація науково-методичного напрямку, проводився аналіз структури навчального плану та змісту нормативних програм з фахових дисциплін; простежувався вокально-виконавський досвід підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у ЗВО України, відбулося узагальнення отриманих даних по усвідомленню проблем, які пов'язані з вокально-виконавською підготовкою майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі, висвітлено обґрунтування змісту експериментальної методики, в основу якої складають методологічні підходи, принципи й методи, зазначені у

теоретичних розділах дисертації. На цьому етапі також було розроблено та впроваджено такі документи, як: методичні рекомендації щодо впровадження результатів експериментальної частини роботи, розроблено методику діагностики рівня сформованості у студентів вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі, критерії й показники оцінювання рівня його сформованості.

На першому, мотиваційно-адаптаційному етапі констатувального експерименту було зроблено діагностичний зріз, виявлено рівні сформованості мотиваційної спрямованості на виконавську діяльність, установку на здобування необхідних компетенцій, інтерес до удосконалення виконавської майстерності, розпочато роботу з підготовки до формувального експерименту. Ми намагались концентруватись на виявленні рівнів усвідомленості важливості обраної професії та розвиненості потреби та інтересу до вокально-виконавської діяльності.

На другому, емоційно-регулятивному етапі ми поставили за мету залучити студентів факультетів мистецтв до виконання завдань, завдяки яким у них збагачувалися знання з вокального мистецтва, теорії щодо міри здатності до емоційного співпереживання музики, емпатійного проникнення в художній світ автора, позитивного впливу на учнів у процесі навчальних занять. Крім того, студенти робили узагальнення накопиченого досвіду і знань щодо рівня глибини власного бачення музичного твору; розвиненості емоційності студентів та їх образної фантазії; здатності до сценічного перевтілення.

На третьому, творчо-продуктивному етапі ми робили наголос на самостійну, навчально-виконавську та концертну діяльність студентів, яка мала на меті вироблення ними творчої спрямованості власної особистості, активності в процесі навчально-творчої діяльності, здатності до практичного втілення набутого вокально-виконавського досвіду. Задля цього застосовувались методики (традиційні та інноваційні) формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі та проводилась їх апробація респондентами у власній

навчально-виконавській і вокально-педагогічній діяльності. Аналізувались поняття усвідомлення особистісної значущості музичної діяльності; володіння виконавськими вміннями й навичками; творчої інтуїції, самостійності та ініціативності, вокально-виконавської активності.

На *четвертому, оцінювально-рефлексивному етапі* було проведено зріз міри готовності до самооцінювання результатів виконавської діяльності, до діагностики вокально-виконавських якостей студентів, до самовдосконалення та самореалізації. Простежувався рівень сформованості виконавської рефлексії, музичних суджень і оцінки музично-педагогічних явищ; рівень педагогічної спрямованості виконавського репертуару.

Наприкінці констатувального експерименту ми знову провели діагностику даного означеного феномена, та після аналізу отриманих результатів зробили висновки та визначили актуальні проблеми формування досліджуваного феномена на формувальному етапі експериментальної роботи [40].

Попередня діагностика для *першого, мотиваційно-адапційного етапу* експерименту здійснювалася на основі окремої діагностичної методики. Її основою було заявлено виявлення ступеня сформованості таких компонентів досліджуваного феномена, як: *мотиваційного, емоційного, творчого, оцінного*.

Нами були розроблені відповідні критерії оцінювання кожного компонента. У визначенні першого, *мотиваційно-адаптаційного критерію* підкреслювалась наявність мотиваційної спрямованості на виконавську діяльність, установку на здобування необхідних компетенцій, потребу в удосконаленні виконавської майстерності. Визначалося, що усвідомлення спорідненості інтересу до діяльності та особистісної значущості досягнення якісного виконавського досвіду, ріст свого потенціалу стає яскравим поштовхом до енергійної спрямованості особистості в подоланні внутрішніх та зовнішніх похибок, і тому є рушійною силою *мотиваційного* компоненту. Його першим показником слугувало усвідомленість важливості обраної

професії. Ми наголошуємо, що вокально-виконавський досвід має стати основою сценічно-виконавської та педагогічної діяльності, проявом оцінювання власної обдарованості й оптимізації у творчій самореалізації, суттєво впливає на ступень активності майбутніх учителів музичного мистецтва і ефективність навчального процесу, мобілізує їх, дає натхнення у творчій праці та надає безпосередній досвід самовдосконалення.

Фактор усвідомленості сприяє розвитку мотивації навчання, а з цим – і активності в самостійному вдосконаленні власного вокально-виконавського досвіду. Особливо важлива ступень зацікавленості у такій чутливій сфері, як вдосконалення виконавського досвіду, де емоційний стан, настрої та ступень інтересу суттєво впливають на внутрішню активність особистості, розкриття її творчих потенцій у власній співацькій діяльності. Отже, усвідомленість важливості обраного фаху майбутніми вчителями музичного мистецтва свідчить про сформованість мотиваційної сфери та її яскравий вплив на процес удосконалення сценічно-виконавського досвіду, що дало підстави визначити її прояв у якості другого показника.

Позитивним фактором формування мотиваційного компоненту вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва є і те, що експериментальний процес має постійно бути у зоні контролю виконавця, що потребує оволодіння ним здатності до адекватного рефлексивно-оцінного ставлення щодо своєї діяльності: відомо, що заниження або завищення оцінювання заважає досягненню успішності будь-якої діяльності, не сприяють виявленню власних позитивних рис та недоліків [4]. По-перше, це підкреслює стан невпевненості виконавця, який перетворюється на емоційну скутість на сцені. Коли виконавець переоцінює власні сили, то він не здатен до самоаналізу, виявленню негативних рис сценічного виступу. Отже, саме розвиненість потреби та інтерес до вокально-виконавської діяльності стає якісним стимулом в оволодінні вокально-виконавського досвіду.

У виявленні особливостей сформованості вокально-виконавського

досвіду у майбутніх учителів музичного мистецтва за *емоційним* компонентом ми підкреслили, що досягнення високого рівня виконавського досвіду потребує здатності особистості глибоко усвідомлювати якість виявлення власного ставлення до музичного твору, здатність до орієнтації в різних видах мистецтва, як чинників, що сприяють усвідомленню специфіки набування досвіду в співацькій діяльності. При цьому враховувалось, що на якість останньої впливають такі фактори, як розвиток емоційності, великі асоціативні ряди уявлень, які було сформовано у процесі сприйняття творів різних жанрів вокального мистецтва та набуття досвіду їх втілення у власному виконавстві. Саме тому підвищується якість розуміння творчою особистістю глибокої сутності емоційно-образного змісту творів, її здатність до самостійного й художньо-творчого мислення. Натомість цінність цих знань і ерудованості визначається здатністю особистості до їх використання в педагогічно-виконавській діяльності, що потребує творчого підходу, креативності й емоційності, тим самим перетворюючись на професійну компетентність, яка є спрямованою на отримання якісного позитивного результату. Тому досліджуючи рівень сформованості емоційного компоненту вокально-виконавського досвіду було обрано *емоційно-регулятивний критерій*. Його першим показником слугувало виявлення власного ставлення до музичного твору.

Другим показником означеного критерію слугувала розвиненість емоційної сфери студентів, образних уявлень, адже в основі цього процесу лежить компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва стосовно музично-стильових закономірностей будови вокального твору, здатність її реалізовувати в процесі самостійного пізнання й емоційного осмислення свого репертуару. Цей показник має розкривати ступень готовності студентів до гнучкого й цілеспрямованого застосування комплексу набутих раніше знань, на яких засновується цілісний та диференційований аналіз емоційного забарвлення твору, виявлення його стилістичних, жанрових, структурних та виконавсько-виразних особливостей, усвідомлення формоутворюючих та

змістових зв'язків, інтонаційно-образного і сценічно-виконавського складників втіленні вокального твору, як умови усвідомлення ними у своєрідності художньо-образного змісту вокально-виконавського досвіду.

При розгляді третього показника оцінювання цього критерію було обрано здатність до сценічного перевтілення. У даному випадку цією формою діяльності слугувала здатність майбутніх учителів музичного мистецтва аналізувати враження від набуття вокально-виконавського досвіду студентів, важлива для діяльності викладача вокалу, який має адекватно оцінювати художню якість вокального виконавства майбутніх учителів музичного мистецтва та виховувати їхні смаки й музичну свідомість на кращих прикладах вокального мистецтва, що також слугувало предметом аналізу цієї ознаки ступеня сформованості зазначеного показника емоційно-регулятивного критерію в оцінюванні набуття вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Наступний, *творчий компонент* формування вокально-виконавського досвіду слугує необхідною умовою вираження виконавцем художньо-емоційних перевтілень і почуттів, відтворення емоційно-логічного розвитку образного змісту вокальних творів. У визначенні критерію його сформованості ми взяли за основу, що природні голосові дані й властивості, що складають базу вокального виконавства, такі як чистота інтонування, рухливість голосу, темброва краса, «польотність», якість вібрато тощо є безумовною основою привабливого для слухачів виконавства та основою показу художнього задуму вокальних творів. Крім того, майбутній учитель музичного мистецтва повинен знати особливості сценічно-виконавської роботи, та вміти організувати її в різних навчально-виховних ситуаціях, що зумовлює обрання *творчо-продуктивного* критерію його оцінювання, а його першим показником – усвідомлення суб'єктної значущості музичної діяльності.

Також важливими для цього усвідомлення є і оволодіння виконавцем різноманітними засобами вокальної виразності: здатністю варіювати динаміку, агогіку, артикуляцію. Це робиться для досягнення майстерності

філігранного нюансування у вокальному звучанні, динамізму в художньо-образному розвитку вокального твору. Значення цих навичок обумовила розкриття другого показника критерію — володіння виконавськими уміннями й навичками.

Підкреслюючи важливість третього показника творчо-продуктивного критерію ми взяли до уваги, що у процесі вокального навчання майбутні вчителі музичного мистецтва, як правило, мають недостатньо високий рівень самостійного навчання. Це ми пояснюємо тим, що вокально-виконавська діяльність є однією з найбільш складних, якщо її продивлятися з точки зору проведення слухового самоконтролю. Це пояснюється тим, що співак чує себе з «внутрішньої сторони», яка має відміни від почутого зовні. Виконавець має одразу і співати і слухати себе. Це може викликати складність, тому що фізіологічно людина використовує групу м'язів, серед яких є як слухові так і відтворювальні. Ще одним з факторів є те, що не всі студенти мають достатню базову вокальну та музично-теоретичну освіту і досвід самостійної роботи з вокальним текстом. Також потрібно усвідомлювати, що здатність до самовдосконалення вокально-технічних, фонаційних компетенцій потребує від студентів самостійного опрацювання питань методики їх формування, володіння багатьма технологіями роботи над вдосконаленням слухових навичок та роботи з вокальними творами. Отже, творча інтуїція, самостійність та ініціативність, вокально-виконавська активність було обрано показниками ступеня сформованості творчо-продуктивного критерію.

Наступний компонент формування вокально-виконавського досвіду у майбутніх учителів музичного мистецтва – *оцінний*, досліджувався за *оцінювально-рефлексивним* критерієм, який відбивав міру готовності до оцінювання результатів власної виконавської діяльності, до діагностики музично-виконавських якостей студентів, до самовдосконалення та самореалізації.

Розглядаючи показники оцінювально-рефлексивного критерію ми намагалися досягти високого рівня вокально-виконавського досвіду і донести до слухача авторський задум вокального твору. Експеримент показав

можливість цього тільки тоді, коли виконавець має здібність до емоційної самооцінки характеру твору, осмислення характеру музичного твору, розроблення своєї власної думки щодо його інтерпретації. Поетапне відтворення такого вживання-усвідомлення і інтерпретації має на меті вироблення здатності до емоційного сприйняття і розуміння особливостей виконавського стилю та його відтворення на практиці, підпорядковуючись власному уявленню по виконавським асоціаціям. Тому цей показник був сформульований як *виконавська рефлексія* [19].

Другий показник даного критерію представлений як сформованість музичних суджень і оцінки музично-педагогічних явищ, видобуття тих засобів виконавської виразності, які в єдності з вокально-інтонаційними та виразними динамічними прийомами художньо інтерпретації допомагають у процесі самостійної підготовки вокальних творів до сценічного виконання.

При аналізі вокально-виконавської діяльності, що відбувається в навчально-академічних умовах і на характер виконавських дій впливають особливості глядацької аудиторії, її вік, підготовленість до сприйняття вокальних творів, рівень психологічного та емоційного стану слухача, третій показник цього критерію, це — педагогічна спрямованість виконавського репертуару. Критерії та показники встановлення рівня сформованості вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі подано в таблиці у третьому розділі.

Проводячи діагностику компонентів вокально-виконавського досвіду ми використовували методи анкетування, тестування, аудіо- та відеоспостереження, (само) аналізу та синтезу, узагальнення даних.

Розглянемо процедуру діагностування за першим – мотиваційно-адаптаційним критерієм. Проведення бесід та тестування допомогли нам при встановленні мотиваційної спрямованості на виконавську діяльність, установки на вдосконалення певних компетенцій, потребу в удосконаленні виконавської майстерності.

Нами було проаналізовано відповіді студентів на запитання про

самооцінку власних потенційних можливостей у вокальному виконавстві, про аспекти самостійної підготовки до якісної вокально-виконавської підготовки. Також розглядався рівень обізнаності у сучасних інноваційних технологіях у вокальному виконавстві.

Крім того, майбутнім учителям музичного мистецтва ми запропонували пройти тести, в яких потрібно було підкреслити один із варіантів відповіді на запитання про такий важливий компонент сценічної майстерності як виконавський досвід за 4-бальною шкалою (ДОДАТОК А-1).

Рівень бажання студентів вдосконалювати свій виконавський досвід ми визначали при спостереженні за майбутніми вчителями музичного мистецтва в аудиторних умовах при роботі над вокальними творами. Також було проведено опитування респондентів для аналізу ступеня свідомого ставлення до питань вдосконалення власного досвіду.

Студенти повинні були обрати одну з відповідей на представлені тестові запитання, наприклад: «Як Вам здається, Ви достатньо уваги приділяєте вдосконаленню виконавського досвіду в співі?»:

- а) так, я читаю необхідну літературу та аналізую питання, пов'язані з вокальним виконавством, спілкуюся по незрозумілим питанням з викладачем;
- б) я приділяю увагу у межах навчального плану, читаю рекомендовану викладачами літературу;
- в) перед концертним виступом намагаюсь згадати поради педагогів;
- г) я маю недоліки у техніці співу, погано запам'ятовую літературний текст твору.

Якщо у процесі роботи студенти активно виконували навчальні завдання та з ініціативою ставилися до порад педагогів, мали своє бачення інтерпретаційного відтворення образу, із задоволенням використовували інноваційні засоби при відтворенні художнього задуму твору, знайомилися із виконавським досвідом великих співаків світу, проявляли здібності в інтеграції різних видів мистецтв при сценічному виступу, вони мали оцінку 4 бали. Коли студенти виконували ці види діяльності не систематично, вони

здобували 3 бали. Нестабільна зацікавленість студентів вокально-виконавською діяльністю та її вдосконаленням оцінювалася двома балами; студенти, які байдуже ставилися до вдосконалення вокально-виконавського досвіду, але намагалися регулярно відвідувати навчальні завдання з цього предмету, отримували один бал. Студенти, які не вважали сольний спів своїм фахом та ігнорували вимоги навчального плану були оцінені у 0 балів.

Рівень рефлексивно-оцінного ставлення до сформованості власного виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва був простежений за допомогою методів бліц-тестування та порівняльної таблиці оцінювання (студентами та викладачами) виконання вокальних творів з навчальної програми.

Тому тестові завдання склалися наступним чином, наприклад:

Чи контролюєте Ви рівень сформованості Вашого виконавського досвіду при аналізі сценічних виступів:

- а) так, завжди;
- б) якщо є можливість, так;
- в) не завжди звертаю;
- г) не звертаю, мені спочатку потрібно навчитися технічно правильно співати;
- д) інше (визначте).

2. Рівень вдосконалості виконавського виступу при втіленні художньо-образного змісту творів Ви оцінюєте - високо, достатньо, задовільно, незадовільно.

3. Чим Ви незадоволені, коли виконуєте вокальний твір, з погляду вдосконалення виконавського досвіду?

4. Вдається чи Вам вдосконалювати власний виконавський досвід при виконанні програмного вокального репертуару?

5. Що б Ви бажали змінити у вокальному репертуарі з погляду вдосконалення виконавського досвіду?

Аналізуючи відповіді студентів факультетів мистецтв педагогічних

університетів ми переконались у тому, що їх виконавський досвід ще не набув сталих професійних ознак, особливо у виконавській діяльності, адже їм бракувало практичних сценічних виступів.

Ми порівняли результати, які були отримані, з оцінками експертів і прийшли такого висновку про нарахування балів: збіг у оцінці експерта та самооцінці студента на 90 - 100 % - 4 бали. Якщо збіг оцінки був 75-89 %, нараховувалось 3 бали. Збіг оцінок на 50-75 % оцінювався у 2 бали. Один бал ми нараховували, якщо оцінки збігалися не більше ніж 49%. Результати діагностики за цим критерієм подано у таблиці 3.1.

Проведений аналіз дозволив отримати такі результати: перший показник – міра усвідомлення важливості обраної професії студентів факультетів мистецтв:

- у 4 бали оцінено в ЕГ 5,5% та 11,4% у КГ,
- у 3 бали було оцінено в ЕГ 19,5%, в КГ 22,9%;
- 2 бали в ЕГ — 33,3%, у КГ – 34,3% респондентів,
- найнижчий бал – 1, – отримали 41,7% респондентів у експериментальній групі та 31,4% в контрольній групі.

Проведені статистичні підрахунки дозволили побачити, що в контрольній групі ці результати були дещо вищими, чим у досліджуваних з експериментальної групи.

Другий показник, який відображав розвиненість потреби та інтерес студентів до вокально-виконавської діяльності, показав, що в ЕГ 5,5% та 22,3% отримали високі й достатні оцінки, а 36,1% та 36,1% було оцінено як задовільно і незадовільно. Результати діагностики у студентів контрольної групи мали кращий показник а саме:

- 14,3% - 4 бали;
- 20,0% - 3 бали;
- 28,6% - 2 бали;
- 37,1% - 1 бал.

**Результати констатувального зрізу
за мотиваційно-адаптаційним критерієм**

Бали	Показники				у % Середній
	Усвідомлення важливості обраної професії		Розвиненість потреби та інтерес до вокально- виконавської діяльності		
	Абсолют на кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група (36 осіб)					
4	2	5,5	2	5,5	5,5
3	7	19,5	8	22,3	20,9
2	12	33,3	13	36,1	34,7
1	15	41,7	13	36,1	38,9
Контрольна група (35 осіб)					
4	4	11,4	5	14,3	12,9
3	8	22,9	7	20,0	21,4
2	12	34,3	10	28,6	31,4
1	11	31,4	13	37,1	34,3

Отже, підсумовуючи результати за визначеним критерієм ми бачимо, що: за вищим балом оцінено 5,5% у експериментальній групі та 12,9% у контрольній групі; 3 бали розподілилися як 20,9% у експериментальної групи та 21,4% у контрольній групі; 34,7% респондентів експериментальної групи та 31,4% у контрольній групі отримало 2 бали, і 1 бал отримали 38,9% в експериментальній групі та 34,3% у контрольній групі.

Ми можемо бачити такі результати: перший показник – міра усвідомлення важливості обраної професії — у 4 бали оцінено в ЕГ 5,5% та

11,4% у КГ, у 3 бали було оцінено в ЕГ 19,5%, в КГ 22,9%; 2 бали в ЕГ — 33,3%, у КГ — 34,3% респондентів, найнижчий бал — 1,— отримали 41,7% респондентів у ЕГ та 31,4% в КГ. Ми бачимо, що в КГ ці результати були дещо вищими, чим у досліджуваних з ЕГ.

Другий показник, який відображав розвиненість потреби та інтерес до вокально-виконавської діяльності, показав, що в ЕГ 5,5% та 22,3% отримали високі й достатні оцінки, а 36,1% та 36,1% було оцінено як задовільно і незадовільно. Результати діагностики у студентів з КГ мали кращий показник: 14,3% - 4 бали, 20,0% - 3 бали, а 28,6% - 2 бали, 37,1% - 1 бал.

Отже, підсумовуючи результати за цим критерієм ми бачимо, що: за вищим балом оцінено 5,5% у ЕГ та 12,9% у КГ; 3 бали розподілилися як 20,9% у ЕГ та 21,4% у КГ, 34,7% ЕГ та 31,4% у КГ отримало 2 бали, і 1 бал отримали 38,9% у ЕГ та 34,3% у КГ.

Діагностуючи другий, емоційно-регулятивний критерій, що характеризував сформованість вокально-виконавського досвіду за емоційним компонентом, для того, щоб можна було визначити власне ставлення до музичного твору у студентів, було проведено анкетування на виявлення міри музично-теоретичної підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва. Для цього була зроблена адаптація тестового завдання У. Деміра та Н. Кьон (ДОДАТОК Б).

Підсумовуючи результати, ми перенесли вірні відповіді студентів у 4-бальну шкалу: 9-10 вірних відповідей — 4 бали; 6-8 правильних відповідей - 3 бали; 4-5 збігів - 2 бали, 1 бал нараховувався при 3 чи менше вірних відповідей.

Ступінь розвиненості емоційної сфери студентів ми перевірили за допомогою анкетування (ДОДАТОК В).

Для третього показника — здатності до сценічного перевтілення — студентам запропонували написати есе, де був би зроблений виконавський аналіз вокального твору (Я.Барнич «Гуцулка Ксеня») та порівняти виконання цього твору у запису сестер Байко і Василя Зінкевича.

Ми розробили критерії, за якими проходило оцінювання. Було виділено такі критерії як: змістовність, адекватність, глибинний аналіз твору; розбір сценічного виконання у різних виконавців. Студенту нараховувалось 4 бали, якщо його есе було повним та розгорнутим. 3 бали студент отримував, якщо есе було недостатньо розгорнутим. Студенти, які не змогли відповісти на всі питання, отримували 2 бали. 1 бал отримали студенти, які не змогли якісно проаналізувати текст вокального твору та його виконання.

Всі дані діагностики за другим критерієм вміщені у таблиці 3.2.

Третій показник виявив найменші результати по здатності студентів факультетів мистецтвпедагогічних університетів до сценічного перевтілення. Так, 0,0% у ЕГ та 5,8% у КГ було оцінено у 4 бали; 25,0% з ЕГ та 22,8% з КГ отримали 3 бали; 41,7% у ЕГ та 22,8% у КГ - 2 бали і 1 бал отримали майже половина респондентів: у ЕГ їх кількість склала 33,3% та 48,6% відповідно – у КГ.

За другим показником – розвиненість емоційної сфери студентів факультетів мистецтв, образних уявлень, були отримані більш кращі оцінки і низькі бали зараховано лише у 27,8% студентів в експериментальній групі та 37,1% студентів у контрольній групі.

За першим показником, який характеризував виявлення власного ставлення до музичного твору, були отримані також вищі результати, ніж за третім показником: вищий бал в ЕГ було нараховано 2,8% студентів, а у КГ – 8,6% студентів, 27,8% та 22,8% у студентів ЕГ та КГ було поставлено 3 бали; 36,1% та 37,1% респондентів оцінили у 2 бали, і 1 бал було поставлено для 33,3% студентів ЕГ та 31,5% студентів КГ. Цей показник ярко виявив слабкий рівень оцінних суджень студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів та їхню неспроможність використовувати фахову термінологію для фахових бесід.

Результати констатувального зрізу за емоційно-регулятивним критерієм

Бали	Показники						У %
	Виявлення власного ставлення до музичного твору		Розвиненість емоційної сфери студентів, образних уявлень		Здатність до сценічного перевтілення		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група (36 осіб)							
4	1	2,8	2	5,6	0	0,0	2,8
3	10	27,8	8	22,2	9	25,0	25,0
2	13	36,1	16	44,4	15	41,7	40,7
1	12	33,3	10	27,8	12	33,3	31,5
Контрольна група (35 осіб)							
4	3	8,6	5	14,3	2	5,8	9,6
3	8	22,8	9	25,8	8	22,8	23,8
2	13	37,1	8	22,8	8	22,8	27,6
1	11	31,5	13	37,1	17	48,6	39,0

Цей критерій виявив більш низькі бали ніж які були у першому критерію. Менша кількість студентів показала високий результат: 2,8% у ЕГ та 9,6% у КГ; 25,0% у ЕГ та 23,8% у КГ виявили середній рівень знань; достатні оцінки отримали 40,7% респондентів з ЕГ та 27,6% з КГ; незадовільні бали були у 31,5% студентів ЕГ та 39,0% студентів КГ.

Третій, творчо-продуктивний критерій, відбивав міру творчої

спрямованості особистості, активності в процесі навчальної діяльності, здатності до практичного втілення набутого вокально-виконавського досвіду. Його було визначено при незалежному оцінюванні очного спостереження за вокально-виконавською діяльністю студентів у різних умовах (індивідуальні та групові заняття, концертні виступи та ін.), а також у виконанні самостійно підготовленого до виконання вокального твору українського композитора за вибором (О.Білаш “Горить моє серце”, А.Кос-Анатольський “Баламуте”, В.Косенко “Вони стояли мовчки”, М.Лисенко “Гомоніла Україна”, Б.Лятошинський “В тумані сліз”). В оцінку (максимально — 4 бали) було включено різні показники, такі як: володіння вокально-технічними навичками, емоційно-виразне інтонування, чистота мелодичного строю у творі, який було розучено без допомоги викладача.

Отримані дані за цим критерієм подано у таблиці 3.3.

Як бачимо, за першим показником – усвідомлення суб’єктної значущості музичної діяльності, студенти заробили кращі оцінки, і це є показовим при якісному приділенні уваги цьому показнику в навчальному процесі. Так, 13,9% респондентів у ЕГ та 17,2% студентів КГ нараховано 4 бали, 25,0% респондентів у ЕГ та 28,5% у КГ було оцінено у 3 бали, 36,1% та 31,4% з них отримали 2 і 1 бали відповідно в ЕГ та 25,0% і 22,9% – у КГ.

За другим показником – володіння виконавськими уміннями й навичками – у респондентів були виявлені найнижчі бали: тільки 11,1% у ЕГ та 14,3% у КГ отримали вищий бал; 16,7% у ЕГ та 22,9% у КГ було оцінено у 3 бали; 36,1% досліджуваних з ЕГ та 37,1% у КГ було оцінено у 2 бали, а в 1 бал респондентів було виявлено 36,1% у ЕГ та 25,7% у КГ, що показують проблему недоопанування виконавськими навичками та уміннями майбутніми вчителями музичного мистецтва.

Третій показник виявив найнижчі результати. Так, в ЕГ не було жодного респондента, який би отримав 4 бали (0%), в КГ їх виявилось лише 2,9%.

Результати констатувального зрізу за творчо-продуктивним критерієм

Бали	Показники						У %
	Усвідомлення суб'єктної значущості музичної діяльності		Володіння виконавськими уміннями й навичками		Творча інтуїція, самостійність та ініціативність, вокально-виконавська активність		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група (36 осіб)							
4	5	13,9	4	11,1	0	0,0	8,3
3	9	25,0	6	16,7	4	11,2	17,6
2	13	36,1	13	36,1	16	44,4	38,9
1	9	25,0	13	36,1	16	44,4	35,2
Контрольна група (35 осіб)							
4	6	17,2	5	14,3	1	2,9	11,4
3	10	28,5	8	22,9	5	14,3	21,9
2	11	31,4	13	37,1	14	40,0	36,2
1	8	22,9	9	25,7	15	42,8	30,5

За третім показником у 3 бали було оцінено 11,2% у ЕГ та 14,3% в КГ. Всі останні респонденти показали результати у 2 і 1 бали — 44,4% у ЕГ; 40,0% і 42,8% у КГ. Можна зробити висновок, що якість набутих навичок творчої інтуїції, самостійності та ініціативності, вокально-виконавської активності становить для студентів суттєву проблему.

Аналізуючи попередні результати цього критерію, можна прийти до висновку, що рівень загальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва більш високий, ніж рівень у попередніх критеріях. Цьому сприяли більш високі бали двох перших показників. Студенти, які отримали вищий бал, склали 8,3% студентів з ЕГ та 11,4% з КГ. 17,6% студентів ЕГ та 21,9% студентів КГ здобули середні результати, задовільні дані виявлено у 38,9% респондентів з ЕГ та 36,2% в КГ. Низькі результати отримали 35,2% студентів з ЕГ та 32,5% у респондентів з КГ.

Четвертий, оцінювально-рефлексивний критерій було розглянуто за показниками: виконавська рефлексія; сформованість музичних суджень і оцінки музично-педагогічних явищ; педагогічна спрямованість виконавського репертуару.

Перевіряючи перший показник студентів було залучено до виконання завдання по складанню плану інтерпретації твору за вибором викладача. Потрібно було охарактеризувати історичну епоху, в яку було написано твір, визначити стиль, дати характеристику літературному тексту твору. Другим етапом було визначення характеру твору та розробка емоційної партитури твору, на заключному етапі давався виконавський план твору та оцінка його художньої цінності.

Для оцінки результатів була використана 4-бальна шкала. Були оцінені такі компоненти: чітка визначеність характеру твору; конкретно представлена емоційна партитура твору; логічність у визначенні динаміки, агогіки, побудова кульмінацій, підготовка до сценічного показу твору та сформованості вокально-виконавського досвіду.

Досліджуючи дані другого показника, ми стежили за виконанням завдання по самостійній підготовці музичного твору до концертного виконання та вибирали ті засоби музичної виразності, які б показали яскраве відтворення художнього змісту твору. Якість самопідготовки творів до концертного виконання була оцінена за чотирма ознаками: якість даних музичних засобів виразності, їх впровадження у сценічному втіленні твору, цілесобразність застосованих у

цьому творі засобів втілення ідейного змісту, художня інтерпретація твору.

Характеризуючи третій показник - педагогічну спрямованість виконавського репертуару — ми перевіряли творче завдання: студентам пропонувалось розучити мелодію твору зі шкільного репертуару Е. Гріга «Захід сонця», далі належало проспівати цю мелодію як вокаліз і одночасно знайомитися з кожним з трьох варіантів тексту до цього твору. У першому випадку ми взяли оригінальний текст датського поета Фредерика Деліуса, у перекладі російською мовою. В характері цього тексту переважали пасторальні настрої. Далі ми розглянули трактування тексту у довільній уяві, що була спеціально пристосована для дитячого спектаклю «Дюймовочка», в якому мелодія мала характер ніжної колискової.

Останнім був варіант, де ми пропонували дослівний переклад першоджерела, і образ одразу змінювався на печальний, де була драма, пов'язана зі смертю дорогої людини. Зробив аналіз всіх трьох варіантів, студенти мали можливість отримати оцінки від 1 до 4 балів. Це залежно від якісної зміни засобів музичної виразності, що мали відображати певний характер та настрої твору в залежності від зміни тексту (ДОДАТОК Ж).

У таблиці 3.4. подано діагностичні дані за четвертим, оцінювально-рефлексивним критерієм.

Аналізуючи дані таблиці за всіма показниками ми виявили, що високі й достатні результати показала у мала кількість студентів. Робимо підрахунки: 4 бали було у 1,9% студентів ЕГ та 3,8% студентів КГ, 18,5% студентів ЕГ та 18,1% студентів КГ—отримали три бали. Переважна кількість досліджуваних (34,2% у ЕГ та 37,1% у КГ) не могли впевнено без допомоги формувати музичні судження, оцінювати музично-педагогічні явища, знаходити педагогічно спрямовані вокальні твори, і найнижчими балами були оцінені 45,4% ЕГ та 41,0% КГ.

**Результати констатувального зрізу
за оцінювально-рефлексивним критерієм**

Бали	Показники						у %
	Виконавська рефлексія		Сформованість музичних суджень і оцінки музично-педагогічних явищ		Педагогічна спрямованість виконавського репертуару		
	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	
Експериментальна група (36 осіб)							
4	1	2,8	1	2,8	0	0,0	1,9
3	7	19,4	8	22,2	5	13,9	18,5
2	13	36,1	12	33,3	12	33,3	34,2
1	15	41,7	15	41,7	19	52,8	45,4
Контрольна група (35 осіб)							
4	2	5,7	2	5,7	0	0	3,8
3	6	17,1	7	20,0	6	17,1	18,1
2	14	40,1	12	34,3	13	37,1	37,1
1	13	37,1	14	40,0	16	45,8	41,0

Пісумовуючи математичну результативність середньої вагової компонентів сформованості вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва ми встановили рівні сформованості даних компонентів:

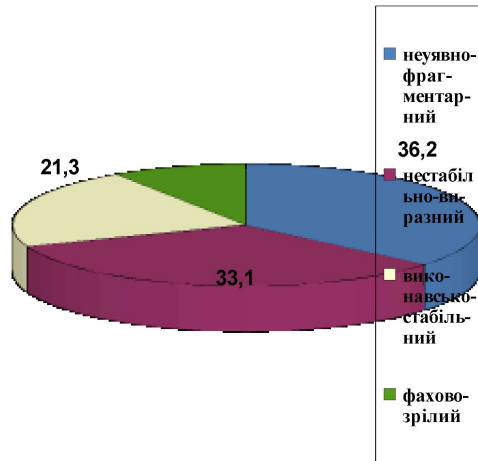
- найвищий – фахово-зрілий, середній – виконавсько-стабільний, задовільний – нестабільно-виразний, низький – неуювно-фрагментарний прояв вокально-виконавського досвіду (Див. Таблицю 3.5).

**Результати констатувального зрізу
за рівнями сформованості вокально-виконавського
досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва**

Рівні	Критерії (в %)				Рівень %
	1	2	3	4	
Експериментальна група					
Фахово-зрілий	5,5	2,8	8,3	1,9	4,6
Виконавсько-стабільний	20,9	25,0	17,6	18,5	20,5
Нестабільно-виразний	34,7	40,7	38,9	34,2	37,1
Неуявно-фрагментарний	38,9	31,5	35,2	45,4	37,8
Контрольна група					
Фахово-зрілий	12,9	9,6	11,4	3,8	9,4
Виконавсько-стабільний	21,4	23,8	21,9	18,1	21,3
Нестабільно-виразний	31,4	27,6	36,2	37,1	33,1
Неуявно-фрагментарний	34,3	39,0	30,5	41,0	36,2

Отже, за результатами констатувальної діагностики на дослідно-експериментальному етапі дослідження було встановлено, що більшість студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів перебувала на середньому та низькому рівнях сформованості *досвіду виконавської діяльності*. Схематичне зображення результатів констатувального етапу експериментальної роботи з формування вокально-виконавського досвіду студентів зображено на рис. 3.1.

Результати контрольної групи



Результати експериментальної групи

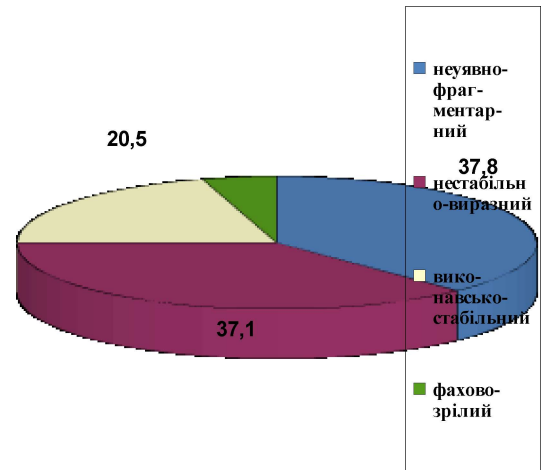


Рис. 3.1 Результати констатувального етапу експериментальної роботи з формування вокально-виконавського досвіду студентів

Для більшої достовірності отриманих дослідницьких результатів, нами був розділений розроблений у параграфі 2.3 середній рівень на виконавсько-стабільний та нестабільно-виразний.

Фахово-зрілий рівень належав тим респондентам, хто був здатний до власної особистісно-продуманої та художньо-вмотивованої інтерпретації творів вокальної музики. Ці студенти оволоділи компетенціями сценічної саморегуляції, яскраво втілювали на сцені інтерпретаційний план твору, мали навички застосування широкого спектру сценічних засобів створення образу, мали великий позитивний вплив на слухачів. Цей рівень було виявлено у 4,6% студентів ЕГ та 9,4% студентів КГ.

Виконавсько-стабільний рівень було виявлено у студентів, здатних без допомоги викладачів аналізувати твори вокальної музики, але художнє втілення твору вимагало корекції у плані задуму, сценічний виступ цих студентів відрізнявся емоційністю, але ці емоції були одноманітними; інтонаційне забарвлення та художній задум вокального твору були не яскравими; на сцені ці студенти поводитися досить впевнено, але не завжди до слухачів могли донести почуття виконавського задуму твору. Таких

респондентів було виявлено в експериментальній групі 20,5%, у контрольній групі - 21,3%.

Нестабільно-виразний рівень проявлявся у сценічному виконанні творів майбутніх учителів музичного мистецтва інтуїтивно, без належної підготовки та аналізу. Студенти факультетів мистецтв педагогічних університетів були непереконливі на сцені, не було достатньої художньої логіки виконання, проявлялась непевненість під час виступів. Вони мали виконавський контакт з концертмейстером, але до слухачів не могли донести художній задум твору. Кількість респондентів цього рівня дорівнювала 37,1% у ЕГ та 33,1% у КГ.

До *неуявно-фрагментарного* рівня сформованості вокально-виконавського досвіду було віднесено студентів, не могли без допомоги викладача розробити виконавський план вокального твору та втілити його на сцені; вокально-технічні навички були нерозвинуті, була присутня непевненість поводження на сцені, страх перед виступом. Часто виникали панічні атаки, не вистачало самоконтролю, контакта з концертмейстером та слухачами не існувало. До цієї групи було віднесено в ЕГ 37,8%, а в КГ – 36,2% студентів.

Виходячи з результатів даного етапу експериментальної роботи ми робимо висновок про те, що сформованість вокально-виконавського досвіду на початковому етапі занять майбутніх учителів музичного мистецтва характеризувався суттєвими недоліками і потребує значної корекції та вдосконалення.

На основі емпіричних методів дослідження (спостереження, інтер'ювання, антекування, опитування, тестування) розроблено і апробовано модель формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі, що реалізувалась за розробленими етапами формувального експерименту.

3.2. Поетапна методика формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва та результати формувального експерименту

Експериментальна частина формувального дослідження здійснювалася за чотирма етапами: мотиваційно-пропедевтичним, емоційно-ціннісним, компетентісно-творчим, креативно-оцінним.

На першому, мотиваційно-пропедевтичному етапі ми розглянули умови впровадження експериментальної методики при їх методичному забезпеченні. Проводилась перевірка якості першого критерію — мотиваційно-адаптаційного, який проявляє бажання студентів вдосконалювати свій вокально-виконавський досвід та працює на вдосконалення особистісно-психологічних властивостей, які є необхідними для якості сценічного виконавства.

Якість впровадження мотиваційного аспекту було підкреслено втіленням у заняттях яскравих емоцій та вражень від мистецького твору, завданнями на самостійний пошук емоційної глибини вокальних творів та способів його втілення у співі. Фахові заняття, репетиційні форми роботи проводилися з використанням методів особистісно-зорієнтованого навчання, використовуючи принципи діалогічності, довіри, поступового ускладнення вокально-технічних та інтерпретаційно-виконавських завдань.

У роботі ми охопили такі дисципліни, як “Методика викладання фахових дисциплін”, “Постановка голосу”, “Сценічна майстерність”, а також загальні предмети з педагогіки та психології.

Задля формування у студентів позитивної мотивації до виконавської діяльності, усвідомлення значущості вдосконалення вокально-виконавського досвіду, як ознаки виконавської майстерності, експериментатор пропонував їм продивитись відеозапис української народної пісні “Гуде вітер” у виконанні Дмитра Гнатюка та написати свої враження: які почуття передає співак, яким

міг би бути вербальний текст, якщо б в основі пісні лежав сучасний поетичний твір.

Відповіді студентів суттєво відрізнялись, і це допомогло акцентувати увагу майбутніх учителів музичного мистецтва на тому, що в музиці немає емоцій, які б діяли однаково на різних людей, і кожен повинен додати до «об'єктивного» художнього образу своє емоційне бачення твору. Саме тому в студентів були сформовані навички відтворення багатозначності художніх образів, загально-музичних та художньо-виконавських компетенцій. Отже, для співака необхідно поєднувати задум автора та власні емоції, почуття і навчатися їх передавати у співі. Для експериментальної роботи нами була використана музично-педагогічна спадщина М. Леонтовича [11]. Це сприяло узагальненню власного вокально-виконавського досвіду та його рефлексивного осмислення.

У результаті впровадження зазначеної методики майбутні вчителі музичного мистецтва почали більш уважно спостерігати за власним виконавським станом, робити самостійний рефлексивний аналіз власної творчої діяльності та поступово оволодівати вокально-виконавським досвідом.

Також на цьому етапі ми зосередили увагу на вдосконалення виконавської майстерності та використали на заняттях ті вправи й тренінги, що були спрямовані на розкриття психологічної впевненості та творчої самодостатності; які проявляли яскраві виконавські якості та були здатними утримувати творчу увагу в стресово-виконавських ситуаціях.

Ці завдання допомогли закласти основу для всебічної психологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на наступних етапах формувального експерименту, зокрема у вдосконаленні емпатійності, емоційної чутливості, їхнього виконавського досвіду, особистісної самоорганізації як здатності до самокерування власним розвитком, активізації інтуїції, здатності до імпровізаційності у виконавстві.

Вдосконалення цих властивостей у студентів відбувалося наступним чином. З метою запобігти боязливого ставлення до сценічного виступу, розвинути потребу та інтерес до вокально-виконавської діяльності ми розглядали положення про те, що психологічна невпевненість, обмеженість прояву емоцій, творчої уяви, інтуїтивних дій є явищами, які залежать одне від іншого.

Так, для того, щоби подолати у студентів скутості, ми обрали тренінги, які запозичили з психологічних розробок. Вони спрямовувались на позбавлення психологічної скутості. Конкретно були обрано аутотренінги (релаксація, самопідтримка, самонавіювання). Також було обрано вправи для закріплення ефекту самоспостереження й самоаналізу власного психологічного стану, вміння діяти з оптимально-мінімальною психологічною напругою для виконання певних творчих завдань, навичок емоційно-вольової саморегуляції [14].

Закріплення самоконтролю за виконавською діяльністю також позитивно впливало на якість технічних навичок, таких як: вокальне дихання, розподіл тривалості його фаз, вміння працювати над динамікою твору і вокально-художнім образом.

Також студентам було запропоновано вправи на здатність активувати свою музичну уяву й передбачати динамічний розвиток музично-художнього образу. Студенти подумки співали вивчений твір, уявляли його звучання внутрішнім слухом, а потім, у вільній формі на папері відображали ступінь емоційної напруги та її рух впродовж всього твору. При цьому можна було імпровізувати: змінювати елементи емоційної напруги, міняти їх місцями, кардинально міняти.

Для вдосконалення навичок самоконтролю була застосована модифікована гра «Крокодил», де студенти вербально малювали звукообрази пластичними рухами корпусу і рук, мімікою обличчя. При цьому було виявлено, що значна кількість студентів не змогла зосередитися на послідовності уявно-музичних образів. Це спонукало майбутніх учителів

музичного мистецтва до роботи над «внутрішньою дисципліною», здійсненню самоконтролю та саморегуляції.

Саме тому студенти дійшли висновку, що їм бракує рухової розкутості, вміння емоційно-доречно застосовувати міміку, жести [35]. Це спонукало на пошук ними способів вдосконалення своїх можливостей у різних сферах діяльності.

У підсумках цього етапу доцільно зазначити, що у студентів з'явився спецкурс «Інтеграція мистецтв», на якому майбутні вчителі музичного мистецтва мали змогу познайомитися з основами хореографічного та сценічного мистецтва. У ході проведення спецкурсу було організовано колективний творчий проект-розробку «Театральне та хореографічне середовище для виховання вокаліста». У процесі його проведення студенти самостійно визначали елементи рухової культури, якими мають володіти для більшої виразності, артистизму в сценічному виконавстві, знайомилися з методичною літературою.

Ми зрозуміли, що забезпечення проекту було засобом узагальнення самостережень майбутніх учителів музичного мистецтва, і шляхом їхнього заохочення до пошуково-творчої діяльності. Включення студентів у заняття спецкурсу, допомогло розвивати у студентів почуття ритму, розширювати вокально-виконавський досвід, сприяти оволодінню співацькою інтонацією та вокальним диханням.

Для сприяння досягненню студентами вільного психологічного та емоційного стану, розвитку їх творчої індивідуальності, було створено ситуації успіху, задля яких ми добирали посилені для студентів твори (використовуючи індивідуальний підхід). І тоді проходило покращення успіхів студента, який ставав переконаний у тому, що може яскраво виконати твір, якщо опрацює його достатньо вдумливо й старанно.

Тому створення виконавсько-творчого клімату сприяло активізації у студентів інтересу до вдосконалення свого вокально-виконавського досвіду та творчого пошуку, здатності до емоційно-вольової саморегуляції, позбавлення

скутості й невпевненості на шляху розвитку своїх вокально-виконавських здібностей.

Це відбувалося разом із загальним процесом вдосконалення вокально-виконавської підготовки співака. І студенти на практиці довели, що співацька техніка і втілення тонких емоційних станів і створення художнього образу є нерозривним образом роботи над твором.

Таблиця 3.6

**Результати
мотиваційно-пропедевтичного етапу формувального експерименту
(за мотиваційно-адаптаційним критерієм)**

Рівень	Показники				У % Середній
	Усвідомлення важливості обраної професії		Розвиненість потреби та інтерес до вокально-виконавської діяльності		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група (36 осіб)					
Високий	14	38,90	15	41,67	40,29
Середній	12	33,33	11	30,55	31,94
Низький	7	19,44	5	13,89	16,67
Незадовільний	3	8,33	5	13,89	11,11
Контрольна група (35 осіб)					
Високий	6	17,15	7	20,01	18,58
Середній	10	28,57	9	25,71	27,14
Низький	10	28,57	10	28,57	28,57
Незадовільний	9	25,71	9	25,71	25,71

Схематичне зображення результатів мотиваційно-пропедевтичного етапу формувального експерименту (за мотиваційно-адаптаційним критерієм) представлено на рис. 3.6.

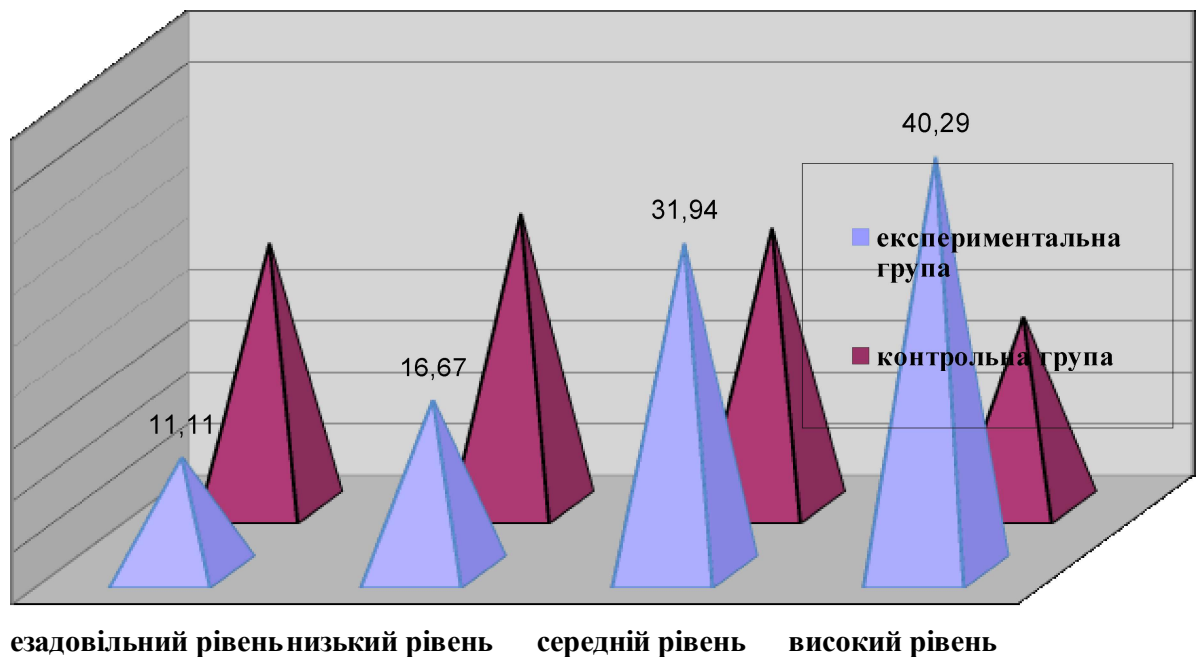


Рис. 3.2 Рівні сформованості вокально-виконавського досвіду студентів на мотиваційно-пропедевтичному етапі формувального експерименту

Ці питання ми уважно розглядали і на наступному, *емоційно-ціннісному* етапі експерименту. Завданнями цього етапу були систематизація музичних знань, які потрібні для набуття сценічно-виконавського досвіду майбутніми вчителями музичного мистецтва, вдосконалення їхньої емоційно-виконавської бази, оволодіння елементами візуально-сценічного виконавського досвіду. В експерименті ми задіяли такі дисципліни, як “Історія музичного мистецтва”, “Вокальний практикум”, “Сценічна майстерність”, “Методика викладання фахових дисциплін у вищій школі”. У процесі занять респонденти актуалізували також знання з психолого-педагогічних дисциплін, що стосувалися закономірностей розвитку загальних і спеціальних музичних здібностей, формування емоційно-насичених практичних навичок, специфіки художнього й сценічно-виконавського розвитку особистості, постановки виконавських етапів роботи над твором тощо.

На цьому етапі ми виділили такі завдання:

– цілеспрямований розвиток виконавсько-дослідної роботи студентів, розкриття розмаїття емоційних переживань, як у співі, так і в інших видах мистецтва: поезії, танці, образотворчому мистецтві, інших сценічних видах діяльності, завдяки чому студенти навчалися знаходити способи емоційного показу образу доступними їм засобами вокальної виразності, передбачати інтонаційний і образно-драматургічний розвиток музичних форм;

– актуалізація музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що допомагає студентам самостійно працювати над вокальним текстом, опрацьовувати елементи мелодичного строю, поєднувати мовленнєві, виконавсько-виражальні засоби та художній образ, переосмислювати та емоційно передавати зміст твору, будувати його ідейно-драматургічний план, втілювати у своїй роботі виконавський досвід професійних артистів;

– вдосконалення на основі вокально-виконавської методики інтегрованого комплексу технічних та виконавських навичок і здатності їх самовдосконалення, що спонукає майбутнього вчителя музичного мистецтва технічно та емоційно їх використовувати в різних вокальних творах;

– розвиток виконавської рефлексії та якісної самооцінки своїх емоційних станів.

Щоб збагатити знання, які потрібні для опанування емоційно-образного змісту вокальних творів та здійснення їх виконавської інтерпретації, студентів було знайомлено з елементами вокально-виконавських навичок, які потрібні для втілення емоційно різноманітних художніх образів; можливостей і способів варіювання навичок емоційно-вокальної виразності, оволодіння технікою виконавства у вокалізах, а також навчання візуально-зовнішнім засобам втілення емоційних станів і особливостей художнього образу.

Нами було розроблено теми для обговорення зі студентами на експериментальних заняттях. Перший розділ тем був націлений на вдосконалення особистісно-психологічних властивостей (концентрованої уваги, цілеспрямованості, відповідальності, емоційно-вольової

саморегуляції) та розвитку загальних і спеціальних музичних, вокальних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, важливих для успішної вокально-виконавської підготовки; визначення головних особливостей художнього образу (поєднання емоцій та розуму, інтуїції та логіки); поняття ідейного змісту та задуму, поєднання музичного та літературного тексту, їх інтерпретація виконавцем. При цьому відбувалася інтеграція різних галузей творчої діяльності.

Другий розділ стосувався формування самостійності мислення й навчальних дій як домінантної особистісної характеристики. Вирішення означених завдань забезпечувалось поєднанням перспективного й поточного планування самостійної навчальної діяльності; методами алгоритмованого конструювання самостійних занять з розвитку своїх музично-слухових і вокально-аналітичних здібностей; методами ретроспективного самоаналізу фахових знань зі музично-психологічної та музично-теоретичної освіти, у тому числі розглядався розвиток музичних здібностей, основ теорії музичного строю, здійснення цілісного й диференційованого аналізу музичних творів.

Для цього ми включили студентів у виконання завдань по виявленню взаємозв'язку між зовнішньою і внутрішньою емоційною технікою. Були представлені методики досвідчених майстрів ораторського мистецтва, які націлені на виправлення вад своєї статі (манери ходи, тримання голови, погляду, посмішки, розкутої міміки обличчя, зняття підвищеної тривожності). Звернули особливу увагу на рекомендацію досягти відчуття впевненості й стрункості корпусу, невимушеної та рівної постави голови, спокійного доброзичливого виразу обличчя.

Наступним кроком для студентів був перегляд вокальних відео-кліпів, виступу знаних майстрів-вокалістів, а саме – опанування себе на сцені та елементи емоційної роботи з глядачами.

Студентам було пояснено, що перспективне бачення себе у професії є потужним мотивуючим фактором і домогтися цього може кожен, хто із сумлінням відноситься до занять. Саме тут переважали емоційно-насичені

методи мотивації, які поєднувалися із різними гранями професійного росту, досягненням високого рівня фахової компетентності. Таким образом корегувалися ціннісні аспекти вмотивованості майбутніх учителів музичного мистецтва у досягненні майстерності і виконавського досвіду в умовах сценічного виконавства.

На заняттях з фахових дисциплін студенти робили підборку відео, на яких виступали співаки різного рівня підготовленості, проводився аналіз виступів, першочергових художньо-проблемних завдань. Це допомагало студентам розвивати самостійно-оцінне судження, пізнавати особливості прояву емоційності в творчості різних виконавців.

Для того, щоб актуалізувати ці компетенції на лекційних заняттях з історії музичного мистецтва та постановки голосу впроваджувалась інноваційна методика «інтеграційного заняття», де було надано можливість майбутнім учителям музичного мистецтва самостійного опрацювання навчальних відео-файлів та проводити проблемні лекції, які налаштовують на мозковий штурм. До них додавалися: підготовка резюме або комп'ютерних презентацій, де доводилися особисті міркування із запропонованого завдання, підготовка питань до дискусії із зазначеної проблематики.

Наприклад, робота з емоційною сутністю поетичного тексту. Ми запропонували прослухати й порівняти декілька варіантів виконання твору П.Майбороди на слова А.Малишка «Пісня про рушник».

Прослуховувався твір у виконанні Дм.Гнатюка, Т.Повалій, Р.Сасанчина, Н.Матвієнко, Дм.Хворостовського. Були поставлені декілька завдань:

- визначення виконання, яке найбільше сподобалося;
- зазначення, який виконавець краще передав образ, що є самим близьким до першоджерела;
- аналіз інтонаційно-вокальних та зовнішніх засобів створення емоційного образу, які були застосовані виконавцями.

Найбільш високо було оцінено виконання пісні Дмитром Гнатюком та Дмитром Хворостовським. Ми працювали над виявленням ознак, за якими

досліджувані дійшли такого висновку. Так, у виконанні Дмитра Гнатюка студентами відзначались яскрава емоційність, яка була підкреслена агогічними та динамічними засобами музичної виразності, різними видами фермат та іншими вокально-інтонаційними засобами.

В аналізі запису Дмитра Хворостовського студенти відзначили великий вплив зовнішніх засобів виразності, таких як: стан емоційного занурення у внутрішні переживання (міміка обличчя та рухи корпусу та рук).

Ми зосередили увагу на виконання вокальних творів куплетної форми, тому що саме ця форма є дуже складною у прояві уміння досягати динаміки розвитку кожного куплету і всього твору разом. Тому потрібно було знайти певні особливості у літературному тексті куплетів і надати кожному з них зовнішні прояви емоційності. Саме ці уміння допомагали студентам оволодіти навичками вокального інтонування. Увага майбутніх учителів музичного мистецтва зверталась на те, що емоційне забарвлення озвученого тексту вокального твору залежить від особливостей музичного стилю та індивідуальних властивостей самого співака.

Студентам було наголошено, що саме історична сформованість інтонаційних вмінь складає основу художньо-сміслової складової співу. Ми привернули увагу майбутніх учителів музичного мистецтва на те, що для співаків найбільш важливими є індивідуальні якості творчої особистості, які поєднуються з вокально-технічною досконалістю. Наголошувалось, що вокально-технічні навички, а саме, інтонування, повинні стати основою виконавської майстерності. На цю основи вже накладуються інші художньо-виразні засоби вокального співу.

На цьому етапі ми приділяли увагу підготовці вокального твору до сценічного виконання, яка включала в себе: слуховий та теоретичний аналіз твору, поєднання вербальної та вокально-технічної складових; робота над образами літературного тексту; інтерпретації виконання твору, її порівняння з авторським виконанням; формування сценічно-емоційної готовності та донесення емоційного змісту твору до слухача і зворотної реакції останніх.

Тому студенти закріплювали знання з теоретичного аналізу вокальних творів: спрямованості формотворчих складових; вияв одного з типів подання мелодичного тексту (декламаційно-речитативного або співучого); жанрові особливості вираження художньої ідеї у вокальних творах.

Увага студентів була зосереджена на усвідомленні виконаної підготовчої роботи над твором, що не дає підстав для внутрішнього неспокою і тривоги. Ми сформуваємо у студентів установку на чітке уявлення про художній задум твору, його інтонаційну структуру що дозволило досягнути стану інтонаційно-емоційного свого виконання, імпровізаційної свободи.

Для тренінгу «Суб'єктивна емоційна програма твору», який ми проводили далі, була вибрана модифікована методика В. Ражнікова, яка застосовувалась для розробки декількох інтерпретацій зміни емоційних станів та художньо-виконавських дій вибраного твору. Всі варіанти були записані для порівняння з доказовою базою щодо доцільності й адекватності кожного варіанту.

Студенти у письмовому виді узагальнювали свій власний досвід практичної діяльності, пережиті ними художні емоції. Вони зосередили увагу на вдосконалення виконавської культури (зовнішні прояви емоцій, самоаналіз власних емоційних станів, вербалізація та міміка обличчя).

Для закріплення уявлень студентів щодо прояву емоційних станів були дані завдання на спостереження за природними жестами, які властиві для людей різних національностей у різних побутових ситуаціях. Крім того спостерігались загальні жести, які вивчаються як фахові для підвищення емоційного впливу на глядацьку аудиторію в різних видах видів мистецтва. Після цього йшов аналіз результатів спостереження. Головними стали висновки про те, що жести не потрібно штучно придумувати, а брати з повсякденного життя та пристосовувати під сценічний образ.

Наступні завдання були спрямовані на формування навичок варіювання характеру вокального твору. Робота проводилася у формі гри-діалогу, де студенти по парах співали пісню запитально-відповідального напрямку «в

обличчях». Перший виконавець співав імпровізацію характеру запитання, другий співак відповідав йому в тому ж характері. Потім студенти мінялися місцями. Музичним матеріалом слугували народні пісні «Сіяв мужик просо», «Вербова дощечка», «Чом ти не прийшов» та інші.

Складність викликала завдання, в якому кожен куплет студенти повинні були заспівати в іншому характері, що потребувало як технічні вміння голосу, так й імпровізаційна винахідливість. Так, у пісні «Ходить гарбуз по городу», кожен куплет стосувався образів різнохарактерних овочів (гарбуз, диня, огірочки, морковиця, буряки, бараболя, квасоля, біб, тощо).

Таким чином, у студентів було сформувано впевненість, що всі етапи підготовки твору до концертного виконання включають у собі такі аспекти виконавської інтерпретації, як: пізнавально-аналітичний, художньо-переконливий, імпровізаційний, технічний, рефлексивний, емоційно-спрямований, творчо-виконавський. Це стимулювало студентів до досягнення певних результатів у своїй вокально-виконавській діяльності.

Наступним завданням було вдосконалення потреби до вокально-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, важливої для збагачення їхнього виконавського досвіду та сценічно-виконавської діяльності. У цьому завданні ми спостерігали за поведінкою студентів під час аудиторних занять, творчих заліків, концертних виступів та робили аналітичний зріз результатів попереднього анкетування, проведеного під час діагностування (ДОДАТОК А).

Для того, щоби виокремити проблеми, з якими стикаються студенти під час сценічних виступів, їм пропонувалось заповнити анкету, подану в ДОДАТКУ Б.

Обговорення змісту отриманих відповідей було доцільно для розгляду різних думок між учасниками експерименту та узагальнення. Всі відповіді разом із студентами ми розподілили на три рівні.

До *першого* (початкового) рівня ми віднесли відповіді, де концертні виступи супроводжувалися страхом та невпевненістю, респонденти не могли

робити самоаналіз, не бачили причин своїх невдач, покладали вину за це на інших людей, а в цілому не усвідомлювали зв'язок їхніх невдач із недостатньою попередньою роботою над твором, неготовністю до вольової саморегуляції та низькою концентрацією уваги на втіленні емоційно-динамічної структури твору.

Другий (розвивальний) рівень відповідей стосувався респондентів, які відчували впевненість в собі під час концертних виступів, звертали, але не завжди, увагу на поставлених завданнях та невпевнено контролювали свої дії, і це приводило до помилок, результатом яких було погіршення якості концертного виступу. Студенти могли робити самоаналіз, але не завжди приділяли цьому увагу, не були впевнені у причинах своїх помилок.

До *третього* (розвиненого) рівня було віднесено студентів, які прагнули виступати, не губили впевненість при концертному виконанні вокального твору. Вони мали чітке уявлення про необхідність сценічної уваги, відчували впевненість при сценічному виступі, вміли зосереджувати свою увагу на творчих завданнях та намагалися земоційно впливати на слухачів. Адекватно відносилися до невдач та робили аналіз їх причини, а потім — способи усунення недоліків.

Зробивши такі висновки, у подальшій роботі із студентами кожного рівня ми концентрувалися на пошуку засобів подолання недоліків. Серед них ми запропонували:

- непрямий вплив на підкреслення мотивів і позитивну установку;
- комплекс вправ на розвиток сценічної рефлексії та саутотренінгу;
- психолого-педагогічні техніки посилення самомотивації, самонавіювання.

Для зосередження уваги майбутніх учителів музичного мистецтва на важливості виконання певних технічних та психологічних дій, їм пропонувалось обмірковувати стан визначення потреби та інтересу до вокально-виконавської діяльності виконуючи такі завдання-тренінг:

1. Я завжди обмірковуюю головні етапи сценічного виступу, на яких

потрібно зосередитись.

2. Я завжди роблю попередній аналіз складних для мене фрагментів сценічного виступу.

3. Мої помилки під час концертного виконання не заважають мені якісно завершити свій виступ.

4. За кулісами я роблю дихальні вправи для зняття нервового перенапруження та хвилювання.

5. На сцені я максимально намагаюсь передати глядачам емоційний зміст твору, зосереджуюсь на своїх емоціях та самоконтролі.

6. Після невдалого виступу я аналізую помилки, які заважали мені впевнено почуватися на сцені.

Опрацювання цих завдань підвело студентів до формування здатності до сценічного перевтілення, опанування своїх сильних і слабких сторін у вокально-сценічній діяльності. Таким чином ми намагалися сформувати у майбутніх учителів музичного мистецтва установку на вдосконалення особистісно-психологічних властивостей (концентованої уваги, цілеспрямованості, відповідальності, емоційно-вольової саморегуляції).

Крім того, позитивним чинником стимуляції творчої активності респондентів слугувала практика перспективного й поточного планування самостійної навчальної діяльності, яка спиралася на методи алгоритмованого конструювання самостійних занять з розвитку своїх музично-слухових і вокально-аналітичних здібностей та метод ретроспективного самоаналізу, які мали на меті виявлення проблем в особистісному опануванні психологічно-виконавських проблем, усунення негативних наслідків від творчої невпевненості особистості, недостатньо розвиненої мотивації студента. Встановлювалися причини невідповідності очікуваних та отриманих результатів при творчо-виконавському процесі.

Під час індивідуальних занять ми намагалися допомогти студентові визнати свої помилки, зробити самооцінку своєї творчої діяльності, усвідомити існуючі на цьому шляху перепони. Отже, бесіда індивідуальна та

колективна сприяли підвищенню рефлексії усвідомлення власних дій, а також зняттю фону невпевненості у власні сили, властивого певним особистостям. Особливу увагу ми приділяли тим студентам, які мали меланхолічний тип темпераменту й сором'язливий характер.

Виходячи з цього ми врахували, що для таких студентів є проблема з проявом вольових якостей та заниження почуття власної компетентності. Це було виражено в нерішучості при творчих діях, сорому при опрацюванні помилок, у небажанні приймати участь у публічних виступах, впевненості, що все закінчиться невдачою. Такий емоційний стан доволі часто був причиною дратівливості, сильних негативних емоцій у інших учасників навчального процесу. Результатом було суттєве зниження можливості адекватної самооцінки. Тому при проведенні індивідуальних консультацій з цими студентами ми намагалися:

- підвищити психологічну стійкість студента, допомогти в усвідомленні своїх особливостей, навчити регулювати свій емоційний стан;
- підсилювати відчуття власної обдарованості і можливості подальшого розвитку вокально-виконавського досвіду;
- знизити негативні емоційні реакції після невдалого виступу, не концентруватися на почутті сорому перед глядацькою аудиторією, працювати над усвідомленням причин похибок та їх позбавлення тощо.

Всі ці різновиди формування вокально-виконавського досвіду та застосовані методичні прийоми обговорювались зі студентами на семінарах з методики викладання фахових дисциплін, в результаті чого було встановлено, що потрібно активно цілеспрямовувати емоційну вмотивованість студента для опрацювання художнього замислу твору, підвищити рівень впевненості для зняття психологічного перенапруження.

Не зважаючи на окреме проведення індивідуальних та групових занять ми провели бесіди із всіма студентами, де розглядалися такі питання:

- взаємооцінювання та самооцінка концертних виступів студентів, зіставлення їх результатів;

- порівняння студентського взаємооцінювання та самооцінки із даними об'єктивного контролю викладачів;

- обговорення тренінгів та самотренінгів з емоційно-вольової саморегуляції.

Так як емоційно-ціннісний етап був спрямований на вдосконалення особистісно-психологічних властивостей студентів (концентованої уваги, цілеспрямованості, відповідальності, емоційно-вольової саморегуляції) та розвитку вокальних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, то важливим для їх успішної вокально-виконавської підготовки було зосередження уваги на формування самостійності музичного мислення й здатності до комунікації.

Важливо також, що на емоційно-ціннісному етапі формувального експерименту продовжилась робота з розвитку загальних і спеціальних музичних здібностей у майбутніх учителів музичного мистецтва, важливих для успішного формування вокально-виконавського досвіду, розвитку їх артистичності та побудові індивідуальної траєкторії творчого розвитку та перспективних навчальних дій як домінантної особистісної характеристики [29].

Вирішення означених завдань забезпечувалось:

- поєднанням перспективного й поточного планування самостійної навчальної діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

- впровадженням методів алгоритмованого конструювання самостійних занять майбутніх учителів музичного мистецтва з розвитку власних музично-слухових і вокально-аналітичних здібностей;

- застосуванням методів ретроспективного самоаналізу якості вокально-виконавської діяльності;

- створенням ситуацій, які забезпечують сприятливе середовище для компетентісно-комунікативних взаємних зв'язків.

**Результати
емоційно-ціннісного етапу формувального експерименту
(за емоційно-регулятивним критерієм)**

Рівень	Показники						У %
	Виявлення власного ставлення до музичного твору		Розвиненість емоційної сфери студентів, образних уявлень		Здатність до сценічного перевтілення		
	Абсолют на кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість		
Експериментальна група (36 осіб)							
Високий	14	38,89	15	41,67	13	36,11	38,89
Середній	12	33,33	13	36,11	14	38,89	36,11
Низький	6	16,67	5	13,89	5	13,89	14,82
Незадовільний	4	11,11	3	8,33	4	11,11	10,18
Контрольна група (35 осіб)							
Високий	9	25,71	8	22,86	6	17,14	21,91
Середній	12	34,29	14	40,00	13	37,14	37,14
Низький	9	25,71	9	25,71	10	28,57	26,66
Незадовільний	5	14,29	4	11,43	6	17,15	14,29

Схематичне зображення результатів креативно-оцінного етапу формувального експерименту (за емоційно-регулятивним критерієм) представлено на рис. 3.7.

Ефективність роботи забезпечувало впровадження методів ретроспективного самоаналізу та алгоритмованого конструювання самостійних занять з розвитку своїх музично-слухових і вокально-аналітичних здібностей.

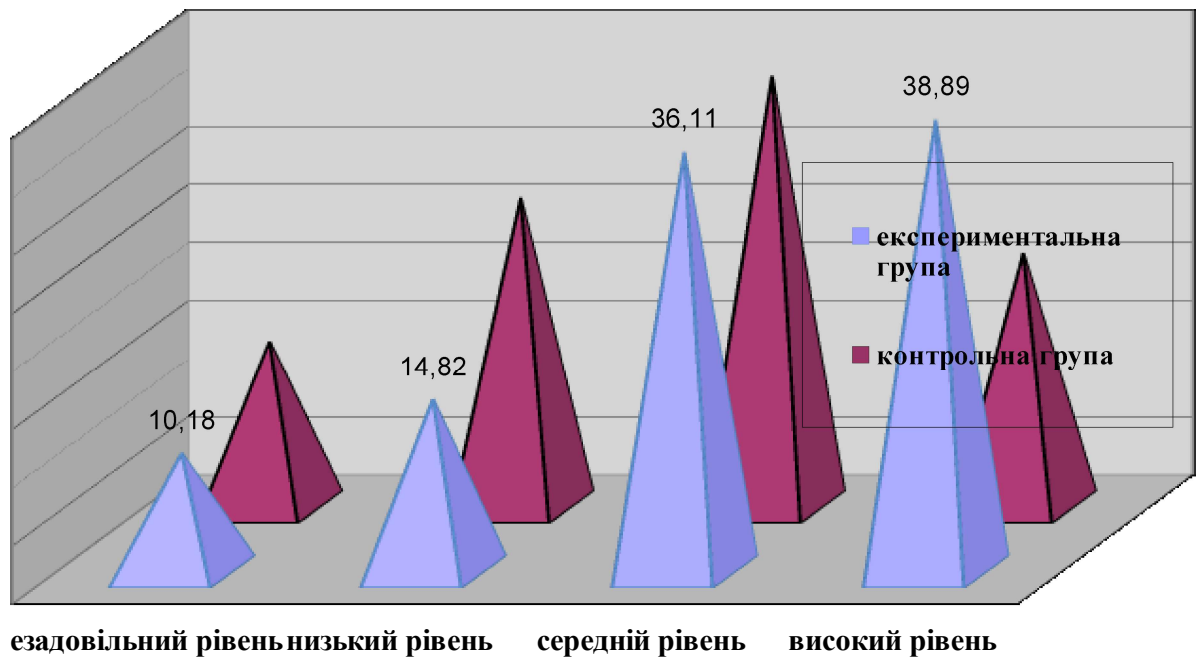


Рис. 3.3 Рівні сформованості вокально-виконавського досвіду студентів на емоційно-ціннісному етапі формуального експерименту

На *третьому – компетентісно-творчому* етапі, з огляду на **творчо-продуктивний компонент**, в студентів продовжувалась робота над формуванням вокально-виконавського досвіду на консолідаційній основі.

Мета третього етапу полягала в оцінці проявлення ключових фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва та удосконалення навичок вокально-виконавської діяльності, здійснюване на засадах збагачення їх ерудиції в галузі основ теорії формування сценічно-виконавських навичок.

Педагогічна робота *компетентісно-творчому* етапу передбачала вирішення наступних завдань:

спонукання майбутніх фахівців до самоконтролю та саморегуляції в процесі вокального навчання;

активізація творчого самовираження та варіативності поведінки студентів у вокально-виконавській діяльності;

здатність студентів до використання імпровізаційних підходів у ході творчої роботи знад вокальним твором;

розвиток здатностей майбутнього фахівця в умінні керувати власною

поведінкою, що забезпечуватиме ефективну роботу в побудові вокально-виконавського процесу.

Третій етап формувального експерименту мав здебільшого характер практичної трансформації набутих теоретично-методичних компетенцій у вокально-виконавському процесі, що забезпечував формування творчо-продуктивного компонента сформованості вокально-виконавського досвіду. На цьому етапі експериментальна робота була націлена на виявлення вміння застосовувати опрацьовані навички в різних навчальних і фахових контекстах, засвоєння основ теорії й практики художньо-стильової інтерпретації вокальних творів. Він передбачав високу ступінь розвитку уяви, інтерпретації, рефлексії та ідентифікації, удосконалення міжпредметної координації дисциплін вокально-хорового та музично-теоретичного циклів з метою формування навичок переносу моделей вокально-фахового вдосконалення на загальний процес підготовки до діяльності вчителя музичного мистецтва.

Доцільно зазначити, що якість творчої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва як вокаліста-виконавця, визначається не тільки рівнем засвоєння фахових знань, а й сформованою мотивацією та ціннісним ставленням до вокально-виконавської роботи. Творчо-продуктивний компонент, у цьому аспекті, співвідноситься з потребами, мотивами, цілями, уміннями, емоцією та інтуїцією особистості майбутнього фахівця, що проявляється в процесі його практичної сценічної діяльності та сприяє прояву його компетентності та індивідуальності. Визначаючи специфічність творчої діяльності, можна виділити такі її ознаки як новизна, оригінальність результатів творчості, їх соціальна та суб'єктивна значущість. Адже, центральним компонентом психолого-педагогічного механізму творчості є синтез логічного й інтуїтивного, відповідно, пріоритетне значення набуває творчо-спрямована діяльність майбутнього фахівця, його готовність до вокально-виконавської творчої роботи з опорою на компетентність, що включає багатофункціональну здатність його особистості опановувати спеціальними компетенціями, що є необхідними для вокально-виконавської

діяльності, з подальшим їх удосконаленням до сучасних освітньо-мистецьких вимог даного напрямку та спрямовування навчального процесу на інтегрований кінцевий результат, тобто який визначає фахову готовність студента до практичної вокально-виконавської діяльності.

Проведення педагогічної роботи третього етапу формувального експерименту студентам було запропоновано спрямувати свою практично-навчальну діяльність на самостійне моделювання творчої діяльності, створення власної інтерпретації вокального твору та спробувати втілити свій задум у сценічній діяльності.

Виконання музично-доцільних завдань поєдналося з практично-виконавською діяльністю студентів, що дало змогу сформувати в учасників художньо-творчі смаки, злагоженість, емоційне реагування та відчуття на зміст музичних зразків тощо. На цьому етапі педагогічної роботи широко використовувався метод *моделювання* (творчого пошуку), що включало активізацію та творчу саморегуляцію до самореалізації на заняттях з постановки голосу. Завдання передбачало: добре володіння студентами вокально-виконавським мистецтвом; вмінням розкривати художній задум твору під час його виконання; виражати власне творче відношення до твору на основі ґрунтованого вивчення його змісту та художніх образів; виявлення справжнього інтересу до самосійної роботи з вокальним твором. Відповідно до поставлених завдань студентам було запропоновано розробити власну *інтерпретацію* вокального твору (обраного за власним бажанням), з яким пропонувалося відпрацювати та виконати перед експертною викладацькою аудиторією.

За для досягнення завдання студентам потрібно було самостійно підібрати вокальний твір; володіти інтонаційно-технічними навичками та навичками роботи з тембром власного голосу; вміло втілювати роботу над творчим розумінням та досягненням рівня інтерпретації вокального зразка, його художнього образу та настрою. Відповідно, майбутні фахівці повинні були використовувати знання, що включали: відомості про композитора, його

належність до певного художнього напрямку; жанрові особливості музичного твору; розуміти змістову наповненість художніх образів; використовувати вокальні прийоми, що сприяють покращенню виконавської майстерності до відтворення музичного зразка. Запропонована експериментальна перевірка ускладнювалася уявленнями майбутніх фахівців про внутрішній стан виконавців, використання засобів сугестії та перцепції до розуміння емоційного настрою при виконанні вокального твору, що сприяла б сформованості вокально-виконавського досвіду.

Так, високий рівень сформованості ключових фахових компетентностей студентів, що входили до складу експериментальної групи зафіксовано у 62% респондентів, адже вони були краще підготовлені до вокально-виконавської роботи та відповідали об'єктивним вимогам вокально-педагогічного процесу. За відгуками викладачів були схвальні відгуки щодо професійної підготовленості цієї групи студентів, зафіксовано характер адекватності емоційного реагування та сприймання навчально-виконавських ситуацій, впевненість у власних навчально-педагогічних діях, вираженого у прагненні збагачення їх ерудиції в галузі основ теорії формування сценічно-виконавських навичок, тоді як в контрольній групі цей показник становив 38%.

Педагогічну роботу *компетентісно-творчого* етапу стосовно міри творчої спрямованості особистості, активності в процесі навчальної діяльності, здатності до практичного втілення набутого вокально-виконавського досвіду за програмою констатувального дослідження, доповнила проведена контрольна перевірка (письмове опитування) студентів з метою виявлення творчої активності та вольових якостей у вокально-виконавському процесі, основу якого склали запропоновані судження поведінкових проявів (додаток Е). Педагогічна робота цього етапу передбачала зясування здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва до удосконалення міжпредметної координації дисциплін вокально-хорового та музично-теоретичного циклів з метою формування навичок переносу методів вокально-фахового вдосконалення на

загальний процес підготовки до діяльності вчителя музичного мистецтва. Адже координація власних емоцій та настрою, міміки, дикційної та артикуляційної техніки та орієнтація на оволодіння вміннями, навичками та технікою педагогічного спілкування, забезпечується саме управлінням вольвою сфери майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі формування вокально-виконавського досвіду на консолідаційній основі.

Оцінка студентів (за 12-бальною шкалою) та колективне обговорення проведеної педагогічно-експериментальної роботи показали більш спрямовану фахову підготовку, творче самовираження у вокально-виконавській діяльності, емоційну гнучкість у студентів експериментальної групи, що за оцінкою експертів значно вище на відміну від контрольної групи.

На *компетентісно-творчому* етапі формування творчого компоненту стосовно сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва нами була проаналізована готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійної вокально-виконавської роботи, яка виявлялась здатністю студента нестандартно мислити, проявляти креативність (уміння нестандартно розв'язувати сценічну ситуацію, створювати оригінальну трактовку вокального зразка) тощо. Характер даного експериментального завдання мав експертно-аналізуючий характер та містив: визначення ерудиції в галузі основ теорії формування сценічно-виконавських навичок майбутніх фахівців; порівняння динаміки готовності до самостійно-педагогічної роботи; фіксацію здатності до самовираження та оригінальності у вокально-виконавській роботі.

З порівняльного аналізу отриманих даних контрольної та експериментальної груп нами було з'ясовано, що незначна кількість респондентів контрольної групи здатна проявляти ерудицію у своїй практичній діяльності, на відміну від студентів експериментальної групи, що виявили здатність проявляти активність, емоційну насиченість, продуктивність, оригінальність тощо, на вокальних заняттях згідно

впровадження педагогічно-доцільних методів у навчальний процес експериментальної роботи.

На прикінці педагогічної роботи третього етапу експериментального дослідження ми спробували діагностувати досліджувану дефініцію та виявити рівні сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх вчителів музичного мистецтва. Для вирішення поставленого завдання ми застосували метод *педагогічного моніторингу* за модифікованою методикою В.Бойка, (додаток Є). Студентам факультетів мистецтв педагогічних університетів було запропоновано виявити та оцінити рівень ерудованості згідно сутності відповідного параметру в структурі даної дефініції, а саме: *швидкість реакції, здатність до імпровізації та ідентифікаційність*. Інтерпретація результатів проходила шляхом аналізу показників окремих шкал та зведенням загальної сумарної оцінки рівня ерудованості, при цьому оцінки з приведених шкал, можуть варіюватися від 0 до 6 балів та вказувати на сутність відповідної сфери згідно діагностування.

У процесі обробки результатів дослідно-експериментальної роботи на формульованому етапі роботи в експериментальній та контрольній групах студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів були підраховані оцінки по кожній шкалі відповідно розроблених сфер, що дало змогу зафіксувати показники високого, середнього, низького та незадовільного рівня сформованості вокально-виконавського досвіду в структурі досліджуваного феномена.

На на цьому етапі було опрацьовано набуття вміння застосовувати власні вміння та навички в різних навчальних і фахових контекстах; засвоєння основ теорії й практики художньо-стильової інтерпретації вокальних творів; удосконалення міжпредметної координації дисциплін вокально-хорового та музично-теоретичного циклів з метою формування навичок переносу методів вокально-фахового вдосконалення на загальний процес підготовки до діяльності вчителя музичного мистецтва, тощо.

**Результати
компетентісно-творчого етапу формувального експерименту
(за творчо-продуктивним критерієм)**

Бали	Показники						У %
	Усвідомлення суб'єктної значущості музичної діяльності		Володіння виконавськими вміннями й навичками		Творча інтуїція, самостійність та ініціативність, вокально-виконавська активність		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група (36 осіб)							
Високий	17	47,22	18	50,00	16	44,44	47,22
Середній	12	33,33	13	36,11	14	38,89	36,11
Низький	6	16,67	5	13,89	4	11,11	13,89
Незадовільний	1	2,78	0	0,00	2	5,56	2,78
Контрольна група (35 осіб)							
Високий	6	17,14	5	14,29	1	2,86	11,43
Середній	9	25,71	7	20,00	5	14,29	20,00
Низький	12	34,29	12	34,29	13	37,14	35,24
Незадовільний	8	22,86	11	31,42	16	45,71	33,33

Схематичне зображення результатів компетентісно-творчого етапу формувального експерименту (за творчо-продуктивним критерієм) представлено на рис. 3.8.

Ефективність експериментальної роботи забезпечувалось впровадженням методів: імпровізаційних, верифікаційних, науково-дослідницьких, словесно-дидактичних.

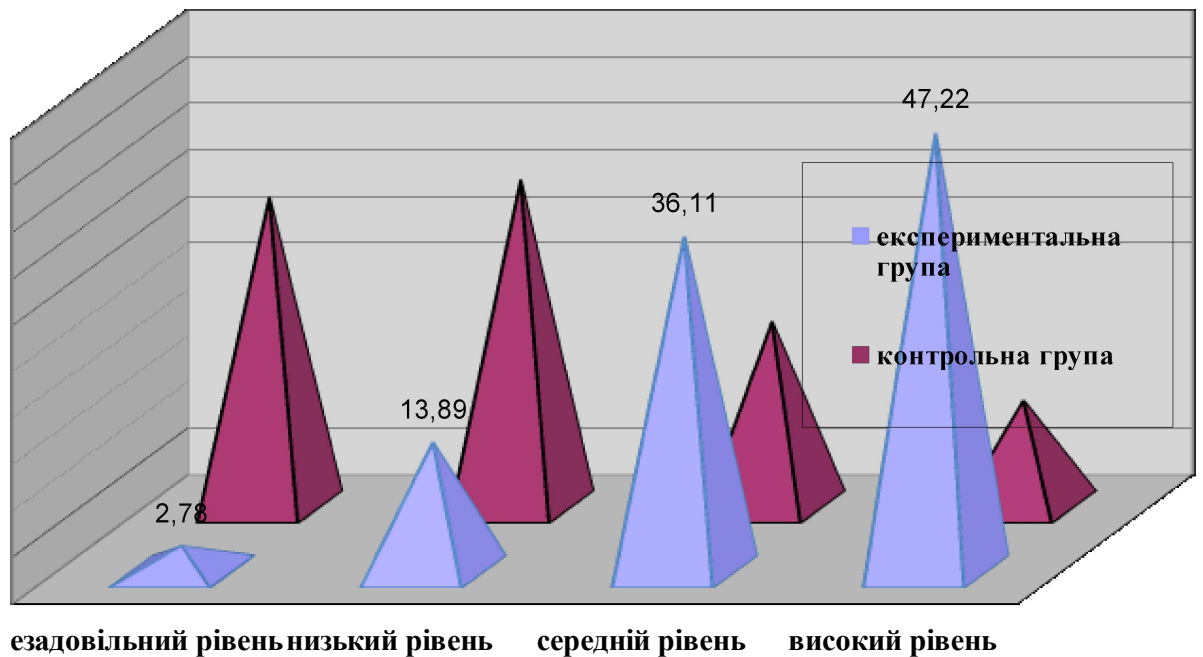


Рис. 3.3 Рівні сформованості вокально-виконавського досвіду студентів на компетентнісно-творчому етапі формувального експерименту

На четвертому, *креативно-оцінному* етапі головною метою стало формування студентами навичок адекватного розуміння й оцінки музичних явищ, що визначають вокально-виконавський досвід і рівень виконавської культури педагога-музиканта, обсяг інтонаційно-слухового фонду, особливості потреб і ціннісних орієнтацій, здатність до творчих фантазій, емоційної та інтелектуальної діяльності.

Ефективним шляхом підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-виконавської діяльності слугували вокально-рольові ігри, завдання яких було направлено на розвиток студентами артистизму, використання вокально-інтонаційних засобів для візуального розкриття сценічного образу виражальними засобами (хода, постава, міміка, жестикуляція). В таких вокально-рольових іграх кожен студент обирав самостійно вокальний твір, формував його образ, розкривав характер, міг звернутися до публіки з попередньою промовою, вести діалоги з іншими

виконавцями, бути готовим виступати в різних сценічних умовах, міг розробити власний імідж.

Для колективного обговорення зі студентами ми обрали наступну цитату К. Станіславського: «Внутрішня техніка актора полягає в умінні створювати потрібні внутрішні психічні умови для природного зародження дій». У ході бесіди-діалогу ми прийшли до висновку, що у актора, за думкою Станіславського, повинна бути розвиненою внутрішня техніка, тоді він може викликати в собі такі почуття у внутрішньому стані, які становлять основу таких сценічних елементів, як: сценічна увага, сценічна свобода та правильна оцінка ситуативних обставин (сценічна віра, «відчуття правди»).

Саме наш внутрішній стан активізує багату уяву і вірно направляє креативну складову сценічного виступу.

Тому ми намагалися давати студентам завдання, де виховання зовнішньої і внутрішньої креативності здійснювався у взаємозв'язку. Були приведені приклади досвідчених майстрів вокального мистецтва, які рекомендували приділяти особливу увагу на свою поставу (хода, погляд, міміка обличчя). Це спрямовує до відчуття впевненості у собі, рівноваги у поставі корпусу та голови, спокійного доброзичливого виразу обличчя, що у повній мірі розкриває емоційний зміст сценічного виступу.

Для закріплення елементів сценічної дії студенти проглянули відео-виступи професіоналів камерного співу Б.Гмирі, Г.Вишневської, Г.Нетребко, Д.Хворостовського. Приділяли увагу таким сценічним елементам, як вихід на сцену, засоби концентрування уваги слухачів, сценічна пластика та емоційність.

Особлива увага була приділена певним прийомам встановлення контакту зі слухацькою аудиторією. Було проведено міні-тренінг: швидко оглянути глядацький зал, потім сфокусувати увагу у центрі залу запам'ятати цей параметр і уявити собі глядача, з яким потрібно спілкуватися під час виступу.

З метою вдосконалення креативності студентам було запропоновано диспут “Види й причини сценічного хвилювання”, на яких розглядалися елементи системи К. Станіславського, який розрізняв «хвилювання в образі» і «хвилювання поза образом», поняття «хвилювання-паніка», «хвилювання-підйом», «хвилювання-апатія». «хвилювання за себе», «хвилювання за композитора».

Ми також враховували, що потужним мотивуючим фактором вокально-виконавської діяльності є наявність емоційної підтримки у слухацькій аудиторії. При цьому першочерговими є паралельні засоби мотивації, які підвищують якість професійного становлення, допомагають досягти високого рівня фахової компетентності. Ми намагалися зкорегувати якість мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо досягнення високої майстерності і вокально-виконавського досвіду в умовах сценічного виконавства.

Сценічна креативність формувалась як складний в психо-фізичному відношенні, інтегративний феномен, який об'єднує цілий комплекс елементів творчої психотехніки виконавця-вокаліста, найважливішою з яких ми виділили сценічну увагу. Ми розробили завдання на вдосконалення концентрації й утримання уваги на інтерпретаційно-виконавській моделі твору, кульмінаційних елементах виконавства та втілення художнього задуму в умовно-концертній ситуації.

Тому ми застосовували елементи театральної методики (пластика, пантоміма), навчання вокальній імпровізації, виховання у вокаліста здатності розпізнавати свій внутрішній світ переживань, самостійно шукати індивідуалізовані засоби втілення знайденого і відтвореного в уяві художнього образу відповідним комплексом виконавських прийомів і способів вокального інтонування, надання більшої уваги до дикції та артикуляції, донесення слова до слухачів, важливого для сприйняття творів вокального жанру.

Отже, у формуванні вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва акцент педагогічної уваги переносився з

технічно-виконавського на художньо-виконавський аспект його вокальної підготовки. Тому процес вдосконалення інтонаційно-технічних прийомів, відпрацювання таких навичок, як: вірне звуковидобування у високій вокальній позиції, активна співацька артикуляція, фразування, філірування звуку, динаміка, проходив паралельно з художньо-виконавською оцінкою вокального твору, його стильовими, жанровими та інтонаційними особливостями. З цього погляду було важливо сформувати у майбутніх учителів музичного мистецтва критерій естетичної привабливості та певної технічної виразності звучання.

Головним елементом креативно-емоційного наповнення образної свідомості стали наступні прийоми: розуміння літературного змісту, історичні передумови написання твору, доскональне вивчення композиторського задуму, мотиваційний аналіз лінії ідейного задуму, його основної теми, розподіл кульмінаційних моментів та виявлення головної кульмінації, цілісне осягнення, опонування вокальної партії за допомогою системи створених композитором музично-мовних засобів, орієнтирів і установок, які виступають потужним засобом орієнтації виконавської свідомості і планування співаком своїх сценічно-виконавських дій, оволодіння виконавцем артистизмом, який дозволяє йому перевтілюватися, створювати певний образ.

Таким чином, акцент педагогічної уваги при формуванні вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва в його сценічній діяльності переносився на художньо-виконавський аспект вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У її основі лежали такі методи, як творчі завдання на інтерпретацію, розробку методичної і творчої презентацій на тему конкретних вокальних творів. Ми виділили основні прийоми формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва: осягнення цілісної картини вокального твору, робота над історико стилістичним аналізом твору, вивчення композиторського задуму, ідейний зміст твору, емоційне втілення в репетиційний процес, принцип творчого осмислення задуму композитора.

Задля вдосконалення здатності до виконавської рефлексії застосовувалися ідеї, що були направлені на виховання спостережливості, емоційної чутливості, внутрішньої свободи студентів, їх творчої впевненості та самоаналізу. Ми провели такі тренінги:

- «лірична пантоміма» (за допомогою поглядів та рухів студенти виражають різноманітні почуття);
- імпровізація-діалог (студенти повинні швидко зреагувати у процесі імпровізації на зміну почуттів відповідно різним емоціям на обличчі іншого учасника, відповідно поглядів та рухів, вміти імпровізувати поведінкові сценки, діалоги на задану тему);
- “вокальні імпровізації”- імпровізаційні мелодичні фрагменти із включенням у діалогічне спілкування.

Наступні вправи спрямовувалися на попередження ситуацій стресу перед публічним виступом, для активізації уваги, сценічного настрою та емоційного піднесення. Такими короткими аутотренінгами в колективних вправах були: сумісне рахування у зворотному порядку, наприклад, п’ять, чотири, три, два, один та умовний вираз, наприклад – «починаємо» або «завіса»! Це символізувало початок «сценічної дії».

Тренінг «Скульптура», в якій один учасник завмирав у вибраній позі, а другий розкривав задум «автора».

Такі ж завдання студенти мали робити на матеріалі українських народних пісень. Так, наприклад, пісню «Ой, там на товчку, на базарі» потрібно було виконати з різною інтерпретацією. Перша фраза — варіанти: боязко, неквапливо, роздумливо, метушливо; друга фраза — жалібно, радісно, обурено і так далі. При цьому всі засоби музичної виразності (темп, динаміка, звуковедення тощо) не обговорювалися, а мали застосовуватися інтуїтивно, спонтанно.

Ми розробляли вправи, які були направлені на активізацію у студентів інтуїтивних та імпровізаційних навичок, які стимулювали студентів на більш сміливе ставлення до вибору варіанту показу вокального твору на сцені. Ми

направляли увагу студентів на можливі похибки при виконанні твору та на вміння аналізувати ці помилки без панічних атак. Саме важливе, що не потрібно показувати розуміння зробленої помилки прямо на сцені (мімікою обличчя, рухами рук). Потрібно замаскувати ці недоліки, зменшити їх помітність і значущість для слухачів, рухатися вперед, досягаючи подальшої виразності й переконливості.

Приймаючи участь в імпровізаційній композиції такого роду студенти придбали досвід знаходження виходу з різних нестандартних творчих ситуацій, почувавши себе впевнено. Головне завдання тренінгу передбачало досягнення студентами рішучості, впевненості у власних творчих силах, вміння варіювати та імпровізувати. Завдяки участі в тренінгах подібного змісту, студенти навчались проявляти природні почуття, довіряти своєму інстинктивному прояву творчих емоцій, регулювати сценічні рухи зі співацькими вміннями та відчуттям мелодизму. Вони мали змогу почувати себе більш впевнено в ситуаціях сценічної дії, регулювати свій емоційний стан, розвивати креативність, спілкуватись, приміряти на себе функції ведучого, емоційно впливати на слухача. Підводячи підсумки ми з'ясували, що студентам стало легше надавати своїм творчим діям та висловлюванням емоційно-креативної спрямованості, при виступах прагнути до легкого варіювання палітри емоційно-експресивних відтінків голосу, а жестам, поставі, рухам, міміці надавати більшої виразності, але не перебільшувати, робити природною, проявляти імпровізаційні елементи як важіль емоційно-опосередкованого впливу на слухачів.

Беручи за основу ідеї К. Станіславського та його учнів, ми застосовували елементи методики позбавлення м'язових затисків та «визволення емоцій», надання психологічному стану та власним діям свободи, впевненості й виразності. Ці завдання стали продовженням роботи над удосконаленням м'язово-рухової системи, поєднуючись на цьому етапі із здатністю до емоційно наповненої імпровізації.

Для якісної підготовки імайбутніх учителів музичного мистецтва до сценічного виступу ми провели тренінг «Репетиція успіху», який був націлений на активізацію внутрішньої впевненості перед виступом та подолання стресового стану перед сценою. Студенти самостійно проводили ауто-рефлексійні вправи із зануренням у власні думки і репрезентуючи успіх виступу. Наступним кроком тренінгу було передбачення ходу виступу з позитивним фіналом. Такі вправи, як зазначили самі студенти, додавали їм почуття впевненості, внутрішнього спокою, налаштування на успіх. Тому для закріплення результату всім було запропоновано продовжувати заняття самостійно у повсякденному житті для розвитку “ситуації успіху” в інших сферах свого життя.

Студентів також навчали креативному виконанню вокального твору віртуально, фантазуючи різні форми виступу: іспит, конкурс, концерт, фестиваль та ін. Після цього потрібно було робити аналіз свого віртуального виступу та відчуття, які були під час різних форм виступу: хвилювання, страх, передчуття, радість.

Велику увагу ми приділяли створенню ситуації успіху, бесіди-діалоги про аналіз помилок як основи для подальшого творчого розвитку.

Результативною була робота над вдосконаленням здатності до творчих фантазій, емоційної та інтелектуальної діяльності, що підкреслювали творчі завдання на розробку декількох варіантів інтерпретації виконання вокального твору, їх презентація, обговорення, «перехресний» аналіз, спостереження, узагальнення, диспути. Найкращі варіанти студенти використовували при проведенні святкових або тематичних концертів. Крім того, ця робота допомагала студентам поглиблювати практичні вміння з допомогою сукупності виконавських засобів, як основи створення характеру твору.

Таким чином ми намагалися сформувати у майбутніх учителів музичного мистецтва уявлення про багатоваріантність виконавського задуму, що передбачає заглиблення в процес відпрацювання виконавських елементів, їх варіювання. Завдяки комплексу наведених завдань, у студентів відбувалось

перенаправлення уваги з виконавсько-технічних на виконавсько-сценічні елементи підготовки до виступу, в тому числі і опрацювання емоційно-креативного плану концертного виступу. В результаті більшість студентів позбавилися надмірного напруження перед сценічним виступом та на сцені, досягли впевненості як в процесі самостійної роботи над твором, так і в концертному виступі. Самозвіт студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів та спостереження за їх діями засвідчили, що в результаті зосередження уваги на творчих задачах, стало легше поступово виконувати всі елементи підготовчого процесу до виступу.

Для закріплення інтерпретаційних навичок студентам пропонувалося порівняти виконання одного твору різними виконавцями. (Відбулося прослуховування укр.н.п. «Ніч яка місячна» у виконанні Б.Гмирі, Дм.Гнатюка, О.Вінника, В.Гришка). При обговорення результатів порівняння враховувались такі показники, як: значущість зрілого виконавського артистизму, особливості його прояву засобами виразного інтонування, роль зовнішніх проявів емоційного стану співака, різниця між природністю та штучністю жестикуляції, якою користувалися виконавці.

Ми проаналізували зі студентами також візуальні образи виконавців. Так ми проглядали відеозаписи і фотографій видатних співаків в момент виконання ними фрагментів камерних і оперних творів, порівнювали їх з образами в образотворчому мистецтві. Розглядали скульптури, портрети, живопис, де яскраво були виражені пози, жести, міміка, вираз очей персонажів.

Наступний елемент завдання показував рівень здатності виконавця до сценічного перевтілення, яке він мав здійснювати відповідно до емоційно-текстових, агогічно-динамічних особливостей твору, сценарію розгортання його художньо-образного змісту, прагнення здійснити емоційно-креативний вплив на слухачів.

Визначаючи специфічні елементи виконавсько-сценічного перевтілення ми приділили увагу розвитку уяви, її зв'язку зі створенням віртуальної

реальності, емоційним планом твору. Для того, щоб оволодіти мистецтвом перевтілення у образ персонажу, студенти навчалися абстрагуватися від дійсності, концентруватися на творчому процесі, та завданнях (художніх та технічних), які були головними для створення певного художнього образу. Студенти опрацьовували технічні елементи зовнішнього вираження характеру твору, переживання і почуття, які відчувалися при виконанні. Це стало можливим за допомогою міміки та пластично-хореографічних засобів. Студенти впевнено експериментували з різними виразно-виконавськими можливостями (зміна тембру голосу, його варіювання, вміння співати у різних нюансах, виконувати акценти, виділяти опорні звуки, відносно сильні метричні долі у синкопах, дотримуватись певного темпу та, за необхідністю, дотримуватись його за допомогою агогіки, фермат, прискорення, звуковедення). Студенти застосовували специфічно-вокальні прийоми – висоту «вокальної позиції», легкість у віртуозних пасажах, тонке філірування звуку, за допомогою яких і досягається емоційна виразність, різнобарвність виконання.

Отже, важливими засобами формування вокально-виконавського досвіду і рівня виконавської культури педагога-музиканта ставали міміка й пантоміміка, які набували рис, які підходили до музичного образу, їх виразність та емоційна пластичність, підсилювалися природні властивості і схильність до артистичної поведінки студентів. Її вдосконалення потребувало спеціальної корекції всіх засобів виразності, надання їм варіативності, різноплановості.

Тому, використання цих технологій дозволяло майбутнім учителям музичного мистецтва оволодівати технологією повного (внутрішньо-емоційного, інтонаційно-виразного та візуально-сценічного) перевтілення на засадах їх залучення до художньо-виконавських видів вокальної діяльності, в яких формуються поведінкові, пластично-виразні способи самовираження.

Узагальнюючи дані формувального експерименту, зазначимо, що застосування на основі науково обґрунтованої та індивідуалізованої методики ефективного формування у студента вокально-виконавського досвіду надає

йому можливість технічно досконало, вільно й варіаційно-гнучко використовувати цей досвід в різних художніх контекстах і виконавських ситуаціях.

При перевірці експериментальної методики враховувались сучасні психолого-педагогічні дослідження, розробки виконавсько-педагогічного, сценічного напрямків, в яких йдеться про інноваційні методи роботи над вокально-виконавським артистизмом, що привело до кращих результатів у підготовці до артистично-яскравої діяльності. Використання при експериментальній роботі цих прийомів і способів вдосконалення вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва з урахуванням специфіки його прояву в майбутніх педагогів було поштовхом для створення експериментальної методики.

За допомогою цих методик ми змогли досягнути психологічної впевненості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у власних діях, наполегливості при виправленні власних виконавських помилок, здатності до емоційної розкритості у виконавській діяльності, прибрали панічні атаки перед концертним виступом, активізували творчу уяву.

Загалом, креативно-оцінний етап формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва спрямовувався на засвоєння студентами навичок адекватного розуміння й оцінки музичних явищ, що визначають вокально-артистичний досвід і рівень виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва [19]. У зв'язку з цим, у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів зросли показники за такими даними, як:

- обсяг інтонаційно-слухового фонду;
- особливості естетичних потреб і ціннісних орієнтацій;
- здатність до створення унікального художньо-музичного образу вокальних творів;
- творчих фантазій та емоційної та інтелектуальної виконавської діяльності.

**Результати
креативно-оцінного етапу формувального експерименту
(за оцінювально-рефлексивним критерієм)**

Бали	Показники						у %
	Виконавська рефлексія		Сформованість музичних суджень оцінки музично-педагогічних явищ		Педагогічна спрямованість виконавського репертуару		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група (36 осіб)							
Високий	21	58,33	20	55,56	21	58,33	57,41
Середній	11	30,56	8	22,22	11	30,56	27,78
Низький	4	11,11	6	16,67	3	8,33	12,03
Незадовільний	0	0,00	2	5,55	1	2,78	2,78
Контрольна група (35 осіб)							
Високий	8	22,86	10	28,57	7	20,00	23,81
Середній	12	34,29	11	31,43	11	31,43	32,38
Низький	10	28,57	9	25,72	10	28,57	27,62
Незадовільний	5	14,28	5	14,28	7	20,00	16,19

Схематичне зображення результатів креативно-оцінного етапу формувального експерименту (за оцінювально-рефлексивним критерієм) представлено на рис. 3.9.

Ефективність методів забезпечували творчі завдання як інтерпритація, розробка творчої і методичної презентації на тему вокальних творів.

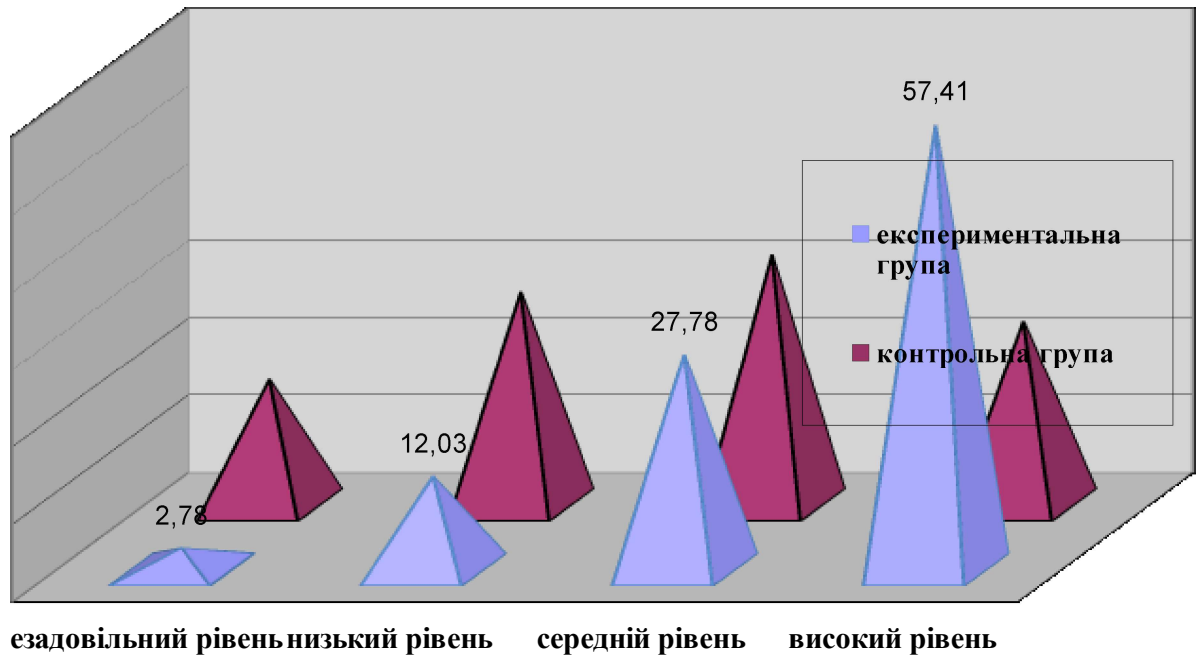


Рис. 3.4 Рівні сформованості вокально-виконавського досвіду студентів на креативно-оцінному етапі формувального експерименту

Після впровадження розробленої експериментальної методики формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі було здійснено прикінцеву статистичну діагностику, яка виявила зростання динаміки сформованості означеного феномена. Це дає підстави визначити, що гіпотеза ефективності методики є правильною, а отримані дані результатів математичної статистики, кількісного та якісного їх порівняння на всіх етапах дослідження засвідчують, що поетапна модель формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі забезпечила розвиток усіх компонентів досліджуваного феномена.

За результатами узагальнюючих даних, які ми отримали за всіма критеріями, було встановлено різницю між рівнями сформованості вокально-виконавського досвіду у майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі на початку дослідно-експериментального дослідження

та наприкінці впровадження розробленої авторської методики. Ці дані подано в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Рівні сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва (формувальний етап експерименту)

Рівні	Етапи формувального експерименту				У %
	мотиваційно-пропедевтичний	емоційно-ціннісний	компетентісно-творчий	креативно-оцінний	
Експериментальна група					
Фахово-зрілий	40,29	38,89	47,22	57,41	45,95
Виконавсько-стабільний	31,94	36,11	36,11	27,78	32,99
Нестабільно-виразний	16,67	14,82	13,89	12,03	14,35
Неуявно-фрагментарний	11,11	10,18	2,78	2,78	6,71
Контрольна група					
Фахово-зрілий	18,58	21,91	11,43	23,81	18,93
Виконавсько-стабільний	27,14	37,14	20,00	32,38	29,17
Нестабільно-виразний	28,57	26,66	35,24	27,62	29,52
Неуявно-фрагментарний	25,71	14,29	33,33	16,19	22,38

Схематичне зображення рівнів сформованості вокально-виконавського досвіду (за оцінювально-рефлексивним критерієм) представлено на рис. 3.10.

Ми можемо бачити, що позитивні зміни у студентів експериментальної групи за рівнем сформованості вокально-виконавського досвіду у майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі значно вищі, ніж у контрольної групи.

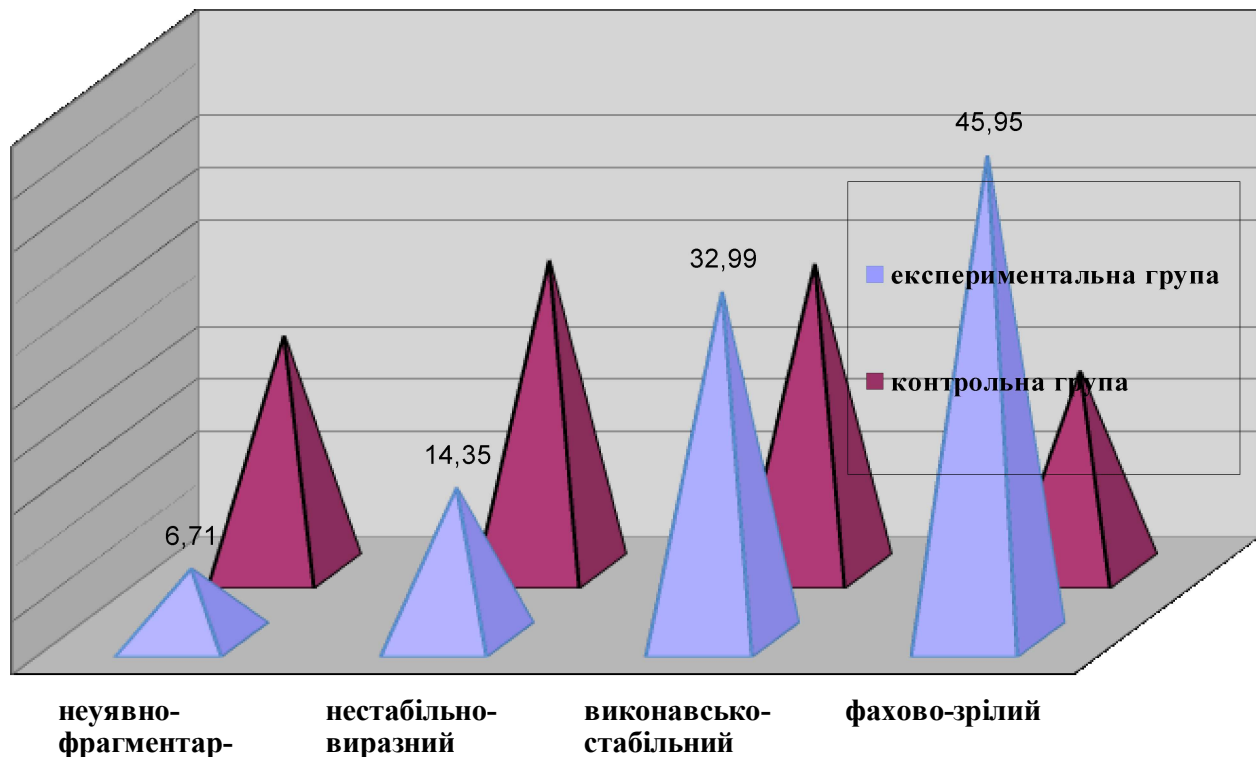


Рис. 3.5 Рівні сформованості вокально-виконавського досвіду студентів на прикінцевому етапі формувального експерименту

Для перевірки достовірності отриманих результатів наприкінці формувального експерименту було обране кутове перетворення Фішера.

Статистична вартісність розбіжності між показниками в експериментальній і контрольній групах наприкінці формувального експерименту перевірена за допомогою багатофункціонального критерію φ^* Фішера (кутового перетворення Фішера), оскільки: 1) в дослідженні брали участь дві групи студентів (ЕГ, КГ); 2) кількість студентів у групах була більшою, ніж 5 осіб.

Ми використали критерій Фішера для порівняння і зіставлення кількісних показників експериментальної та контрольної груп учасників формувального експерименту, а також для перевірки рівності дисперсій двох вибірок. Цей критерій відносять до критеріїв розсіювання.

Для доведення достовірності було прийнято дві гіпотези, зокрема:

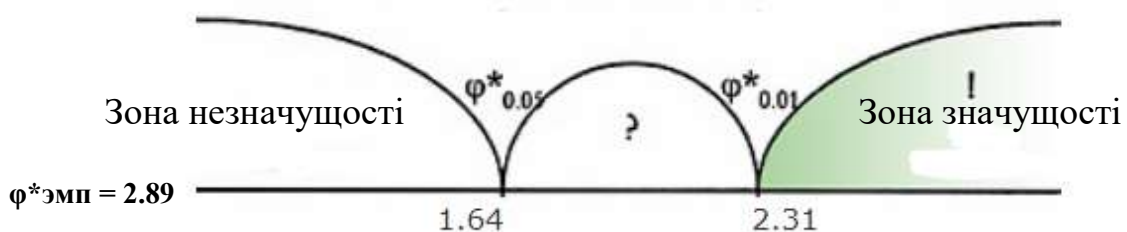
– за вихідну гіпотезу H_0 приймається припущення, згідно з яким частка осіб із неуявно-фрагментарним рівнем сформованості вокально-виконавського досвіду в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

– альтернативна гіпотеза H_1 ґрунтується на припущенні, згідно з яким авторська методика формування вокально-виконавського досвіду є ефективною і відповідно тому частка осіб із неуявно-фрагментарним рівнем сформованості вокально-виконавського досвіду в ЕГ наприкінці формувального експерименту буде значно меншою, ніж у КГ. Результати діагностики сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі ЕГ і КГ відповідно до розрахунків за критерієм Фішера запропоновано в таблиці 3.10.

Групи	«Є ефект»: завдання вирішене	«Немає ефекту»: задача не вирішена	Сума
	Кількість випробуваних	Кількість випробуваних	
ЕГ	29 (80.6%)	7 (19.4%)	36 (100%)
КГ	17 (48.6%)	18 (51.4%)	35 (100%)

Таким чином, робимо висновок, що отримане емпіричне значення $\phi^*_{\text{емп.}} = 2,89$, воно знаходиться в зоні значущості, тому гіпотеза H_0 відкидається. Графічне зображення $\phi^*_{\text{емп.}}$ подано на осі значущості

Вісь значущості за результатами критерію P. Фішера



Робимо висновок, що гіпотеза ефективності методики виявилась правильною, а отримані дані на всіх етапах дослідження засвідчують, що поетапна методика формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі забезпечила розвиток усіх компонентів досліджуваного феномена.

Тому, порівняння діагностичних даних, отриманих у констатувальному та прикінцевому зрізах, а також виявлення динаміки позитивних змін, що відбулися у студентів експериментальної та контрольної груп, дозволив дійти висновку про ефективність пропонованої методики формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі.

Висновки до третього розділу

У розділі розроблено методику формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі; виокремлено й обґрунтовано критерії та показники сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва; визначено й охарактеризовано рівні сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

1. На підставі теоретико-методологічного аналізу дослідження вокально-виконавського досвіду обґрунтовано критерії (мотиваційно-адаптаційний, емоційно-регулятивний, творчо-продуктивний, оцінно-рефлексивний) та показники сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, які забезпечують його повноцінне діагностування й перевірку в умовах освітнього процесу на консолідаційному підґрунті.

2. Виявлено рівні сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в єдності структурних компонентів означеного феномена. Відповідно до критеріальних характеристик сформованості вокально-виконавського досвіду виділено чотири рівні його

функціонування, а саме: високий (фахово-зрілий), середній (виконавсько-стабільний), достатній (нестабільно-виразний), низький (неуявно-фрагментарний).

3. Розроблено та впроваджено методика формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі, яка здійснювалася за чотирма етапами: мотиваційно-пропедевтичним (вирішувалися питання методичного забезпечення впровадження експериментальної методики та реалізація першого критерію – мотиваційно-адаптаційного), емоційно-ціннісним (здійснювалася систематизація й збагачення знань, важливих для набуття емоційно-зрілого виконавства майбутніми вчителями музичного мистецтва, вдосконалення їхньої емоційно-виконавської бази, оволодіння елементами візуально-сценічного виконавського досвіду), компетентісно-творчим (оцінювалися проявлення ключових фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва та удосконалення навичок вокально-виконавської діяльності, здійснюване на засадах збагачення їх ерудиції в галузі основ теорії формування сценічно-виконавських навичок), креативно-оцінним (формувався навичок адекватного розуміння й оцінки музичних явищ, що визначають вокально-виконавський досвід і рівень виконавської культури педагога-музиканта, обсяг інтонаційно-слухового фонду, особливості потреб і ціннісних орієнтацій, здатність до творчих фантазій, емоційної та інтелектуальної діяльності).

4. Доведення статистичної вартісності розбіжності між показниками в експериментальній та контрольній групах наприкінці формувального експерименту здійснено за допомогою багатофункціонального критерію Фішера (кутового перетворення Фішера) з метою порівняння і зіставлення кількісних показників експериментальної та контрольної груп учасників формувального експерименту, а також перевірки рівності дисперсій двох вибірок.

5. Порівняння діагностичних даних, отриманих у констатувальному та

прикінцевому зрізах, а також виявлення динаміки змін, що відбулися у студентів експериментальної та контрольної груп, дозволив дійти висновку про ефективність пропонованої методики формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі. Доведено, що поетапна методика формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі забезпечила розвиток усіх компонентів досліджуваного феномена.

Перелік використаних джерел до третього розділу

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки : учебное пособие. М. : Прометей, 2005. 232 с.
2. Абдуллина О. А. Мониторинг качества профессиональной подготовки. *Высшее образование в России*. М., 1998. № 3. С. 35-38.
3. Айзенк Г. Ю. Проверте свои способности : тесты / пер. с англ. А. Лука, И. Хорола. СПб. : Лань, 1995. 158 с.
4. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пос. для студ. пед. ин-тов по специальности. М. : Просвещение, 1983. 224 с.
5. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки. Л. : Музыка, 1974. 336 с.
6. Белкин А. С. Витакенное обучение с полиграфическим методом проекций. *Школьные технологии*. 1998. № 3. С. 18-22.
7. Белобородова В. К. Музыкальное восприятие школьников : сб. статей. М. : Просвещение, 1975. С. 9-35.
8. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. К. : Вересень, 1996. 129 с.
9. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
10. Зязюн І. А. Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах. Харків, 1996. 360 с.
11. Жигінас Т. В. Глобалізаційні тенденції в освіті. Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва – гедоністичний підхід. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. Миколаїв, 2019. № 3. С. 95-112.
12. Іванова Л. О. Музично-педагогічна спадщина Миколи Леонтовича : монографія. Вінниця : ВМГО «Розвиток», 2007. 144 с.
13. Капица П. Л. Эксперимент, теория, практика. М. : Наука, 1981. 495 с.
14. Козир А. В. Дисперсійний аналіз факторів формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. *Науковий часопис Національного*

педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. К., 2008. Вип. 10. С. 68-76.

15. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. К. : Музична Україна, 1989. 36 с.

16. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М. : Музыка, 1972. 383 с.

17. Науменко С. І. Основи вікової музичної психології. К. : Український центр творчості дітей та юнацтва, 1995. 103 с.

18. Осеннева М. С., Самарин В. А., Уколова Л. И. Методика работы с детским музыкальным коллективом: учеб. пособие. М. : Академия, 1999. 224с.

19. Падалка Г. М. Формування естетичної свідомості майбутніх учителів музики в процесі залучення їх до оцінно-вибіркових дій. *Теорія і методика мистецької освіти.* К.: НПУ, 2002. Вип. 3. С. 46-52.

20. Паньків Л. І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до керівництва музичними колективами школярів. *Наукові записки.* К. : НПУ, 2003. Вип. 52. С. 101-110.

21. Полуянов Ю. А. Воображение и способности. М. : Знание, 1982. 96 с.

22. Пономарёв Я. А. Психология творчества и педагогика. М. : Педагогика, 1976. 280 с.

23. Психологические тесты для профессионалов / авт. и сост. Н. Ф. Гребень. Минск : Соврем. школа, 2007. 496 с.

24. Психологические тесты в 2-х т. / под ред. А. А. Карелина. М. : ВЛАДОС, 2003. Т. 1. 312 с.

25. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина : в 2-х т. М. : ВЛАДОС, 2003. Т. 2. 248 с.

26. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М. : Музыка, 1989. 139 с.

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

28. Рудницька О. П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. К. : ІЗМН, 1998. 248 с.
29. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т 1. 816 с.
30. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. К. : Поліграфкнига, 1996. 406 с.
31. Ситуативний аналіз, або анатомія кейс-метода / за ред. Ю.П.Сурміна. К. : Центр інновацій і розвитку, 2002. 286 с.
32. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М. : Московский университет, 1985. С.128-211.
33. Струве Г. А. Школьный хор : учеб. пособ. М. : Знание, 1967. 191с.
34. Стулова Г. П. Хоровой класс. Теория и практика вокальной работы в детском хоре. М. : Просвещение, 1988. 126 с.
35. Формирование учебной деятельности студентов / под. ред. В. Я. Ляудис. М. : Московский университет, 1989. 239 с.
36. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. Львів : Літопис, 2000. 269 с.
37. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения : монография. М. : МГУ, 2003. 416 с.
38. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учеб. пособ. / Ю. А. Цагарелли. СПб. : Изд-во «Композитор* Санкт-Петербург», 2008. 368 с.
39. Шевченко О. В. Методи вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва скрізь призму консолідаційного підходу. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті* : матеріали IV-ї Міжнародної науково-практичної конференції. Варшава, Ужгород, Херсон : Посвіт, 2019. С. 176-177.
40. Шевченко О. В. Охорона дитячого голосу. *Науково-методичний журнал «Мистецтво та освіта»*. К. : Педагогічна думка, 2017. № 2 (84). С. 10-14.

41. Shevchenko E. Specificity of formation of vocal-performance experience of students-musicians on hermeneutic principles = Специфіка формування вокально-виконавського досвіду студентів-музикантів на герменевтичних засадах. *Paradigm of knowledge*. Frankfurt, Germany : ТК Meganom LLC, 2020. Vol. 5 (43) P. 154-172.

42. Шевченко О. В. Педагогічні та організаційні основи функціонування самодіяльного хорового колективу. *Сучасна мистецька освіта* : матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, 15-16 березня 2018 р. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 107-110.

43. Шевченко О. В. Виконавсько-хоровий аналіз оригінальних творів для хору Анатолія Авдієвського : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 126-134.

44. Эксперимент: требования к уровню подготовки выпускников. Новое содержание образования. М. : Просвещение, 2001. 271 с.

45. Яконюк В. Л. Музыкант. Потребность. Деятельность. Минск, 1993. С. 19-55.

46. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian / Pod red. J.Sarana. Lublin : Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. 413 s.

47. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodas. Vilnius, 2001. 128 p.

48. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa : Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. 636 s.

49. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено нове вирішення проблеми формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах консолідаційного підходу, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці поетапної авторської методики. У результаті проведеного дослідження отримано наступні висновки.

1. У результаті аналізу науково-методичної літератури та практики з'ясовано, що однією з актуальних проблем сьогодення є формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, що дозволяє націлити їх на успішну роботу з учнями. З цієї позиції формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва не відноситься до числа достатньо розроблених у вітчизняній психолого-педагогічній та мистецтвознавчій літературі.

Здійснено узагальнення основних наукових позицій щодо розуміння та тлумачення поняття «досвід», що дозволило виокремити трактування цього феномена, що набуває логічного, мисленнєво-послідовного тлумачення, а не лише інтуїтивно-пошукового характеру. З позиції виконаного дослідження вокально-виконавський досвід майбутнього фахівця з музичного мистецтва на основі консолідаційного підходу доцільно тлумачити як засвоєні особистістю способи відтворення музичних образів з метою донесення їх до слухацької аудиторії, що акумулюють музичні враження й переживання, а також музикознавчі, інтерпретаційні та методичні компетенції, набуті в процесі художньо-вокальної діяльності. Перспективними шляхами його формування вважаємо: вироблення установки на ознайомлення з великою кількістю музичного репертуару (зокрема вокального), набуття знань стильової різноманітності виконавського мистецтва, удосконалення виконавських здібностей і вмінь, навичок самостійної роботи над музичними творами, збагачення музично-слухових уявлень, участь у конкурсних і фестивальних

виступах. Отже, вокально-виконавський досвід майбутніх учителів музичного мистецтва – це є *засвоєні особистістю засоби відтворення музичних образів з метою їх найбільш повного донесення до слухацької аудиторії, що акумулюють музично-педагогічні враження й переживання, а також інтерпретаційні та методичні компетенції, набуті в процесі художньо-творчої діяльності.*

2. Згідно результатів дослідження структура вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва охоплює такі компоненти: мотиваційний, емоційний, творчий та оцінювальний. Ураховуючи існуючі дослідження в галузі вокально-виконавської підготовки студентів, виділено такі критерії сформованості виконавського досвіду, які відповідають його структурним компонентам: мотиваційно-адаптаційний, що визначає наявність мотиваційної спрямованості на виконавську діяльність, установку на здобування необхідних умінь і навичок, потребу в удосконаленні виконавської майстерності; емоційно-регулятивний, який показує міру здатності до емоційного співпереживання музики, емпатійного проникнення в художній світ автора, адекватного впливу на учнів у процесі навчальних занять; творчо-продуктивний, що характеризує міру творчої спрямованості особистості, активності в процесі навчальної діяльності, здатності до практичного втілення набутого вокально-виконавського досвіду; оцінювально-рефлексивний – відбиває міру готовності до оцінювання результатів власної виконавської діяльності, до діагностики музично-виконавських якостей учнів, до самовдосконалення та самореалізації. Відповідно розробленим критеріям були встановлені показники. Про стійку мотивацію у виконавській діяльності свідчать: усвідомленість важливості обраної професії, розвиненість потреби та інтересу до вокально-виконавської діяльності. Показником емоційно-регулятивного критерію є: виявлення власного ставлення до музичного твору, розвиненість емоційної сфери студентів, розвиненість образних уявлень, здатність до сценічного перевтілення. Показниками творчо-продуктивного критерію є: усвідомлення суб'єктної значущості музичної діяльності;

володіння виконавськими вміннями й навичками, творча інтуїція, самостійність і творча ініціативність, вокально-виконавська активність. Основними показниками оцінювально-рефлексивного критерію визначено: виконавську рефлексію, сформованість музичних суджень і оцінки музично-педагогічних явищ, художньо-естетичні уподобання, педагогічну спрямованість виконавського репертуару.

Застосування означених критеріїв у взаємодії та взаємозалежності дозволило змодельювати рівні виділених структурних компонентів вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Відповідно до критеріальних характеристик сформованості вокально-виконавського досвіду виділено чотири рівні його функціонування (високий – *фахово-зрілий*, середній – *виконавсько-стабільний*, достатній – *виразно-нестабільний* та низький – *уявно-фрагментарний*).

3. Провідними принципами мистецької освіти визначено: інтеграційності, культуровідповідності, інформаційності, систематичності й послідовності; гуманізації та демократизації, що базуються на загальних закономірностях музично-педагогічної освіти. Розроблені спеціальні принципові положення, які відображають внутрішню сутність професійної діяльності вчителя-музиканта та визначають основні напрями його навчальної діяльності, а саме: *принцип опори на навчально-професійний досвід; систематичності й послідовності керівних впливів; історизму у вивченні художньо-естетичних явищ; інтересу й емоційної захопленості виконавською діяльністю; активізації творчо-виконавської діяльності; поваги до авторської концепції.*

Розроблено педагогічну модель формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного в процесі педагогічної практики, що від постановки мети й основних завдань охоплює: наукові підходи, основні принципові положення, педагогічні умови, етапи педагогічної роботи, ефективні методи формування означеного феномена, що разом становить повний технологічний цикл.

4. Ефективність процесу формування вокально-виконавського досвіду майбутніх фахівців з музичного мистецтва на засадах консолідаційного підходу зумовлюється впровадженням розроблених і впроваджених ефективних педагогічних умов, а саме: оптимальну організацію навчально-творчої взаємодії викладача та студента у класі; створення ситуацій успіху в музично-виконавській діяльності студентів; розширення мистецького тезаурусу; розвиток творчої самостійності, яка максимально забезпечує самовдосконалення особистості вчителя музики, націлює на індивідуальне та професійне зростання.

5. За результатами констатувальної діагностики на дослідно-експериментальному етапі дослідження було встановлено, що більшість студентів факультетів мистецтв перебувала на середньому та низькому рівнях сформованості **досвіду виконавської діяльності**. На основі емпіричних методів дослідження (спостереження, опитування, тестування) розроблено, впроваджено і апробовано модель формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі, що реалізувалась за такими етапами формувального експерименту: мотиваційно-пропедевтичний етап передбачав апробацію діагностичної методики, підготовку музичного матеріалу, розробку програми спецкурсу, формування й зміцнення позитивної мотивації студентів, які брали участь у формувальному експерименті, щодо оволодіння високим рівнем особистісної самоорганізації як здатності до самокерування власним розвитком. Застосовано спонукальні методи (переконання, самонавіювання й самопереконання), методи створення ідеального образу фахівця, порівняльний аналіз результатів діяльності, досягнутих у процесі самостійної роботи, ознайомлення з працями психологів, соціологів, педагогів, у яких засвідчено важливість якісної музичної освіти школярів для їхнього особистісного розвитку й запобігання негативним проявам та значущість готовності вчителя музики до якісного вирішення цього непростого завдання; емоційно-ціннісний етап, що спрямований на вдосконалення особистісно-психологічних

властивостей (концентованої уваги, цілеспрямованості, відповідальності, емоційно-вольової саморегуляції) та розвитку загальних і спеціальних музичних, вокальних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, важливих для успішної вокально-виконавської підготовки, формуванню самостійності мислення й навчальних дій як домінантної особистісної характеристики. Вирішення означених завдань забезпечувалось поєднанням перспективного й поточного планування самостійної навчальної діяльності; методи алгоритмованого конструювання самостійних занять з розвитку своїх музично-слухових і вокально-аналітичних здібностей; метод ретроспективного самоаналізу; компетентнісно-творчий етап передбачав формування ключових фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва та удосконалення навичок вокально-виконавської діяльності, здійснюване на засадах збагачення їх ерудиції в галузі основ теорії формування сценічно-виконавських навичок; набуття вміння застосовувати опрацьовані навички в різних навчальних і фахових контекстах; засвоєння основ теорії й практики художньо-стильової інтерпретації вокальних творів; удосконалення міжпредметної координації дисциплін вокально-хорового та музично-теоретичного циклів з метою формування навичок переносу методів вокально-фахового вдосконалення на загальний процес підготовки до діяльності вчителя музичного мистецтва; креативно-оцінний етап спрямовувався на засвоєння студентами навичок адекватного розуміння й оцінки музичних явищ, що визначають вокально-виконавський досвід і рівень виконавської культури педагога-музиканта, обсяг інтонаційно-слухового фонду, особливості потреб і ціннісних орієнтацій, здатність до творчих фантазій, емоційної та інтелектуальної діяльності.

Доведення статистичної вартісності розбіжності між показниками в експериментальній та контрольній групах наприкінці формувального експерименту було здійснено за допомогою багатофункціонального критерію Фішера (кутового перетворення Фішера) з метою порівняння і зіставлення кількісних показників експериментальної та контрольної груп учасників

формувального експерименту, а також перевірки рівності дисперсій двох вибірок. Зазначимо, що даний критерій є критерієм розсіювання.

За отриманими результати експериментальної перевірки доведено ефективність запропонованої моделі формування виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки на засадах консолідаційного підходу.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Інформаційна пам'ятка

«Виконавський досвід – найважливіша якість педагога-музиканта»

- У кожному історичному періоді поняття «досвід» набувало особливого змістового наповнення, зокрема: давньогрецькі (Аристотель, Платон, Фукіїд), римські (Лукрецій, Сенека) та давньокитайські філософи (Конфуцій, Даоцзи, Лаоцзи, Моцзи, Сюньцзи, Хань Фей, Ян Чжу) пов'язували з ним уявлення про відкритість буття свідомості людини, активне випробовування, перевірку знань шляхом відповідних дій, діяльності, активного життя; філософи Середньовіччя (Августин, Ф.Аквінський, М.Кузанський, Ф.Парацельс) відзначали провідну роль досвіду у пізнанні світу, а також розглядали активну діяльність людини як основу формування індивідуального досвіду; практичний матеріалізм (Ж.Вольтер, Ш.Монтеск'є) трактував досвід як історично обумовлену систему знань, яка розвивається у визначеному соціально-культурному контексті; в інтерпретації представників прагматизму та індивідуалізму (Дж.Дьюї, П.Джемс, Ч.Моррис) досвід є цінністю, яка забезпечує адаптацію людини в нових життєвих умовах і надає їй можливість постійного розвитку; філософія ХХ століття (В.Андрущенко, Н.Вахтомін, М.Мінаков, І.Фролов, В.Шинкарук) трактує досвід як важливий засіб збагачення науки, розвитку теорії і практики.

2. Досвід є найважливішою теоретичною категорією психології і в однаковій мірі детермінований «матеріальними» (пам'ять, інші пізнавальні процеси), «субстанціональними» (особистість, духовність) і соціальними (індивід-соціум) рушійними силами людського буття. Серед відомих дослідників, увагу яких було спрямовано на розв'язання даної проблеми, - В.Джемс, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, В.Роменець, Б.Теплов, Ю.Трофімов

та ін. Дослідники визначають досвід станом індивідуальної свідомості, що охоплює погляди, настрої, традиції, почуття, волю та ін.

3. З педагогічної точки зору досвід виступає ознакою підготовленості особистості до життя і включає об'єм знань, навички, звички. Його сутність полягає в певному оцінювальному, теоретичному і практичному ставленні до дійсності, у контролюванні діяльності і поведінки, керуванні ними, що передбачає попередню побудову дій та передбачення їхніх наслідків.

4. Виконавський досвід майбутніх учителів музики є сутнісною характеристикою особистості, що відображає виконавську підготовленість до музично-педагогічної діяльності і акумулює музичні враження і переживання, музикознавчі і методичні знання, виконавські уміння і навички, набуті в процесі вокально-виконавської підготовки. Перспективними шляхами його формування визнано: вироблення установки на ознайомлення з великою кількістю музичного репертуару, набуття знань стильової різноманітності виконавського мистецтва, удосконалення виконавських здібностей та умінь, навичок самостійної роботи над музичними творами, збагачення музично-слухових уявлень, участь у конкурсних і фестивальных виступах.

Додаток А-1

Тест на виявлення ступеня усвідомлення студентами значущості набуття виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва у втіленні художньо-образного змісту твору

Шановний студенте, підкресліть, будь ласка, відповіді, які Ви вважаєте вірними:

– **Виконавський досвід вокаліста:**

- а) це головне, на що реагує публіка;
- б) не дуже важливий компонент виконавства, головне – як звучить співак;
- в) це характеристика співака, яка має доповнювати вокальний імідж твору;
- г) має тісно зливатись з артистизмом, допомагаючи співу створити цілісний художній образ.

2. На заняттях з постановки голосу:

- а) мають закладатись основи виконавського досвіду;
- б) розвиток виконавського досвіду є одним з провідних показників його фахової майстерності;
- г) набувати виконавський досвід важливо, але спочатку потрібно навчитись якісному інтонуванню;
- д) досвід закономірно проявиться у вокалістів, які часто виступають на сцені.

3. Як Ви думаєте, наскільки важливим має стати вдосконалення виконавського досвіду у навчанні майбутніх учителів музичного мистецтва?

- а) має стати одним із пріоритетних навчальних завдань;
- б) думаю, що це дуже важливо;
- в) думаю, що стає важливим по мірі того, як співак оволодіває вокально-технічними навичками;
- г) досвід приходить сам по собі з процесом вивчення твору;

4. Як Ви вважаєте, на якій стадії опанування твором потрібно починати вдосконалювати свій виконавський досвід?

- а) під час генеральних репетицій;
- б) досвід приходить сам по собі у процесі вивчення твору;

- в) впродовж всього процесу роботи над твором;
- г) коли текст все ж вивчений і здійснюється робота над виразністю виконання твору;

5. Виконавський досвід вокаліста:

- а) є результатом цілеспрямованої праці;
- б) виробляється у процесі навчання;
- в) є синтезом природних здібностей та цілеспрямованої праці,
- г) є природною здібністю.

6. Для того, щоб досягти виконавського вдосконалення, вокалісту потрібно:

- а) уважно навчатись, щоб досягти ясної артикуляції й вимови тексту;
- б) вміти застосовувати сукупність інтонаційних та зовнішньо-сценічних засобів виразності;
- в) оволодіти майстерністю виразного фразування;
- г) ритмічно точно, виразно інтонувати музичний текст.

7. Виконавський досвід вокаліста реалізується за рахунок:

- а) вірного виявлення кульмінації твору;
- б) відсутності страху перед сценою;
- в) виразно-емоційної поведінки на сцені;
- г) злиття виразно-інтонаційного виконання та зовнішнього втілення образу.

8. Вираження характеру твору в зовнішніх проявах:

- а) прекрасно доповнює вокальну сторону виконання;
- б) допомагає вокалісту триматися впевнено;
- в) невід'ємна частка музично-художнього враження;
- г) має другорядне значення

9. Для вдосконалення виконавського досвіду в процесі співу потрібно досягати:

- а) проникнення в художньо-образний поетичного тексту;
- б) донесення характеру музичного матеріалу до слухачів;
- в) проникнення в художньо-образний сенс музичного і поетичного тексту в їх єдності;

г) виразного, точного, фразування та інтонування.

10. Виконавський досвід вокаліста для майбутнього вчителя музичного мистецтва:

- а) важливий тому, що сценічне виконання ним репертуару сприяє підвищенню його іміджу;
- б) допомагає вдосконалювати виконавський досвід у студентів у процесі їхнього фахового навчання;
- в) досягнення виконавського досвіду надає йому фахової впевненості;
- г) є другорядним завданням у його викладацько-фаховій діяльності.

Ключ до тестів.

- 1. – г)
- 2. – б)
- 3. – а)
- 4. – в)
- 5. – в)
- 6. – б)
- 7. – г)
- 8. – в)
- 9. – в)
- 10. – г)

Додаток Б

Тести на виявлення міри музично-теоретичної підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва за Б. Деміром та Н. Кьон

1. Швидкому розучуванню вокального твору сприяють:

- а) багаторазове повторення мелодії;
- б) розучування на основі усвідомлення структури мелодії;
- в) багаторазове слухання мелодії.

2. Романс – це музичний жанр:

- а) який виконується під акомпанемент фортепіано;
- б) який виконується під акомпанемент гітари;
- в) який відрізняється ліризмом та камерним звучанням.

3. Поняття «музична грамотність» означає:

- а) вміння співати по нотах;
- б) вміння грати і співати по нотах;
- в) володіння основними поняттями, які відбивають сутність музичного мистецтва.

4. Поспівки важливо виконувати без супроводу тому, що це:

- а) сприяє розвитку голосу та емоційності співу;
- б) більш цікаво студентам;
- в) сприяє встановленню координації між слухом, голосом та усвідомленню напряму звуковисотного руху в мелодії.

5. Навчатись співати по нотах «з листа»:

- а) має кожен вокаліст;
- б) необов'язковою але бажано;
- в) не обов'язково, якщо є концертмейстер.

6. У основі розвитку музичного слуху лежить:

- а) оволодіння навичками співу;
- б) часте слухання музики;
- в) розвиток музичної пам'яті.

7. Вміння чітко витримувати ритмічний малюнок вокального твору:

- а) сприяє організації музичних ансамблів класу;

- б) забирає надто багато часу;
- в) є основною розвитку музичного сприйняття.

8. Синкопа – це:

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

9. Музична фраза — це:

- а) «квадратна» структура з 8 або 16 тактів;
- б) фрагмент мелодії від паузи до паузи;
- в) відносно завершений фрагмент мелодії, який виконується на одному диханні

Ключ до тестів.

- 1. – г)
- 2. – б)
- 3. – а)
- 4. – в)
- 5. – в)
- 6. – б)
- 7. – г)
- 8. – в)
- 9. – в)
- 10. – г)

ДОДАТОК В

Анкета на виявлення ступеню розвиненості емоційної сфери студентів

Шановний студенте, підкресліть, будь ласка, вірний варіант відповіді.

1. Чи знайомі Ви з мемуарною творчістю співаків, в якій розглядаються питання емоційної сфери виконавства? (постійно читаю; інколи читаю в Інтернеті; читаю, коли викладач наполягає; мені це не цікаво).
2. Чи цікавить Вас проблема розвитку емоційності співаків у процесі їх навчання? (надзвичайно цікавить, цікавить, періодично цікавить, не цікавить);
3. Чи вивчали Ви науково-методичну літературу, в якій розглядаються ці питання? Наведіть 3-4 приклади (_____)?
4. Чи знайомі Ви з мемуарною творчістю співаків, в якій розглядаються питання вдосконалення вокально-виконавського досвіду? Наведіть 3-4 приклади (___)?
5. Вам знайомі праці музикознавців, присвячені проблемам вдосконалення вокально-виконавського досвіду? Наведіть 3-4 приклади (_____)?
6. Творчість якого співака надихала К. Станіславського на розробку своєї методики виховання акторів? Наведіть 3-4 приклади (_____)?
7. Які відомі режисери плідно працювали у оперному жанрі? Наведіть 3-4 приклади (___)?
8. За якими ознаками Ви визначаєте ступінь емоційності співака?
9. Якими природними властивостями має характеризуватись емоційно розкутий співак?
10. Які риси характеру потрібно вдосконалювати вокалісту-виконавцю? Чому?
11. Чого б Ви побажали своїм учням? Поясніть свою позицію.
12. Що Ви хочете вдосконалити у своїх вокально-виконавських можливостях? Обґрунтуйте свою думку.

ДОДАТОК Г

Текст датського поета Фредерика Деліуса, на який був написаний Е. Грігом романс «Захід сонця». (Переклад російською)

1. Находит тень и дню конец.
Свет гаснет в чаще леса.
На море пал златой багрец,
На землю тьмы завеса.
Среди вечерней тишины
Чуть шепчутся берёзы...
К сынам земли приходят сны,
Над миром веют грёзы.
2. Прощанье дня полно тоски,
Встревоженной печали;
Закрыли венчики цветки,
И птицы замолчали,
И замер дол и робко ждёт,
Весь плачущий росойю,
Что скоро солнце пропадёт
За алой полосойю.

Варіант тексту у пристосованій мелодії романсу Е. Гріга до вистави «Дюймовочка» (музика Е. Гріга)

1. Скорлупка грецкого ореха мне стала колыбелькой,
А темно-синие фиалки душистою постелькой.
Мне свежий мед приносит пчелка, душистый он и сладкий,
А ветерок – дружок веселый – со мной играет в прятки.
2. Ко мне слетаются стрекозы, я птицам улыбаюсь
И лепестком китайской розы, в кроватке укрываюсь.
Найду я утром на рассвете росинку – недотрогу,
И только маленькие дети понять все это могут.

Оригінальний текст та «підстроковий» переклад

Nu falder solen stille
i Aasen's fjerne skove
og sender guld til
Affenfred af Ang Envy.
Sød blodig hvisken passerer gennem
birkeblader

Зараз сонце падає тихо за далекими
лісами Аасена
і посилає золото червоним Афенфредом
за Енг Вов.
Солодкий кривавий шепіт проходить
через листя берези
Про ніч, яка збирається зникнути.

Om natten vil muldyren forestille sig og vil gå.

Hvor i dag skilsmisse er mild blomsten og halmen falder nu!

Kuvertkritten lukker, enden er hans liv.

Nu binde alle fuglene til de små og en dal med fredelige steder

Vær ikke bange for min sjæl, bare fald ned midt om natten mod solen

Derfra er kærlighedens sundhed stigende som nattens violins duft.

Hvor lyskilden går før

Du blev komfortabel

Og giv en dyb overskyet nat

Deres varme er vedvarende.

En stolt dag har ingen fornøjelse hvor sødt som det hælder

Hoved til brystet i naturen,

til skygger vises.

Så er morgenen som en drøm

i en blød nats søvn.

Де сьогодні розлучення є м'яким і для квітки, яка никне й падає!

Все приходиться до свого кінця, близиться кінець його життя.

Зв'яжи це з усіма птахами малими, і з долиною спокою.

Не бійся моєї душі, просто опускайся в глибині ночі проти сонця

Звідти любов піднімається

як аромат від нічної скрипки.

Де джерело світла йде від нас,

І глибока хмарна ніч настає.

Гордий день солодко ллється без радощів і з'являються тіні.

Тоді мир на потоці життя падає

Тоді ранок лежить як сон

в м'якому сні ночі.

ДОДАТОК Е

Анкета на виявлення проблем, з якими стикаються студенти в умовах сценічного виступу.

1. Під час виступу мені доводиться долати труднощі, зв'язані з моїми переживаннями.
2. Мене тривожить страх осоромитися перед студентами або слухачами.
3. Perezбудження від бажання заспівати найкраще приводить до страху забути текст.
4. Перед виступом у мене погіршується здібність до зосередження.
5. Мій стан перед виступом залежить від того, хто мене буде слухати.
6. Я не можу зосереджуватись на виступі, якщо знаю, що мене буде слухати недоброчлива комісія.
7. Я завжди погано сплю перед виступом.
8. Перед виступом я відчуваю себе роздратовано.
9. Перед виступом від хвилювання я не можу заспокоїтися й сконцентруватися.
10. Перед виступом мені завжди здається, що я забуду на сцені текст.
11. Якщо я роблю випадкову помилку під час виступу, це негативно впливає на весь подальший процес співу.
12. З мого стану перед виступом помітно, що я дуже хвилююсь.

ДОДАТОК Ж

Тест на виявлення рівня ерудованості в галузі основ теорії формування
сценічно-виконавських навичок студента

(авторська модифікація «Тесту на діагностування рівнів емпатійних
здібностей» В.В.Бойка)

1. Я залишаюсь спокійним, коли виникають непередбачені ситуації.
2. Якщо є потреба, я легко імпровізую.
3. Я вільно спілкуюся з глядачами, та відчуваю емоційний настрій слухацької аудиторії.
4. Я виявляю занепокоєння, що до проблеми невдалого виступу товариша.
5. Своїми виконавськими діями, я можу не відчувати творчу атмосферу залу.
6. Я легко уявляю себе на місці іншого, та вхожу в його стан.
7. Я рідко допомагаю своїм сокурсникам.
8. Іноді мені вказують на мою неуважність, щодо іншого.
9. Мені легко копіювати та наслідувати жести, міміку, інтонацію інших виконавців.
10. Чужа радість позитивно впливає на мене.
11. Я відчуваю та зливаюсь з почуттями та проблемами вокального твору.
12. Мені рідко зустрічалися творчі особистості, які були б для мене авторитетом.
13. Я поводжусь спокійно, коли інші емоційно напружені.
14. Мені важко спілкуватися з деякими студентами.
15. Я творча особистість.
16. Я засмучуюсь, коли хтось невдало виступив.
17. Якщо людині важко на душі, я стримуюсь від запитань.

18. Мені важко зрозуміти людину, яка засмучується за будь яких дрібниць.

Обробка даних. Підраховується число вірних відповідей (згідно ключа) по шкалі, після того, результат підсумовується.

Швидка реакція: -1; +4; -7; +10; -13; +16;

Здатність до імпровізації: +2; -5; -8; -11; -14; -17;

Ідентифікаційний канал: +3; +6; +9; -12; +15; -18.

Оцінки по шкалі виконують допоміжну функцію в інтерпретації основного показника – рівня ерудованості. Сумарний показник теоретично може змінюватися від 0-18 балів. За нашими мірками високій рівень – 12-18 балів, до середнього рівня віднесено 5-11 балів, та за низькими результатами рахуємо менше 5 балів.

ДОДАТОК 3

Приклади вокальних завдань-вправ для роботи з учнями

Наведіть приклади вправ на оволодіння вокальними вміннями та навичками роботи з учнями. Визначте методичну цінність окремих вокальних вправ з метою виокремлення найбільш корисних для конкретного вокально-технічного завдання, а саме: на розвиток співацького дихання, інтонаційні, дикційні, фонаційні та вправи, які б містили гігієнічні вимоги з охорони дитячого голосу тощо. Опишіть наведені приклади за поданим зразком:

Приклад однієї з вправ на розвиток співацького дихання:

- Повністю видихнувши повітря не дихати протягом кількох секунд, потім набрати в легені повітря, але не за один вдих, а за кілька коротких активних вдихів. Після кожного з таких коротких вдихів зробити невелику паузу, не вдихаючи і не видихаючи повітря. Коли легені будуть наповнені, затримати повітря, простеживши, щоб грудна клітина була повністю розгорнута, розширена. Після фіксації цього положення зробити спокійний видих.

Приклад однієї з вправ на розвиток дикції:

- Витягнути губи, не розмикаючи, вперед („хобітком”) та протримати їх у такому положенні декілька секунд, потім розтягнути губи у посмішку і зафіксувати це положення. Вправа допомагає розробити рухливість миміки, яка впливає на дикційну чіткість і тембральне забарвлення голосу.

Приклад фонаційної вправи:

- На одному видиху промовляти 5-10 звуків, по черзі вимовляючи «ф» і «в», роблячи короткі проміжки між звуками.

У письмовій формі дати відповіді на запитання:

1. Які Ви знаєте основні правила для роботи над співацькими регістрами?

2. Як потрібно змінювати вимоги до співацької діяльності школярів у зв'язку з початком мутаційного періоду?

3. У чому полягає єдність художнього та технічного співацького навчання у процесі виконавської діяльності?

ДОДАТОК И

Наукові праці автора, в яких опубліковано основні результати дисертації

Статті в наукових фахових виданнях України

1. **Шевченко О. В.** Охорона дитячого голосу. *Науково-методичний журнал «Мистецтво та освіта»*. Київ : Педагогічна думка, 2017. № 2 (84). С. 10-14.
2. **Шевченко О. В.** Вокально-виконавський досвід майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі: структурні особливості. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Суми : СДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. Вип. 2 (12). С. 177-188.
3. **Шевченко О. В.** Методологічні підходи вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційної технології*. Суми : СДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 7 (81). С. 240-249.
4. **Шевченко О. В.** Консолідаційний підхід як методологічна основа формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика»*. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 26 (1-2019). Ч. 2. С. 186-19.
5. **Шевченко О. В.** Критеріальний апарат стану сформованості виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. Вип. 1 (64). С. 263-268.
6. **Шевченко О.** Методичне забезпечення формування вокально-виконавського досвіду майбутнього музиканта-педагога. *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика»*. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 27 (2-2019). С. 273-278.

Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях

7. **Shevchenko E.** Specificity of formation of vocal-performance experience of students-musicians on hermeneutic principles = Специфіка формування вокально-виконавського досвіду студентів-музикантів на герменевтичних засадах. *Paradigm of knowledge*. Frankfurt, Germany : ТК Meganom LLC, 2020. Vol. 5 (43) P. 154-172.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. **Шевченко О. В.** Педагогічні та організаційні основи функціонування самодіяльного хорового колективу. *Сучасна мистецька освіта* : матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, 15-16 березня 2018 р. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 107-110.

9. **Шевченко О. В.** Методи вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва скрізь призму консолідаційного підходу. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті* : матеріали IV-ї Міжнародної науково-практичної конференції. Варшава, Ужгород, Херсон : Посвіт, 2019. С. 176-177.

10. **Шевченко О.** Принципи формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі. *Social and Economik Aspectc of Education in Modern Society* : proceedings of the X International scientific practical conference. Warsaw, Poland : RS Global, 2019. Vol. 2. P. 57-61.

11. **Шевченко О. В.** Педагогічні умови формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційних засадах. *Сучасна мистецька освіта* : матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, 5-7 березня 2020 р. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020 . С. 251-255.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

12. **Шевченко О. В.** Виконавсько-хоровий аналіз оригінальних творів для хору Анатолія Авдієвського : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 126-134.

Відомості про апробацію результатів дисертаційного дослідження

№	Назва конференції	Місце та дата проведення	Форма участі
1.	Міжнародні «Педагогічні читання пам'яті професора О. П. Рудницької»	Київ, 2017	очна
2.	Міжнародні «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти»	Київ, 2017	очна
3.	II Міжнародна науково-практична конференція «Функції дизайну у сучасному світі: виміри 2019»	Суми, 2019	заочна
4.	V Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін»	Суми, 2019	заочна
5.	II Міжнародні читання науково-практичні пам'яті академіка А. Авдієвського	Київ 2017-2021	очна
6.	VI Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні питання методики викладання суспільних та гуманітарних дисциплін в умовах розбудови сучасної школи»	Суми, 2019	заочна
7.	IX Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Освіта і здоров'я»	Суми, 2019	заочна
8.	Всеукраїнська науково-практична конференція професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова	Київ, 2018-2020	очна