

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК: 378.016:784.9(043.3)

ТЯНЬ ЛІНЬ

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО
НАВЧАННЯ**

014 – Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Тянь Лінь

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

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Тянь Лінь. Методика формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2021.

Зміст анотації

У дисертації теоретично обґрунтовано та визначено науково-теоретичні основи формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання, конкретизовано сутність та змістове наповнення комплексу вокально-технічних умінь, висвітлено результати дослідно-експериментальної роботи, які дозволяють констатувати про ефективність методичної стратегії, розробленої та застосованої для розв'язання цієї актуальної проблеми фахового навчання студентів музично-педагогічних ЗВО. Реалізація шляхів вирішення означеної проблеми актуалізована на основі розроблення, апробації та упровадження поетапної методики формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики як дієвого засобу підвищення рівня вокально-технічної підготовленості студентів до провадження фахової діяльності. Розкрито зміст та визначено педагогічний потенціал фахового навчання студентів музично-педагогічних ЗВО щодо формування в них вокально-технічних умінь.

Встановлено, що, незважаючи на певну науково-теоретичну й методичну розробленість цієї проблематики, стрімка динаміка інноваційних змін у царині педагогіки мистецтва разом із підсиленням масового інтересу молоді до оволодіння уміннями співу, вимагають науково-теоретичного переосмислення і методичного оновлення педагогічного інструментарію у галузі формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, що зумовило вибір теми

дисертаційної роботи «Методика формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання» як вельми актуальної, а також теоретично й практично значущої.

Мета дослідження визначена як теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка методики формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання.

Перебіг аналізу науково-теоретичних основ формування вокально-технічних умінь у процесі фахового навчання дозволив засвідчити величезне значення сформованості в студентів означених умінь в контексті багатоаспектності їх залучення у процесі фахової діяльності, а також окреслити поняття «уміння» особистості і поняття «вокальна техніка», що осмислюється у двох основних її різновидах як механічна та інтерпретаційно-виражальна. Розгляд вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, здійснений у фізіологічному (з позицій рухової діяльності м'язів голосового апарату) та психологічному (з позицій усвідомленості та рефлексивного осмислення їх формування за рахунок опори на знання у галузі вокальної педагогіки та виконавства) аспектах, дозволив стверджувати про доцільність комплексного фізіологічно-психологічного дослідження означених умінь у контексті їх об'єднання в єдиний інтегративний комплекс м'язових, емоційних, слухових, вібраційно-акустичних та інших відчуттів співака.

В результаті дослідження вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики в обох наведених вище аспектах було сформульовано авторське уточнення їх сутності в якості інтегрованих процесів аналітико-синтетичної інтелектуальної діяльності щодо здатності студента шляхом вокальної фонації творчо втілювати художньо-образний зміст вокального твору на основі анатомо-фізіологічних знань у царині побудови голосового апарату, фізико-акустичних знань щодо особливостей вокального звуковидобування, мистецтвознавчих знань щодо жанрово-стильових особливостей музичного мистецтва, знань у

галузі вокальної педагогіки та виконавства, а також залучення власного музичного фізіологічно-акустичного та вокально-виконавського досвіду у контексті емоційно-ціннісного ставлення до вокального мистецтва.

Застосування методології комплексного підходу уможливило дослідження змісту вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики з позицій цілісності як єдиного інтегративного комплексу, що складається з трьох груп: технологічно-позиційних, комунікативно-виражальних та інтерпретаційно-втілюючих умінь. Обґрунтовано, що основними характеристиками цього комплексу є: цілісність, яка забезпечує єднання означених груп умінь, спрямоване на набуття студентом здатності до яскравого, творчого й досконалого провадження вокально-виконавської діяльності; інтеграція, що забезпечує як гармонійний розвиток усіх визначених груп вокально-технічних умінь, так і комплексний вокальний розвиток майбутнього вчителя музики; динамічність, що уможливлює здатність студента до поступового удосконалення всіх означених груп вокально-технічних умінь, яка носить процесуально-висхідний характер і забезпечується на основі поступового переходу від початкового до високого рівня їх сформованості.

Схарактеризовано й конкретизовано змістове наповнення групи технологічно-позиційних умінь, групи комунікативно-виражальних умінь та групи інтерпретаційно-втілюючих умінь. Досліджено зміст групи технологічно-позиційних умінь, яка забезпечує володіння майбутнім вчителем музики технологією правильного вокального звукоутворення на основі здатності до співу у «високій співацькій позиції», і включає: уміння точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку музичного матеріалу, уміння повноцінного набору і розподілу співацького дихання, уміння під час видиху цілеспрямовано посилювати вокальний звук вперед до слухача, уміння варіативного та одночасного застосування головних та грудних резонаторів, уміння єдиної манери формування голосних, уміння однакового тембрально рівного вокального

звукоутворення на всіх регістрах співацького діапазону, уміння «близького» й опертого на стовп дихання звукоутворення.

Під час дослідження змісту групи технологічно-позиційних умінь створено авторське уточнення поняття «висока співацька позиція» в якості комплексу відчуттів співака, що ґрунтується на здатності до комплексного застосування умінь «близького» й опертого на стовп дихання вокального звукоутворення, спрямованого на видиху вперед до слухача, за рахунок залучення головних резонаторів, а також формування округлого «вокального» роту, що уможливорює єдину манеру формування голосних й тембральне рівняння всіх регістрів співацького діапазону.

Схарактеризовано і конкретизовано групу комунікативно-виражальних умінь, яка забезпечує транслявання музичної інформації слухацькій аудиторії, що обумовлено комунікативною функцією виконавця, який є основним комунікатором між композитором і публікою, творчо втілюючи й транслюючи зміст вокального твору шляхом застосування вербальних, невербальних, а також музично-виконавських комунікативних засобів. До цієї групи належать: артикуляційно-дикційні уміння, уміння пластичного інтонування мелодії, уміння щодо формування «вокального» роту, який сприяє вільному руху співацького голосу із збереженням естетичного виразу обличчя, уміння мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору.

Схарактеризовано і конкретизовано групу інтерпретаційно-втілюючих умінь, яка забезпечує розвиток у майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до самостійного оригінального трактування і прилюдного виконання вокальних творів. Визначено 6 фаз інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики, а саме: інформаційно-мистецтвознавчу, аналітично-теоретичну, проєктивно-концептуальну, репетиційно-тренувальну, виконавсько-продуктивну, рефлексивно-оцінювальну, кожна з яких вимагає від студента спеціальних умінь, які базуються на відповідних знаннях. Класифіковано

інтерпретаційно-втілюючі уміння у відповідності до фаз інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики. Теоретично-обґрунтовано у відповідності до фаз інтерпретаційної діяльності розподіл інтерпретаційно-втілюючих умінь на дві підгрупи. Перша з означених підгруп оперує уміннями, які безпосередньо не належать до умінь вокальної техніки, базуючись виключно на механізмі мисленнєвих дій і операцій. А друга підгрупа оперує вокально-технічними уміннями, які передбачають безпосереднє відтворення в акустично-звуковому вимірі результатів застосування першої підгрупи умінь під час вокального звукоутворення.

Структурно-функціональний аналіз комплексу вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики дозволив окреслити також його функції в якості узагальнюючих стрижнів, що допомогли об'єднати конкретні вокально-технічні уміння в зазначені вище групи: функція координації вокальної фонації й слухових уявлень (для групи технологічно-позиційних умінь); функція музичної комунікації (для групи комунікативно-виражальних умінь); функція постановки і розв'язання музично-виконавських завдань художньої інтерпретації (для групи інтерпретаційно-втілюючих умінь); функція рефлексії (для об'єднання усіх трьох груп у цілісний комплекс).

Згідно до визначених груп вокально-технічних умінь як складових цілісного комплексу розроблено відповідні критерії та показники сформованості. Для групи технологічно-позиційних умінь критерієм сформованості визначено міру сформованості високої співацької позиції майбутніх учителів музики. Показники: вияв здатності до точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів; вияв здатності до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку; вияв здатності до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів. Для групи комунікативно-виражальних умінь критерієм сформованості окреслено ступінь готовності до музичного спілкування із

аудиторією. Показники: вияв здатності до повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії; вияв здатності до виразної мимічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії. Для групи інтерпретаційно-втілюючих умінь критерієм сформованості встановлено міру творчої результативності щодо моделювання і втілення інтерпретаційного концепту вокального твору. Показники: вияв здатності до самостійного проектування оригінальної інтерпретації вокального твору; вияв здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору.

Застосування особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та контекстного підходів дозволило окреслити сутність поняття «фахове навчання майбутнього вчителя музики» в якості цілеспрямованого процесу формування підготовленості студентів інститутів та факультетів мистецтв педагогічних університетів до подальшої фахової діяльності щодо викладання музичного мистецтва в закладах середньої освіти на основі поглибленої обізнаності у галузі музичної педагогіки та виховання, вікової психології, музикознавства, теорії та історії музики, вокально-хорової роботи тощо, а також володіння практичними вокально-технічними, інструментально-виконавськими, диригентсько-хоровими та ін. уміннями. У контексті формування вокально-технічних умінь теоретично обґрунтовано та визначено поняття «педагогічний потенціал фахового навчання майбутнього вчителя музики» в якості консолідованої спроможності складових фахового навчання (вокальної, диригентсько-хорової, психолого-педагогічної, музично-теоретичної та ін. видів підготовки), що мобілізують і актуалізують інтелектуальні, емоційні, музично-творчі, безпосередньо співацькі можливості та здібності студентів, спрямовані на формування та розвиток вокально-технічних умінь.

Розроблено і сформульовано педагогічні умови ефективного формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового

навчання, а також принципи, на яких базуються ці педагогічні умови. I педагогічна умова – педагогічне забезпечення консолідованості пізнавальних інтересів і художньо-естетичних потреб студентів у галузі вокальної педагогіки та виконавства, спрямованих на досягнення мети – оволодіння комплексом вокально-технічних умінь, яка базується на принципі індивідуалізації фахового навчання. II педагогічна умова – педагогічне конструювання спеціально узгодженого, цілеспрямовано побудованого на паритетних засадах, паралельного провадження теоретичної й практичної вокальної підготовки студентів, що передбачає термінове залучення отриманих знань до вокальної роботи, в результаті чого має відбутись трансформація набутих знань у відповідні вокально-технічні уміння, а також набуття студентами позитивного досвіду щодо їх застосування, що ґрунтується на дидактичному принципі єдності теорії і практики під час формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання. III педагогічна умова – педагогічне стимулювання цілеспрямованості студента на розкриття художнього образу вокального твору шляхом усвідомлення технічних елементів в якості необхідного чинника створення й донесення до слухача власної інтерпретаційної концепції на основі психологічної підтримки з боку викладача, що базується на принципі нерозривної єдності художньо-творчої і технічної сфер як основи адекватної реалізації ідейно-образного задуму композитора у процесі інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики.

Окреслені групи вокально-технічних умінь, критерії, показники їх сформованості, теоретично обґрунтовані та визначені принципи й педагогічні умови дозволили розробити модель поетапної методики формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики. Педагогічне конструювання означеної моделі, впровадженої у процес фахового навчання, уможливило експериментальну перевірку розробленої методики, яка у своєму перебігу інтегрувала координаційно-цільовий, розвивально-трансляційний та

виконавсько-рефлексивний етапи. Кожен з етапів оперував спеціально розробленим педагогічним інструментарієм, який включав методи і засоби мотивації мистецького навчання, методи, засоби і прийоми вокального вправляння, вербальні, теоретичні, образно-демонстраційні, інтерактивні методи тощо. Обґрунтованість розробленої методичної моделі, а також результативність запропонованого педагогічного інструментарію дозволили констатувати про ефективність запровадженої методики, яку підтвердили проаналізовані та співставлені результати статистичних розрахунків, отримані у процесі констатувального, контрольного та формувального експериментів. Стійка висхідна динаміка показників сформованості вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики в експериментальних групах засвідчила ефективність та результативність розробленої методики, запровадженої в процес фахового навчання.

Ключові слова: вокально-технічні уміння, фахове навчання майбутнього вчителя музики, висока співацька позиція, комплекс, групи умінь, фази інтерпретаційної діяльності.

ABSTRACT

Tian Lin. Methodology of formation of vocal-technical skills of future music teacher in the process of professional training. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary education (Musical art). – M. P. Dragomanov National Pedagogical University, Kiev, 2021.

The contents of the abstract

The dissertation theoretically substantiates and defines the scientific and theoretical foundations for the formation of the vocal and technical skills of the future music teacher in the process of vocational training, concretizes the essence and content

of the complex of vocal and technical skills, highlights the results of experimental work, which make it possible to state the effectiveness of the methodological strategy developed and used to solve this urgent problem of professional training of students of musical and pedagogical HEIs. The implementation of ways to solve this problem is updated on the basis of the development, testing and implementation of a step-by-step methodology for the formation of vocal and technical skills of a future music teacher as an effective means of increasing the level of vocal and technical readiness of students for the production of professional activities. The content is revealed and the pedagogical potential of professional training of students of musical and pedagogical HEIs on the formation of vocal and technical skills in them is determined.

It has been established that, despite a certain scientific, theoretical and methodological elaboration of this problem, the rapid dynamics of innovative changes in the field of art pedagogy, together with an increase in the mass interest of young people in mastering singing skills, require scientific and theoretical rethinking and methodological updating of pedagogical tools in the field of formation of vocal technical skills of the future music teacher, which determined the choice of the topic of the dissertation "Methodology for the formation of vocal and technical skills of the future music teacher in the process of vocational training" as very relevant, as well as theoretically and practically significant.

The purpose of the study is defined as a theoretical substantiation, development and experimental verification of the methodology for the formation of vocal and technical skills of a future music teacher in the process of vocational training.

The analysis of the scientific and theoretical foundations of the formation of vocal and technical skills in the process of vocational training allowed us to confirm the enormous importance of the formation of these skills in students in the context of the multidimensional nature of their involvement in the process of professional activity, as well as to define the concept of "skill" of a person and the concept of "vocal technique", which is comprehended in its two main varieties as mechanical and interpretive and

expressive. Consideration of the vocal and technical skills of the future music teacher, carried out in the physiological (from the standpoint of the motor activity of the muscles of the vocal apparatus) and psychological (from the standpoint of awareness and reflexive understanding of their formation due to the reliance on knowledge in the field of vocal pedagogy and performance) aspects, made it possible to assert the feasibility of a comprehensive physiological and psychological study of these skills in the context of their unification into a single integrative complex of muscular, emotional, auditory, vibration-acoustic and other sensations of the singer.

As a result of the study of the vocal and technical skills of the future music teacher in both of the above aspects, the author's clarification of their essence was formulated as integrated processes of analytical and synthetic intellectual activity according to the student's ability to creatively embody the artistic and figurative content of a vocal work on the basis of anatomical and physiological knowledge by vocal phonation in the field of building a vocal apparatus, physical and acoustic knowledge about the peculiarities of vocal sound production, art knowledge on the genre and stylistic features of musical art, knowledge in the field of vocal pedagogy and performance, as well as attracting one's own musical physiologically acoustic and vocal performance experience in the context of an emotionally value attitude to vocal art.

The use of the methodology of an integrated approach made it possible to study the content of the vocal-technical skills of the future music teacher from the standpoint of integrity as a single integrative complex, consisting of three groups: technologically positional, communicative-expressive and interpretive-embodying skills. It has been substantiated that the main characteristics of this complex are: integrity, which ensures the combination of these groups of skills, aimed at acquiring the student the ability to bright, creative and perfect production of vocal performance; integration, ensuring both the harmonious development of all specific groups of vocal and technical skills, and the complex vocal development of the future music teacher; dynamism, which makes the student's ability to gradually improve all the indicated groups of vocal and technical

skills, which is of a procedural-ascending nature and is provided on the basis of a gradual transition from the initial to a high level of their formation. music from the standpoint of integrity as a single integrative complex, consisting of three groups: technologically positional, communicative-expressive and interpretive-embodying skills. It has been substantiated that the main characteristics of this complex are: integrity, which ensures the combination of these groups of skills, aimed at acquiring the student the ability to bright, creative and perfect production of vocal performance; integration, ensuring both the harmonious development of all specific groups of vocal and technical skills, and the complex vocal development of the future music teacher; dynamism, which makes the student's ability to gradually improve all the indicated groups of vocal and technical skills, which is of a procedural-ascending nature and is provided on the basis of a gradual transition from an initial to a high level of their formation.

The content of a group of technologically positional skills, a group of communicative-expressive skills and a group of interpretive-embodying skills are characterized and concretized. The content of a group of technologically positional skills has been investigated, which provides the future music teacher with the technology of correct vocal sound formation based on the ability to sing in a "high singing position", and includes: the ability to accurately reproduce the pitch and rhythmic pattern of musical material, the ability to fully recruit and distribute the singer's breath, the ability to purposefully send the vocal sound forward to the listener during exhalation, the ability to variably and simultaneously use the main and chest resonators, the ability to form vowels in a uniform manner, the ability to produce the same timbre-equal vocal sound formation in all registers of the singer in the range, the ability to "near" and sound production based on the breath column.

During the study of the content of the group of technologically positional skills, the author's clarification of the concept of "high singing position" was created as a complex of sensations of the singer, based on the ability to comprehensively apply the

skills of the "neighbor" and vocal sound production based on the breath column, directed towards the listener on exhalation, due to attraction of the main resonators, as well as the formation of a rounded "vocal" mouth, which makes a uniform manner of vowel formation and the timbre equation of all registers of the singing range.

The article describes and concretizes a group of interpretive and embodying skills, which ensures the development of future teachers of musical art of the ability to independently original interpretation and public performance of vocal works. 6 phases of the interpretive activity of the future music teacher have been identified, namely: information and art history, analytical-theoretical, projective-conceptual, rehearsal-training, performance-productive, reflexive-evaluative, each of which requires special skills from the student, which are based on relevant knowledge ... The interpretive-personifying skills are classified in accordance with the phases of the interpretive activity of the future music teacher. Theoretically justified in accordance with the phases of interpretive activity, the distribution of interpretive-embodiment skills into two subgroups. The first of these subgroups operates with skills that are not directly related to the skills of vocal technique, based solely on the mechanism of mental actions and operations. And the second subgroup operates with vocal and technical skills, which provide for the direct reproduction in the acoustical-sound measurement of the results of applying the first subgroup of skills during vocal sound production.

The structural and functional analysis of the complex of vocal and technical skills of the future music teacher also allowed us to outline its functions as generalizing rods that helped to combine specific vocal and technical skills into the above groups: the function of coordinating vocal phonation and auditory representations (for a group of technologically positional skills) function musical communication (for a group of communicative and expressive skills) the function of setting and solving musical and performing tasks of artistic interpretation (for a group of interpreting and embodying skills) the function of reflection (for combining all three groups into an integral complex).

According to certain groups of vocal and technical skills as components of an integral complex, the corresponding criteria and indicators of formation have been developed. For a group of technologically positional skills, the criterion of formation was determined by the measure of the formation of the high singing position of future music teachers. Indicators: manifestation of the ability to accurately reproduce the pitch and rhythmic pattern of vocal works; manifestation of the ability to full-fledged mastery of singing breathing by its recruitment, distribution, send and support of vocal sound on it; manifestation of the ability for variable and joint use of the main and chest resonators. For a group of communicative-expressive skills, the criterion of formation is the degree of readiness for musical communication with the audience. Indicators: manifestation of the ability to full-fledged timbre-intonation, verbal transmission of the content and character of a vocal work to the audience; the manifestation of the ability to expressive mimic-gesticulatory transmission of the content and character of a vocal work to the audience. For the group of interpreting and embodying skills, the criterion of formation is the measure of creative efficiency in modeling and the embodiment of the interpretive concept of a vocal work. Indicators: manifestation of the ability to independently design an original interpretation of a vocal work; manifestation of the ability to vocal and technical embodiment of their own original interpretation of a vocal work.

The use of personality-oriented, competence-based and contextual approaches made it possible to determine the essence of the concept of "professional training of a future music teacher" as a purposeful process of forming the preparedness of students of institutes and faculties of arts of pedagogical universities for further professional activities in teaching musical art in secondary educational institutions based on in-depth awareness in the field of musical pedagogy and education, developmental psychology, musicology, theory and history of music, vocal-choral work, etc., as well as the possession of practical vocal-technical, instrumental-performance, conductor-choral and other skills. In the context of the formation of vocal and technical skills, the

concepts of "pedagogical potential of professional training of a future music teacher" are theoretically substantiated and defined as a consolidated ability of the components of professional training (vocal, conductor-choral, psychological-pedagogical, musical-theoretical, etc. Types of training), which mobilize and actualize the intellectual, emotional, musical and creative opportunities and abilities of students directly to singers, aimed at the formation and development of vocal and technical skills.

The pedagogical conditions for the effective formation of the vocal and technical skills of the future music teacher in the process of professional training, as well as the principles on which these pedagogical conditions are based, have been developed and formulated. 1 pedagogical condition is pedagogical support for the consolidation of the cognitive interests and artistic and aesthetic needs of students in the field of vocal pedagogy and performance, aimed at achieving the goal - mastering a complex of vocal and technical skills, based on the principle of individualization of vocational training. 2 pedagogical condition is the pedagogical construction of a specially coordinated, purposefully built on a parity basis, parallel production of theoretical and practical vocal training of students, provides for the urgent involvement of the acquired knowledge in vocal work, as a result of which the transformation of the acquired knowledge into the corresponding vocal and technical skills should take place, as well as the acquisition by students of positive experience of their application, based on the didactic principle of the unity of theory and practice in the formation of the vocal and technical skills of the future music teacher in the process of professional training. a pedagogical condition is pedagogical stimulation of the student's commitment to disclosing the artistic image of a vocal work by understanding the technical elements as a necessary factor in creating and communicating to the listener his interpretation concept based on psychological support from the teacher, based on the principle of the indissoluble unity of the artistic, creative and technical spheres as the basis adequate implementation of the composer's ideological and figurative intention in the process of interpretive activity of future music teachers.

The indicated groups of vocal-technical skills, criteria, indicators of their formation, theoretically substantiated and determined the principles and pedagogical conditions made it possible to develop a model of a step-by-step methodology for the formation of vocal and technical skills of a future music teacher. The pedagogical design of the specified model, introduced into the process of vocational training, allowed the experimental verification of the developed methodology, in its course integrated the coordination-target, developmental-translating and performing-reflexive stages. Each of the stages operated with a specially developed pedagogical toolkit, which included methods and means of motivating artistic learning, methods, means and techniques of vocal exercise, verbal, theoretical, figurative-demonstration, interactive methods, and the like. The validity of the developed methodological model, as well as the effectiveness of the proposed pedagogical tools, made it possible to ascertain the effectiveness of the implemented methodology, which was confirmed by the analysis and comparison of the results of statistical calculations obtained in the process of ascertaining, control and molding experiments. The stable upward dynamics of the indicators of the formation of vocal and technical skills of future music teachers in the experimental groups showed the effectiveness and efficiency of the developed methodology, introduced into the process of vocational training.

Key words: vocal and technical skills, professional training of a future music teacher, high singing position, complex, groups of skills, phases of interpretive activity.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Тянь Лінь. Сутність та зміст вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики: сутність і характерні особливості Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Випуск 25 (30). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 61-63.

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

3. Тянь Лінь. Уміння інтерпретаційного опрацювання вокальних творів: основні фази та методи формування. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. № 4 (108), С. 449-457.

Статті у зарубіжних наукових виданнях

1. Тянь Лінь. Вокально-технічні уміння майбутнього вчителя музики як цілісний інтегративно-динамічний комплекс \ KELM: Knowledge, Education, Law, Management (Nauka, Oswiata, Prawo, Zarzadzanie). SCIENTIFIC ISSUE of Knowledge, Education, Law, Management: Education and pedagogy. ISSN 2353-8406 Lublin: Wydawca: Fundacja Instytut Spraw Administracji Publicznej w Lublinie, № 4 (32), vol. 1. 2020. С.57-61.

Опубліковані праці апробаційного характеру

1. Тянь Лінь. Методи і засоби формування умінь рухливості співацького голосу в майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали V науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 30-32.

ЗМІСТ

ВСТУП	20
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ	31
1.1. Вокально-технічні уміння майбутнього вчителя музики: зміст, сутність, характерні властивості	31
1.2. Критеріальний аналіз вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики як цілісного інтегративно- структурованого комплексу	51
Висновки до розділу I	80
Список джерел, використаних у розділі I	89
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО- ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	99
2.1. Сутність, особливості організації та педагогічний потенціал фахового навчання майбутнього вчителя музики у контексті формування вокально-технічних умінь з позицій особистісно- орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та контекстного підходів.	99
2.2. Педагогічні умови та принципи формування вокально- технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання.	118
Висновки до розділу II	135
Список джерел, використаних у розділі II	139

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ	145
3.1. Діагностування та констатація стану сформованості вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики	145
3.2. Динаміка поетапного формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання та результати формувального експерименту	175
Висновки до розділу III	215
Список джерел, використаних у розділі III	220
ВИСНОВКИ	226
ДОДАТКИ	233

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Нова генерація вчителів музичного мистецтва – фахівців ХХІ століття – покликана бути провідником важливої місії: виховувати майбутню інтелігенцію своєї країни, нести пріоритети духовних цінностей свого народу підрастаючому поколінню через музичне мистецтво, формувати в дітей і юнацтва духовну культуру. Вивчаючи з учнями на уроках мистецтва і під час позаурочної роботи народно-пісенну творчість, високохудожні зразки національного й зарубіжного вокального, вокально-хорового мистецтва, вчитель музики стимулює швидке й ефективно засвоєння школярами духовних цінностей, закладених у вокальні й вокально-хорові твори, що опрацьовуються, одночасно розвиваючи в дітей на високохудожніх музичних зразках художньо-естетичні смаки й ідеали.

В цьому аспекті значення якості вокальної підготовки – однієї з найважливіших складових фахового навчання студентів вищих музично-педагогічних ВНЗ – невпинно зростає. Адже успішне провадження вокальної й вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти вимагає від вчителя музичного мистецтва майстерного володіння власним співацьким голосом, яке, у першу чергу, базується на сформованості фундаментальних вокально-технічних умінь.

Особливої актуальності проблематика формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики набуває в контексті здобутків української педагогіки мистецтва, що визначають фахову діяльність сучасного педагога-музиканта як складну, інтегративну, динамічну й поліхудожню, в якій спостерігається стійка тенденція щодо зростання особливої вагомості вокальної й вокально-хорової роботи. Ця тенденція обумовлена, з одного боку, стрімким злетом інтересу дітей та молоді до участі в сучасних музичних медіа-проектах, вокальних конкурсах тощо, а з іншого боку, стабільно існуючою потребою

закладів загальної середньої освіти у залученні вокальних і вокально-хорових номерів до різноманітних шкільних святкових заходів, починаючи із святкування «першого дзвоника», вивчення букварика першокласниками і закінчуючи «останнім дзвінком».

Характерною особливістю сьогоденного культурного життя в Україні, Китаї та інших країнах цивілізованого світу є те, що поряд із традиційними формами проведення вокальних і вокально-хорових конкурсів, фестивалів для професійних виконавців, все більшу роль починають відігравати сучасні масові медійні проекти. Стартові умови участі в означених медійних проектах передбачають практично необмежену кількість учасників на первинному етапі конкурсу, яка суттєво зменшується вже після проведення ряду конкурсних відборів. Учасниками конкурсів «Голос країни», «Х-фактор», «Україна має талант», «Караоке на майдані» тощо можуть стати будь-які особи, у тому числі, й школярі, серед яких подібні конкурси є настільки популярними, що можна стверджувати про збільшення ваги впливу мистецтва співу на культурне й суспільне життя.

Аксіоматично, що стійкий інтерес до масових мистецьких заходів підвищує потяг учнів різних вікових категорій до розвитку власного співацького голосу з метою взяти участь у вокальному конкурсному медійному проекті, гарно заспівати, стати відомим, сподобатися своїм одноліткам і батькам. І найпершою ланкою, яка стоїть між учнем і його бажанням співати, є вчитель музичного мистецтва в загальноосвітній школі. Розумно використовуючи такий інтерес, педагог-музикант може не тільки сформувати в школярів вокальні уміння й навички, розвинути голос, музично-творчі здібності, але й позитивно вплинути на художньо-ціннісні орієнтації учнів, на все життя прищепити їм любов до прекрасного, втіленого в народній пісні та класичній вокальній музиці.

Але для цього вчитель особисто, навіть не маючи від природи видатних вокальних даних, має бути для учнів взірцем вокального виконавства, який

досконало й майстерно володіє голосовим апаратом, а також здатен яскраво й артистично відтворити творчий задум композитора. В цьому контексті постійно підвищується актуальність наукових розвідок і пошуків щодо нових методик, організації інноваційних форм і технологій формування та розвитку вокально-технічних умінь як важливої складової фахового навчання майбутніх учителів музики, що наближає перспективу для всебічного вдосконалення їх вокальної підготовки з метою формування вокально-педагогічної майстерності.

Складність і багатоаспектність процесу формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики обумовила те, що ця проблема досліджувалась не тільки науковцями у галузі вокальної педагогіки та виконавства, але й музичними психологами, фізіологами, методистами у царині музичного виховання, дослідниками розвитку музично-творчих здібностей тощо.

Зокрема, проблематику теоретичних основ постановки співацького голосу висвітлювали такі автори, як В.Антонюк, Д.Аспелунд, П.Голубєв, А.Дмитрієв, Д.Євтушенко, А.Зданович, О.Микиша, В.Морозов, О.Менабені, П.Органов, Г.Стулова, Т.Ткаченко, С.Юдін, Р.Юссон та ін. Удосконаленню вокальної підготовки студентів факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів присвятили свої дослідження А.Болгарський, Л.Василенко, Л.Гавриленко, О.Маруфенко, О.Матвєєва, Є.Проворова, О.Прядко, Г.Стасько, Л.Тоцька, Ю.Юцевич. Розв'язанню проблем, пов'язаним із оптимізацією фахового навчання майбутніх педагогів-музикантів як інтегративного цілісного процесу присвятили свої праці А.Авдієвський, А.Болгарський, О.Дем'янюк, А.Козир, Л.Куненко, Л.Масол, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Хоружа, В.Шульгіна, Г.Щолокова та ін. Розвиток вокальних здібностей був предметом розгляду Н.Гребенюк, А.Додонова, В.Ємельянова, Д.Огороднова, В.Попова, Р.Тельчарової та ін.

У той же час, потужна динаміка інноваційної перебудови у галузі мистецької освіти разом із підвищенням суспільного інтересу до навчання

мистецтву співу вимагають як подальшого науково-теоретичного й методичного поглиблення дослідницької діяльності у царині формування вокально-технічних умінь майбутніх педагогів-музикантів, так і нагального упровадження її позитивних результатів у процес фахового навчання факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів, що зумовило вибір теми дослідження **«Методика формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання»** як актуальної, а також теоретично й практично значущої.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана у відповідності до планування наукових досліджень кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова згідно до проблеми наукового напрямку «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музичного мистецтва». Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол №7 від 29 листопада 2017 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання.

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

Предмет дослідження – вокально-технічні уміння майбутнього вчителя музики.

Завдання дослідження:

- 1) на основі аналізу психолого-педагогічної, мистецтвознавчої наукової літератури, літератури з теорії та методики постановки голосу встановити сутність вокально-технічних умінь майбутнього вчителя

- музики, розробити і сформулювати авторське уточнення визначення досліджуваного феномену;
- 2) теоретично обґрунтувати та розробити зміст та структуру комплексу вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики;
 - 3) визначити критерії та показники сформованості досліджуваного феномену;
 - 4) визначити сутність та педагогічний потенціал процесу фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів для формування вокально-технічних умінь;
 - 5) теоретично обґрунтувати й конкретизувати принципи та педагогічні умови формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання;
 - б) розробити методику формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, упровадити її у процес фахового навчання, а також експериментально перевірити її ефективність.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення наукових праць з проблем теорії та методики мистецької освіти (А.Авдієвський, А.Болгарський, Д.Болгарський, А.Козир, Л.Куненко, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Хоружа, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.), з проблематики психолого-педагогічного розгляду сутності та змісту умінь особистості (А.Акімова, Ю.Бабанський, Д.Богоявленський, С.Бондаренко, Ф.Гоноболін, С.Гончаренко, Г.Занков, С.Ільїн, Н.Кузьміна, О.Леонтєв, Є.Мілерян, В.Мясіщев, М.Пашков, К.Платонов, М.Риков, В.Сластьонін, С.Тализіна, Б.Яворський, М.Ярмаченко та ін.), концепції наукових досліджень з питань фахового навчання майбутніх вчителів музики (Е.Абдуллін, А.Болгарський, С.Горбенко, Т.Грізоглазова, Н.Гуральник, Т.Жигінас, А.Козир, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.); теоретичні й методичні засади формування вокальних умінь і навичок (В.Антонюк, О.Бенч, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв,

Д.Євтушенко, В.Ємельянов, А.Зданович, Н.Малишева, А.Менабені, В.Морозов, О.Стахевич, Г.Стулова, Т.Ткаченко, Ю.Юцевич та ін.); узагальнення досвіду в галузі вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів (Л.Василенко, Л.Гавриленко, Т.Жигінас, О.Маруфенко, О.Матвєєва, Є.Проворова, О.Прядко, Л.Тоцька, Ю.Юцевич та ін.); психолого-педагогічні основи розвитку музично-творчих здібностей особистості (Л.Гарбер, Н.Гродзенська, О.Єременко, С.Науменко, О.Рудницька, Б.Теплов та ін.); провідні ідеї у царині вокального навчання китайських дослідників (Ван Їсін, Вей Лімін, Лі Чуньпен, Лінь Хай, Ма Цзюнь, Цзинь Нань та ін.).

Досягнення мети й розв'язання поставлених завдань обумовило застосування таких **методів дослідження**, як:

теоретичні: аналіз психолого-педагогічних, мистецтвознавчих, джерел з досліджуваної проблеми, наукової літератури, зокрема, дисертаційних робіт, з проблематики теорії та методики постановки співацького голосу, формування вокальних умінь і навичок, фахового навчання, вокальної підготовки студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів для обґрунтування науково-теоретичних основ дослідження; вивчення психолого-педагогічних навчальних посібників, типових і робочих програм з «Постановки голосу», а також з інших навчальних курсів, що входять до процесу фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва; структурний аналіз комплексу вокально-технічних умінь; синтез структурних компонентів у цілісну систему; абстрагування кожного з визначених структурних компонентів; наукове узагальнення отриманої інформації щодо рівнів сформованості вокально-технічних умінь;

емпіричні: методи педагогічної діагностики (біографічно-поведінкове інтерв'ювання, експертне оцінювання, анкетування, тестування, письмові й усні діагностичні опитування, діагностично-творчі завдання, бесіда; обсерваційні

(педагогічне спостереження), педагогічний експеримент (констатувальний, контрольний, формувальний);

методи математичної статистики: кількісне та якісне опрацювання статистичних даних, отриманих під час проведення констатувального та формувального етапів експериментальної роботи; обробка й співставлення статистичних даних, отриманих під час констатувального, контрольного та формувального експериментів, побудова таблиць і графіків динаміки формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики.

Організація дослідження. Відповідно до мети і поставлених завдань науково-дослідна діяльність була організована і тривала упродовж трьох етапів протягом 2016 – 2021 років.

На першому етапі (2016 р.) було вивчено й проаналізовано психолого-педагогічну, мистецтвознавчу літературу, літературу з методики музичного навчання загалом і вокального навчання зокрема; конкретизовано об'єкт, мету і завдання дослідження; встановлено основні методи дослідження. На другому етапі (2017-2018 роки) теоретично обґрунтовано і розроблено структуру комплексу вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, визначено критерії й показники сформованості, проведено констатувальний експеримент, спрямований на виявлення реального стану сформованості досліджуваного феномену, проаналізовано та узагальнено одержані результати;

На третьому етапі (2019-2021 роки) окреслено педагогічні умови й принципи, розроблено методичне забезпечення, створено методичну модель формування досліджуваного феномену, здійснено апробацію, впровадження та узагальнення результатів дисертаційної роботи, а також її літературне та графічне оформлення.

Наукова новизна дослідження обумовлена тим, що *вперше:*

визначено зміст комплексу вокально-технічних умінь у складі трьох інтегрованих груп технологічно-позиційних, комунікативно-виражальних та інтерпретаційно-втілюючих умінь майбутнього вчителя музики;

встановлено критерії та показники сформованості груп технологічно-позиційних, комунікативно-виражальних та інтерпретаційно-втілюючих умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання;

розроблено методичну модель формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання.

Уточнено:

сутність понять «вокально-технічні уміння», «висока співацька позиція», «професійна компетентність вчителя музики», «вокально-педагогічна компетентність вчителя музики», «сутність та педагогічний потенціал фахового навчання» майбутнього вчителя музики.

Подальшого розвитку дістали:

фази інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання;

педагогічні умови та основні етапи формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання;

сукупність методів, засобів і прийомів формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання.

Теоретичне значення дисертаційної роботи знаходиться у площині науково-теоретичного розроблення одного з найважливіших напрямів фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва – вокально-технічного, що збагачує психолого-фізіологічний і мистецтвознавчий аспекти вокальної педагогіки; поглиблює зміст науково-теоретичних основ вокальної підготовки студентів музично-педагогічних ЗВО, зокрема. в частині класифікації вокально-технічних умінь у групи, а також науково-теоретичного обґрунтування високої співацької позиції; розширює межі наукових поглядів щодо педагогічного

потенціалу процесу фахового навчання як інструменту формування вокально-технічних умінь.

Практична значущість дисертаційної роботи полягає в наступному: розроблена методика, ефективність якої підтверджена, може використовуватися в цілому або поелементно безпосередньо у процесі вокальної підготовки у вищих музично-педагогічних ВНЗ; теоретичні положення, подані у висновках, можуть бути використані для розроблення й оновлення типових та робочих програм, методичних рекомендацій та навчальних посібників з навчальних курсів, що забезпечують провадження вокальної підготовки студентів факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 152 від 27.09.2021), Навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 905 від 06.03.2021), Центрально-Українського державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка (довідка № 68-н від 23.09.2021).

Апробація результатів дослідження відбувалась шляхом обговорення основних теоретичних положень і практичних результатів дисертації під час виступів на міжнародних, всеукраїнських та університетських науково-методичних, науково-практичних конференціях та семінарах.

Міжнародні науково-практичні конференції:

«Ференц Ліст і Україна» у місті Кам'янець-Подільський, 24-25 листопада 2017 року;

IV Міжнародні науково-практичні читання пам'яті Героя України, академіка А.Авдієвського «Як серцю виспівать себе» у місті Києві, 04-06 березня 2020 року.

V Міжнародні науково-практичні читання пам'яті А.Авдієвського «Сучасна мистецька освіта» у місті Києві 04-06 березня 2020 року.

Всеукраїнські науково-практичні конференції:

V Всеукраїнська науково-практична конференція «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» у місті Мукачево, 17-18 березня 2016 року.

Щорічні звітні науково-практичні конференції та семінари професорсько-викладацького складу, аспірантів та докторантів Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (Київ, 2016-2021 роки).

Обговорення основних положень дисертаційного дослідження, а також позитивне оцінювання його результатів відбувались на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування, а також кафедри теорії та методики постановки голосу Факультету мистецтв імені А.Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова.

Вірогідність результатів дослідження полягає в тому, що теоретико-методологічна обґрунтованість вихідних позицій дисертації підтверджується позитивною динамікою сформованості досліджуваного феномену під час формувального експерименту; що застосування розробленого педагогічного інструментарію, який відповідає меті й завданням дослідження, адекватно вписується в існуючий на сьогоднішній день процес фахового навчання студентів музично-педагогічних ЗВО, не вимагаючи змін до навчальних планів; що методи математичної статистики, залучені до якісної та кількісної обробки статистичних даних, обумовили достовірність і репрезентативність результатів дослідження.

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертації було впроваджено у 5 одноосібних авторських публікаціях, з них 1 стаття у міжнародному науковому виданні, 3 у провідних фахових виданнях з педагогіки, 1 в збірнику матеріалів наукової конференції.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел до кожного розділу (всього 201 найменування, з них 7 – іноземними мовами), а також додатків. Повний обсяг тексту дисертації складає 256 сторінок, з них 232 сторінки основного тексту. Робота містить 15 таблиць та 3 рисунки, а обсяг додатків становить 24 сторінки.

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

1.1. Вокально-технічні уміння майбутнього вчителя музики: зміст, сутність, характерні властивості

Формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва – один з фундаментальних сегментів процесу фахового навчання студентів факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів. Адже вокально-технічні уміння широко залучаються до процесу фахового навчання майбутніх педагогів-музикантів. Зокрема, ці уміння є необхідними не тільки під час індивідуальних занять з курсу «Постановка голосу», але й інтегровані у процес вивчення таких навчальних дисциплін, як «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Сольфеджіо», «Концертмейстерський клас», «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музики» та ін.

У той же час, безпосереднє формування вокально-технічних умінь відбувається у процесі вокальної підготовки бакалаврів музично-педагогічних ВНЗ, під час вивчення студентами навчальних дисциплін «Постановка голосу», «Спецкурс з постановки голосу»; у процесі вокальної підготовки студентів-магістрантів, які обрали для себе фах викладача вокалу, під час вивчення навчальних дисциплін «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Виконавський практикум», «Асистентська практика» тощо.

Аналіз сучасних досліджень у галузі теорії та методики фахового навчання майбутніх учителів музики, а також вокальної педагогіки та виконавства (А.Авдієвський, В.Антонюк, В.Багадуров, Ю.Барсов, А.Болгарський,

А.Гуменюк, І.Колодуб, А.Козир, Р.Лоцман, Є.Проворова, О.Стахович, А.Яковлева) засвідчує, що сучасний професорсько-викладацький склад музично-педагогічних ВНЗ приділяє величезну увагу формуванню в студентів вокально-технічних умінь. Адже комбіновані уроки мистецтва в закладах загальної середньої освіти, до якісного проведення яких студент готується протягом усього терміну фахового навчання, передбачає залучення вчителем музики власних вокально-технічних умінь у багатьох царинах: під час провадження поточної вокально-хорової роботи із класом, шкільним хором або шкільним вокальним ансамблем; під час організації слухання музики на уроці, коли вчитель самостійно забезпечує виконання вокального твору; у процесі провадження музично-теоретичної діяльності, художньо-педагогічного аналізу тощо. Належна сформованість вокально-технічних умінь у вчителя музичного мистецтва забезпечує розвиток вокально-хорової культури в школярів, яка є сегментом їх музичної культури, що складає стратегічну мету уроків музики в загальноосвітній школі.

З метою розгляду сутності та змісту вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у педагогічному аспекті доцільно навести словникове визначення поняття «уміння». Український педагогічний енциклопедичний словник формулює визначення цього поняття в якості «здатності належно виконувати певні дії, заснованої на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» [14,468].

Ми погоджуємось із думкою Є.Мілеряна, який зазначає, що уміння особистості «..формується і виявляються у свідомому і цілеспрямованому здійсненні нею системи перцептивних, розумових, вольових та інших дій...» [47, 51]. Дослідник наполягає на інтегративному характері людських умінь, на їх структурній складності, зазначаючи, що структура умінь сполучає й відображує такі різноманітні якості особистості, як здатність до почуттів і емоцій, до інтелектуально-мисленнєвої діяльності тощо [47, 51].

А.Козир розкриває сутність умінь у контексті набуття особистістю певної майстерності. Дослідниця вказує, що сукупність «...умінь плідної праці» складає основу майстерності особистості, визначаючи фахову майстерність як «...характеристику продуктивних умінь людини», як «високорозвинене уміння» й «важливу ознаку професіоналізму» [26, 4-5].

Китайський дослідник Вей Шупен наводить думку Ж.Сироткіної, яка стверджує про нерозривний зв'язок умінь особистості із її знаннями, визначаючи уміння як «...особистісно зумовлену здатність до певної діяльності, що визначається обсягом і змістом набутих знань, ...та можливістю їхнього свідомого творчого використання» [9, 126].

Психолого-педагогічний аспект формування умінь (А.Акімова, Ю.Бабанський, Д.Богоявленський, С.Бондаренко, Ф.Гоноболін, С.Гончаренко, Г.Занков, С.Льїн, Н.Кузьміна, О.Леонтьєв, Є.Мілерян, В.Мясіщев, М.Пашков, К.Платонов, М.Риков, В.Сластьонін, С.Тализіна, М.Ярмаченко та ін.) окреслює їх як складний процес аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, який спрямовує особистість до виконання практичних дій, відіграючи при цьому роль способу їх провадження. Означений процес передбачає продукування й закріплення асоціативного ланцюжка між постановкою певного завдання, набуття відповідних знань, необхідних для його виконання, а також здатністю до застосування набутих знань під час втілення завдання у практичну діяльність особистості в якості інтегрованого компоненту суто інтелектуальних і життєво-практичних дій.

Продовжуючи розгляд змісту понять «вокально-технічні уміння», доцільно, на нашу думку, зупинитись також на визначенні змісту ознаки «вокально-технічні», яка має складну будову, бо містить у собі дві граматичні основи. Перша основа цієї ознаки походить від іменника «вокал», друга – від іменника «техніка». Розглянемо терміни «вокал», вокальне навчання, вокальна підготовка, а також «техніка», «вокальна техніка» та ін. окремо.

Етимологічний розгляд поняття «вокал» засвідчує, що це поняття походить від латинського «vocalis», що в перекладі означає «звучний», «дзвінкий», «голосний». Музична енциклопедія визначає поняття «вокал» як вид музичного виконавства, яке базується на мистецтві володіння голосом, як здатність виконавця передати зміст вокального твору за допомогою засобів виразності співацького голосу [52, 443].

Вокальна підготовка майбутніх педагогів-музикантів, вокалістів-виконавців була предметом досліджень багатьох вчених – мистецтвознавців, психологів, практикуючих педагогів у галузі вокальної педагогіки та виконавства, методистів музичного навчання та виховання тощо, серед яких В.Антонюк, В.Багадуров, Ю.Барсов, А.Болгарський, Б.Гнидь, П.Голубєв, В.Іванов, І.Колодуб, О.Кошиць, М.Львов, Л.Масол, О.Стахевич, Л.Тоцька, А.Яковлев та ін, а також ряд китайських вчених.

Дослідники підходять до розгляду вокальної підготовки студентів з позицій цілісності, чіткої структурованості й ієрархізованості цього процесу. Зокрема, Л.Тоцька розглядає вокальну підготовку у вищих музично-педагогічних ВНЗ як цілісний вокально-педагогічний процес. У той же час, дослідниця наполягає на обов'язковому залученні до нього історико-стильового і жанрового підходів, а також на його спрямованості на формування в студентів звуко-сміслового співацького мислення [73].

Китайський дослідник Гао Мін розробив і сформулював визначення вокально-виконавської підготовки як процесу, якому притаманна «...фахова готовність студентів до майбутньої практичної виконавсько-педагогічної діяльності, яка ґрунтується на комплексі виконавських, вокально-хорових, музично-педагогічних знань, навичок, умінь, використанні в практиці передового вокально-виконавського досвіду [13, 212].

Із поняттям «вокальна підготовка», що ставить на меті формування підготовленості студентів до подальшої вокально-педагогічної, вокально-

виконавської діяльності, яка, у свою чергу базується на відповідній готовності до означеної діяльності, вельми тісно пов'язано й корелює поняття «вокальне навчання» майбутнього вчителя музики, яке являє собою систему організації, вокально-педагогічної діяльності в якості органічного поєднання викладання вокальних курсів і учіння мистецтву співу.

Сформовані вокально-технічні уміння є прямим результатом як успішного вокального навчання, так і ефективної вокальної підготовки студентів. Лі Чуньпен визначає вокальне навчання як «вид культурологічної діяльності, результати якої духовно збагачують суспільство цінностями співацького мистецтва й зразками вокальної культури, що сприяє самореалізації особистості як суб'єкта культурно-історичного процесу» [31, 5]. Специфіку процесу вокального навчання студентів складає комплексність застосування вищезазначених чинників, що забезпечує комплексність формування вокально-технічних умінь.

З метою подальшого аналізу змісту феномену нашого дослідження – вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, необхідно також дослідити зміст понять «музично-виконавська техніка», «вокальна техніка» та ін. Сучасні дослідники науково-педагогічної спадщини Б.Яворського – Ю.Афанасьєв і О.Джура стверджують, що Б.Яворський, як один з провідних теоретиків і практиків музичної педагогіки й виконавства вважав, що «...музично-виконавська техніка – це сукупність усіх засобів виразності, потрібних для створення художнього образу», що «...техніка є розвиток здібностей взагалі і меж немає», що «...у більш вузькому розумінні техніка означає рух», бо «...у нотах все, крім нот і пауз, стосується руху» [4, 86-87].

Також Ю.Афанасьєв і О.Джура зазначають, що Б.Яворський ніколи не вважав техніку музиканта самоціллю. «Мова йде про так звану «експірацію» - особливу координацію дихання виконавця з розвитком (цезурністю) музики» [4, 87]. Аналізуючи творчий доробок Б.Яворського, дослідники окреслюють два

провідні різновиди техніки музиканта: органічну, що «...ґрунтується на ... управлінні диханням, направленні діяльності дихання у потрібні органи, введення усіх окремих рухів у загальні основні вольові рухи дихання», і механічну, яка є «...технікою мускульних скорочень» [4, 88-89].

У цьому питанні Ф.Шаляпін притримувався позиції, у цілому близької до позиції Б.Яворського. У своїй праці «Маска і душа. Сторінки мого життя.» він також поділяв вокальну техніку співака на суто механічну, яка включає елементи на кшталт, обов'язкової опори й рівномірного розподілу співацького дихання у процесі вокального виконання, неодмінного залучення головних і грудних резонаторів тощо, і техніку, що спрямована на яскраве розкриття художнього образу й ідейного змісту вокального твору або партії, важливим елементом якої він вважав артистизм [80]. Таку техніку ми можемо окреслити як інтерпретаційно-виражальну, оскільки саме через уміння творчої інтерпретацію вокального твору і через уміння її виразити на сцені або в класі перед дитячою аудиторією художній образ та ідейний зміст можуть бути донесеними до слухача.

В тому ж руслі сформульовано твердження В.Костюкової й В.Костюкова щодо процесу розвитку вокально-технічних умінь студентів, який базується на механічній еволюції співака і його співацькій еволюції. Автори розкривають механічну еволюцію співака як «...функціональну розробку свого музичного інструменту (голосового апарату)...», а співацьку еволюцію як розвиток здатності до «...формування музичних фраз, їх виразності, артистизму виконання вокального твору [28, 155].

Т.Ткаченко, синтезуючи обидва різновиди техніки музичного виконавства, підходить до розкриття змісту вокальної техніки майбутнього вчителя музики з позицій того, що вокальна техніка є важливим чинником формування вокального мислення, який проявляється у «... тільки у йому властивому засобі координації рухів співочого апарату згідно з переживанням змісту художнього твору» [72].

Абсолютно погоджуючись із думкою дослідниці, ми вважаємо, що володіння майбутнім учителем музичного мистецтва обома різновидами вокальної техніки, є конче необхідним для провадження повноцінної фахової діяльності. Отже формування вокально-технічних умінь має рухатися одночасно в обох напрямках, стимулюючи студентів до комплексного володіння обома різновидами вокальної техніки. Причому обом напрямкам розвитку вокальної техніки і відповідно вокально-технічних умінь з боку викладачів вокальних дисциплін має приділятися абсолютно рівнозначна увага.

Для того, щоб теоретичне обґрунтування й визначення змісту, сутності й специфіки вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики було всебічним і деталізованим, доцільно дослідити їх у різних аспектах. Зокрема, *фізіологічний* аспект дослідження вокально-технічних умінь, що відповідає за механічний напрямок їх формування, представляючи досліджуваний феномен з позицій рухової діяльності м'язів голосового апарату, яким за допомогою нервових імпульсів керує головний мозок.

Фізіологічний аспект вокального звукоутворення, пов'язаний із механізмом цього процесу (механічний напрямок формування вокально-технічних умінь), має колосальне значення, яке важко перебільшити. Адже специфіка вокально-виконавської діяльності полягає у тому, що музичним інструментом співака є його власний голос як джерело музичного звуку. Без вокально-технічних умінь правильного використання співацького голосу мова взагалі не може іти про будь-яке вокальне виконавство. З іншого боку, без розвитку вокально-технічних умінь інтерпретаційно-виражального напрямку процес вокального звукоутворення не перетвориться на мистецтво співу і буде зведеним до звуковидобування, детермінованого певною силою голосу, тривалістю його звучання тощо.

Фізіологія вокально-технічних умінь обумовлена тим, що м'язові рухи голосового апарату співака знаходяться під постійним контролем кори головного

мозку, що продукує аналіз і синтез означених рухів, уможлиблюючи їх корекцію у процесі співу на основі залучення нервових імпульсів. Таким чином, фізіологія формування та розвитку вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики спирається на функціонування його нервової системи, забезпечуючи координацію між руховою діяльністю м'язів і слуховим відчуттям.

Середина минулого століття була ознаменована створенням у галузі вокальної педагогіки та виконавства нейрохронаксічної теорії фонації. Р.Юссон, який розробив означену теорію, теоретично обґрунтував церебрально-мозкову природу коливання голосових складок [89] .

Саме фізіологічний аспект розгляду вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики дозволяє стверджувати про важливість тих чи інших відчуттів студента, що виникають у процесі співу. Тут мова йде не тільки про слухові відчуття або відчуття руху м'язів гортані, безпосередньої роботи голосових зв'язок тощо. Вельми важливими є також відчуття у грудній клітині, у черевній порожнині, які супроводжують процес співацького дихання, відчуття вібрації, притаманні вокальному звукоутворенню із залученням голосних і грудних резонаторів тощо. Саме від здатності фіксувати свої відчуття під час співу, аналізувати й здійснювати усвідомлений контроль за ними, правильно оцінювати якість вокального звуку у відповідності до цих відчуттів і залежить успішність формування вокально-технічних умінь.

Фізіологічний аспект формування вокально-технічних умінь «...практично зводиться до правильного, з точки зору педагога, голосоутворення, практично до напрацювання учнем під слуховим контролем педагога певних стереотипів співочої фонації, ...яка стає для майбутнього співака звичним ...способом співу» [28, 156].

З огляду на вищезазначене, *фізіологічний аспект розгляду вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики дозволяє окреслити їх в якості інтегрованої здатності до вокальної фонації, що у процесі фахового вокального*

навчання з часом набуває ознак сталості й мистецької звички, в результаті якої процеси голосоутворення й голосоведення, відповідаючи характерним особливостям індивідуальної фізіології голосового апарату студента, призводять в результаті до естетично-благородного звучання, необхідного для провадження фахової діяльності.

Розглянемо детальніше *специфіку* вокально-технічних умінь у контексті залучення різних елементів голосового апарату особистості згідно фізіологічного аспекту. Зокрема, вельми важливим елементом голосового апарату є безпосередньо голосові зв'язки, гортань у цілому, які відповідають за вокальну фонацію відповідно до міоеластичної (від *mió* – м'язова, *elastic* - пружний) теорії фонації Ця теорія окреслює вокальний звук як результат дії тиску повітря на пружні голосові складки, що й призводить до їх коливання.

В.Костюкова зазначає, що вельми важливим завданням викладача активізувати саме ті м'язи, які забезпечують керування не тільки безпосередньо голосовими зв'язками, але й усією гортанню під час співу, роблячи її еластичною й гнучкою. На думку авторки, це можна забезпечити шляхом застосування вокальних вправ, що включають голосний звук «У», який, допомагаючи «вокальному посилю» звуку завдяки польотності, природним чином «включає» вокальне дихання. [28, 156]. Педагог наполягає на тому, що на початку формування вокально-технічних умінь «...завдання не повинні бути складними, щоб учень міг свідомо у всьому розібратися, а також знайти і зафіксувати правильну позицію гортані» [28, 156]. Тут мова іде про формування та розвиток комплексних умінь плавного голосоведення, що інтегрують уміння співу «подовжених голосних» на основі здатності під час видиху посилювати вокальний звук вперед до слухача.

Таким чином, вокальний розвиток гортані сприяє формуванню таких важливих вокально-технічних умінь, як «вокальний посилю», здатність звуку під час польоту долати велику відстань. Ці уміння є необхідними як для фахової

діяльності вокаліста-виконавця, так і для фахової діяльності вчителя музичного мистецтва. Адже обидва фахи вимагають вокальної роботи із аудиторією, тобто співацький голос фахівця-музиканта, незалежно від його природної сили, має сягати останнього ряду в концертному залі, якщо мова йде про соліста-вокаліста, і останніх парт в класі, якщо йдеться про вчителя музичного мистецтва.

У той же час, «вокальний посил», польотність звуку на велику відстань не можуть бути здійснені без вокально-технічних умінь формування студентами «вокального» роту. Формування роту для вокальної діяльності й для мовлення, наспівування в побуті суттєво відрізняються, оскільки вокальний звук, опертий на «стовп» дихання» має знайти свій вихід. Для цього виходу рот вокаліста має бути спеціально підготовлений: міра й обсяг відкритості має відповідати дальності посилу звучання.

Великою помилкою студентів почасти є відкриття роту тільки за допомогою відкидання нижньої щелепи донизу, в той час, як щоки й губи не піднімаються. Складність формування цього уміння полягає в тому, щоб рот був відкритим рівномірно: м'язи щік і верхня губа мають рухатися в напрямку посмішки, а нижня губа має потроху опускатися, але не «завалюючи» нижню щелепу аж до середини ший. Таким чином, і шляхи для вокального звуку будуть відкриті, і при цьому вокаліст буде мати змогу зберегти загальний естетичний вираз обличчя, необхідний для концертного виступу або для роботи з дітьми на уроці музичного мистецтва. Окремі зусилля під час формування цих умінь мають бути спрямовані на виконання певних «незручних» голосних, таких як «Е», «Є», «І» тощо, а також під час виконання теситурно складних елементів вокальних творів. Для цього студент із викладачем має працювати над належно відкритим ротом, зберігаючи, у той же час, гарний вираз обличчя.

Водночас, зазначений вище різновид вокально-технічних умінь залучає не тільки гортань, але й органи дихання: як верхні, так і нижні дихальні шляхи, з якими пов'язані також важливі вокально-технічні уміння щодо здатності до

повноцінного нижньо-реберного діафрагмального співацького дихання, до повноцінного набору співацького дихання із виключенням так званого «ключичного дихання», а також до рівномірного розподілу співацького дихання у процесі співу.

Зазначені вище уміння вимагають залучення легень у повному обсязі й опори на діафрагму під час вокальної діяльності. Адже повноцінний набір співацького дихання може бути здійснений тільки у том випадку, якщо студенти опанують здатність вдихати повітря у процесі співу, максимально заповнюючи резервуар легень, щоб нижні ребра розійшлись (вокально-технічні уміння щодо нижньо-реберного діафрагмального дихання). Процес вдихання й видихання повітря у процесі співу має відбуватися змішано через ніс і рот, що уможлиблює максимальну повноту набору повітря. Адже носове вдихання не забезпечить усієї повноти цього процесу, а ротове вдихання може призвести ще й до неочікуваного кашлю під час співу. Після цього повітря долає шлях через гортань, трахею й має повноцінно заповнити легені.

Процес видихання повітря є також вельми важливим і потребує формування спеціальних умінь. Практично кожен студент у процесі фахового навчання співу стикається із проблемою нестачі дихання на ту чи іншу вокальну фразу в залежності від темпу музичного твору й довжини та логіки побудови музичної фрази. Розв'язання цієї проблеми безумовно залежить від сформованості вокально-технічних умінь щодо нижньо-реберного діафрагмального дихання, про що було зазначено вище. Але сформованість означених умінь вирішує тільки одну половину проблеми нестачі дихання.

Вирішення другої половини цієї проблеми знаходиться у площині здатності студентів не одразу «віддати» набране повітря, а правильно й рівномірно розподілити його, щоб повітря вистачило на усю музичну фразу до кінця. Саме від сформованості вокально-технічних умінь рівномірного розподілу співацького дихання залежить подальший розвиток умінь щодо володіння

мистецтвом кантиленного співу у вокальних творах з мелодією «широкого дихання» й цілеспрямованим музичним розвитком.

Фізіологічний аспект розгляду вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики передбачає також обов'язковий розгляд такого важливого чинника зростання сили співацького голосу, збагачення його тембрального забарвлення, як головні та грудні резонатори. Про фундаментальну значущість застосування сукупності резонаторів у процесі співу зазначено у наукових працях В.Морозова, присвячених резонансній теорії мистецтва співу [49].

Дослідник теоретично обґрунтував і розробив у цій теорії наукові положення щодо резонансної системи вокаліста, що є відповідальною за якість звучання співацького голосу, за його вокально-технічний розвиток. Вельми важливим є, на думку вченого, така функція резонаторів, як захист здоров'я й охорона співацького голосу від навантажень, коли сила звучання збільшується за допомогою застосування голосових та грудних резонаторів, знімаючи навантаження з голосових зв'язок, уможливлуючи для них довгий час вокальної діяльності без перевтоми й перенапруження [49].

Поділ системи резонаторів на головну й грудну частини залучає до процесу голосоутворення верхню щелепу, скули, перенісся, лоб і маківку голови, що є дотичними до головного резонування. До грудного резонування долучається нижня щелепа, грудна клітина співака. Застосування головних резонаторів надає співацькому голосу об'ємності й повноти звучання. Завдяки головним резонаторам «...співак може робити міцною всю «вокальну маску», що може допомогти ... тримати звук у фокусі на всьому діапазоні голосу» [21, 121]. Сформовані уміння щодо залучення грудних резонаторів дозволяють співакові здійснити насичення звуку обертонами, які «...резонують у всьому тілі, від голови до п'ят» [28, 157].

Додаткова складність під час залучення головних та грудних резонаторів полягає у варіативності їх застосування. Адже в залежності від характеру

вокального твору, від вибору доцільного тембру для його виконання залежить міра їх використання. Головні резонатори мають залучатися завжди: жоден вокальний звук не має бути виконаний без їх застосування. Але вокальні твори, які потребують світлого, прозорого звучання, на кшталт романсів С.Рахманінова «Бузок», «Маргаритки» для камерного виконання, вимагають зовсім легкого резонування. У той же час, драматичні вокальні твори, що потребують тембральної густоти й насиченості, на кшталт арій Орфея з опери К.В.Глюка «Орфей і Еврідика», «Куплетів Зібеля» з опери Ш.Гуно «Фауст» тощо, вимагають не просто застосування головних та грудних резонаторів, а здатності щодо їх комплексного органічного поєднання.

Тісно пов'язаними із вокально-технічними вміннями щодо застосування головних і грудних резонаторів є вміння у царині володіння мистецтвом рухливості співацького голосу. Велику частину вокального й вокально хорового репертуару складають музичні твори, які передбачають виконання різних музичних штрихів (*legato*, *staccato*, *non legato* та ін.) у швидкому темпі. Виконання таких творів вимагає від студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів здатності до чіткої передачі музичного малюнку, викладеного у різних штрихах у швидкому темпі. Зв'язок вокально-технічних умінь володіння мистецтвом рухливості співацького голосу із вміннями щодо застосування системи резонаторів полягає в тому, що саме контроль виконавця за чіткістю виконання різних штрихів у швидкому темпі здійснюється за допомогою головних резонаторів, що знаходяться, зокрема, у порожнинах перенісся.

Вокально-технічні вміння щодо володіння мистецтвом рухливості співацького голосу вимагають від студента, у свою чергу, здатності до чіткої вимови тексту вокального твору у швидкому темпі, тобто сформованих артикуляційно-дикційних умінь. Це не означає, що формування цих умінь не викликає складнощів у повільному й середньому темпі. Просто у швидкому

темпі складність контролю з боку виконавця за ясністю й чіткістю вимови тексту підвищується.

Взагалі важливість формування артикуляційно-дикційних вокально-технічних умінь важко перебільшити. Адже саме від того, наскільки ясно й чітко буде артикульовано текст вокального твору, залежить розуміння слухацькою аудиторією його змісту. Особливого значення сформованість артикуляційно-дикційних вокально-технічних умінь набуває у контексті фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, оскільки саме від донесення ідейного змісту вокального або вокально-хорового твору залежить успішність сприймання означеного твору під час його слухання або опрацювання із школярами.

Одними з найбільш важливих вокально-технічних умінь, над формуванням робота в класі з «Постановки голосу» ведеться протягом усього терміну навчання студентів вищих музично-педагогічних ВНЗ, є здатність до чистого інтонування на базі звуковисотно-точного та ритмічно-точного відтворення мелодії вокального твору. Формування цих умінь базується як на м'язовій природі вокальної фонації, так і на музичних здібностях студента, зокрема на розвиненості його слухових уявлень. Розв'язання проблеми умінь точного інтонування мелодії як в опрацьованих вокальних творах та партіях, так і під час «читання з листка» знаходиться, на нашу думку, у площині координації між вокальною фонацією і слуховими уявленнями студента.

У той же час, координація між вокальною фонацією і слуховими уявленнями належить до царини розвитку в студентів вокального слуху. Китайський дослідник Гу Цзін у дослідженні, присвяченому формуванню вокального слуху, визначає цей феномен як «...здатність до адекватного оцінювання та усвідомленого коригування якості власної і учнівської фонації на основі психолого-м'язових відчуттів голосового апарату, комплексного усвідомленого вокально-слухового сприйняття звучання та володіння знаннями з вокально-хорової педагогіки» [16, 7].

Ми погоджуємось із поданим вище твердженням китайського дослідника, зокрема, і в частині його думки щодо об'єднання психологічних і м'язових чинників в єдину категорію психолого-м'язових відчуттів. На нашу думку, *специфіка* вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики полягає в тому, що фізіологічний фактор їх формування не можна відокремлювати від психологічного, про що свідчать міоеластична, нейрохронаксічна й резонансна теорії сучасної вокальної педагогіки, розглянуті вище.

Залучення голосового апарату студента до процесу вокальної фонації має бути завжди осмисленим, базуватися на знаннях щодо його правильного функціонування, особливостях гігієни тощо. Тільки у такому випадку процес формування вокально-технічних умінь буде успішним, а багатократне застосування означених умінь призведе до їх автоматизації й подальшого утворення відповідних вокально-технічних навичок.

У наведеному вище визначенні Українським педагогічним енциклопедичним словником поняття «уміння» зазначається, що уміння базуються на обов'язковому використанні набутих людиною знань [14, 468]. Опора на знання щодо побудови голосового апарату людини, на знання з теорії та методики постановки голосу, вокальної педагогіки та виконавства, усвідомленість власних дій і дій викладача під час формування вокально-технічних умінь, розуміння особливостей вокальної фонації, рефлексивне осмислення власних співацьких здобутків і невдач тощо свідчить про неможливість процесу формування означених умінь без залучення психологічних інтелектуальних процесів, зокрема таких, як когнітивні й рефлексивні мисленнєві процеси.

Зокрема, розкриваючи процесуальний перебіг формування умінь, С.Гончаренко в означеному Українському педагогічному енциклопедичному словнику зазначає, що «...формування умінь проходить кілька стадій. Спочатку – ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу. Потім початкове

оволодіння ним. Нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання самостійних завдань. Вивчення кожного навчального предмета, виконання вправ і самостійних завдань виробляє в учнів уміння застосовувати знання» [14, 469].

Як ми бачимо, словник трактує бідь-яке застосування умінь у зв'язку із застосуванням знань, набуття яких відбувається у процесі інтелектуально-мисленнєвої діяльності, що належить до сфери психології особистості. Таким чином, неможливим є розгляд фізіологічного аспекту формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у відриві від психологічного аспекту.

Психологічний аспект розгляду вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики передбачає не тільки здатність до усвідомленості й рефлексивного осмислення їх формування за рахунок опори на знання у галузі вокальної педагогіки та виконавства, але й здатність до яскравого розкриття художнього образу й ідейного змісту вокального твору або партії за рахунок умінь музично-теоретичного та художньо-педагогічного аналізу вокальних творів, на яких, у свою чергу, базуються уміння інтерпретаційного опрацювання, а також володіння артистизмом.

Розвиток здатності студентів до яскравого розкриття художнього образу й ідейного змісту вокального твору потребує спеціального цілеспрямованого провадження аналітичної діяльності щодо визначення форми, засобів музичної виразності, жанрово-стильових особливостей, педагогічного потенціалу вокального твору. Означена аналітична діяльність має провадитись спочатку під керівництвом викладача, поступово набуваючи самостійного характеру і стаючи корисною звичкою.

Для передачі аудиторії творчого задуму вокального твору студент має чітко усвідомлювати, які засоби музичної виразності були застосовані композитором і поетом для створення того чи іншого художнього образу. Тільки таке розуміння забезпечить адекватну й яскраву інтерпретацію романсу, арії, народної пісні, або

шкільної пісні для дітей. Б.Яворський, проводячи розмежування між музикантом-митцем і музикантом ремісником, зазначав, що виховання й розвиток музиканта, «...повинні складатися з розвитку художності його виконавських елементів і паралельно – розвитку механізму [4, 68].

Ця думка дослідника свідчить про те, що він не відділяв роботу над суто відмінним функціонуванням рухово-м'язового механізму техніки музиканта від його інтелектуальної діяльності щодо набуття знань у царині жанрово-стильових особливостей вокальних творів різних епох, щодо метроритмічних, ладових, фактурних, інтонаційних та інших засобів музичної виразності. Орієнтиром же для фахового навчання майбутнього фахівця-музиканта Б.Яворський вважав спрямованість на втілення образу як основи формування інтерпретаційних умінь [90].

Формування інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музики є тільки одним сегментом сукупності вокально-технічних умінь, за допомогою яких під час виступу твориться художній образ вокального твору. Другим сегментом є безпосередня акторська поведінка вокаліста на сцені, що включає міміку, жестикуляцію, відповідний імідж, здатність до швидкого перевтілення й зміни настрою, тобто артистизм. Розглядаючи артистизм як володіння засобами акторської майстерності, цілком логічно зазначити, що для успішного розвитку артистизму необхідним є розвиток акторських умінь. Отже, для успішного розвитку умінь артистичного створення художнього образу на сцені необхідна наявність у методиці навчання співу спеціальних вправ, спрямованих розкриття творчого потенціалу майбутнього співака, вчителя музичного мистецтва.

Третім сегментом сукупності вокально-технічних умінь, за допомогою яких під час виступу відтворюється творчий задум композитора, є здатність майбутнього фахівця-вокаліста до володіння мистецтвом повноцінного розкриття художнього образу й втілення власного інтерпретаційного концепту вокального твору в емоціогенних умовах його прилюдного виконання. Тобто в

даному випадку мова іде про уміння надійного сценічного виконання вокальних творів.

Аналіз і дослідження всієї палітри вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів доводить, що означені уміння є щільно пов'язаними між собою. Відокремити їх одне від одного на практиці неможливо. Таким чином мова може іти виключно про комплексний підхід до проблеми вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, що обумовлює їх дослідження та формування тільки в комплексі, про що йтиметься у подальшій роботі.

Отже, розгляд наукових праць у галузі теорії та методики фахового навчання майбутніх учителів музики, а також вокальної педагогіки та виконавства, дослідження змісту понять, напряду пов'язаних із феноменом нашого дослідження у фізіологічному та психологічному аспектах, дозволили визначити зміст комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, який включає:

здатність до чистого інтонування на базі звуковисотно-точного та ритмічно-точного відтворення мелодії вокального твору: уміння точного інтонування мелодії як в опрацьованих вокальних творах та партіях, так і під час «читання з листка» на основі координації вокальної фонації й слухових уявлень;

здатність до повноцінного нижньо-реберного діафрагмального співацького дихання: уміння повноцінного набору співацького дихання із виключенням так званого «ключичного дихання»;

володіння рівномірним розподілом співацького дихання: уміння розподілу співацького дихання в залежності від темпу музичного твору й довжини та логіки побудови музичної фрази;

здатність до варіативного застосування головних та грудних резонаторів: уміння щодо міри застосування головних і грудних резонаторів відповідно до характеру вокального твору і доцільного тембру для його виконання;

здатність до комплексного застосування головних та грудних резонаторів: уміння щодо одночасного застосування головних і грудних резонаторів відповідно до доцільного тембру для виконання певних елементів вокального твору;

володіння формуванням «вокального» роту у контексті загального естетичного виразу обличчя: уміння під час виконання певних «незручних» голосних, таких як «Е», «Є», «І» тощо, а також під час виконання теситурно складних елементів вокальних творів відкривати рот у повному обсязі, зберігаючи гарний вираз обличчя;

здатність до чіткої вимови тексту вокального твору: артикуляційно-дикційні уміння, спрямовані на донесення змісту вокального твору до аудиторії;

володіння мистецтвом кантиленного співу у вокальних творах з мелодією «широкого дихання» й цілеспрямованим музичним розвитком: комплексні уміння плавного голосоведення, що інтегрують уміння співу «подовжених голосних», уміння під час видиху посилати вокальний звук вперед до слухача;

володіння мистецтвом рухливості співацького голосу у контексті виконання різних музичних штрихів (*legato*, *staccato*, *non legato* та ін.): уміння чіткого виконання музичного малюнку, викладеного у різних штрихах у швидкому темпі;

здатність до музично-теоретичного та художньо-педагогічного аналізу вокальних творів: аналітичні уміння щодо визначення форми, засобів музичної виразності, жанрово-стильових особливостей, педагогічного потенціалу вокального твору;

здатність до творчо-інтерпретаційного опрацювання вокальних творів у контексті жанрово-стильового підходу: інтерпретаційні уміння щодо самостійного створення оригінального інтерпретаційного концепту вокального твору;

володіння мистецтвом повноцінного втілення художнього образу вокального твору в емоціогенних умовах його прилюдного виконання: вокально-виконавські уміння повноцінного втілення власного інтерпретаційного концепту вокальних творів.

Слід зауважити, що перелік умінь і навичок, який увійшов до вищезазначеного комплексу, не є вичерпним. Він передбачає основні позиції виконання вокальних творів, що обумовлюється рівнем вокальної підготовленості та особистісними музичними здібностями майбутніх учителів музичного мистецтва. Більш детальний перелік вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики розглянуто нижче, зокрема, у контексті їх класифікації у відповідні групи.

З огляду на вищезазначене, нами сформульовано *авторське уточнення сутності вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в якості інтегрованих процесів аналітико-синтетичної інтелектуальної діяльності щодо здатності студента шляхом вокальної фонації творчо втілювати художньо-образний зміст вокального твору на основі анатомо-фізіологічних знань у царині побудови голосового апарату, фізико-акустичних знань щодо особливостей вокального звуковидобування, мистецтвознавчих знань щодо жанрово-стильових особливостей музичного мистецтва, знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства, а також залучення власного музичного фізіологічно-акустичного та вокально-виконавського досвіду у контексті емоційно-ціннісного ставлення до вокального мистецтва. Основою формування в майбутніх учителів музики комплексу вокально-технічних умінь є гігієна й охорона голосового апарату.*

1.2. Критеріальний аналіз вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики як цілісного інтегративно-структурованого комплексу

Окреслюючи сутність та зміст вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, ми зазначали про їх тісний та нерозривний взаємозв'язок та взаємозалежність, обумовлені нерозривним взаємозв'язком та взаємозалежністю їх психологічної й фізіологічної основ у природі особистості. До прикладу, неможливо формувати й удосконалювати уміння щодо чистоти й точності вокального інтонування, рухливості співацького голосу без розвитку умінь із застосування головних і грудних резонаторів, координації співацького голосу із слухом тощо. Тобто психологічні й фізіологічні аспекти формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики неможливо розглядати абсолютно абстраговано.

У той же час, набуття будь-якої сукупності або групи вокально-технічних умінь, що мають навіть яскраво виражену єдину фізіологічну основу, на кшталт умінь повноцінного набору і умінь розподілу співацького дихання із залученням повного обсягу резервуару легенів, як правило, пов'язано із засвоєнням відповідної групи знань у галузі теорії та методики постановки голосу, вокальної педагогіки, музикознавства тощо, тобто із психологічно-інтелектуальним процесом.

Таким чином, досліджуючи вокально-технічні уміння майбутнього вчителя музики, ми не можемо абстрагувати їх абсолютно й розглядати зовсім відокремлено. Адже створення методики формування вокально-технічних умінь, що складає мету нашого дослідження, передбачає цілеспрямованість і єдність постановки й виконання завдань, методів, засобів, прийомів і форм фахового навчання, тобто характеризується *комплексністю*. Саме комплексність, на думку С.Гончаренка, передбачає «...поєднання окремих ... процесів і властивостей в одне ціле» [14, 231]. Комплексність фахової підготовки студентів музично-

педагогічних ЗВО, за твердженням Ван Фейтен, «... є поєднанням окремих психолого-педагогічних процесів в одне ціле» [8, 216].

З огляду на вищезазначене, така характеристика вокально-технічних умінь, як комплексність, передбачає використання комплексного підходу як методологічної основи для подальшого їх дослідження. Комплексний підхід як науково-методологічний підхід почав активно застосовуватися у ХХ столітті, коли відбулась «...фундаментальна за своїм змістом трансформація філософської думки [10,146]. ..., яка ознаменувала собою перехід від модерної до постмодерної філософії», що спричинило активізацію процесу виокремлення цілого ряду гуманітарних наук із філософської наукової сфери. Комплексний підхід набув розвитку спочатку в медичній науці, зокрема, під час активного розвитку галузі гуманістичної психології й психіатрії, разом із феноменологічним, герменевтичним та аксіологічним підходами (Л. Бинсвангер, В. Дільтей, Р. Ленг, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл Е. Фром, І. Ялом, К. Ясперс та ін.). Застосування означених підходів відбувалось у контексті осмислення як духовного світу особистості, так і її існування в оточуючому світі з позицій цілісності [19].

Застосування комплексного підходу в науковому педагогічному просторі Західної та Східної Європи також активізується з початку ХХ століття. О.Декролі пропагує і втілює у Бельгії власний освітній проект на засадах комплексного підходу, який являє собою «...методичний трикутник», що базується на поєднанні «...трьох елементів: спостереження, асоціації і вираження» [44, 121]. Комплексний підхід завойовує наукові позиції у педагогіці Франції. Зокрема, А. Валлон зазначає, що «... неможливо розглядати дитину фрагментарно, у кожному віковому періоді вона є єдиним комплексом» [30, 134]. Французька науково-педагогічна спільнота, починаючи з ХХ століття (М.Броссак, Р.Заззо, Ж.Ф. Ле Ні, Л.Сев та ін.), сповідує наукову позицію щодо комплексного «...надання дітям і молоді всіх можливостей для розвитку своїх

здібностей» [30, 134]. Провідні українські дослідники, практики у галузі педагогічної науки кінця XIX-XX століття також цікавились проблематикою комплексного підходу (С.Русова, А.Макаренко, Є.Слуцький, В.Сухомлинський та ін.), зазначаючи про необхідність поборення деструктивних освітніх тенденцій, спрямованих на розпорошення й неузгодженість освітніх процесів.

Сучасна педагогічна думка у царині комплексного підходу віднайшла своє продовження у працях Н.Абашкіної, Г.Васькович, С.Гончаренко, О.Джуринського, О.Дубасенюк, В.Коваленко, О.Перетятко, О.Сухомлинської та ін. Так Н.Абашкіна, вивчаючи розвиток професійної освіти в Німеччині й розробляючи відповідні рекомендації для України, зазначає про доцільність комплексного поєднання «...діяльності служб профорієнтації, розвитку взаємозв'язків загальноосвітніх шкіл, професійних навчальних закладів...», про комплексні дії щодо розроблення «...альтернативних варіантів поєднання загальноосвітньої й професійної підготовки» [1, 42].

С.Гончаренко визначає поняття «комплекс» (від лат. complex) в аспекті психології особистості як «...певне поєднання окремих психічних процесів і властивостей в одне ціле» [14, 231], а комплексний підхід як «...спосіб побудови виховного процесу як надзвичайно складного і багатопланового явища», оскільки «...виховання за своєю сутністю має комплексний і всеосяжний характер» [14, 232]. Комплексний підхід, на думку вченого, «...це науково обґрунтована лінія в галузі виховання, методологічна основа організації всієї педагогічної діяльності, спрямованої на формування гармонійно розвиненої особистості» [14, 232].

Однією з найважливіших ознак комплексного підходу є цілісність, яка «... характеризує явища, процеси ... з точки зору наявності в них основних компонентів, які забезпечують в єдності і взаємозв'язку повне функціонування. ... являє собою організовану сукупність цілей, змісту, умов, форм, методів... .

Вона вибудовується з врахуванням можливо більш повного впливу на особистість...»[14, 492].

Дослідження змісту вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики з позицій комплексного підходу передбачає осмислення їх *специфіки* з позицій цілісності. Тобто *доцільно, на нашу думку, розглядати специфіку всієї сукупності окреслених вище вокально-технічних умінь у контексті комплексності, обумовленої, в тому числі, єдністю фізіологічного і психологічного факторів вокальної фонації. Таким чином, специфіка вокально-технічних умінь дозволяє окреслити ці уміння як єдиний комплекс, спрямований на здатність особистості вчителя музичного мистецтва до досконалого провадження вокально-виконавської діяльності як перед учнівською аудиторією на уроках музичного мистецтва і в позаурочній діяльності, так і у випадках, коли вчитель музики бере участь у концертах, вокальних конкурсах, проводить власні сольні концерти тощо.*

Якщо метою формування комплексу вокально-технічних умінь є досконале виконання вокальних творів, то ця мета підпорядковує й поєднує означені уміння у групи наступним чином: у групу технологічно-позиційних умінь, групу комунікативно-виражальних умінь і групу інтерпретаційно-втілюючих умінь.

Група технологічно-позиційних умінь забезпечує володіння майбутнім вчителем музики технологією правильного вокального звукоутворення на основі здатності до співу у «високій співацькій позиції». До цієї групи належать наступні уміння з розглянутих вище, а саме:

уміння точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку музичного матеріалу;

уміння повноцінного набору співацького дихання, що уможливорюють здатність до повноцінного нижньореберного діафрагмального співацького дихання;

уміння рівномірного розподілу співацького дихання в залежності від темпу музичного твору й довжини та логіки побудови музичної фрази;

уміння під час видиху цілеспрямовано посылати вокальний звук вперед до слухача;

уміння варіативного застосування головних та грудних резонаторів як здатність до володіння різними можливостями щодо тембрального забарвлення вокального твору відповідно до його характеру;

уміння одночасного застосування головних і грудних резонаторів, що уможливорює здатність до володіння тембральною сумбрацією співацького голосу;

уміння єдиної манери формування голосних як здатність до однаково рівного «округлого» вокального звуку;

уміння «близького» й опертого на стовп дихання звукоутворення як здатність формувати вокальний звук, фокусуючи його на передніх зубах, не дозволяючи йому спрямовуватись у глибину гортані.

Специфіка застосування комплексного підходу під час формування цієї групи вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики передбачає первинну конкретизацію кожного із наведених вище умінь, після чого відбувається їх синтез у єдиний цілісний комплекс. Сформованість означеного комплексу виявляється в особистості як комплекс відповідних відчуттів, що супроводжують вокальну фонацію. Цей комплекс відчуттів і складає у майбутнього педагога-вокаліста, педагога-виконавця найважливішу здатність – здатність співати у високій співацькій позиції.

Поняття «позиція вокального звуку» – це спеціальний вокально-педагогічний термін, «...що використовується у вокальній педагогіці для вираження впливу тембру на відчуття висоти звуку» [7, 98]. Дослідники Ю.Стасюк, В.Мельник, які також наполягають на комплексності як на важливій

характеристиці високої співацької позиції, пропонують для «вироблення високої позиції... стежити за:

Рівністю тембру по всьому діапазону;

Прикритим та заокругленим звуком;

Позицією глотки – піднятим піднебінням та опущеною нижньою щелепою;

Тонусом співака» [71, 45].

Погоджуючись із наведеними вище визначеннями, ми сформулювали авторське уточнення поняття «висока співацька позиція» як *комплексу відчуттів співака, який ґрунтується на здатності до комплексного застосування умінь «близького» й опертого на стовп дихання вокального звуку, політ якого спрямовано на видиху вперед до слухача, на здатності до залучення головних резонаторів у поєднанні із чіткою вимовою тексту, а також до формування округлого «вокального» роту, що уможливорює єдину манеру формування голосних й тембральне рівняння всіх регістрів співацького діапазону.*

Проведене дослідження групи технологічно-позиційних умінь дозволило визначити критерій та показники сформованості цієї групи. Отже *критерієм визначено міру сформованості високої співацької позиції майбутніх учителів музики.*

До показників належать:

вияв здатності до точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів;

вияв здатності до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку;

вияв здатності до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів.

Наступна – II група вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики – це *група комунікативно-виражальних умінь, що забезпечує здатність майбутнього вчителя музики до музичної комунікації за напрямками: студент –*

вокальний твір; студент – аудиторія слухачів. Проблемою музичної комунікації займалися такі психологи, мистецтвознавці, як Б.Асаф'єв, В.Бонфельд, М.Каган, Б.Каспаров, Л.Мазель, А.Меграбян, В.Медушевський, А.Моль, Є.Назайкінський, С.Раппопорт та ін. Ця проблема була висвітлена також вченими у галузі музичної педагогіки та виховання, зокрема, А.Козир, В.Міщанчук, Г.Падалкою, Є.Проворовою, О.Ростовським, О.Рудницькою, О.Щолоковою та ін.

Б.Асаф'єв, пов'язуючи проблематику музичної комунікації із проблематикою музичного сприймання, розробив концепцію, згідно до якої еволюція розгортання форми музичного твору впливає на музичне сприймання особистості шляхом подовження терміну означеного музичного сприймання й збільшення обсягу опанування звуковою палітрою [3]. Означена концепція висвітлює аналітичний аспект музичного сприймання, що здійснює свій прояв мисленнєво-операційним шляхом: в процесі абстрагування, співставлення, виявлення різниці в елементах музичного матеріалу [3, 51-59].

В.Медушевський, базуючись на концепції Б.Асаф'єва, розвинув теорію музичної комунікації. Мистецтвознавець дослідив зміст і характерні особливості комунікативної функції музичного мистецтва, а також бінарний характер форми музичного твору у контексті її теоретичного й інтонаційно-драматургічного боків [45, 180-181]. Вчений встановив «ланцюжок» музичної комунікації, що включає наступні ланки:

-зміст комунікативного процесу, обумовлений змістовністю музичного твору;

-систему музичної комунікації, обумовлену змістом комунікативного процесу;

-засоби музичної семантики, які безпосередньо уможливають музичну комунікацію, пов'язуючи її із процесами сприймання особистості й її культурою [45], [46].

II група вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва – група комунікативно-виражальних умінь – забезпечує транслявання музичної інформації слухацькій аудиторії: учням на уроках музичного мистецтва та під час позаурочної діяльності, студентській і викладацькій аудиторії під час концертних заходів факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів тощо.

Досліджуючи музичну комунікацію, Г.Падалка окреслює її як «полісуб'єктне спілкування», що відбувається між композитором, який створив художній образ, музичним виконавцем, який цей образ транслює, і аудиторією, до якої ця трансляція спрямована. Адже, мистецький образ, на думку авторки «...не є безликою інформацією. Зміст його людина має сприймати як духовне послання автора твору, що чекає зустрічі зі своїм читачем, слухачем, глядачем» [55, 18].

О. Рудницька окреслила значущість діалогізації як важливої характеристики музичної комунікації. Дослідниця підкреслила унікальність комунікації особистості із музичним твором, що відбувається на діалогічній основі, оскільки музика «... за своєю природою є діалогічною, бо відбувається зв'язок між нею та реципієнтом [65, 55-56].

Таким чином, змістове наповнення II групи комплексу вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, визначеної нами як комунікативно-виражальна група, обумовлено комунікативною функцією виконавця, який і є основним комунікатором між композитором і публікою, творчо потрактовує, втілює й транслює її зміст вокального твору, закладений композитором.

А.Меграб'ян, досліджуючи психологічні аспекти комунікації, наполягав на перевагах на невербальних комунікативних засобів перед вербальними у контексті ефективності й обсягу їх сприймання. Психолог встановив, що під час транслявання особистістю емоційних переживань і станів, власних відчуттів тощо у процесі комунікації інший учасник комунікаційного процесу повноцінно

сприймає за допомогою слів (вербальна комунікація) лише 7 % інформації. У той же час, інтонація допомагає сприйняти й засвоїти близько 38 % інформаційного матеріалу, а міміка, жестикуляція, якими завжди промовляє тіло людини, спричиняє сприймання 55 % інформації (невербальна комунікація) [94]. .

Є.Проворова виявляє у процесі музичної комунікації вербальні, невербальні, а також музично-виконавські засоби, кожен з яких має бути використаний у процесі фахового навчання студентів. Дослідниця наполягає на ефективності використання невербальних засобів – мімічних, жестикуляційних, засобів пластики й постави тіла, засобів витримування пауз, спрямування погляду тощо. До музично-виконавських засобів комунікації авторка відносить інтонування під час співу або гри на музичних інструментах [61, 279].

Таким чином, важко перебільшити значення комунікативно-виражальної групи комплексу вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики для повноцінного втілення й транслявання учнівській або іншій слухацькій аудиторії характеру музичного твору, власних емоцій та переживань під час його виконання. До цієї групи належать уміння, які стосуються вербального аспекту музичної комунікації, невербального виражально-інтонаційного, а також невербального мімічно-жестикуляційного аспектів, а саме:

артикуляційно-дикційні уміння, спрямовані на трансляцію змісту вокального твору до аудиторії, які забезпечують чітку вимову тексту вокального твору і таким чином уможливають повноцінне сприймання його літературного змісту й розуміння означеного змісту слухачами (вербальний аспект музичної комунікації);

уміння пластичного інтонування мелодії, що забезпечують основні тембральні нюанси передачі аудиторії змісту та характеру вокального твору і уможливають ефективно опанування максимального обсягу звукової палітри слухачами (виражальний музично-виконавських аспект музичної комунікації);

уміння щодо формування «вокального» роту, який сприяє вільному руху співацького голосу із збереженням естетичного виразу обличчя, відповідного змісту вокального твору, що виконується: зокрема, уміння під час виконання певних «незручних» голосних, таких як «Е», «Є», «І» тощо, а також під час виконання теситурно складних елементів вокальних творів відкривати рот у повному обсязі, зберігаючи вираз обличчя, який відповідає змісту вокального твору, що виконується (невербальний мімічний аспект музичної комунікації);

уміння щодо мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору, емоційного ставлення виконавця до його змісту (невербальний мімічно-жестикуляційний аспект музичної комунікації).

Артикуляційно-дикційні уміння, які спрямовані на трансляцію змісту вокального твору до аудиторії і представляють вербальний аспект музичної комунікації, передбачають не тільки чітку вимову літературного тексту вокального твору, але й відповідну емоційність вокального мовлення [59, 167].

Уміння пластичного інтонування мелодії, що забезпечують основні тембральні нюанси передачі аудиторії змісту та характеру вокального твору і представляють виражальний музично-виконавський аспект комунікативного процесу, не тільки уможливають свідоме опанування максимального обсягу звукової палітри слухачами, але й забезпечують музичне сприймання на підсвідомому рівні. Зокрема, В.Девуцький зазначає, що висотно-регістрові коливання музичного звуку шляхом подразнення слухових рецепторів обумовлюють вивільнення певної акустичної енергії, яка здійснює відповідний вплив на неусвідомлене засвоєння музичної інформації [18, 303].

Уміння щодо формування «вокального» роту, який сприяє вільному руху співацького голосу із збереженням естетичного виразу обличчя, відповідного змісту вокального твору, а також уміння щодо мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору, емоційного ставлення виконавця до його змісту, що представляють невербальний мімічно-

жестикуляційний аспект музичної комунікації, уможлиблюють транслявання аудиторії певних невербальних сигналів, за допомогою яких здійснюється комунікація. До таких сигналів спричиняє міміка, пластика, постава, виражальні жести, які несуть змістову інформацію щодо характеру вокального твору, ставлення виконавця до його змісту тощо.

Розгляд другої групи комунікативно-виражальних умінь дозволив встановити критерій та показники сформованості означеної групи. Отже *критерієм* сформованості цієї групи умінь визначено ступінь готовності до музичного спілкування із аудиторією. До показників сформованості групи комунікативно-виражальних умінь відносяться:

вияв здатності до повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії;

вияв здатності до виразної мімічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії.

III група комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва – група інтерпретаційно-втілюючих умінь – забезпечує розвиток у майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до самостійного оригінального трактування вокальних творів, що виконуються у процесі проведення комбінованих уроків музичного мистецтва (під час таких видів навчальної діяльності, як слухання музичних творів, вокально-хорова робота, художньо-педагогічний аналіз тощо), у процесі позакласної діяльності (під час проведення шкільних свят, концертів, вечорів дозвілля, під час репетиційної та виконавської роботи шкільних хорових колективів, вокальних ансамблів тощо), а також у процесі провадження просвітницької діяльності.

Психологічний аспект інтерпретації музичних творів дозволив О.Котляревській окреслити цей феномен як актуалізований результат функціонування свідомості особистості, що дозволяє перенести продуктивний результат композиторської творчості в знаково-сміслову площину звукового

відтворення [29]. Виконавський аспект дослідження художньої інтерпретації музичних творів, проведений І.Полубояриною, визначає художню інтерпретацію музичного твору як здійснення його трактовки під час виконавської діяльності, коли відбувається донесення до слухача ідейно-образного сенсу цього твору на основі застосування різноманітних технічних засобів музичного виконавства [95].

Жанрово-стильовий аспект дослідження музичної інтерпретації окреслює цей феномен як бінарний процес щодо декодування творчого задуму композитора під час презентації означеного задуму в реальному часі музично-виконавської діяльності. Причому засоби музичної виразності, які актуалізуються за допомогою групи інтерпретаційно-втілюючих умінь, «...зумовлюється інформацією, що закладена в тексті твору, індивідуальністю виконавця та відповідним культурно-історичним контекстом [12,102],[83].

Л.Гаврилова наполягає на чотирьох етапах інтерпретаційного опрацювання музичних творів, до яких належать:

виникнення художнього задуму;

формування художнього задуму;

його реалізація;

перевірка та оцінка отриманих результатів [12,103].

На нашу думку, інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики містить наступні фази, зокрема:

інформаційно-мистецтвознавчу, під час якої студент має ознайомитись із відомостями щодо творчої особистості композитора й автора літературного тексту, їх ідейно-естетичної платформи, мистецького світогляду, стилю й жанру вокального твору в контексті епохи його створення, характерних особливостей тощо;

аналітично-теоретичну, під час якої студент здійснює комплексний музично-теоретичний аналіз виражальних засобів як музики, так і поезики,

зокрема: форми, динаміки, що супроводжує драматургічний розвиток, тембрального забарвлення, метро-ритмічних і темпово-агогічних особливостей тощо;

проективно-концептуальну, під час якої майбутній вчитель музичного мистецтва визначається із загальним осмисленням художнього образу, власним розумінням творчого задуму авторів на основі ретельного вивчення як музичного, так і літературного тексту, і самостійно або за допомогою викладача створює проект інтерпретаційного концепту вокального твору;

репетиційно-тренувальну, під час якої майбутній учитель музичного мистецтва віднаходить для кожного з виражальних засобів певне вокально-технічне уміння й відпрацьовує їх у контексті розробленого інтерпретаційного проекту;

виконавсько-продуктивну, під час якої студент у процесі вокального виконання на сцені безпосередньо в режимі реального часу втілює розроблений інтерпретаційний концепт, що і є продуктом його інтерпретаційної діяльності;

рефлексивно-оцінювальну, під час якої відбувається осмислення результатів проведеної інтерпретаційної діяльності, оцінювання переваг і недоліків розробленого концепту, можливі зміни тощо.

Слід зауважити, що кожна з поданих вище фаз вимагає від студента спеціальних умінь, які, як і будь-які уміння особистості, базуються на відповідних знаннях.

Класифікація інтерпретаційно-втілюючих умінь у відповідності до фаз інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики подана у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Класифікація інтерпретаційно-втілюючих умінь майбутнього вчителя музики у відповідності до фаз інтерпретаційної діяльності

Фази інтерпретаційної діяльності	Уміння художньої інтерпретації
Інформаційно-мистецтвознавча	уміння щодо опрацювання музикознавчих, музично-теоретичних, вокально-педагогічних джерел, співставлення й класифікації отриманої інформації.
Аналітично-теоретична	аналітичні уміння щодо визначення форми та інших засобів музичної виразності, жанрово-стильових особливостей, педагогічного потенціалу вокального твору, що забезпечують здатність до музично-теоретичного та художньо-педагогічного аналізу вокальних творів.
Проективно-концептуальна	уміння щодо самостійного проектування оригінального інтерпретаційного концепту вокального твору на основі жанрово-стильового підходу.
Репетиційно-тренувальна	<p>-комплексні уміння плавного голосоведення, що інтегрують уміння співу «подовжених голосних», уміння під час видиху посиляти вокальний звук вперед до слухача, що уможливають здатність до кантиленного співу (забезпечують такі засоби музичної виразності, як мелодія, музичний штрих «legato», польотність вокального звуку);</p> <p>-комплексні уміння чіткого виконання музичного малюнку, викладеного у різних штрихах у швидкому темпі, що уможливають рухливість співацького голосу (забезпечують такі засоби музичної виразності, як мелодія, музичні штрихи «legato», «non legato», «staccato», темп, метро-ритм);</p> <p>комплексні уміння розгортання динамічного розвитку, підготовки кульмінацій, співставлення точки «золотого перетину» і поточних кульмінацій, що уможливають створення й дотримання форми вокального твору (забезпечують такі засоби музичної виразності, як динаміка, форма, регістрово-тембральне забарвлення вокального звуку);</p> <p>мелодекламаційно-агогічні уміння, що уможливають повноцінне розкриття змісту, художнього образу, а також забезпечують динаміку вокального твору.</p>
Виконавсько-продуктивна	<p>комплексні вокально-виконавські уміння повноцінного втілення власного інтерпретаційного концепту в емоційних умовах прилюдного виконання вокальних творів;</p> <p>уміння швидкого артистичного перевтілення під час втілення власного інтерпретаційного концепту в емоційних умовах прилюдного виконання вокальних творів.</p>
Рефлексивно-оцінювальна	Уміння щодо рефлексивного оцінювання результатів проведеної інтерпретаційної діяльності

Але не всі інтерпретаційно-втілюючі уміння, класифіковані у відповідності до фаз інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики і подані у таблиці 1.1., належать до комплексу вокально-технічних умінь. Зокрема, уміння щодо рефлексивного оцінювання результатів проведеної інтерпретаційної діяльності, які мають бути залучені під час рефлексивно-оцінювальної фази, безумовно входять до сфери виключно мисленнєвої діяльності особистості, оскільки рефлексія є однією з функцій мислення. У той же час, уміння щодо рефлексивного оцінювання є вельми важливими для удосконалення власної інтерпретаційної діяльності, тому ми не можемо їх не розвивати паралельно із усією групою інтерпретаційно-втілюючих умінь.

Так само і уміння щодо опрацювання музикознавчих, музично-теоретичних, вокально-педагогічних джерел, співставлення й класифікації отриманої інформації, які застосовуються під час інформаційно-мистецтвознавчої фази, не належать безпосередньо до вокально-технічних умінь, а залучають мисленнєві операції конкретизації, абстрагування, порівняння та класифікації тих чи інших блоків музикознавчої, музично-історичної інформації тощо. Але без набуття умінь щодо опрацювання музикознавчих, музично-теоретичних, вокально-педагогічних джерел є неможливою друга фаза інтерпретаційної діяльності, під час якої майбутній вчитель музики проектує загальний інтерпретаційний концепт вокального твору. Адже цей концепт ґрунтується на визначенні загального мистецького стилю, в руслі якого працювали автори (композитор і поет), характерних особливостей історичної епохи, в межах якої провадилась їх творчість, жанру, до якого належить вокальний твір, тощо.

Уміння щодо самостійного проектування оригінального інтерпретаційного концепту вокального твору на основі жанрово-стильового підходу, які залучаються під час проєктивно-концептуальної фази, також, не належачи безпосередньо до умінь вокальної техніки, є провідними для успішного провадження інтерпретаційної діяльності. Адже проектування оригінального

інтерпретаційного концепту не просто є основою успішного музичного виконавства: повноцінне музичне виконавство є неможливим без цих умінь. На базі цих умінь окреслюються загальні межі музичної форми, напрямки драматургічного розвитку, точка «золотого перетину» і поточні кульмінації, якщо такі є, співвідношення між ними тощо.

З уміннями щодо самостійного проектування оригінального інтерпретаційного концепту вокального твору на основі жанрово-стильового підходу нерозривно пов'язані аналітичні уміння щодо безпосереднього визначення форми та інших засобів музичної виразності, жанрово-стильових особливостей, педагогічного потенціалу вокального твору, які детермінують здатність до музично-теоретичного та художньо-педагогічного аналізу. Ці уміння також базуються на операційно-мисленнєвому механізмі інтелектуальної діяльності особистості, зокрема на мисленнєвій дії аналізу.

З огляду на вищезазначене, ми можемо розподілити інтерпретаційно-втілюючі уміння на дві підгрупи, перша з яких базується на механізмі мисленнєвих дій і операцій (1,2,3 і 6 фази інтрепретаційної діяльності), а друга безпосередньо пов'язана із процесом вокального звукоутворення (4,5 фази інтрепретаційної діяльності). Слід також зауважити, що друга підгрупа інтерпретаційно-втілюючих умінь, які залучаються під час 4 і 5 фаз, втілюють і відтворюють в акустично-звуковому вимірі результати опрацювання 1,2 та 3 фаз.

Проведений аналіз групи інтерпретаційно-втілюючих умінь дозволив встановити відповідний критерій та показники сформованості. Отже критерієм сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь окреслено міру творчої результативності щодо моделювання і втілення інтерпретаційного концепту вокального твору. В якості показників визначено:

вияв здатності до самостійного проектування оригінальної інтерпретації вокального твору;

вияв здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору.

Застосування комплексного підходу уможливило розгляд сукупності вокально-технічних умінь як цілісного інтегративного динамічного комплексу, що складається з групи технологічно-позиційних умінь, групи комунікативно-виражальних умінь і групи інтерпретаційно-втілюючих умінь. Як було зазначено вище, провідною характеристикою комплексного підходу є цілісність, яка забезпечує комплекс інтегративними зв'язками, які діють між його складовими.

Різні аспекти інтеграції в педагогічних працях складала предмет дослідження багатьох науковців. Зокрема, історико педагогічний аспект було висвітлено Н.Пахомовою, І.Пастирською, педагогічно-дидактичний аспект цього феномена було розглянуто В. Беспалько, А.Данилюк, С.Гончаренком, В.Івановим, І.Козловською, Г.Нагорною, О.Савченко та ін. Психолого-педагогічний аспект цікавив А.Белкіна, І.Беха, Я.Кміта, Т.Яценко та ін. Аспект розвитку інтеграційних тенденцій у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів розкрито у дослідженнях А. Беляєвої, Ю.Жидецького, Е.Коваленко, А.Козир, М.Прокоф'євої, О.Шевнюк та ін.

Н. Пахомова визначає інтеграцію як ресурс, що здатний об'єднати й упорядкувати загальне і спеціальне для забезпечення цілісності за допомогою «...різноманітних відношень та взаємозв'язків», як «...джерело розвитку ... цілісного світосприймання, методологічну основу розкриття єдності явищ об'єктивної дійсності», як «... процеси взаємопроникнення знань та руху їх до єдності...» [57, 250]. Ми також притримуємось думки дослідниці, яка стверджує, що «...ціле має розглядатися як надсумативна, нададитивна єдність, а завданням інтегральної логіки є синтез цілого на основі уявлень про властивості частин. В такому випадку, можна говорити також про органіцизм як шлях інтеграції ..., що характеризується об'єднанням різних частин для збільшення цілісності кожного

шляхом установлення взаємозв'язків з іншими частинами чи знанням у цілому [57, 252].

Якщо розглядати інтеграцію як важливий чинник цілісності, то слід зауважити, що саме інтеграція уможлиблює не тільки гармонійний розвиток всіх груп вокально-технічних умінь, але й паралельно забезпечує комплексний вокальний розвиток майбутнього вчителя музики, який включає розвиток як суто вокальних можливостей – збільшення діапазону співацького голосу, збагачення його тембру тощо, так і інтелектуально-творчої сфери студента – креативності його музичного мислення, аналітично-мисленнєвих здібностей, артистизму.

У той же час, окресливши цілісність і інтеграцію як важливі характеристики комплексу вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, не можна не зазначити про таку характеристику, як динамічність. Під динамічністю вокально-технічних умінь студентів ми розуміємо їх здатність до поступового й взаємопов'язаного удосконалення, що носить процесуально-висхідний характер і на практиці має структуру певних «сходів», де кожна із сходинок є вищою від попередньої, являючи собою певний рівень сформованості цих умінь. Якщо фахове навчання майбутнього вчителя музики відбувається у вірному напрямку, то рівні сформованості вокально-технічних умінь поступово підвищуються: «сходинок» початкового рівня поступово замінює «сходинок» середнього рівня, яка, в свою чергу, замінюється сходинкою високого рівня.

Таким чином, застосування комплексного підходу дозволило окреслити вокально-технічні уміння майбутнього вчителя музики як складний динамічний комплекс, який інтегрує у своєму змісті групу технологічно-позиційних умінь, групу комунікативно-виражальних умінь та групу інтерпретаційно-втілюючих умінь. Основними характеристиками цього комплексу є:

цілісність, що забезпечує єднання означених груп умінь, спрямоване на набуття студентом здатності до яскравого, творчого й досконалого провадження вокально-виконавської діяльності як на уроках музичного

мистецтва, в позаурочній діяльності, так і під час власної просвітницької, концертної діяльності тощо;

інтеграція, що забезпечує як гармонійний розвиток трьох означених груп вокально-технічних умінь, так і комплексний загальний вокальний розвиток майбутнього вчителя музики, що стосується не тільки суто вокальних, але й інтелектуально-творчої можливостей;

динамічність, що уможливлює здатність студента до поступового удосконалення всіх означених груп вокально-технічних умінь, яке носить процесуально-висхідний характер і забезпечується на основі поступового переходу від початкового до високого рівня їх сформованості.

Підґрунтя для динамічності як однієї з провідних характеристик комплексу вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики складають функції. С.Гончаренко бачить призначення освітньої функції в «...перетворенні соціально-культурного досвіду в надбання ... членів суспільства» [14, 485]. Саме функції власне й відповідають за вектор зміни динаміки сформованості окремих вокально-технічних умінь, їх груп і відповідно усього комплексу. Означений вектор зростання динаміки, спрямований від вихідного стану сформованості конкретного вокально-технічного уміння, групи або комплексу умінь до кінцевого стану сформованості. Зокрема, О.Хоружа зазначає, що призначення функцій того чи іншого педагогічного феномену полягає у здійсненні зв'язку між вихідним станом сформованості певного компонента означеного феномену і його станом, коли феномен вже є сформованим [77], [78], [79].

Узагальнюючими стрижнями, що допомогли об'єднати конкретні вокально-технічні уміння у технологічно-позиційну, комунікативно-виражальну та інтерпретаційну групи стали наступні функції:

для групи технологічно-позиційних умінь – функція координації вокальної фонації й слухових уявлень;

для групи комунікативно-виражальних умінь – функція музичної комунікації;

для групи інтерпретаційних умінь – функція постановки і розв’язання музично-виконавських завдань художньої інтерпретації.

У той же час, узагальнюючим стрижнем, що допоміг об’єднати означені групи технологічно-позиційних, комунікативно-виражальних та інтерпретаційних умінь у цілісний комплекс, є функція *рефлексії*.

Функція координації вокальної фонації й слухових уявлень, що об’єднує групу технологічно-позиційних умінь, обумовлює комплексну здатність студента до правильного, невикривленого уявлення про процес власного вокального звукоутворення і об’єктивно вірного його оцінювання. А.Водоп’янов пояснює важливість і складність координації вокальної фонації й слухових уявлень тим, що «...звук власного голосу досягає наших вух не тільки ззовні, але й діє на слуховий орган із середини, розповсюджуючись по твердих тканинах нашого тіла. Окрім того, нервова система співака одночасно із звуком власного голосу сприймає величезну кількість сигналів – подразників від самих різних органів чуття: м’язового чуття, зору, вібраційної чуттєвості» [11, 35].

До прикладу, володіння умінням точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку музичного матеріалу обумовлено не тільки рівнем розвиненості слухових уявлень, але й тим, наскільки добре студент зафіксував і запам’ятав відповідне м’язове відчуття. Контролюючим фактором на перших етапах формування цього уміння є викладач з «Постановки голосу», який має підтвердити або відхилити оцінку точності відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку, здійсненого слуховими уявленнями студента. Якщо і студент сам чує, і викладач говорить, що відтворення музичного матеріалу було точним, то студент має зафіксувати відповідне м’язове відчуття, яке супроводжувало точне відтворення музичного матеріалу, а також, на основі

усвідомленого багаторазового його повторення, запам'ятати й закріпити це відчуття.

Так само функція координації вокальної фонації й слухових уявлень забезпечує й інші технологічно-позиційні уміння. Зокрема, володіння уміннями як варіативного, так і одночасного застосування головних та грудних резонаторів також базуються не тільки на слухових уявленнях того чи іншого тембрального забарвлення, яке регулюється застосуванням резонаторів вокаліста, але й здатністю студента застосувати саме ті елементи голосового апарату, які уможливають вібраційно-акустичний ефект резонування співацького голосу: м'язи гортані, м'язи обличчя, які дозволяють задіяти під час вокального звукоутворення перенісся, маківку голови тощо.

Але насправді потужну динаміку формування групи технологічно-позиційних умінь функція координації вокальної фонації й слухових уявлень забезпечує тільки на комплексній основі. Тобто фіксація, засвоєння й запам'ятовування м'язових відчуттів, що супроводжують об'єктивно позитивні, підтвержені як власними слуховими уявленнями, так і слуховим контролем викладача, результати вокального звукоутворення, мають охоплювати всю групу технологічно-позиційних умінь.

Безумовно спочатку координація між слуховими уявленнями і м'язовими відчуттями відпрацьовується для кожного конкретного уміння цієї групи окремо, потім попарно (на кшталт поєднання уміння «близького» й опертого на стовп дихання звукоутворення із умінням єдиної манери формування голосних). Але найпотужніша позитивна динаміка формування групи технологічно-позиційних умінь, яку забезпечує функція координації вокальної фонації й слухових уявлень, відбувається тільки у тому випадку, коли об'єктивні слухові уявлення студента щодо правильного, повноцінного, художньо-естетичного звукоутворення у цілому скоординовано із комплексним залученням м'язів голосового апарату, які забезпечують «високу співацьку позицію» під час вокальної діяльності.

Саме фіксація, засвоєння й запам'ятовування комплексу м'язових відчуттів, необхідних для провадження вокальної діяльності у «високій співацькій позиції», які супроводжують комплексну здатність до «близького», спрямованого вперед до слухача, опертого на стовп дихання вокального звуку, до залучення головних резонаторів, до формування округлого «вокального» роту, що уможливорює єдину манеру формування голосних й тембральне рівняння всіх регістрів співацького діапазону тощо, знаходячись у перманентній координації із слуховими уявленнями студента, забезпечують кінцевий позитивний результату формування групи технологічно-позиційних умінь.

Функція музичної комунікації, що об'єднує групу комунікативно-виражальних умінь майбутніх учителів музики, відповідає за безпосереднє мистецьке спілкування діалогічного й полілогічного характеру. В.Злотнік вбачає значення функції музичної комунікації у «...безпосередньому діалозі адресанта і адресата, здійсненому в сфері мистецтва (в процесі відвідування концертів, вистав і т.д.), тобто в певний момент часу і в певному місці, або в момент часу, коли свідомість адресата спеціально спрямовано на сприйняття і розуміння художнього твору» [23, 160].

Функція музичної комунікації забезпечує цілий ряд рівнів музичного сприймання, до яких, як пише А.Готсдінер, належать: сенсорний, звуко-інтонаційний, емоційно-семантичний, інтегрально-семантичний (евристичний) [15], кожен з яких має бути забезпечений відповідними вербальними, невербальними виражально-інтонаційними, а також невербальними мімічно-жестикаляційними уміннями з боку виконавця-вокаліста.

Сенсорний рівень означає «чуттєвий, пов'язаний з відображенням дійсності за допомогою відчуттів і сприймань...». Психофізіологічний механізм сенсорного рівня «...виявляється в так званому сенсорному умовному рефлексі – відповіді на вплив умовного подразника – зміні чутливості», в якості якого «...можуть виступати матеріальна річ чи явище, а також слово» [14, 417].

Сенсорний рівень забезпечується артикуляційно-дикційними уміннями, спрямованими на трансляцію змісту вокального твору до аудиторії, які забезпечують чітку вимову тексту вокального твору і таким чином уможливають повноцінне сприймання його літературного змісту й розуміння означеного змісту слухачами (вербальний аспект музичної комунікації) (сенсорний подразник – слово).

Звуко-інтонаційний рівень забезпечується умінням точного інтонування мелодії як в опрацьованих вокальних творах та партіях, так і під час «читання з листка». Звукоінтонаційний рівень уможливує звуковисотно-точне та ритмічно-точне відтворення мелодії вокального твору, а також ефективно опанування максимального обсягу звукової палітри слухачами (виражальний музично-виконавських аспект музичної комунікації).

Емоційно-семантичний рівень спирається на твердження Б.Асаф'єва щодо значущості музичної інтонації як провідної одиниці-лексеми музичної комунікації [3]. Емоційно-семантичний рівень спирається також на твердження Ч.Пірса щодо триадності трансляції змісту музичної інтонації за допомогою знаків-копій (втілення під час музичного виконання емоційно-психологічних станів та їх змін), знаків-індексів (втілення під час музичного виконання наочних образів оточуючої дійсності за допомогою метонімічних звукових зображень), знаків-символів (втілення під час музичного виконання семіотично-вербальних засобів). Емоційно-семантичний рівень забезпечується умінням щодо створення інтонаційно-тембрового тону вокального твору; умінням щодо мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору, емоційного ставлення виконавця до його змісту; умінням щодо формування «вокального» роту, який сприяє вільному руху співацького голосу із збереженням естетичного виразу обличчя, відповідного змісту вокального твору; артикуляційно-дикційними уміннями.

Інтегрально-семантичний (евристичний) рівень безпосередньо спрямований

на транслювання художнього образу вокального твору, залучаючи як усі подані вище комунікативно-виражальні уміння, так і групу інтерпретаційно-втілюючих умінь (табл. 1.1.). Інтегрально-семантичний (евристичний) рівень визначає функцію музичної комунікації в якості важливого синтезуючого фактору означених груп в цілісному динамічному комплексі вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики.

Функція постановки і виконання музично-виконавських завдань художньої інтерпретації, що об'єднує групу інтерпретаційно-втілюючих умінь майбутніх учителів музики, обумовлює комплексну здатність студента до усвідомленого пофазового здійснення інтерпретаційної діяльності шляхом послідовного вирішення завдань, притаманних кожній з фаз. Динаміка формування групи інтерпретаційних умінь обумовлюється саме цією функцією, яка відповідає за їх удосконалення, пов'язуючи початковий стан їх сформованості із кінцевим станом.

Специфіка функції постановки і виконання музично-виконавських завдань художньої інтерпретації полягає у тому, що саме вона обумовлює перелік і послідовність завдань, притаманних інтерпретаційному процесу, виконання яких власне й потребує інтерпретаційних умінь, наведених у таблиці 1.1. Виконуючи щоразу під час опрацювання вокально-педагогічного репертуару означені завдання, майбутній вчитель музики удосконалює й відшліфовує власні інтерпретаційні уміння, забезпечуючи висхідну динаміку їх сформованості.

Класифікацію завдань художньої інтерпретації майбутнього вчителя музики у відповідності до фаз інтерпретаційної діяльності подано у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

**Класифікація завдань художньої інтерпретації майбутнього вчителя
музики у відповідності до фаз інтерпретаційної діяльності**

Фази інтерпретаційної діяльності	Завдання художньої інтерпретації
Інформаційно-мистецтвознавча	На основі опрацювання музикознавчих, музично-теоретичних, вокально-педагогічних джерел, співставлення й класифікації отриманої інформації, з'ясувати світоглядно-естетичну платформу авторів згідно до епохи створення вокального твору, визначити його стиль і жанр, а також конкретизувати характер.
Проективно-концептуальна	Самостійно розробити оригінальний ескізний проект інтерпретаційного концепту вокального твору на основі жанрово-стильового підходу
Аналітично-теоретична	Провести детальний музично-теоретичний та художньо-педагогічний аналіз вокальних творів, зокрема: проаналізувати й встановити форму, поетику, мелодіку, штрихи, динаміку, темп, метро-ритм, ладово-гармонічні особливості, фактуру акомпанементу та інші виразні засоби у контексті забезпечення інтерпретаційного концепту на основі визначених жанрово-стильових особливостей;
Репетиційно-тренувальна	Відпрацювати у процесі індивідуальних вокальних занять та репетицій здатність до повноцінного вокального відображення музичної форми (за рахунок динамічної підготовки та втілення кульмінацій, виокремлення частин тощо); до чіткого донесення літературного змісту; до динамічно-штрихового забезпечення вокального інтонування мелодії; до дотримання агогічно-темпового й метро-ритмічного «каркасу» вокального твору в цілому.
Виконавсько-продуктивна	Відпрацювати у процесі індивідуальних вокальних занять, репетицій здатність до стабільного, повноцінного втілення розробленого інтерпретаційного концепту в умовах практичної вокально-виконавської діяльності; Відпрацювати у процесі індивідуальних вокальних занять, репетицій здатність до швидкого артистичного перевтілення під час концертного виконання вокальних творів.
Рефлексивно-оцінювальна	Проаналізувати й співставити результати прилюдного виступу із очікуваними результатами проведеної інтерпретаційної діяльності. Здійснити оцінювання якості реалізації й втілення розробленого інтерпретаційного концепту. Визначити, які саме вокально-технічні уміння є сформованими і були застосовані а повному обсязі, а які ще потребують доопрацювання. Конкретизувати успішні й неуспішні елементи прилюдного виступу, встановити й осмислити їх причини. Визначити можливі зміни інтерпретаційного концепту і засоби їх реалізації.

Послідовне виконання завдань художньої інтерпретації вимагає від майбутніх учителів музики відпрацювання відповідних умінь, поданих у таблиці 1.1. У той же час, слід окремо зупинитись на завданнях останньої рефлексивно-оцінювальної фази інтерпретаційної діяльності, які обумовлені як функцією постановки і виконання музично-виконавських завдань художньої інтерпретації, так і функцією *рефлексії*, яка слугує об'єднавчим фактором для всіх груп вокально-технічних умінь в єдиний динамічний комплекс.

Словник психолога каже, що поняття «рефлексія» має латинське походження (Reflexio – відображення; обернення назад). Цей словник наводить трактування рефлексії особистості в якості «...процесу самопізнання людиною внутрішніх психічних якостей і станів» [68, 111]. Функція рефлексії в психолого-педагогічному аспекті визначається як одна з функцій мислення особистості (А.Брушлинський, Л.Виготський, В.Давидов Є.Ільїн, Ю.Кулюткин, С.Рубинштейн, С.Степанов та інші), в творчо-діяльнісному аспекті – як важливий рушій педагогічної та музичної творчості (Ч.Гаджиєв, А.Козир, Л.Куненко, Я.Пономарьов, О.Рудницька, О.Хоружа, О.Щолокова та ін.).

Зокрема, психолого-педагогічний контекст розгляду дозволяє визначити поняття рефлексії у зв'язку із самоусвідомленням особистістю-суб'єктом власної триадичної «Я»-концепції, яку С.Рубінштейн розшифровував наступним чином: «Я» в минулому, «Я» в процесі буття й діяльності, «Я» в теперішній час [64]. Вище ми зазначали про інтелектуальне підґрунтя будь-яких умінь особистості, в тому числі й вокально-технічних, оскільки уміння завжди спираються на знання. Функція рефлексії уможливорює осмислення студентом різниці між первинним станом сформованості власних вокально-технічних умінь, як окремих, так і всього комплексу в цілому, і кінцевим станом їх сформованості.

Творчо-діяльнісний контекст дозволяє окреслити поняття рефлексії в якості потужного рушія творчого саморозвитку митця, педагога тощо. А.Козир високо оцінює значущість рефлексивного усвідомлення майбутнім учителем музики темпів власного

фахового зростання, визначаючи педагогічну рефлексію як важливий чинник майстерності педагога-музиканта [27].

Процес формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики вимагає залучати всі основні форми прояву функції рефлексії. *Ситуативна* форма рефлексії дозволяє студентові усвідомити якість сформованості як кожного окремого вокально-технічного уміння, так і усього комплексу цих умінь в конкретний момент вокальної діяльності: під час індивідуального або групового заняття з вокальних або вокально-хорових дисциплін, під час уроків мистецтва у процесі проходження педагогічної практики, під час поточної та підсумкової атестації з «Постановки голосу», «Хорового диригування», «Хорового класу», під час концертних виступів.

Ретроспективна форма рефлексії передбачає осмислення того, наскільки якісним, ефективним і повним був вияв вокально-технічних умінь, здійснений раніше у часі. Вже після індивідуального або групового заняття з вокальних або вокально-хорових дисциплін, після проведеного уроку мистецтва, після екзамену або концерту студент залучає ретроспективну форму рефлексії, піддаючи самоаналізу й самооцінюванню власну вокальну діяльність, власну підготовленість, здатність до повноцінної інтерпретаційної діяльності тощо.

Перспективна форма рефлексії, залучаючи в якості ґрунту набутий вокальний досвід, залучає мисленнєвий механізм передбачення й планування інтерпретаційних концептів вокальних творів, майбутнє корегування вокально-технічних умінь, розвідки щодо опанування нового вокального репертуару тощо.

Таким чином, повноцінне й ефективне формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, зокрема, динаміка їх формування, обумовлені комплексним залученням ситуативної, ретроспективної й перспективної форм рефлексії, які охоплюють процес формування у часі і слугуючи синтезуючим чинником для цілісності усього комплексу.

Зображення змістового наповнення комплексу вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики подано на рис. 1.1.

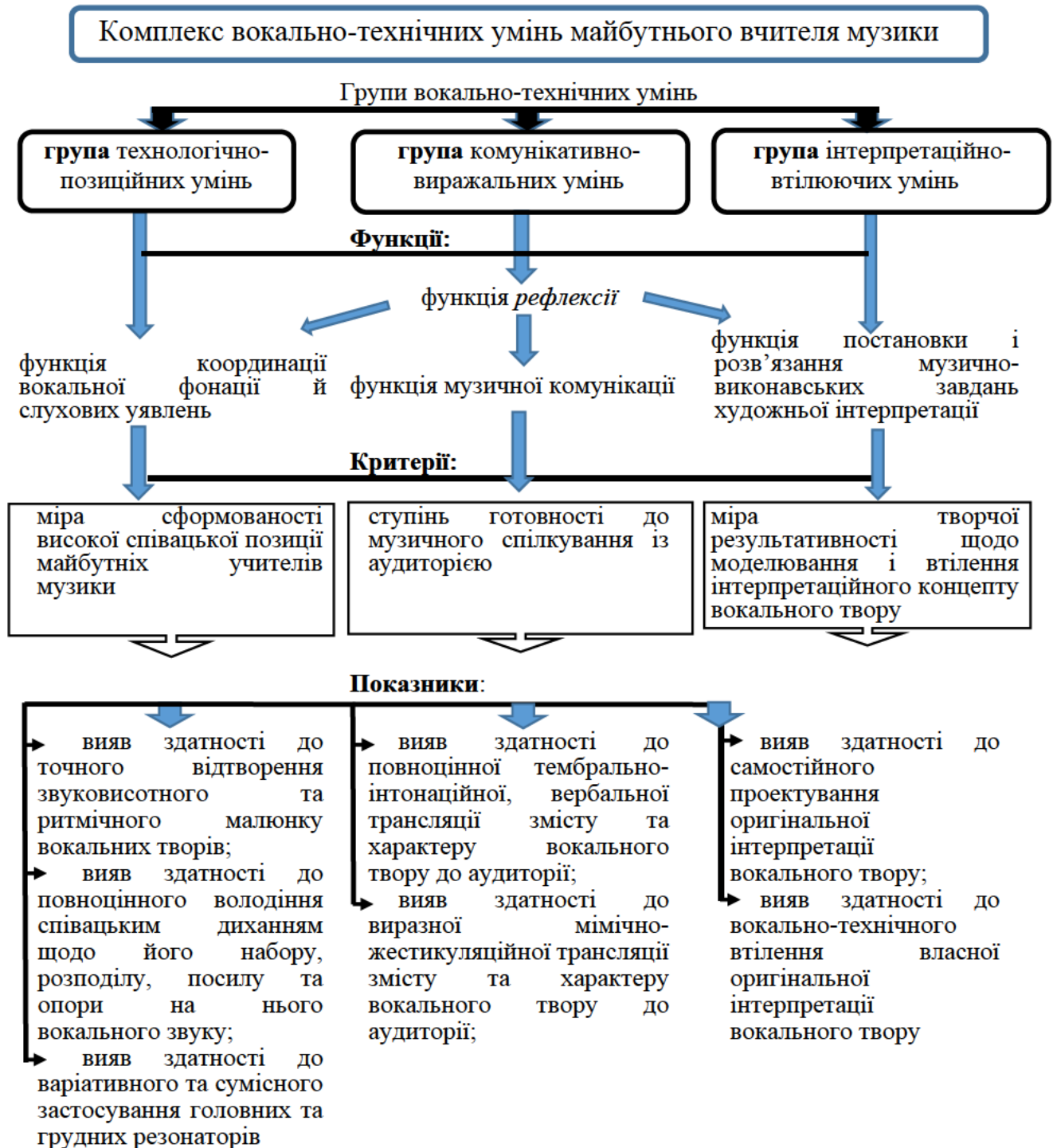


Рис. 1.1. Комплекс вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики

З огляду на вищезазначене, застосування комплексного підходу дозволило окреслити вокально-технічні уміння майбутнього вчителя музики як складний динамічний комплекс, який інтегрує у своєму змісті групу технологічно-позиційних умінь, групу комунікативно-виражальних умінь та групу інтерпретаційно-втілюючих умінь. Основними характеристиками цього комплексу є:

цілісність, що забезпечує єднання означених груп умінь, спрямоване на набуття студентом здатності до яскравого, творчого й досконалого провадження вокально-виконавської діяльності як на уроках музичного мистецтва, в позаурочній діяльності, так і під час власної просвітницької, концертної діяльності тощо;

інтеграція, що забезпечує як гармонійний розвиток трьох означених груп вокально-технічних умінь, так і комплексний вокальний розвиток майбутнього вчителя музики, що стосується не тільки суто вокальних, але й інтелектуально-творчої можливостей;

динамічність, що уможливлює здатність студента до поступового удосконалення всіх означених груп вокально-технічних умінь, яке носить процесуально-висхідний характер і забезпечується на основі поступового переходу від початкового до високого рівня їх сформованості

У той же час, підґрунтя для динамічності як однієї з провідних характеристик комплексу вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики складають функції, які відповідають за вектор зміни динаміки сформованості окремих вокально-технічних умінь, їх груп і відповідно усього комплексу, спрямований від вихідного до кінцевого стану сформованості. Узагальнюючими стрижнями, що допомогли об'єднати конкретні вокально-технічні уміння у технологічно-позиційну, комунікативно-виражальну та інтерпретаційну групи стали наступні функції:

для групи технологічно-позиційних умінь – функція координації вокальної фонації й слухових уявлень;

для групи комунікативно-виражальних умінь – функція музичної комунікації;

для групи інтерпретаційно-втілюючих умінь – функція постановки і розв’язання музично-виконавських завдань художньої інтерпретації; етнопедагогічних, педагогічних, а також музичних задач.

У той же час, узагальнюючим стрижнем, що допоміг об’єднати означені групи технологічно-позиційних, комунікативно-виражальних та інтерпретаційних умінь у цілісний комплекс, є функція *рефлексії*.

Висновки до розділу I

Проведений аналіз змісту, сутності, характерних властивостей вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики уможливив конкретизацію наступних висновків.

1. Розгляд сучасних досліджень у галузі теорії та методики фахового навчання майбутніх учителів музики, а також вокальної педагогіки та виконавства, дозволив засвідчити величезне значення проблеми формування в студентів музично-педагогічних ВНЗ вокально-технічних умінь, яке ґрунтується на багатоаспектності їх залучення в процесі фахової діяльності (під час провадження поточної вокально-хорової роботи із класом, шкільним хором або шкільним вокальним ансамблем; під час організації слухання музики на уроці, коли вчитель самостійно забезпечує виконання вокального твору; у процесі провадження музично-теоретичної діяльності, художньо-педагогічного аналізу тощо), а також на їх провідній ролі у розвитку вокально-хорової культури в школярів, яка є сегментом їх музичної культури, що складає стратегічну мету уроків музики в загальноосвітній школі.

2. Аналіз науково-теоретичних джерел щодо сутності, змісту та характерних особливостей поняття «уміння», яке входить до складу засадничого поняття нашого дослідження «вокально-технічні уміння», дозволив констатувати, що уміння особистості являють собою складний процес аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, який спрямовує особистість до виконання перцептивних, розумових, вольових та інших дій, відіграючи при цьому роль способу їх провадження; передбачає продукування й закріплення асоціативного ланцюжка між постановкою певного завдання, набуття відповідних знань, необхідних для його виконання, а також здатністю до застосування набутих знань під час втілення завдання у практичну діяльність особистості. Уміння сполучають і відображують різноманітні якості особистості, спроможність до почуттєво-емоційної, інтелектуально-мисленнєвої діяльності; визначають основу фахової майстерності особистості; завжди спираються на обсяг і зміст набутих знань, можливістю їхнього свідомого творчого використання.

3. Аналіз науково-теоретичних джерел щодо сутності, змісту та характерних особливостей поняття «вокальна техніка», від якого походить ознака «вокально-технічні», що входить до складу засадничого поняття нашого дослідження «вокально-технічні уміння», дозволив констатувати, що вокальна техніка поділяється на механічну, яка включає суто фізіологічно-м'язові елементи, та інтерпретаційно-виражальну, що спрямована на яскраве розкриття художнього образу й ідейного змісту вокального твору, і дозволяє через уміння творчої інтерпретації виразити на сцені або в класі перед дитячою аудиторією художній образ та ідейний зміст цього твору, а також повноцінно донести його до слухача. Вокальна техніка є важливим чинником формування вокального мислення, що виявляється у координації рухів співочого апарату згідно з переживанням змісту художнього твору. Оволодіння майбутнім учителем музичного мистецтва обома різновидами вокальної техніки, являючись основою для провадження

повноцінної фахової діяльності, має рухатися одночасно в обох напрямках, стимулюючи студентів до комплексного володіння обома різновидами вокальної техніки – механічним та інтерпретаційно-виражальним.

4. Фізіологічний аспект дослідження вокально-технічних умінь, представляє досліджуваний феномен з позицій рухової діяльності м'язів голосового апарату, яким за допомогою нервових імпульсів керує головний мозок, що продукує аналіз і синтез означених рухів, уможливаючи їх корекцію у процесі співу на основі залучення нервових імпульсів. Фізіологія формування та розвитку вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики спирається на функціонування його нервової системи, забезпечуючи координацію між руховою діяльністю м'язів і слуховим відчуттям. Значущість фізіологічного аспекту обумовлена тим, що музичним інструментом співака є його власний голос як джерело музичного звуку. Фізіологічний аспект розгляду вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики дозволяє окреслити їх в якості інтегрованої здатності до вокальної фонації, що у процесі фахового вокального навчання з часом набуває ознак сталості й мистецької звички, в результаті якої процеси голосоутворення й голосоведення, відповідаючи характерним особливостям індивідуальної фізіології голосового апарату студента, призводять в результаті до естетично-благородного звучання, необхідного для провадження фахової діяльності.

5. Психологічний аспект розгляду вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики передбачає як здатність до усвідомленості й рефлексивного осмислення їх формування за рахунок опори на знання у галузі вокальної педагогіки та виконавства, так і здатність до яскравого розкриття художнього образу й ідейного змісту вокального твору або партії, за рахунок умінь музично-теоретичного та художньо-педагогічного аналізу вокальних творів, на яких, у свою чергу, базуються уміння інтерпретаційного опрацювання, а також володіння артистизмом.

6. Аналіз науково-теоретичних джерел щодо сутності, змісту та характерних особливостей вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики дозволив стверджувати, що їх формування й застосування може здійснюватися виключно у зв'язку із застосуванням знань, набуття яких відбувається у процесі інтелектуально-мисленнєвої діяльності, що належить до сфери психології особистості. Залучення голосового апарату студента до процесу вокальної фонації має бути завжди осмисленим, базуватися на знаннях щодо його правильного функціонування, особливостях гігієни тощо. Тільки у такому випадку процес формування вокально-технічних умінь буде успішним. Здатність студентів до яскравого розкриття художнього образу й ідейного змісту вокального твору потребує спеціального цілеспрямованого провадження аналітичної діяльності щодо визначення форми, засобів музичної виразності, жанрово-стильових особливостей, педагогічного потенціалу вокального твору. Таким чином, доцільним є розгляд фізіологічного аспекту формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики без відриву від психологічного аспекту у контексті об'єднання психологічних і м'язових чинників в єдину категорію психолого-м'язових відчуттів співака, про що свідчать міоеластична, нейрхронаксична й резонансна теорії сучасної вокальної педагогіки.

7. Аналіз наукових праць у галузі теорії та методики фахового навчання майбутніх учителів музики, а також вокальної педагогіки та виконавства, дослідження змісту понять, напряду пов'язаних із феноменом нашого дослідження у фізіологічному та психологічному аспектах, дозволили сформулювати авторське уточнення сутності вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в якості інтегрованих процесів аналітико-синтетичної інтелектуальної діяльності щодо здатності студента шляхом вокальної фонації творчо втілювати художньо-образний зміст вокального твору на основі анатомо-фізіологічних знань у царині побудови голосового апарату, фізико-акустичних знань щодо особливостей вокального

звукovidобування, мистецтвознавчих знань щодо жанрово-стильових особливостей музичного мистецтва, знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства, а також залучення власного музичного фізіологічно-акустичного та вокально-виконавського досвіду у контексті емоційно-ціннісного ставлення до вокального мистецтва. Основою формування в майбутніх учителів музики комплексу вокально-технічних умінь є гігієна й охорона голосового апарату.

8. Дослідження сутності та змісту вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики дозволило констатувати про їх тісний та нерозривний взаємозв'язок та взаємозалежність, обумовлені нерозривним взаємозв'язком та взаємозалежністю їх психологічної й фізіологічної основ у природі особистості, що обумовило застосування комплексного підходу як методологічної основи для подальшого їх дослідження. Встановлено характеристики комплексного підходу, що окреслює педагогічний процес як складне й багатопланове явище, дозволяє обґрунтовувати чітку педагогічну стратегію й організувати педагогічну діяльність з позицій цілісності в контексті єдності мети, умов, форм, засобів, методів і прийомів ефективного педагогічного впливу на особистість.

9. Дослідження змісту вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики з позицій комплексного підходу передбачає осмислення їх природи з позицій цілісності: доцільно розглядати всю сукупність вокально-технічних умінь як єдиний комплекс, спрямований на здатність особистості вчителя музичного мистецтва до досконалого провадження вокально-виконавської діяльності як перед учнівською аудиторією на уроках музичного мистецтва, в позаурочній діяльності, так і у випадках, коли вчитель музичного мистецтва бере участь у концертах, вокальних конкурсах, проводить власні сольні концерти тощо. Мета формування комплексу вокально-технічних умінь – досконале виконання вокальних творів – дозволяє поєднати ці уміння 3 групи: у групу технологічно-позиційних умінь, у групу комунікативно-виражальних умінь і у групу інтерпретаційно-втілюючих умінь.

10. Конкретизовано групу технологічно-позиційних умінь, яка забезпечує володіння майбутнім вчителем музики технологією правильного вокального звукоутворення на основі здатності до співу у «високій співацькій позиції», а також включає:

-уміння точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку музичного матеріалу;

-уміння повноцінного набору співацького дихання, що уможливають здатність до повноцінного нижньореберного діафрагмального співацького дихання;

-уміння рівномірного розподілу співацького дихання в залежності від темпу музичного твору й довжини та логіки побудови музичної фрази;

-уміння під час видиху цілеспрямовано посилати вокальний звук вперед до слухача;

-уміння варіативного застосування головних та грудних резонаторів, яке забезпечує здатність до володіння різними можливостями щодо тембрального забарвлення вокального твору відповідно до його характеру;

-уміння щодо одночасного застосування головних і грудних резонаторів, що уможливорює здатність до володіння тембральною сумбрацією співацького голосу;

-уміння єдиної манери формування голосних як здатність до рівного «округлого» вокального звуку;

-уміння однакового тембрально рівного вокального звукоутворення на всіх регістрах співацького діапазону;

-уміння «близького» й опертого на стовп дихання звукоутворення як здатність формувати вокальний звук, фокусуючи його на передніх зубах, не дозволяючи йому спрямовуватись у глибину гортані.

11. Сформульовано авторське уточнення поняття «висока співацька позиція» як комплексу відчуттів співака, який ґрунтується на здатності до комплексного

застосування умінь «близького» й опертого на стовп дихання вокального звуку, політ якого спрямовано на видиху вперед до слухача, на основі залучення головних резонаторів, а також формування округлого «вокального» роту, що уможливорює єдину манеру формування голосних й тембральне рівняння всіх регістрів співацького діапазону.

12. Конкретизовано групу *комунікативно-виражальних умінь*, яка забезпечує транслявання музичної інформації слухацькій аудиторії, що обумовлено комунікативною функцією виконавця, який є основним комунікатором між композитором і публікою, творчо потрактовучи, втілюючи й транслюючи її зміст вокального твору, закладений композитором, шляхом застосування таких засобів, як вербальних, невербальних, а також музично-виконавських. До цієї групи належать:

артикуляційно-дикційні уміння, спрямовані на трансляцію змісту вокального твору до аудиторії, які забезпечують чітку вимову тексту вокального твору і у такий спосіб уможливають повноцінне сприймання його літературного змісту й розуміння означеного змісту слухачами (вербальний аспект музичної комунікації);

уміння пластичного інтонування мелодії, що забезпечують основні тембральні нюанси передачі аудиторії змісту та характеру вокального твору і уможливають ефективне опанування максимального обсягу звукової палітри слухачами (виражальний музично-виконавських аспект музичної комунікації);

уміння щодо формування «вокального» роту, який сприяє вільному руху співацького голосу із збереженням естетичного виразу обличчя, відповідного змісту вокального твору, що виконується: зокрема, уміння під час виконання певних «незручних» голосних, таких як «Е», «Є», «І» тощо, а також під час виконання теситурно складних елементів вокальних творів відкривати рот у повному обсязі, зберігаючи вираз обличчя, який відповідає змісту вокального твору, що виконується (невербальний мімічний аспект музичної комунікації);

уміння щодо мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору, емоційного ставлення виконавця до його змісту (невербальний мімічно-жестикуляційний аспект музичної комунікації).

13. Конкретизовано групу інтерпретаційно-втілюючих умінь, що забезпечує розвиток у майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до самостійного оригінального трактування вокальних творів, які виконуються у процесі проведення комбінованих уроків музичного мистецтва, у процесі позакласної діяльності, а також у процесі провадження просвітницької діяльності. Визначено 6 фаз інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики, а саме: *інформаційно-мистецтвознавчу, аналітично-теоретичну, проєктивно-концептуальну, репетиційно-тренувальну, виконавсько-продуктивну, рефлексивно-оцінювальну*, кожна з яких вимагає від студента спеціальних умінь, які базуються на відповідних знаннях. Класифіковано інтерпретаційно-втілюючі уміння у відповідності до фаз інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики

14. Встановлено, що не всі уміння художньої інтерпретації, класифіковані у відповідності до фаз інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики, належать до комплексу вокально-технічних умінь. З огляду на це, групу інтерпретаційно-втілюючих умінь розподілено на дві підгрупи, перша з яких базується на механізмі мисленневих дій і операцій (1,2,3 і 6 фази інтерпретаційної діяльності), а друга безпосередньо пов'язана із процесом вокального звуковидобування (4,5 фази інтерпретаційної діяльності). Доведено, що друга підгрупа, до якої залучено уміння 4 і 5 фаз, втілює і відтворює в акустично-звуковому вимірі результати інтерпретаційного опрацювання, яке провадиться під час інших фаз інтерпретаційної діяльності.

15. Аналіз змісту вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, здійснений на базі застосування комплексного підходу, дозволив окреслити вокально-технічні уміння майбутнього вчителя музики як складний комплекс 3

(трьох) груп технологічно-позиційних, комунікативно-виражальних та інтерпретаційно-втілюючих умінь, основними характеристиками якого є:

цілісність, що забезпечує єднання означених груп умінь, спрямоване на набуття студентом здатності до яскравого, творчого й досконалого провадження вокально-виконавської діяльності як на уроках музичного мистецтва, в позаурочній діяльності, так і під час власної просвітницької, концертної діяльності тощо;

інтеграція, що забезпечує як гармонійний розвиток трьох означених груп вокально-технічних умінь, так і комплексний вокальний розвиток майбутнього вчителя музики, що стосується не тільки суто вокальних, але й інтелектуально-творчої можливостей;

динамічність, що уможлиблює здатність студента до поступового удосконалення всіх означених груп вокально-технічних умінь, яке носить процесуально-висхідний характер і забезпечується на основі поступового переходу від початкового до високого рівня їх сформованості.

16. Узагальнюючими стрижнями, що допомогли об'єднати конкретні вокально-технічні уміння у групи стали наступні функції:

для групи технологічно-позиційних умінь – функція координації вокальної фонації й слухових уявлень;

для групи комунікативно-виражальних умінь – функція музичної комунікації;

для групи інтерпретаційно-втілюючих умінь – функція постановки і розв'язання музично-виконавських завдань художньої інтерпретації.

Узагальнюючим стрижнем, що допоміг об'єднати означені групи технологічно-позиційних, комунікативно-виражальних та інтерпретаційних умінь у цілісний динамічний комплекс, є функція *рефлексії*.

17. Розроблено критерії та показники сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики. Для групи технологічно-позиційних

умінь критерієм сформованості визначено *міру сформованості високої співацької позиції майбутніх учителів музики*. Показники: вияв здатності до точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів; вияв здатності до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку; вияв здатності до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів. Для групи комунікативно-виражальних умінь критерієм сформованості окреслено ступінь готовності до музичного спілкування із аудиторією. Показники: вияв здатності до повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії; вияв здатності до виразної мимічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії.

Для групи інтерпретаційно-втілюючих умінь критерієм сформованості встановлено міру творчої результативності щодо моделювання і втілення інтерпретаційного концепту вокального твору. Показники: вияв здатності до самостійного проектування оригінальної інтерпретації вокального твору; вияв здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору.

Список джерел, використаних у розділі I

1. Абашкіна Н.В. Развитие профессиональной освіти в Германии (конец XIX-XX ст.): автореферат диссертации на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04. (теорія та методика професійної освіти). Київ: 1999. 42 с.
2. Алексашина И. Ю. Учитель и новые ориентиры образования. Санкт-Петербург, 1997. 152 с.
3. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Ленинград: Музыка, 1971. 376 с.

4. Афанасьев Ю.Л., Джура О.Ф. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського. Монографія. Київ: ДАККІМ, 2009. 128 с.
5. Барсов Ю.А. Вокально-исполнительские и педагогические принципы М.И. Глинки. Ленинград: Музыка, 1968. 64 с.
6. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: В 2 ч. Материалы экспериментального курса. Москва: Академия, 2000. 192 с.
7. Бриліна В.Л., Ставинська Л.М. Вокальна професійна підготовка вчителя музики: методичний посібник. Вінниця: Нова книга, 2013. 120 с.
8. Ван Фейтен. Комплексність у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: Матеріали II науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 214-216.
9. Вей Шупен. Теоретичні основи формування диригентських умінь та навичок майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Сучасна мистецька освіта: Матеріали II науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 124-127.
10. Вільгельм Дільтей і філософія «духовно-наукового знання». Колективна монографія за загальною редакцією М.Марчука. Чернівці: Чернівецький національний ун-т, 2011. 231 с.
11. Водопьянов А.И., Водопьянова А.И. Развитие осознанной координации мышечных ощущений со слуховым восприятием как одно из важнейших качеств вокального слуха. Образовательные технологии. Гаудеамус №2 (2), 2002. С.101 – 105.
12. Гаврилова Людмила, Псарьова Лілія. Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: збірник наукових праць ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Вип. 3. Слов'янськ, 2016. С. 97-106.

13. Гао Мін. Специфіка вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: Матеріали II науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 211-213.
14. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
15. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. Москва: Магистр, 1993. 263 с.
16. Гу Цзін. Методика формування вокального слуху майбутнього вчителя музики України та Китаю. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Київ: 2018. 19 с.
17. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов на Дону: Изд-во Рост. пед. ун-та. 2000. 440 с.
18. Девуцкий В. О синкретических терминах теории ладогармонического языка. Проблемы музыкальной науки: Сб. статей. Москва: Советский композитор, 1989. Вып. 7. С. 290-311.
19. Дильтей В. Описательная психология. Санкт-Петербург: Алетейя, 1996. 156 с.
20. Дмитрієва Л. Г. До питання про активізацію мислення молодших школярів у процесі сприйняття музики. Питання професійної підготовки студентів на музично-педагогічному факультеті. Москва: МГПИ, 1985. С. 104-123.
21. Донец-Тессейр М.Э. Опыт воспитания сопрано. Вопросы вокальной педагогики. Вып.3. Москва: Мос. гос. консерватория, 1967. С.120-133.
22. Дубінець І. В. Категорія музичного мислення у психологічній і фаховій літературі. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: зб. наук. пр. Вип. 1. Бердянськ: ФО-П Ткачук О. В., 2013. С. 100-112.
23. Злотник О.Й. Комунікативна функція музики як засіб художнього спілкування. Міжнародний вісник: культурологія, філологія, музикознавство. Вип. II (11). Київ, 2018. С. 158 – 162.

- 24.Иванов В. Г. Педагогическая интеграция в средней профессиональной школе. Уфа: РИО РУНМЦ Госкомнауки РБ, 2000. 180 с.
- 25.Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя: учеб. пособие для негуманит. вузов. Москва: Высш. шк., 1990. 302 с.
- 26.Козир А.В. Методичні рекомендації з основ фахової майстерності для магістрів інститутів мистецтв. Київ: Логос, 2006. 58 с.
- 27.Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. 378 с.
- 28.Костюкова В.Д., Костюков В.М. Основні завдання співацького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: Матеріали II науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 155-159.
- 29.Котляревська О. І. Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування: автореф. дис... канд. мистецтвознавства; 17.00.03. Київ : Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, 1996. 19 с.
- 30.Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція. Вінниця: Нова книга, 2007. 656 с.
- 31.Лі Чуньпен. Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Київ: 2013. 20 с.
- 32.Локк Дж. Опыт о человеческом разуме. Избр. филос. произв.: В 2-х т. Москва: Знание, 1969. Т. 1. 484 с.
- 33.Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии. Вопросы психологии. №2. 1975. С. 31- 45.
- 34.Лосев А.Ф. Из ранних произведений. Москва: Изд-во «Правда», 1990. 655 с.

- 35.Лотман Ю.М. Структура художественного текста. Об искусстве. Санкт-Петербург.: Искусство–СПБ, 2005. С. 14–288.
- 36.Мазель Л.А. Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики. Москва: Советский композитор, 1978. 378 с.
- 37.Мазель Л. А. Строение музыкальных произведений. Москва: Гос. муз. изд-во, 1960. 466 с.
- 38.Мазель Л. А. Анализ музыкальных произведений. Элементы музыки и методика анализа малых форм. Москва: Музыка, 1967. 752 с.
- 39.Мамардашвили М.К. Формы и содержание мышления. Автореф. дисс на соискание учен. степ. док. псих. наук: 10.00.01. Тбилиси, 1970. 47с.
- 40.Маркова А.К. Психологические критерии эффективности учебного процесса. Вопросы психологии. №4. 1977. С. 40-51.
- 41.Маркова А.К. Психология труда учителя. Москва: Просвещение, 1993. 312 с.
- 42.Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 351 с.
- 43.Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Інформаційний збірник МОНУ. № 10. 2004. С. 4-9.
- 44.Машкіна Людмила. Педагогічна система Жана Овіда Декролі. Педагогічний дискурс. Вип. 3. Хмельницький: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2014. С. 119-124.
- 45.Медушевский В. В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки. Восприятие музыки : сб. ст. Москва: Музыка, 1980. 194 с.
- 46.Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва: Музыка, 1976. 254 с.
- 47.Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. Москва: Педагогика, 1973. 299 с.
- 48.Морозов В.П. Вокальный слух и голос. Москва: Музыка, 1965. 88 с.

49. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. Москва: ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского, Центр «Искусство и наука», 2002. 496 с.
50. Москаленко В. Г. Аналіз у ракурсі музикознавчої інтерпретації. Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського : науковий журнал. № 1. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2008. С. 106 – 111.
51. Москаленко В.Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации. Киев: Перун, 1994. 157 с.
52. Музыкальная энциклопедия. Т.1. (Под ред. Ю. В. Келдыша). Москва: Советская энциклопедия, 1973. 1070 с.
53. Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания. Восприятие музыки : сб. ст. Москва: Музыка, 1980. 111 с.
54. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. Москва: Музыка, 1972. 283 с.
55. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
56. Пастирська І. Періодизація інтеграційних процесів в українській педагогіці (кінець ХХ – початок ХХІ століття) URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2011_3/Pastyr.htm (Дата звернення: 18.03.21).
57. Пахомова Н. Інтеграція як провідна тенденція розвитку суспільства та освіти: історико-педагогічний аспект. Витоки педагогічної майстерності, Вип. 11. 2013. С. 250-256.
58. Пирс Ч.С. Избранные философские произведения. Москва: Логос, 2000. 448 с.
59. Полякова Е.С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: Монография. Минск: БГПУ, 2005. 195с.

60. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. (Ответственный редактор д-р филос. наук И.С. Ладенко). Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1987. 236 с.
61. Проворова Є.М. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія (під наук. ред. А.В. Козир). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 402 с. С. 276-284.
62. Прокоф'єва М. Ю. Интеграция педагогической подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов : дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2008. 268 с.
63. П'ятницька-Позднякова І. С. Художньо-педагогічна комунікація: структурний аналіз. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені О. В. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. Вип.1.38 (2). 2012. С. 67-70.
64. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер Ком, 2002. 720 с.
65. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. Київ: Логос, 2002. 270с.
66. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Изд. Корпорация «Логос», 1999. 272 с.
67. Сивков О.Я. Мышление. Современное представление. Москва: Логос, 1992. 32 с.
68. Словарь для начинающего психолога (Под ред. И.В. Дубровиной). Санкт-Петербург: Питер, 2006. 160 с.
69. Сохор А. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия. Проблемы музыкального мышления: сб. статей. Москва, 1974. С. 59–74.

70. Спіліоті О. В. Формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Київ, 2012. 20 с.
71. Стасюк Ю.А., Мельник В.Н. Робота хормейстера над розвитком вокальної техніки співаків початківців. Наукові записки. Серія: Мистецтвознавство. Київ, 2012. С. 42 – 50.
72. Ткаченко Т.В. Вокальне мислення як складова професійних умінь майбутнього вчителя музики. URL: http://www.rusnauka.com/24_PNR_2009/MusicaAndLife/50715.doc.htm. (Дата звернення: 18.03.21).
73. Тоцька Л.О. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2010. 23 с.
74. Тянь Лінь. Сутність та зміст вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики: сутність і характерні особливості Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Випуск 25 (30). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 61-63.
75. Тянь Лінь. Педагогічні умови формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики. Наукові записки. Серія педагогічні науки. Випуск 144. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 204-209.
76. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. Москва: Наука, 2001. 380 с.
77. Хоружа О.В. Змістова структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (16-17

- квітня). Черкаси: Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького, 2009. С. 74-75.
- 78.Хоружа О.В. Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. Праць. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” 22-24 квітня 2009 р. Випуск 7 (12). Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. С. 116-122.
- 79.Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2010. 242 с.
- 80.Шаляпин Ф.И. Маска и душа. Страницы из моей жизни. Москва: ПРОЗАиК, 2013. 624 с.
- 81.Шульгіна В.Д. Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації. Наук, часопис НПУ імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 1(6). Київ: НПУ, 2004. С. 21-25.
- 82.Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка. Київ: ДАКККІМ, 2008. 240 с.
- 83.Щербініна О. М. Пізнання музичного стилю: теорія, методика, практика : електронний навчальний посібник. Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 2014. URL: <http://musicstyle.meximas.com/mon.htm>. (Дата звернення: 18.03.21).
- 84.Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: Монографія. Київ: Віпол. 1996. 172 с.
- 85.Щолокова О.П. Особливості підготовки студентів-магістрів у системі мистецької освіти. Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал. №4. Львів, 2004. С.151-158.
- 86.Щолокова О.П. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 176 с.

87. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: Автореф.дис. ...д-ра пед.наук. Київ: 1996, 43с.
88. Щолокова О.П. Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтва. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 5. Київ: НПУ, 2004. С. 35-39.
89. Юссон Р. Певческий голос: Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. Москва: Музыка, 1974. 262с.
90. Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка. Т.1. Второе издание, исправленное и дополненное. Москва: Советский композитор, 1972. 711 с.
91. Якупов А. Н. Музыкальная коммуникация: история, теория, практика управления: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора искусствоведения: спец.17.00.02– музыкальное искусство. Москва, 1995. 48 с.
92. Cupchik G., Winston, A. Reflection and Reaction: A Dual Process Analysis of Emotional Responses to Art. *Emotions and Art*. 1992.
93. Einstein A. Music in the Romantic Era. Alfred Einstein. New York: W. W. Norton & company, inc., 1947. 369 p.
94. Mehrabian Albert. *Nonverbal Communication*. Aldine Transaction, New Brunswick. 2007, 226 p.
95. Poluboyarina I. The Problem to interpreting the music product in process of the training music gifted student. *Education and Development of Gifted Person*. 6 (24). 2012. PP. 466-473.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

2.1. Сутність, особливості організації та педагогічний потенціал фахового навчання майбутнього вчителя музики у контексті формування вокально-технічних умінь з позицій особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та контекстного підходів

Наукове осмислення проблематики фахового навчання майбутніх педагогів-музикантів як однієї з найважливіших галузей мистецької освіти становить великий інтерес для багатьох дослідників у царині музичної педагогіки та виховання. Про зміст та удосконалення фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів писали такі провідні українські вчені, як А.Авдієвський, А.Болгарський, І.Глазунова, Н.Гуральник, О.Єременко, А.Зайцева, А.Козир, О.Комаровська, Л.Куненко, В.Лозова, Л.Масол, Н.Ничкало, О.Олексюк, О.Отич, О.Ростовський, О.Рудницька, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Хоружа, О.Щолокова, Д.Юник та ін. Зокрема, Г.Падалка стверджує про колосальний обсяг змісту фахового навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва, яке включає, з одного боку, підготовку студентства до практичної роботи в закладах середньої освіти щодо організації та проведення комбінованих уроків музичного мистецтва та позакласної роботи, а з іншого боку, передбачає актуалізує розвивально-виховний вплив на становлення особистості [35, 123].

Український педагогічний енциклопедичний словник надає тлумачення поняття «навчального процесу», визначаючи це поняття як «... цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини» [17, 303]. Навчальний процес як «система організації

навчально-виховної діяльності ..., спрямована на досягнення цілей навчання і виховання... визначається навчальними планами, навчальними програмами, ...включає всі види обов'язкових навчальних занять (...лекції, семінари, лабораторні заняття, навчальну та виробничу практику) і ...позааудиторної роботи...» [17, 302].

Ми погоджуємось із В.Лозовою, яка конкретизує навчання у вищій школі як гнучко модельовану діяльність суб'єкт-суб'єктного типу, що забезпечує організовану взаємодію суб'єктів цієї діяльності з метою надання студентам можливості для активного опанування як професійного, так і соціального досвіду, а також для інтелектуального саморозвитку і розвитку вмотивованості щодо підвищення рівня власної освіченості [25].

А.Козир наполягає на розвивальній специфіці фахового навчання майбутнього вчителя музики, який дослідниця визначає як «...процес якісних змін, що характеризують перехід від формального теоретичного знання до практичних вмінь і навичок, від уявлень про реалії художньо-педагогічної діяльності до творчого професійного мислення, основою якого є зростання рівня художньо-педагогічної культури ...» [23, 89].

М.Ткаченко, досліджуючи зміст навчального процесу студентів музично-педагогічних ЗВО, узагальнює його зміст у відповідності до сучасних методологічних концепцій. За твердженням дослідниці, особливості означеного процесу включають його «...особистісну спрямованість...», а також «...врахування специфіки професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, яка має багатоаспектний характер, що й диктує її зміст» [45].

Врахування особистісної спрямованості фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва під час формування вокально-технічних умінь передбачає розгляд означеного навчального процесу в контексті особистісно-орієнтованого підходу. Проблематика особистісно орієнтованого підходу була предметом наукових праць С.Гончаренка, Д.Завалішиної, І.Зязюна, А.Козир,

Г.Падалки, О.Рудницької та ін.

Ми погоджуємось із визначенням ролі і значення особистісно-орієнтованого підходу, сформульованим Г.Падалкою, яка віднесла цей підхід до методологічних засад мистецької освіти у цілому [35]. С Гончаренко характеризує цей підхід як такий, що «...передбачає допомогу вихованцю в усвідомленні себе особистістю, виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, в здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самовизначення, самореалізації та самоутвердження [17, 335].

Д.Завалішина визначає особистісно-орієнтований підхід до фахового навчання студентів як важливий фактор підвищення для них рівня особистісно-сислової ролі їх професійної діяльності. Авторка встановлює пряму пропорційну залежність між динамікою процесу фахового навчання майбутнього вчителя і ефективністю педагогічного впливу на поглиблення потребового спонукання щодо виконання професійних обов'язків вчителя, яке, в результаті, має набути значення особистісного смислу усього життя [19, 78].

На нашу думку, педагогічне стимулювання поглиблення художньо-естетичного потребового спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва щодо вимог студентів до належного рівня власного вокального виконавства шляхом формування вокально-технічних умінь має супроводжуватись паралельним педагогічним впливом на поглиблення пізнавальних інтересів студентів у галузі вокальної педагогіки та виконавства. Консолідоване педагогічне стимулювання означених пізнавальних інтересів та художньо-естетичних потреб у контексті залучення особистісно-орієнтованого підходу під час формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики забезпечує створення психологічної установки щодо оволодіння цими вміннями на високому рівні, що має бути обов'язково забезпечено під час розроблення педагогічного інструментарію.

Таким чином, застосування особистісно-орієнтованого підходу щодо

всеосяжної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до провадження подальшої професійної діяльності дозволяє схарактеризувати процес фахового навчання в якості особистісно-орієнтованого навчання, яке передбачає наступні позиції:

спрямованість процесу фахового навчання на стимулювання й задоволення особистісних пізнавальних інтересів і художньо-естетичних потреб студентства;

розбудову цього процесу на основі урахування індивідуальних музичних здібностей і рівня попередньої професійної підготовленості студентства;

організацію процесу фахового навчання на базі всеохоплюючої поваги до особистості студента як до свідомого суб'єкта навчальної вокально-педагогічної діяльності.

Якщо ж розглядати застосування особистісно-орієнтованого підходу більш конкретно по відношенню до формування безпосередньо вокально-технічних умінь студентів музично-педагогічних ЗВО, то процес фахового навчання як особистісно-орієнтованого навчання, цілеспрямовано сконцентрованого саме на формуванні означених умінь, може бути схарактеризований за допомогою таких позицій:

спрямованість процесу фахового навчання на стимулювання й задоволення *особистісних пізнавальних інтересів* студентів у галузі фізіологічної побудови голосового апарату, вокальної педагогіки та виконавства, розвитку та удосконалення власних вокально-технічних можливостей, основних теорій вокального звукоутворення, класичних та інноваційних методик розвитку співацького голосу, його охорони та гігієни, концертної педагогіки тощо, а також *художньо-естетичних потреб* студентства, що здійснюють свій прояв у постійному розширенні власного вокального репертуару, вимогливості до удосконалення тембру власного співацького голосу та розвитку вокальної техніки, перманентному бажанні слухати досконале виконання вокальних творів майстрами-вокалістами тощо;

розбудова цілісного процесу фахового навчання загалом і процесу формування вокально-технічних умінь як його сегменту на основі урахування індивідуальних

музично-творчих здібностей та вокально-технічних спроможностей, а також рівня попередньої вокально-технічної підготовленості студентства;

організація цілісного процесу фахового навчання загалом і процесу формування вокально-технічних умінь як його сегменту на базі всеохоплюючої поваги до мотивації студента щодо формування означених умінь як до свідомого суб'єкта навчальної вокально-педагогічної діяльності.

Застосування *компетентнісного підходу* до розгляду змісту фахового навчання як дієвого інструменту формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики дозволяє осмислити процес формування означених умінь в якості значущого чинника його професійної компетентності.

Значення компетентнісного підходу для фахового навчання майбутніх вчителів музики було висвітлено у наукових працях Л.Аристової, А.Козир, О.Хоружої, О.Щолокової, Д.Юника, а також у вокально-педагогічних дослідженнях китайських вчених Лі Чунпень, Сюй Вейвей та ін. Компетентнісний підхід, на думку В. Пономаренка, уможливорює формування компетентності вчителя як складної, цілісної динамічної системи взаємодіючих і взаємопов'язаних елементів [38].

Саме до складних, цілісних динамічних систем належить професійна компетентність майбутнього вчителя, окреслена С.Гончаренком як «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду...», необхідних «...для досягнення мети ...професійної діяльності. а також моральну позицію фахівця» [17, 383]. Якщо підійти до розгляду професійної компетентності вчителя музичного мистецтва з позицій однойменного методологічного підходу, то, слід зазначити, що цей феномен чітко окреслює сукупність повноважень вчителя музики як відповідальної посадової особи, які ґрунтуються на володінні знаннями й уміннями у галузі музичної педагогіки та виховання, отриманими у процесі фахового навчання в музично-педагогічному ЗВО.

Л.Аристова, досліджуючи проблематику професійної компетентності вчителя музичного мистецтва, спирається на твердження В. Лозовецької, яка виявляє власне бачення професійної компетентності спеціаліста (від лат. – profession – офіційно оголошене заняття; compete – досягати, відповідати, підходити) в якості інтегративної характеристики ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [2], [26].

На думку Л.Аристової, професійна компетентність вчителя музичного мистецтва являє собою «...єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності», яка, відображуючи інтегративний характер фахової діяльності, може бути окреслена як «...інтегральна професійна якість, сплав ... досвіду, знань, умінь і навичок» [2].

На нашу думку, *під професійною компетентністю вчителя музичного мистецтва можна розуміти особистісну системно-інтегративну характеристику означеного фахівця, яка, являючись критерієм його професіоналізму, включає системну, фундаментальну обізнаність у галузі теорії, методики та практики музичного навчання та виховання школярів, що здійснює свій прояв в музично-педагогічній ерудованості, а також здатність ефективно реалізовувати ці знання у складному структурованому процесі фахової діяльності під час досягнення стратегічних та тактичних педагогічних цілей мистецького навчання учнів.*

З огляду на вищезазначене, оскільки одним з основних сегментів фахової діяльності вчителя музичного мистецтва є вокально-хорова робота, яка потребує постійної, повсякчасної особистої демонстрації вокальних, вокально-хорових творів та їх фрагментів, то сформованість вокально-технічних умінь майбутнього фахівця є абсолютно необхідною. Адже без цих умінь є неможливим

компетентне провадження вокально-хорової роботи зокрема і фахової діяльності вчителя музичного мистецтва у цілому.

З цих позицій доцільно підходити до формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва як до одного з провідних чинників їх професійної компетентності. Адже вокально-технічні уміння є необхідними для провадження вокально-хорової роботи не тільки на уроках музичного мистецтва, але й під час позакласної роботи із шкільними хоровими колективами. Тобто формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, що складає тему нашого дослідження, здійснюється в річищі формування професійної компетентності на засадах компетентнісного підходу.

Науковий погляд О.Щолокової, яка дослідила перспективи процесу фахового навчання майбутнього вчителя музики з позицій компетентнісного підходу, окреслює ці перспективи в якості появи нових педагогічних тенденцій, що формують принципово нову педагогіку – педагогіку компетентності [52, 16].

Застосування компетентнісного підходу дозволяє окреслити зміст фахового навчання майбутнього вчителя музики як складного, структурованого інтегративного процесу в якості сукупності процесуальних складових: вокальної підготовки, диригентсько-хорової підготовки, музично-теоретичної підготовки, інструментальної підготовки, загальної психолого-педагогічної підготовки тощо, кожна з яких спрямована на набуття студентами відповідної компетентності – диригентсько-хорової, музично-теоретичної, психолого-педагогічної тощо. У свою чергу, кожна з вищезазначених компетентностей підпорядковує ряд предметних компетенцій відповідно навчальних планів університету щодо запланованих нормативних і варіативних навчальних дисциплін.

Якщо розглядати окремо таку важливу процесуальну складову фахового навчання, як вокальна підготовка майбутнього вчителя музики, у контексті компетентнісного підходу, то її результатом має стати набуття студентом

вокально-педагогічної компетентності як важливого сегменту професійної компетентності.

У розробленому нами і поданому вище уточненні поняття «професійна компетентність вчителя музичного мистецтва» було використано термін «системно-інтегративна характеристика». Це було зроблено в контексті опори на подані вище тлумачення С.Гончаренка [17], В.Пономаренка [38], на тлумачення щодо сутності професійної компетентності Дж. Равена [39], К.Хоружого [50], В.Хутмахера [54], а також на визначення цього феномену, сформульоване у «Глосарії термінів ринку праці, розробки стандартів освітніх програм і навчальних планів» Європейським фондом освіти [15].

Спираючись на ці твердження, ми також осмислюємо феномен професійної компетентності вчителя музики як складну багатокомпонентну систему, однією із складових якої є вокально-педагогічна компетентність. Вокально-педагогічна компетентність, однією з характеристик змісту якої є комплекс вокально-технічних умінь, також є цілісною системою інтегрованих в її змісті складових, тобто компетенцій.

Отже, являючись інтегрованою складовою цілісної системи професійної компетентності вчителя музичного мистецтва, вокально-педагогічна компетентність, у свою чергу, має власну структуру, інтегруючи певне коло компетенцій, що включає:

компетенцію щодо досконалого виконання вокальних, вокально-хорових творів у контексті практичного втілення набутих у процесі вокальної підготовки вокально-педагогічних знань та вокально-виконавських умінь, що включають, зокрема, вокально-технічні уміння (навчальні дисципліни «Постановка голосу», «Хоровий клас»);

компетенцію щодо провадження вокальної та вокально-хорової роботи на уроці музики в закладах середньої освіти (навчальні дисципліни «Постановка

голосу», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музики» та ін.);

компетенцію щодо провадження на уроках музичного мистецтва в закладах середньої освіти художньо-педагогічного аналізу пісень із навчально-педагогічного репертуару школярів, а також вокальних та вокально-хорових творів, запланованих як для слухання, так і для цільового художньо-педагогічного аналізу із учнями (навчальні дисципліни «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музики» та ін.).

Незважаючи на те, що компетентність провадження вокальної та вокально-хорової роботи вчителя музики була предметом досліджень Т.Жигінас, А.Козир, Лі Чунпень, Р.Лоцман, Н.Можайкіної, Є.Проворової, Сюй Вейвей, Л.Тоцької та ін., нам хотілося б у контексті компетентнісного підходу розробити *авторське уточнення вокально-педагогічної компетентності*.

Отже, під вокально-педагогічної компетентністю майбутнього вчителя музики ми розуміємо комплекс інтегрованих, функціонуючих у тісній взаємодії особистісно-фахових якостей вчителя музики, який, ґрунтуючись на вмотивованості, вокально-педагогічній ерудованості та досвіді у галузі вокальної педагогіки та виконавства, дозволяє ефективно та результативно провадити в закладах середньої освіти вокально-педагогічну діяльність у царині вокальної, вокально-хорової та просвітницької роботи з метою формування в учнів музичної культури.

Вокально-педагогічна компетентність вчителя музики інтегрує у своєму складі зазначені вище компетенції щодо досконалого виконання вокальних, вокально-хорових творів, щодо провадження вокальної та вокально-хорової роботи на уроках музики і під час позаурочної діяльності, щодо провадження в закладах середньої освіти художньо-педагогічного аналізу пісень із навчально-педагогічного репертуару школярів, а також вокальних та вокально-хорових

творів, запланованих як для слухання. Формування цих компетенцій відбувається у процесі фахового навчання студентів, зокрема, під час вивчення навчальних курсів «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музики» та ін. у відповідності до затверджених навчальних планів у музично-педагогічних ЗВО.

Формування в майбутніх учителів музики вокально-педагогічної компетентності здійснюється у процесі фахового навчання під час системного й фундаментального засвоєння знань у галузі анатомії й фізіології голосового апарату, профілактики й гігієни співацького голосу у контексті вікової фізіології й психології, фізико-акустичних знань щодо особливостей вокальної фонації, музично-історичних знань у царині розвитку національних вокальних шкіл, теорій співу, музично-теоретичних знань щодо стилів та жанрів вокального мистецтва, творчості композиторів та виконавців-вокалістів, а головне – знань, умінь і навичок у галузі теорії, методики та практики вокальної педагогіки та виконавства. Вокально-педагогічна компетентність вчителя музики здійснює узагальнене відображення особливостей організації і втілення музично-педагогічного досвіду щодо теорії та методики постановки голосу, вокального виконавства та просвітництва.

Слід зауважити, що сформованість вокально-технічних умінь, які здобуваються у процесі фахового навчання, належить до компетенції щодо досконалого виконання вокальних, вокально-хорових творів під час провадження вокальної та вокально-хорової роботи на уроках музики і під час позаурочної діяльності. Ця компетенція, інтегрована до складу вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музики, передбачає досконале володіння вокально-технічними вміннями, відсутність яких унеможлиблює особистісну демонстрацію вчителем музики вокальних та вокально-хорових творів під час роботи із школярами над пісенним репертуаром.

Як було зазначено вище, застосування компетентнісного підходу до

розгляду фахового навчання майбутніх учителів музики як до потужного інструменту з формування вокально-технічних умінь дозволяє стверджувати не тільки про складність та структурованість цього процесу, який нараховує велику кількість наведених вище процесуальних складових, але й про його суб'єкт-суб'єктний характер, від врахування якого залежить результативність формування в студентів професійної компетентності загалом і вокально-технічних умінь зокрема.

Роль і значення фахового навчання як основного потужного інструменту для формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва набуває без перебільшення інституційного значення саме з позицій компетентнісного підходу. Адже фахове навчання є найвпливовішим чинником формування особистості майбутнього фахівця, якщо спиратись тільки виключно на часовий фактор, тобто на те, скільки часу в день студенти музично-педагогічних ЗВО присвячують фаховому навчанню у процесі аудиторних лекційних та семінарських занять у першій половині дня, індивідуальних занять, які проходять пізніше, самостійної роботи вдома тощо.

А оскільки завдяки фаховій діяльності вчителя музичного мистецтва у Державі актуалізується формування духовної культури підростаючого покоління, забезпечуючи відновлення духовного потенціалу суспільства у цілому, то проблематика фахового навчання, що обумовлює якість професійного становлення майбутнього фахівця, може розглядатись виключно з позицій забезпечення його професійної компетентності. Тобто саме компетентнісний підхід складає методологічне підґрунтя для удосконалення змісту фахового навчання.

Розв'язання проблеми формування вокально-технічних умінь як важливого чинника вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музики, який забезпечує якість вокального виконавства у процесі вокальної та вокально-хорової роботи із учнями, передбачає інтегрований характер фахового навчання

з точки зору необхідності інтеграції знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства із способами вокально-виконавської діяльності.

Водночас, ефективність фахового навчання як інструменту формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у контексті компетентнісного підходу на пряму залежить від змістового наповнення цього процесу, зокрема, від конкретних методичних заходів, шляхів та кроків у напрямку набуття студентами вокально-педагогічної компетентності, серед яких:

цілеспрямоване розширення методичного сегменту, який стосується проблематики теорії і практики формування вокально-технічних умінь, у типових та робочих навчальних програмах з курсу «Постановка голосу»;

цілеспрямоване збільшення питомої ваги проблематики з формування вокально-технічних умінь у тематиці для наукової роботи студентів у процесі функціонування проблемних груп, наукових гуртків, організації та проведення науково-практичних конференцій та семінарів тощо;

створення на кафедрах теорії та методики постановки голосу спеціальних творчих майстерень, очолюваних представниками професорсько-викладацького складу означених кафедр, які забезпечують проведення тематичних майстер-класів, ознайомлення із методичними інноваціями у галузі формування вокально-технічних умінь, поширення вокально-виконавського досвіду провідних співаків тощо;

коригування в навчальних планах та навчальних програмах змісту диригентсько-хорової, музично-теоретичної, інструментальної підготовки як основних складових процесу фахового навчання студентів щодо підсилення інтеграції цих складових у частині формування вокально-технічних умінь, зокрема, для формування групи технологічно-позиційних умінь («Постановка голосу», «Сольфеджіо», «Хоровий клас», «Хорове диригування»), для формування групи комунікативно-виражальних умінь («Постановка голосу», «Концертмейстерський клас», «Сольфеджіо», «Хоровий клас», «Хорове

диригування», «Виробнича педагогічна практика з музики») тощо;

активізація залучення медіа-ресурсів до процесу фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва з метою вивчення світового методичного та практичного вокально-виконавського досвіду щодо формування вокально-технічних умінь.

Подальший розгляд процесу фахового навчання як джерела для формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики не може бути відокремленим від розгляду фахової діяльності, яка має динамічний характер і складну структуру. До складу фахової діяльності вчителя музики у відповідності до посадових повноважень входить навчально-методична, організаційно-виховна, вокально-педагогічна, вокально-виконавська, диригентсько-хорова, музично-просвітницька, інструментально-виконавська, музично-теоретична та інші види діяльності. На нашу думку, саме розуміння нерозривного взаємозв'язку між процесом фахового навчання і подальшої фахової діяльності вчителя музики, що реалізується як сформована готовність до провадження цієї діяльності в результаті завершення навчання у музично-педагогічному ЗВО, складає основу *діяльнісного підходу* в якості одного з найважливіших методологічних підходів у нашому дослідженні.

Розроблення проблематики діяльнісного підходу було здійснено Б.Бадмаєвим, В.Дружиніним, С.Гончаренком, М.Кашаповим, Н.Кузьминою, В.Ломовим, О.Рудницькою, О.Хоружою, В.Шадриковим та ін. Спираючись на діяльнісний підхід, С.Гончаренко стверджує, що навчання й виховання лише тоді будуть дієвими, якщо особистість безпосередньо включається у різні види діяльності [17, 135].

М.Кашапов досліджує структуру діяльнісного підходу, що включає інформаційна передумову вирішення проблемної ситуації навчального процесу, критерії її вирішення, правила вирішення, а також засіб вирішення [22]. О.Хоружа зазначає, що саме діяльнісний підхід дозволяє уникнути під час фахового навчання

відірваності від фахової діяльності [49]. Б.Бадмаєв розробив свою методику пришвидшеного навчання, базуючись саме на застосування діяльнісного підходу. Дослідник стверджує, що «психологічний закон засвоєння знань полягає в тому, що вони формуються ... не до, а у процесі застосування їх до практики ... і завдяки такому застосуванню» [4, 12].

Розглядаючи потенційні можливості процесу фахового навчання майбутнього вчителя музики як потужного інструменту формування вокально-технічних умінь саме у контексті діяльнісного підходу, слід зауважити, що доцільно, на нашу думку, будувати методику, яка б дозволила не тільки забезпечувати ерудованість, фундаментальні й системні знання у сфері вокальної педагогіки та виконавства, але й одразу сприяти можливостям щодо застосування цих знань як безпосередньо під час формування вокально-технічних умінь, так і під час вокальної та вокально-хорової роботи із учнями на уроках музичного мистецтва в закладах середньої освіти.

Застосування діяльнісного підходу у процесі фахового навчання загалом і під час формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики зокрема має також спиратись на те, що студенти денного відділення за віком належать до вікової категорії молодих, але вже дорослих особистостей, в той час, як студенти заочного відділення належать до зовсім різних вікових категорій, що включають іноді студентів поважного віку. Особливостями психології дорослої людини, з точки зору Б.Бадмаєва, є їх зацікавленість у поєднанні швидкого темпу навчання із високою якістю, а також повне несприймання необхідності щось механічно заучувати [4, 15].

До прикладу, студент заочного відділення, який давно працює за фахом і має власний особистісний досвід фахової діяльності, є безпосередньо спрямованим на оволодіння майстерністю щодо обраного фаху. Такий студент розглядає удосконалення своїх вже набутих знань, умінь і навичок і, зокрема, процес формування вокально-технічних умінь, не просто як процес набуття якогось

абстрактного багажу знань і умінь, що можливо, коли-небудь буде задіяний у фаховій діяльності, а як один із практичних інструментів удосконалення власної вже існуючої вокально-педагогічної компетентності як складової професійної компетентності педагога-музиканта.

Отже застосування діяльнісного підходу до процесу фахового навчання загалом і до формування вокально-технічних умінь зокрема, обумовлює спрямованість означених процесів на компетентне провадження практичної фахової діяльності майбутнім вчителем музики, що свідчить про прямий взаємозв'язок між компетентнісним та діяльнісним підходами.

Напряму пов'язаний із усіма попередньо розглянутими особистісно-орієнтованим, компетентнісним та діяльнісним методологічними підходами є *контекстний* підхід. Застосування контекстного підходу у процесі фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів базується на засадах контекстного навчання. С Гончаренко визначає контекстне навчання як «навчання, в якому динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професійної праці, тим самим забезпечуються умови трансформації і навчальної діяльності студентів» [17, 236].

Щоб краще осмислити сутність контекстного підходу, до розроблення якого долучились такі дослідники, як М.Боброва, А.Богущ, А.Вербицький, С.Гончаренко, Ю.Лопушанська, О.Попова, Є.Проворова та ін., доцільно розглянути поняття «контекст». Словник трактує це поняття в якості відносно завершеного у сензитивному плані текстового фрагменту. в якому окреслюється певний зміст, детермінований лінгвістичним навантаженням [13]. Ю.Лопушанська визначає поняття «контекст» як «систему внутрішніх і зовнішніх умов життя і діяльності людини, які впливають на сприйняття, розуміння і перетворення ним конкретної ситуації, надаючи сенс і значення як цілому і його окремим компонентам» [27, 99].

Методологія та принципи контекстного підходу було досконально досліджено і розроблено А. Вербицьким, якого справедливо вважають фундатором контекстного навчання. Вчений визначає контекстне навчання студентів як активне, повністю спрямоване на фахову підготовку майбутніх професіоналів, актуалізація якого здійснюється шляхом систематичного застосування професійного контексту, за допомогою якого відбувається поступове наповнення фахової підготовки елементами подальшої фахової діяльності [7], [8], [9], [10].

Методологія контекстного підходу, спираючись на теорію діяльності, розроблену Л. Виготським [12], формулює наступні принципи контекстного навчання, які й забезпечують зв'язки контекстного підходу із особистісно-орієнтованим, компетентнісним та діяльнісним:

принцип психолого-педагогічного стимулювання мотивації студента щодо активного включення майбутнього фахівця у процес фахового навчання (зв'язок із особистісно-орієнтованим підходом);

принцип систематичного та послідовного конструювання у процесі фахового навчання студентів загального змісту, педагогічного інструментарію, а також реальних обставин та умов подальшої фахової діяльності (зв'язок із компетентнісним та діяльнісним підходами);

принцип організації та забезпечення постановки та вирішення студентами педагогічних задач і проблем, притаманних змістам фахового навчання і подальшої фахової діяльності (зв'язок із компетентнісним та діяльнісним підходами);

принцип відповідності та адекватності методів, засобів та форм організації фахового навчання майбутніх фахівців цілям і змісту освіти (зв'язок діяльнісним підходом);

принцип верховенства діалогізації та міжособистісної комунікації професорсько-викладацького складу та студентства як суб'єктів фахового навчання (зв'язок із особистісно-орієнтованим та компетентнісним підходами);

принцип сумісного застосування методичної інноватики із традиційними педагогічними технологіями (зв'язок діяльнісним підходом);

принцип урахування як особистісно-психологічних властивостей кожного з майбутніх фахівців, так і кроскультурних контекстів [11] (зв'язок із особистісно-орієнтованим підходом).

Застосування контекстного підходу у під час формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики передбачає, у першу чергу, досягнення провідної мети фахового навчання студентів музично-педагогічних ЗВО – підготовку сучасного, компетентного високо-кваліфікованого вчителя музичного мистецтва, здатного успішно провадити всі різновиди подальшої фахової діяльності, серед яких важливе місце займає вокально-хорова робота із учнями, а також власна вокально-виконавська діяльність, що потребує сформованості комплексу вокально-технічних умінь.

Тобто контекстний підхід у фаховому навчанні майбутнього вчителя музики передбачає цілеспрямоване конструювання педагогічного процесу, в якому за допомогою як інноваційного, так і традиційного педагогічного інструментарію мистецького навчання загалом і вокального навчання зокрема, моделюється зміст подальшої фахової діяльності.

Таким чином, застосування контекстного підходу передбачає організацію і моделювання у процесі фахового навчання проблемних ситуацій, притаманних контекстам кожного з різновидів подальшої фахової діяльності: навчально-методичної, виховної, організаційної, вокально-виконавської, просвітницької, диригентсько-хорової тощо.

Розглянемо реалізацію принципів контекстного підходу, поданих вище, безпосередньо в навчальному середовищі, детермінованому реально існуючими

умовами фахового навчання для формування в майбутнього вчителя музики вокально-технічних умінь. Принцип психолого-педагогічного стимулювання майбутнього вчителя музики щодо його активного включення у процес фахового навчання з метою формування вокально-технічних умінь передбачає застосування під час навчального процесу методів, засобів і прийомів мотивації мистецького навчання, зокрема, методів стимулювання інтересу до вокального вправління з метою удосконалення вокально-технічних умінь.

Принцип систематичного та послідовного конструювання у процесі фахового навчання студентів загального змісту, педагогічного інструментарію, а також реальних обставин та умов подальшої фахової діяльності, передбачає застосування методу моделювання проблемних ситуацій, за допомогою якого можна створити актуальні контексти різновидів фахової діяльності майбутнього вчителя музики. Прикладом у цьому випадку може слугувати метод моделювання проблемної ситуації, типової для уроку музичного мистецтва під час провадження вокально-хорової роботи із учнями, коли вчитель має, досконало застосовуючи власні вокально-технічні уміння, особисто демонструвати дітям пісню із навчального репертуару, фрагмент цієї пісні або елемент хорової партії.

Принцип організації та забезпечення постановки та вирішення студентами педагогічних задач і проблем, притаманних змісту фахового навчання, передбачає застосування педагогічного інструментарію щодо формування в студентів умінь самостійної постановки стратегічних та тактичних задач музичного навчання школярів, а також умінь щодо креативного їх розв'язання.

Реалізація принципу верховенства діалогізації та міжособистісної комунікації професорсько-викладацького складу та студентства як суб'єктів фахового навчання вимагає залучення педагогічного інструментарію, на основі якого здійснюється формування комунікативної компетентності студентів, який включає методи засоби і прийоми вербальної та невербальної, а також музично-

виконавської комунікації, зокрема, під час індивідуальних занять з «Постановки голосу» у процесі формування вокально-технічних умінь.

Реалізація принципу сумісного застосування методичної інноватики із традиційними педагогічними технологіями потребує створення й упровадження професорсько-викладацьким складом спеціального методичного забезпечення, яке передбачає інтеграцію інноваційних і традиційних педагогічних технологій, технологій у галузі вокального навчання тощо.

Реалізація принципу урахування як особистісно-психологічних властивостей кожного з майбутніх фахівців, так і кроскультурних контекстів, передбачає індивідуальне вивчення й створення психологічних портретів студентів з метою персонального підбору відповідного педагогічного інструментарію у процесі формування вокально-технічних умінь.

Таким чином, застосування особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та контекстного підходів дозволило окреслити сутність поняття «фахове навчання майбутнього вчителя музики» в якості цілеспрямованого процесу формування підготовленості студентів інститутів та факультетів мистецтв педагогічних університетів до подальшої фахової діяльності щодо викладання музичного мистецтва в закладах середньої освіти на основі поглибленої обізнаності у галузі музичної педагогіки та виховання, вікової психології, музикознавства, теорії та історії музики, вокально-хорової роботи тощо, а також володіння практичними вокально-технічними, інструментально-виконавськими, диригентсько-хоровими та ін. уміннями.

У контексті формування вокально-технічних умінь теоретично обґрунтовано та визначено поняття «педагогічний потенціал фахового навчання майбутнього вчителя музики» в якості консолідованої спроможності складових фахового навчання (вокальної, диригентсько-хорової, психолого-педагогічної, музично-теоретичної та ін. видів підготовки), що мобілізують і актуалізують інтелектуальні, емоційні, музично-творчі, безпосередньо співацькі можливості

та здібності студентів, спрямовані на формування та розвиток вокально-технічних умінь.

Фахове навчання майбутнього вчителя музики спрямовано: на розвиток в майбутніх фахівців спеціальних особистісно-психологічних якостей, необхідних для успішного провадження фахової діяльності; на формування професійної компетентності, що базується на сукупності відповідних компетенцій (вокально-педагогічної, диригентсько-хорової, психолого-педагогічної тощо); на активізацію мотивації щодо перманентного розвитку власних інтелектуально-творчих можливостей, що забезпечують високу якість провадження фахової діяльності. Педагогічний потенціал фахового навчання майбутнього вчителя музики підсилюється за рахунок об'єктивно існуючого аксіологічного та творчорозвивального потенціалу музичного мистецтва щодо формування музично-творчих здібностей, естетичних смаків, ідеалів, накопичення вокально-педагогічного і вокально-виконавського досвіду.

2.2. Педагогічні умови, принципи та етапи формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання

Дослідження тенденцій розвитку вокальної педагогіки та виконавства, що були окреслені й проаналізовані у працях Ю.Барсова, В.Бриліної, М.Донець-Тессейр, А.Козир, В.Морозова, Є.Проворової, Л.Тоцької, китайських дослідників Гао Мін, Гу Цзінь, Лі Чунпень та ін., дозволяє стверджувати, що вже, починаючи з XIII століття, візантійські й західно-європейські композитори, керівники й співаки духовних хорових колективів при монастирях, музиканти-теоретики тощо не залишали спроб встановити, визначити і перевірити у процесі практичних занять співом такі обставини й константи вокального навчання, які б уможливили, з одного боку, максимально результативно сформувати співацькі уміння й навички вокалістів,

а з іншого боку, удосконалити сам процес вокального й вокально-хорового навчання.

Проведений аналіз наукових музикознавчих та музично-педагогічних досліджень поданих вище авторів дозволяє, водночас, зазначити, що «...проблематика визначення найбільш ефективних педагогічних умов вокально-педагогічного процесу загалом і формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва зокрема дотепер не оперує чітко визначеними, приведеними до «загального знаменника», константами у цій царині. У той же час, інтерес до проблем фахового вокального навчання з боку педагогів-вокалістів, методистів вокального навчання, демонструє розмаїття творчих ідей, концепцій з теорії та методики постановки й розвитку співацького голосу.

Незважаючи на це, недостатньо дослідженою, на нашу думку, залишається проблема теоретичного обґрунтування, розроблення й конкретизації оптимальних педагогічних умов формування та розвитку комплексу вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, на якого покладена важлива місія музично-естетичного виховання дітей в закладах повної середньої освіти. Таким чином, встановлення й визначення означених педагогічних умов є актуальною проблемою вокального навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів» [46, 204-205].

З огляду на вищезазначене, для повноцінного розроблення методики формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики є необхідним теоретичне обґрунтування й конкретизація педагогічних умов ефективного формування досліджуваного феномену.

Доктор педагогічних наук, професор Г.Падалка визначає педагогічні умови як спеціально «...створені чи використанні обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [35, 160]. З опорою на це визначення нами було теоретично обґрунтовано і розроблено авторське

уточнення поняття «педагогічні умови формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики», подане в окремій публікації з цієї проблеми.

Отже, педагогічні умови формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики конкретизовано як «...інтегрований комплекс цілеспрямовано створених професорсько-викладацьким колективом або окремим викладачем-вокалістом позитивно-мотивуючих обставин, інтелектуально-збагачуючих факторів і творчо-розвиваючих, методично обґрунтованих і пов'язаних між собою чинників, які уможливають ефективність процесу фахового навчання у вищих музично-педагогічних навчальних закладах [46, 204-205].

Підґрунтям для такої ефективності процесу фахового навчання є цілеспрямована організація професорсько-викладацьким та допоміжним складом у цілому, а також кожним з викладачів вокальних дисциплін зокрема, емоційно-сприятливих, позитивно-спрямовуючих обставин фахового навчання студентів музично-педагогічних ЗВО, в яких формування вокально-технічних умінь відбувається у контексті усвідомленої, перманентної вмотивованості майбутніх учителів музичного мистецтва щодо необхідності «взяття бар'єрів» у галузі певних вокально-технічних труднощів під час тривалого процесу вокальної навчальної діяльності.

Як було нами зазначено у публікації «Педагогічні умови формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики», у даному випадку під вмотивованістю ми розуміємо не просто підтримання в майбутніх фахівців певних ситуаційних інтересів вокального навчання або художньо-естетичних потреб, пов'язаних із бажанням виконати той чи інший вокальний твір. Йдеться про повсякчасну рутинну працю із удосконалення рухливості голосу на legato і stakatto, про формування здатності до володіння широким співацьким диханням, про поступове розширення обсягу співацького діапазону, про рівняння регістрів,

про спроможність до доцільного сумісного і варіативного застосування головних та грудних резонаторів тощо.

Нам імponує думка Гао Мін, в якій автор окреслює вмотивованість як «сукупність всіх ...усвідомлених мотивів, що спонукає фахівця до конкретного виду музично-виконавської діяльності ...включає: широкий діапазон профорієнтаційних інтересів і цілей майбутньої вокально-виконавської роботи, що забезпечують її глибину і стійкість» [14, 212].

Спираючись на наведене вище твердження китайського дослідника, слід зазначити, що методична робота з формування в майбутніх учителів музики вокально-технічних умінь потребує від професорсько-викладацького складу музично-педагогічних ЗВО спеціального створення таких обставин фахового навчання загалом і вокального навчання зокрема, які б сприяли «...об'єднанню пізнавальних інтересів і художньо-естетичних потреб студента у один потужний вектор, спрямований на досягнення мети щодо майстерного оволодіння вокально-технічними вміннями» [46, 206].

Розглянемо поняття «пізнавальний інтерес» та «художньо-естетична потреба» окремо. Л.Подольак, окреслюючи пізнавальний інтерес студентів у контексті пізнавальної активності особистості, до характерних його властивостей відносить:

усвідомленість персонального відношення особистості до власної когнітивної, зокрема, навчальної діяльності;

вибірковість ставлення до найбільш важливої, цінної в особистісно-смісловому сенсі інформації;

активність під час провадження когнітивної діяльності;

цілісність сприймання інформації, яка є предметом пізнання [37].

Стимулювання пізнавального інтересу в студентів музично-педагогічних ЗВО до формування вокально-технічних умінь здійснюється поступово, крок за кроком:

в якості першого кроку професорсько-викладацький склад має забезпечити певний педагогічний «поштовх» щодо зацікавленості студентів у провадженні вокально-виконавської, вокально-педагогічної діяльності, для якої необхідними є сформовані вокально-технічні уміння;

в якості другого кроку професорсько-викладацький склад має цілеспрямовано пролонгувати зацікавленість студентів щодо провадження вокально-виконавської, вокально-педагогічної діяльності і формування вокально-технічних умінь шляхом надання пізнавальному інтересу стійкого характеру, що трансформує початкову зацікавленість в особистісну допитливість у царині вокальної педагогіки та виконавства;

в якості третього кроку професорсько-викладацький склад має трансформувати допитливість майбутніх учителів музики у галузі вокальної педагогіки та виконавства в особистісну спрямованість за рахунок педагогічного стимулювання усвідомленості студентами власних пізнавальних інтересів щодо формування вокально-технічних умінь.

Художньо-естетична потреба, за визначенням Н.Барвіної, являє собою «комплекс внутрішніх вимог свідомості до емоційно-інтелектуальної оцінки явищ дійсності і мистецтва з позиції гуманістичного естетичного ідеалу, активне прагнення до сприйняття і освоєння прекрасного і боротьба проти потворного у всіх його проявах. Художньо-естетична потреба – найважливіша складова духовного обличчя особистості» [5, 41].

Загальновідома «піраміда» потреб, схарактеризована А. Маслоу, описує й здійснює ранжування різновидів потреб особистості, починаючи з фізіологічних і безпекових потреб, які знаходяться на перших – найнижчих щаблях «піраміди», і закінчуючи найвищими потребами – потребами в самоактуалізації, пізнавальними та естетичними потребами [31], [53]. Художньо-естетичні потреби, як показує означена піраміда, знаходяться на найвищому її щаблі,

оскільки базуються на відповідних різновидах діяльності особистості, зокрема, на мистецькій діяльності.

До того ж, так само, як і діяльність людини, художньо-естетичні потреби не є аморфним, незмінним утворенням. Одночасно із мистецькою діяльністю художньо-естетичні потреби знаходяться в постійному русі. Вони можуть підсилюватись, можуть слабнути й зникати, можуть поглиблюватись, змінювати джерело спонукання тощо, віддзеркалюючи зміни зв'язків особистості із оточуючою реальністю, яка також знаходиться у постійному русі змін.

Динамічний процес формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання передбачає постійний рух процесу вокального навчання студентів як одного з різновидів навчальної мистецької діяльності у контексті її активізації, удосконалення, пошуків нових форм та методів тощо. Аксиоматично, що із рухом процесу вокального навчання студентів змінюються і їх художньо-естетичні потреби.

Педагогічне стимулювання художньо-естетичних потреб у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів під час формування вокально-технічних умінь у процесі фахового навчання здійснюється також, як і у випадку із розвитком пізнавального інтересу, покроково:

в якості першого кроку професорсько-викладацький склад має забезпечити усвідомлення студентами нестачі вокально-технічних умінь як основного чинника художньо-естетичного потребового спонукання щодо їх набуття з метою підвищення власного художньо-естетичного рівня вокального виконавства, використовуючи інструментарій зацікавлення майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання;

в якості другого кроку професорсько-викладацький склад має цілеспрямовано простимулювати поглиблення художньо-естетичних потреб щодо підвищення рівня вокального виконавства студентів шляхом

удосконалення вокально-технічних умінь одночасно із розвитком допитливості майбутніх учителів музики;

в якості третього кроку професорсько-викладацький склад має забезпечити в майбутніх учителів музики осмисленість власних художньо-естетичних потреб щодо підвищення рівня власного вокального виконавства. що складає підґрунтя для особистісної цілеспрямованості на формування вокально-технічних умінь.

Оскільки пізнавальні інтереси та художньо-естетичні потреби студентів музично-педагогічних ЗВО є інтегрованими мотиваційними утвореннями, які входять до складного мотиваційного процесу особистості, то педагогічні умови як спеціально організовані у процесі фахового навчання сприятливі обставини формування вокально-технічних умінь, мають передбачати консолідоване педагогічне стимулювання обох зазначених вище мотиваційних утворень.

О.Шевченко тлумачить зміст терміну консолідація у різних його аспектах: як укріплення, зрощення (політичний аспект), об'єднання, згуртування окремих осіб, груп, організацій у напрямі досягнення загальної мети (соціологічний, економічний, етнологічний аспекти тощо) [51, 187]. Під консолідацією педагогічного стимулювання пізнавальних інтересів і художньо-естетичних потреб ми розуміємо об'єднання й тісну взаємодію педагогічного інструментарію з метою формування вокально-технічних умінь, що забезпечує перманентне поглиблення означених мотиваційних утворень, уможливаючи у такий спосіб створення в майбутніх учителів музики особистісної психологічної установки із подальшим рефлексивним її осмисленням. Рефлексивне осмислення такої установки спричиняє до формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, яка набувається у процесі досягнення мети – сформованості вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання.

Опора на стимулювання персональної мотивації кожного із студентів у процесі формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики

свідчить про залучення «принципу індивідуалізації» до процесу фахового навчання майбутніх учителів музики, який передбачає, на думку С.Гончаренка, «...уважне вивчення інтересів, здібностей, нахилів кожного...» [17, 376]. Опора на принцип індивідуалізації методологічно відповідає застосуванню у процесі фахового навчання особистісно-орієнтованого підходу, про що було зазначено у підрозділі 2.1.

Дотримання принципу індивідуалізації у процесі формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики забезпечує таку організацію процесу фахового навчання, яка дозволяє викладачеві індивідуально підбирати для кожного із студентів не тільки вокально-педагогічний репертуар, але й вокальні вправи та вокалізи, на основі яких максимально враховується рівень попередньої вокально-технічної підготовленості, рівень особистої музичної обдарованості, сила й темброві особливості співацького голосу й навіть темперамент студента, врахування якого обумовлює темп навчання.

Опора на принцип індивідуалізації у процесі формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики передбачає певну гнучкість під час конструювання викладачем навчальної стратегії для кожного із студентів у контексті її відповідності типу мислення майбутнього фахівця. До прикладу, превалювання в студента образно-асоціативного типу мислення вимагає від викладача у процесі формування вокально-технічних умінь спиратися на методи і прийоми, що ґрунтуються на асоціативних ланцюжках, образних порівняннях у процесі навчання. Водночас, превалювання в студента логічного типу мислення потребує опори на теоретичні методи аналізу, порівняння, систематизації тощо.

Саме забезпечення консолідаційної єдності педагогічного інструментарію з урахуванням принципу індивідуалізації уможливорює консолідованість у майбутніх педагогів-музикантів зазначених вище мотиваційних утворень, для чого необхідною є спеціальна організація відповідних сприятливих обставин фахового навчання індивідуально для кожного із студентів.

Отже, доцільно визначити *першу педагогічну умову формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики – педагогічне конструювання у процесі фахового навчання індивідуально для кожного із студентів педагогічного інструментарію для забезпечення консолідованості пізнавальних інтересів і художньо-естетичних потреб у галузі вокальної педагогіки та виконавства, спрямованих на досягнення мети – оволодіння комплексом вокально-технічних умінь.*

З огляду на формулювання першої педагогічної умови, доцільно зазначити, що мотивація майбутнього вчителя музики щодо формування вокально-технічних умінь у процесі фахового навчання є динамічним цілеспрямованим процесом, детермінованим метою щодо оволодіння усім комплексом означених умінь загалом і групи технологічно-позиційних умінь зокрема на основі набуття студентами високої співацької позиції. Водночас, цілеспрямованість цього процесу вимагає певної збалансованості й скоординованості педагогічного інструментарію. Методи, засоби й прийоми, спрямовані на формування вокально-технічних умінь, розроблені для підсилення вмотивованості студентів щодо оволодіння цими вміннями, не повинні, до прикладу, одразу збільшувати психологічне навантаження, показувати кінцеву мету як недоступну для студентів тощо, а мають навпаки, гармонійно скоординувати й спрямувати зусилля майбутніх учителів музики на досягнення мети. Саме тому доцільно визначити перший етап методики, присвячений формуванню групи технологічно-позиційних умінь майбутніх педагогів-музикантів як *координаційно-цільовий.*

Продовжуючи подальше розроблення педагогічних умов формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання, слід зауважити, що наступна педагогічна умова має виконувати не тільки функцію одного із важливих стрижнів методики, але й сприяти оптимізації процесу мистецького навчання у цілому. Тобто наступна педагогічна умова має

слугувати удосконаленню теорії й практики вокальної й вокально-хорової підготовки, представлених навчальними курсами «Постановка голосу», «Хоровий клас» тощо.

Для такого удосконалення теорії й практики вокальної й вокально-хорової підготовки, як вже було зазначено в нашій публікації, «..необхідним є міцний зв'язок між вокально-теоретичними знаннями щодо побудови голосового апарату співака, гігієни співацького голосу, характерних особливостей звуковидобування, фізико-акустичних характеристик вокального звучання, знаннями у галузі теорії й методики постановки голосу тощо і здатністю до практичного їх застосування у процесі співу [46].

Причому взаємодія між теоретичними знаннями й практичними вміннями студента-вокаліста має відбуватися на паритетних засадах, уникаючи як перебільшення теоретизації процесу формування вокально-технічних умінь, так і відставання теоретичної частини під час постановки голосу. В існуючих на сьогоднішній день умовах фахового навчання, які характеризуються постійним скороченням запланованих аудиторних годин і перенесенням великої кількості навчального матеріалу у царину самостійної роботи студентів, на жаль спостерігається брак навчальних годин, присвячених безпосередньо вокально-теоретичній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Прикладом може слугувати підготовка студентів до теоретичної частини поточного модульного контролю (тестування), яку вони мають підготувати самостійно. Готуючись, студенти, як правило, користуються неперевіреною інформацією, взятою в інтернеті, яка, не кажучи вже про її якість, одразу ж забувається. Особливі складнощі виникають у студентів-іноземців, зокрема, з КНР, Польщі, Португалії тощо, які недосконало володіють українською мовою. У таких випадках мова взагалі не йде про будь-яке застосування набутих у такий спосіб знань. Адже перед студентом постає тактична задача, за будь-яких умов скласти це тестування» [46, 206-207].

Доречним, на нашу думку, є одночасне набуття студентами теоретичних знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства (у процесі виконання завдань самостійної роботи, під час лекційних, семінарських занять) і паралельне провадження практичної вокальної підготовки (під час аудиторних індивідуальних занять з курсу «Постановка голосу»), що уможливорює безпосереднє застосування й перевірку практикою набутих теоретичних знань у процесі навчання співу, що відповідає одному з важливих дидактичних принципів організації навчального процесу – принципу єдності теорії і практики.

Принцип єдності теорії і практики, досліджений багатьма науковцями у галузі філософії, психології, педагогіки, методики музичного навчання та виховання, серед яких Л.Виготський, С.Гончаренко, В.Давидов, О.Леонт'єв, Б.Ломов, С.Рубінштейн, О.Рудницька, Г.Суходольський, Б.Теплов та ін., розкриває взаємовідносини між фундаментальними науковими теоріями, створеними у рідчизні академічної науки, і методично-практичними концепціями, що передбачають цілеспрямовані заходи щодо реального застосування. У контексті принципу єдності теорії і практики показовими є положення Г.Суходольського щодо розробленого ним постулату взаємодії, який наголошує на діалектичній єдності фахового змісту свідомості особистості, яка працює, і процесом проведеної цією особистістю матеріальної діяльності [43].

Дотримання у процесі формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики принципу єдності теорії і практики, зокрема, постулату взаємодії, унеможливорює як вагоме кількісне переважання теоретичного сегменту, яке сприяє перебільшеній теоретизації вокальних занять, так і бездумне вокальне повторення студентами під час індивідуальних занять з «Постановки голосу» музичних творів з навчально-педагогічного репертуару без роз'яснення цілей вокального вправління, без теоретичного аналізу допущених помилок тощо.

Водночас, залучення принципу єдності теорії і практики до формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового

навчання передбачає не тільки засвоєння студентами основних теорій вокальної фонації (резонансної, міоеластичної, нейроронаксичної тощо), але й апробацію і перевірку у практичній вокальній діяльності означених теорій, що методологічно відповідає застосуванню у процесі фахового навчання компетентнісного, діяльнісного та контекстного підходів, про які було зазначено у підрозділі 2.1.

До того ж, опора у процесі формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики на принцип єдності теорії і практики передбачає паралельне застосування під час індивідуальних занять з постановки голосу практично-орієнтованих класичних та інноваційних концепцій вокального та вокально-хорового навчання, починаючи з педагогічних концепцій О.Варламова, М.Глінки, Л.Ревуцького і закінчуючи педагогічними платформами В.Антонюк, П.Муравського та ін., що забезпечує міцні знаннєві підвалини для розвитку вокальної техніки.

Спираючись на дидактичний принцип єдності теорії і практики під час формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання, *другою педагогічною умовою ми визначаємо педагогічне забезпечення спеціально узгодженого, цілеспрямовано побудованого на паритетних засадах, паралельного провадження теоретичної й практичної вокальної підготовки студентів, що передбачає термінове залучення отриманих знань до вокальної роботи, в результаті чого має відбутись трансформація набутих знань у відповідні вокально-технічні уміння, а також набуття студентами позитивного досвіду щодо їх застосування.*

Визначення цієї педагогічної умови дозволило окреслити зміст наступного етапу запропонованої методики, під час якого відбувалось упровадження педагогічного інструментарію щодо надання студентам знань, необхідних для розвитку здатності до повноцінної трансляції змісту як музичної, так і словесної інформації аудиторії слухачів, а також щодо розвитку на основі цих знань,

зокрема, групи комунікативно-виражальних умінь. Саме тому II етап методики формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання було визначено як *розвивально-трансляючий*.

Для теоретичного обґрунтування й визначення третьої педагогічної умови формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання, доречно ще раз звернутись до змісту навчального процесу загалом і вокальної підготовки як його важливого сегменту в контексті особистісного значення для персонально для кожного із студентів сформованості вокально-технічних умінь. Тобто професорсько-викладацький склад, який викладає «Постановку голосу», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Методику музичного виховання» сумісно із студентством має не тільки чітко окреслити запитання, навіщо треба витратити час на формування вокально-технічних умінь, але й разом із студентами осмислити й обґрунтувати відповідь на це запитання.

Правильна відповідь на наведене вище запитання окреслена, зокрема, в книзі професора Г.Нейгауза «Про мистецтво фортепіанної гри. Записки педагога», в якій автор наполягає на тому, що оволодіння технікою музичного виконавства, засвоєння й відпрацювання певних технічних умінь зовсім не є основною метою музичного навчання. Професор Г.Нейгауз стверджує, що техніка є усього лише необхідним і обов'язковим засобом для передачі слухачам ідейного та образного змісту й характеру музичного твору, для транслявання свого розуміння і творчого задуму композитора [33].

Н Гунько, наводячи наукову позицію Б. Асаф'єва, стверджує, «що задля реалізації художнього задуму музичного твору виконавець має володіти, «мовою руки або голосу», широкою палітрою технічних прийомів, уміти підпорядковувати технічні навички творчій меті, що дозволить виконавцю ввійти у глибинні інтонаційні пласти твору, котрий інтерпретують, за допомогою пошуку адекватних засобів художньої виразності» [18, 192], [3].

Нам імпонує наведена вище наукова позиція, зміст якої полягає у твердженні щодо нерозривної єдності художньо-творчої і технічної сфер як основи адекватної реалізації ідейно-образного задуму композитора. Подібне розуміння єдності художньо-творчої і технічної сфер під час інтерпретаційної діяльності висловлює І. Хатенцева. Дослідниця детермінує творчо-інтерпретаційний аспект музично-виконавської діяльності єдністю продуктивно-творчого та технічно-репродуктивного компонентів цієї діяльності [48, 77].

Таким чином, доцільно сформулювати це твердження в якості *принципу нерозривної єдності художньо-творчої і технічної сфер як основи адекватної реалізації ідейно-образного задуму композитора у процесі інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики*.

Спираючись на цей принцип, «...доцільно, на нашу думку, підходити до формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики виключно у контексті досконалості інтерпретаційного опрацювання. Тобто перед студентом мають постати завдання щодо динаміки музичного розвитку, тембрового забарвлення співацького голосу на тих чи інших етапах музичної драматургії твору, нюансування для виявлення точки «золотого перетину» і меж музичної форми абощо, але не завдання «взяти» високу ноту, дуже швидко проспівати той чи інший елемент вокального твору або витримати дихання на великому його відрізку.

Зрозуміло, що студент має зіткнутись із наведеними вище і багатьма іншими складнощами, і викладач зобов'язаний формувати вокально-технічні уміння для їх успішного подолання у процесі фахового навчання. На нашу думку, важливим є спрямувати зусилля студента в інтерпретаційну царину, не загострюючи його уваги на суто технічних проблемах, щоб не створити певних психологічних комплексів невпевненості із самого початку роботи над вокальним твором.

До прикладу, вельми нормальним явищем для початку опрацювання вокального твору є різке, «кричуще», або навпаки, «глухе», «безбарвне»

виконання студентами «незручних» з точки зору індивідуального співацького діапазону елементів означеного твору. В такому випадку викладач не має зосереджуватись одразу на недоліках виконання таких елементів, а навпаки підтримати студента, зазначивши, що такий «незручний» відрізок твору йому вдалося виконати. У той же час, поступово опрацьовуючи із студентом вокальний твір, спрямувати увагу студента виключно на корекцію тембрового забарвлення, силу звучання тощо» [46, 208].

Спираючись на вищезазначене, доцільно конкретизувати наступну педагогічну умову формування в майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-технічних умінь в якості *педагогічного стимулювання цілеспрямованості студента на розкриття художнього образу вокального твору шляхом усвідомлення технічних елементів в якості необхідного чинника створення й донесення до слухача власної інтерпретаційної концепції на основі психологічної підтримки з боку викладача.*

Реалізація третьої педагогічної умови формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання вимагає цілеспрямованих організаційно-педагогічних заходів, розрахованих на системне занурення студентів у практику вокального виконавства, під час якої у них буде реальна можливість як апробації розроблених інтерпретаційних концепцій, так і для рефлексивного осмислення й оцінювання сформованості власних інтерпретаційно-втілюючих умінь. Саме тому останній етап розробленої методики, під час якого відбувалось формування групи інтерпретаційно-втілюючих умінь, доцільно визначити як *виконавсько-рефлексивний.*

Модель методики формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання подано на рисунку 2.1.



Рис. 2.1. Модель методики формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики

Таким чином, до педагогічних умов ефективного формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики належать наступні:

педагогічне забезпечення консолідованості пізнавальних інтересів і художньо-естетичних потреб студентів у галузі вокальної педагогіки та виконавства, спрямованих на досягнення мети – оволодіння комплексом вокально-технічних умінь, що базується на принципі індивідуалізації фахового навчання;

педагогічне конструювання спеціально узгодженого, цілеспрямовано побудованого на паритетних засадах, паралельного провадження теоретичної й практичної вокальної підготовки студентів, що передбачає термінове залучення отриманих знань до вокальної роботи, в результаті чого має відбутись трансформація набутих знань у відповідні вокально-технічні уміння, а також набуття студентами позитивного досвіду щодо їх застосування, що ґрунтується на дидактичному принципі єдності теорії і практики під час формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання;

педагогічне стимулювання цілеспрямованості студента на розкриття художнього образу вокального твору шляхом усвідомлення технічних елементів в якості необхідного чинника створення й донесення до слухача власної інтерпретаційної концепції на основі психологічної підтримки з боку викладача, що базується на *принципі* нерозривної єдності художньо-творчої і технічної сфер як основи адекватної реалізації ідейно-образного задуму композитора у процесі інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики.

Висновки до розділу II

1. Врахування особистісної спрямованості фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва під час формування вокально-технічних умінь передбачає розгляд означеного навчального процесу в контексті *особистісно-орієнтованого підходу*, який, належачи до методологічних засад мистецької освіти є важливим фактором підвищення особистісно-сміслової ролі вокально-технічних умінь у фаховій діяльності. Застосування особистісно-орієнтованого підходу дозволяє схарактеризувати процес фахового навчання майбутнього вчителя музики в якості особистісно-орієнтованого навчання, яке безпосередньо під час формування вокально-технічних умінь передбачає наступні позиції: спрямованість процесу фахового навчання на стимулювання й задоволення особистісних пізнавальних інтересів студентів у галузі знань з вокальної педагогіки та виконавства, а також художньо-естетичних потреб що здійснюють свій прояв у постійному розширенні власного вокального репертуару, вимогливості до удосконалення тембру власного співацького голосу та розвитку вокальної техніки; розбудова цілісного процесу фахового навчання на основі урахування індивідуальних музично-творчих здібностей та вокально-технічних спроможностей, а також рівня попередньої вокально-технічної підготовленості студентства; організація цілісного процесу фахового навчання на базі всеохоплюючої поваги до мотивації студента як свідомого суб'єкта навчальної вокально-педагогічної діяльності.

2. Застосування *компетентнісного підходу* до розгляду змісту фахового навчання як дієвого інструменту формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики дозволило розробити авторське уточнення визначення *професійної компетентності вчителя музики* в якості особистісної системно-інтегративної характеристики, яка, являючись критерієм його професіоналізму, включає системну, фундаментальну обізнаність у галузі теорії,

методики та практики музичного навчання та виховання школярів, що здійснює свій прояв в музично-педагогічній ерудованості, а також здатність ефективно реалізовувати ці знання у складному структурованому процесі фахової діяльності під час досягнення стратегічних та тактичних педагогічних цілей мистецького навчання учнів. У контексті цього визначення вокально-технічні уміння студентів окреслено як один з провідних чинників їх професійної компетентності. Застосування компетентнісного підходу дозволило окреслити *зміст фахового навчання* майбутнього вчителя музики як складного, структурованого інтегративного процесу, що базується на сукупності наступних процесуальних складових: вокальної підготовки, диригентсько-хорової підготовки, музично-теоретичної підготовки, інструментальної підготовки, загальної психолого-педагогічної підготовки тощо, кожна з яких спрямована на набуття студентами відповідної компетентності – диригентсько-хорової, музично-теоретичної, психолого-педагогічної тощо. Осмислення професійної компетентності вчителя музики як складної багатокомпонентної системи, дозволило визначити *вокально-педагогічну компетентність* в якості однієї із складових професійної компетентності. Розроблено *авторське уточнення вокально-педагогічної компетентності* в якості комплексу інтегрованих, функціонуючих у тісній взаємодії особистісно-фахових якостей вчителя музики, що, ґрунтуючись на вмотивованості, вокально-педагогічній ерудованості та досвіді у галузі вокальної педагогіки та виконавства, дозволяє ефективно та результативно провадити в закладах середньої освіти вокально-педагогічну діяльність у царині вокальної, вокально-хорової та просвітницької роботи з метою формування в учнів музичної культури. *Доведено, що вокально-педагогічна компетентність вчителя музики* інтегрує у своєму складі компетенції щодо досконалого виконання вокальних, вокально-хорових творів, щодо провадження вокальної та вокально-хорової роботи на уроках музики і під час позаурочної діяльності, щодо провадження в закладах середньої освіти

художньо-педагогічного аналізу музичних зразків із навчально-педагогічного репертуару школярів.

3. Осмислення нерозривного взаємозв'язку між процесом фахового навчання і подальшої фахової діяльності вчителя музики склало основу щодо застосування *діяльнісного підходу* в якості одного з найважливіших методологічних підходів у нашому дослідженні. Застосування *діяльнісного підходу* до процесу фахового навчання загалом і до формування вокально-технічних умінь зокрема, обумовлює спрямованість означених процесів на компетентне провадження практичної фахової діяльності майбутнім вчителем музики, що свідчить про прямий взаємозв'язок між компетентнісним та діяльнісним підходами.

4. Застосування *контекстного підходу* передбачає цілеспрямоване конструювання процесу фахового навчання, в якому за допомогою як інноваційного, так і традиційного педагогічного інструментарію, моделюється зміст подальшої фахової діяльності. Застосування контекстного підходу передбачає організацію і моделювання у процесі фахового навчання проблемних ситуацій, притаманних контекстам кожного з різновидів подальшої фахової діяльності: навчально-методичної, виховної, організаційної, вокально-виконавської, просвітницької, диригентсько-хорової тощо.

5. Застосування особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та контекстного підходів дозволило окреслити *сутність поняття «фахове навчання майбутнього вчителя музики»* в якості цілеспрямованого процесу формування підготовленості студентів інститутів та факультетів мистецтв педагогічних університетів до подальшої фахової діяльності щодо викладання музичного мистецтва в закладах середньої освіти на основі поглибленої обізнаності у галузі музичної педагогіки та виховання, вікової психології, музикознавства, теорії та історії музики, вокально-хорової роботи тощо, а також володіння практичними вокально-технічними, інструментально-виконавськими, диригентсько-хоровими та ін. уміннями.

6. У контексті формування вокально-технічних умінь теоретично обґрунтовано та визначено поняття «педагогічний потенціал фахового навчання майбутнього вчителя музики» в якості консолідованої спроможності складових фахового навчання (вокальної, диригентсько-хорової, психолого-педагогічної, музично-теоретичної та ін. видів підготовки), що мобілізують і актуалізують інтелектуальні, емоційні, музично-творчі, безпосередньо співацькі можливості та здібності студентів, спрямовані на формування та розвиток вокально-технічних умінь.

7. Теоретично обґрунтовано і розроблено авторське уточнення поняття «педагогічні умови формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики» в якості інтегрованого комплексу цілеспрямовано створених професорсько-викладацьким колективом музично-педагогічного ЗВО позитивно-мотивуючих обставин, інтелектуально-збагачуючих факторів і творчо-розвиваючих, методично обґрунтованих і пов'язаних між собою чинників, які уможливають ефективність процесу фахового навчання у вищих музично-педагогічних навчальних закладах.

8. Теоретично обґрунтовано, розроблено і сформульовано педагогічні умови формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання, кожна з яких базується на відповідному принципі. До педагогічних умов належать:

педагогічне забезпечення консолідованості пізнавальних інтересів і художньо-естетичних потреб студентів у галузі вокальної педагогіки та виконавства, спрямованих на досягнення мети – оволодіння комплексом вокально-технічних умінь, що базується на принципі індивідуалізації фахового навчання;

педагогічне конструювання спеціально узгодженого, цілеспрямовано побудованого на паритетних засадах, паралельного провадження теоретичної й практичної вокальної підготовки студентів, що передбачає термінове залучення

отриманих знань до вокальної роботи, в результаті чого має відбутись трансформація набутих знань у відповідні вокально-технічні уміння, а також набуття студентами позитивного досвіду щодо їх застосування, що ґрунтується на дидактичному принципі єдності теорії і практики під час формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання;

педагогічне стимулювання цілеспрямованості студента на розкриття художнього образу вокального твору шляхом усвідомлення технічних елементів в якості необхідного чинника створення й донесення до слухача власної інтерпретаційної концепції на основі психологічної підтримки з боку викладача, що базується на принципі нерозривної єдності художньо-творчої і технічної сфер як основи адекватної реалізації ідейно-образного задуму композитора у процесі інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики.

Список джерел, використаних у розділі II

1. Айсмонтас Б.Б. Теория обучения: Схемы и тесты. Москва: ВЛАДОСПРЕСС, 2002. 176 с.
2. Аристова Л.С. Развитие профессиональной компетентности учителя музыкального искусства. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/aristova_tezi.pdf (Дата звернення: 21.05.21).
3. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Ленинград : Гос. муз. изд-во, 1971. 379 с.
4. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. 1998. 272 с.

5. Барвіна Н. О. Художньо-естетична потреба як духовна домінанта сучасної вищої освіти. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Вип. 5 (74). 2016. С. 38-51.
6. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання, навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 240 с
7. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 208 с.
8. Вербицкий А. А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы. Жуковский: МИМ «Линк», 2000. 41 с.
9. Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования. Москва: РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. 80 с.
10. Вербицкий А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. Москва: ИЦ, 2000. 200 с.
11. Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. Москва: Научно исследовательский институт высшей школы, Вып. 3, 1986. 40 с
12. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
13. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ: Вища школа, 1985. 321 с.
14. Гао Мін. Специфіка вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта. Матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С.211-213.
15. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997. 160 с., С.63

16. Голизова А.В. Художньо-естетичний розвиток підлітків засобами народного мистецтва (з використанням досвіду української школи Східної Галичини кінця ХІХ- початку ХХ століття): Автореф. дис.канд.пед.наук. Луганськ, 1996. 24 с.
17. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне: Волинські обереги. 2011. 519 с.
18. Гунько Н.О., Чехунина А.О. творчий розвиток майбутнього педагога-музиканта у процесі художньої інтерпретації вокальних творів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. № 70, Т. 1. 2020. С. 191-195.
19. Завалишина Д.Н. Когнитивные регуляторы профессиональной деятельности. Образ в регуляции деятельности. Тезисы докладов международной конференции. Москва. 1997, с. 77-79.
20. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. Москва: Педагогика, 1987. 160 с.
21. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер. 2006, 512 с.
22. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика). Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 398 с.
23. Козир А.В. Професійна майстерність учителя музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: Монографія. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. 380 с.
24. Лі Чуньпен. Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.02. Київ, 2013. 203 с.

25. Лозова В. І. Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. Харк. держ. пед. ун-т ім Г. С. Сковороди. Харків: ОВС, 2002. 400 с.
26. Лозовецька В. Т., Лук'янова Л. Б. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навчально-методичний посібник. Київ. 2010. 382 с.
27. Лопушанська Ю.М. Контекстний підхід у навчання студентів соціологів професійній англійській мові. Наукові праці. Педагогіка. Випуск 176. Том 188. 2012. С.98-101.
28. Мазель, Л.А. Музыкальное знание и достижение других наук. Советская музыка. 1974. №4. С.24-35,
29. Максименко С.Д. Навчання і розвиток: психологічні аспекти. Практична психологія та соціальна робота. 1997. №1. С. 5-7.
30. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности: Науч.-метод. пособие. Дубно: Изд. центр «Феникс». 1999. 256 с.
31. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. Москва: Смысл, 1999. 42 с.
32. Мукомел С. А., Чабан А. П. Використання мультимедійних технологій у вищій школі. Вісник Черкаського університету. № 144. 2009. С. 106-109.
33. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки Педагога. Москва: Музыка, 1962. 267 с.
34. Ничкало Н.Г. Професійна освіта. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
35. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта Україна. 2008. 274 с.
36. Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии: Учебник (Под. Ред. С.А. Смирнова). Москва: Академия, 2001. 512 с.
37. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: навчальний посібник. Київ : Філ-студія, 2006. 320 с.

38. Пономаренко В. С. Проблеми підготовки компетентних економістів та менеджерів в Україні : монографія. –Харків: ВД «ІНЖЕК», 2012. 327 с.
39. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр. 2002. 396 с.
40. Рекомендація Європейського Парламенту і Ради 2008/С 111/01 «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя» від 23 квітня 2008 року URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_988 (Дата звернення: 21.05.21).
41. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2002. 270 с.
42. Словарь для начинающего психолога. 2-е изд. (под ред. И. В. Дубровиной). Санкт-Петербург: Питер. 2006. 160 с.
43. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. Ленинград: Изд-во ЛГУ. 1988. 168 с
44. Сухомлинский В.О. Сто порад учителям. Київ: Рад. шк. 1988, 304 с.
45. Ткаченко М. О. Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики : зб. тез Міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 14–15 жовт. 2016 р. Харків, 2016. С. 46–49.
46. Тянь Лінь. Педагогічні умови формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики. Наукові записки. Серія педагогічні науки. Випуск 144. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 204-209.
47. Тянь Лінь. Вокально-технічні уміння майбутнього вчителя музики як цілісний інтегративно-динамічний комплекс \ KELM: Knowledge, Education, Law, Management (Nauka, Oswiata, Prawo, Zarzadzanie). SCIENTIFIC ISSUE of Knowledge, Education, Law, Management: Education and pedagogy. ISSN 2353-8406 Lublin: Wydawca: Fundacja Instytut Spraw Administracji Publicznej w Lublinie, № 4 (32), vol. 1. 2020. С.57-61

- 48.Хатенцева И. Формирование художественно-образного мышления как основа интерпретации музыкального произведения у студентов в классе фортепиано : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва. 2009. 186 с.
- 49.Хоружа О.В. Сутність етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в контексті мистецької освіти. Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. №5. Львів: Національний університет «Львівська політехніка». 2008. С. 147-156.
- 50.Хоружий К.С. Методика застосування інформаційної системи управління якістю освіти майбутніх економістів: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.10. Київ. 2015. 276 с.
- 51.Шевченко О. Консолідаційний підхід як методологічна основа формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. Вип.26 (1-2019). Ч.2. Кам'янець-Подільський, 2019. С.186-191.
- 52.Щолокова О.П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць / Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» 27-29 квітня 2011 р. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова. 2011. Випуск 11 (16). С. 15-19.
- 53.Maslow A.H., A Theory of Human Motivation, Psychological Review 50 (4) 1943. pp. 370-396. URL: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> (Дата звернення: 21.05.21).
- 54.Hutmacher, W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). 72 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf> (Дата звернення: 21.05.21)

РОЗДІЛ III ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

3.1. Діагностування та констатація стану сформованості вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики

Для проектування методики формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, упровадження означеної методики та подальшого оцінювання її ефективності експериментальну роботу було організовано у відповідності до чотирьох основних етапів.

Перший етап попередньої педагогічної діагностики – було визначено як етап емпіричного підтвердження актуальності основної проблеми дослідження. Другий етап експериментальної роботи було відведено для діагностування та констатації реального стану сформованості вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики. Третій етап ми присвятили упровадженню спроектованої й розробленої експериментальної методики формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання. Саме під час проведення цього етапу відбувалось формування комплексу вокально-технічних умінь студентів музично-педагогічних ЗВО. На четвертому – заключному етапі експериментальної роботи було здійснено порівняння результатів констатувального та формувального експериментів, яке й дозволило шляхом аналізу й співставлення отриманих результатів оцінити результативність запропонованої методики.

Дослідно-експериментальна робота, що провадилась протягом 2017-2021 років, охопила 349 студентів I – 4 курсів Факультету мистецтв імені Анатолія

Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка, Навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

До першого етапу експериментальної роботи, який було нами визначено як попередній етап емпіричного підтвердження актуальності проблеми формування вокально-технічних умінь в майбутніх учителів музичного мистецтва, було цілеспрямовано залучено 63 студенти лише старших – 3-4 курсів музично-педагогічних ЗВО. Ці студенти увійшли потім у число тих 276 респондентів, які взяли участь у констатувальному експерименті. Ми звернулись до думки студентів лише старших курсів, оскільки до третього курсу основні вокально-технічні уміння вже мають бути вже не просто сформованими, а апробованими у процесі «Виробничої педагогічної практики з музики» в загальноосвітніх школах. Адже практичні уроки музичного мистецтва, під час яких студенти активно залучають власні вокально-технічні уміння у процесі вокальної, вокально-хорової роботи, у процесі організації слухання музичних творів та ін., проводяться лише, починаючи із III курсу. Таким чином, саме досвідчені студенти старших курсів, які на практиці перевірили власний рівень сформованості вокально-технічних умінь, можуть обґрунтовано стверджувати, чи потрібна їм спеціальна методика формування означених умінь, чи ні.

Отже, *метою* I етапу експериментальної роботи, окресленого як попередній етап емпіричного підтвердження актуальності проблеми формування вокально-технічних умінь у процесі фахового навчання, було визначено з'ясування персонального ставлення студентів до проблеми цільового формування в них у процесі фахового навчання вокально-технічних умінь. На цьому етапі експериментальної роботи нами було використано емпіричний метод усного інтерв'ювання, зокрема, такого різновиду цього методу, як біографічно-

поведінкове інтерв'ю. Адже саме метод біографічно-поведінкового інтерв'ю дозволяє виявити не якісь гіпотетичні міркування респондентів стосовно досліджуваної проблеми, а продемонструвати реальне ставлення, сформоване на основі досвіду вокального виконавства, аналізу рівня своїх вокально-технічних умінь.

Біографічно-поведінкове інтерв'ювання було нами проведено в умовах поточної та підсумкової атестації студентів третіх-четвертих курсів, тобто безпосередньо після складання студентами модулів, заліків та екзаменів з курсу «Постановка голосу», коли відчуття й переживання від складання є ще зовсім свіжими у пам'яті. Біографічна частина інтерв'ю містить запитання щодо того, на якому курсі респондент навчається, який навчальний заклад закінчив попередньо тощо. В поведінковій частині інтерв'ю відповіді на запитання дозволяють виявити, які вокально-технічні уміння сформовані повністю, які частково, як сформовані уміння дозволяють справлятися з інтерпретаційними завданнями тощо (Додаток А).

Зокрема, на запитання: «Як Ви вважаєте, виходячи з Вашого виконання арії, романсу та народної пісні, які увійшли до теперішньої програми вокального виступу, чи важливою була попередня робота на індивідуальних заняттях з «Постановки голосу» над формуванням вокально-технічних умінь?» відповідь «Так» дала абсолютна більшість опитаних студентів – 93,1%. Відповідь «Ні» надали 5,2». Відповіді «Не знаю», «Не впевнений», «Складно відповісти» тощо озвучили лише 1,7%.

На аналогічне за змістом запитання, але яке стосувалось так званого «шкільного репертуару»: «Як Ви вважаєте, виходячи з Вашого виконання шкільних пісень, які увійшли до теперішньої програми вокального виступу, чи важливою була попередня робота на індивідуальних заняттях з «Постановки голосу» над формуванням вокально-технічних умінь?» відповідь «Так» дала також абсолютна більшість опитаних студентів – 83,9%. Причому 77,2% з тих,

хто відповів «Так», зазначили про важливість відпрацювання уміння координації співацького голосу із власним інструментальним акомпанементом. Відповідь «Ні» надали 12,4». Відповіді «Не знаю», «Не впевнений», «Складно відповісти» тощо озвучили лише 3,7%.

На запитання «Сформованість яких саме вокально-технічних умінь була під час цього виступу для Вас особливо важливою?» відповіді розподілились наступним чином. Подаємо розподіл відповідей на це запитання, починаючи із тих відповідей, які отримали найбільше відсоткове значення. Отже, про важливість сформованості умінь точного інтонування мелодії висловилося 53,8 % респондентів. Про значущість уміння щодо розподілу співацького дихання зазначили 45,6 % студентів. Для 37,4% важливими виявились уміння володіти тембром співацького голосу, а також змінювати цей тембр у відповідності до інтерпретації змісту й художнього образу твору. Уміння володіти технікою чіткого і чистого виконання мелодії у швидкому темпі виявилось дуже важливим для 21,1% респондентів. Для 13,7 % найбільш значущою виявилась сформованість умінь застосування головних та грудних резонаторів. Про важливість сформованості умінь повноцінно відкривати рот під час співу, але зберігати при цьому гарний вираз обличчя, зазначили 11,8 % майбутніх учителів музичного мистецтва. 10,7 % вказали на важливість умінь єдиної манери формування голосних. 9,6 % сказали про важливість для них уміння чітко вимовляти як голосні, так і приголосні вокальних текстів під час виконання. 7,7% зазначили, що вельми важливим для них є уміння супроводжувати спів органічною мімікою і жестикуляцією.

Наступне запитання мало на меті встановити ставлення учасників інтерв'ю до доцільності подальшого розроблення спеціальних методик та відповідного методичного забезпечення у галузі формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Позитивну відповідь озвучили 67,6 % студентів. 18,3 % не змогли сформулювати свого ставлення, відповідаючи на це

запитання. 14,1 % респондентів висловились у негативному плані. Хоча обґрунтовували свої негативні відповіді не тим, що особисто їм такі методики не потрібні. Більше половини респондентів, які висловились негативно (53,2 %), зазначили, що достатнім є добре володіти вже створеними методиками. Також дуже цікавою видалось обґрунтування майже третини негативно відповілих респондентів (27,6%), яке полягало у тому, що вокаліст має особисто створити для себе методику, враховуючи особистісні вокальні, психологічні здібності. Тобто ця частина опитаних по суті вказала на те, що нові методичні розвідки потрібні. Просто вокаліст має сам володіти уміннями вокально-методичної творчості. Наступне запитання мало на меті з'ясувати думку студентів щодо доцільності врахування у практичній роботі вчителя музики особливостей ментальності учнів. 83 % опитаних відповіли на це запитання позитивно. 12 % надали негативну відповідь. 5 % не визначили свого ставлення.

Останнє запитання, поставлене студентам, звучало наступним чином: «Якби у Вашому музично-педагогічному закладі вищої освіти було упроваджено факультативний спецкурс, присвячений формуванню вокально-технічних умінь, чи відвідували б Ви цей спецкурс у Ваш вільний час?». Відповіді на це запитання розподілились наступним чином. Бажаність відвідування такого спецкурсу у вільний час підтвердила у відповідях більшість студентів – 63,1 %. 15,1 % опитаних зазначили, що для них можливо це було б цікаво, якщо б дозволяв час. 9,2 % студентів зауважили, про те, що вони б не відвідували такого курсу. 12,6 % не спроміглися відповісти на це запитання.

Таким чином, проведення на першому – попередньому етапі педагогічної діагностики – біографічно-поведінкового інтерв'ю, дозволило стверджувати не тільки про позитивне ставлення студентів до проблеми формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання, але й про вмотивованість переважної більшості респондентів щодо ефективного володіння означеними уміннями. Адже важливими для свого фахового розвитку

їх вважає близько 90 % опитаних, про що свідчать узагальнені відповіді на перше та друге запитання. Причому кожен з респондентів мав змогу визначити персонально важливі для себе вокально-технічні уміння, про що свідчать відповіді на третє запитання. А про інтерес студентів до новітньої методики формування вокально-технічних умінь можна стверджувати, спираючись на узагальні відповіді на четверте й п'яте запитання. Адже більше двох третин опитаних не тільки висловились позитивно щодо створення новітніх методик формування вокально-технічних умінь (67,6 %), але й зазначили, що готові присвятити їх розвиткові свій вільний час (63,1 %).

Отже, перший етап експериментальної роботи дозволив підтвердити емпіричним шляхом актуальність для студентства проблеми формування вокально-технічних умінь у процесі фахового навчання. В якості інструменту виявлення актуальності досліджуваної проблеми було використано емпіричний метод біографічно-поведінкового інтерв'ювання, за допомогою якого було з'ясовано особистісне ставлення студентів до проблеми цільового формування в них у процесі фахового навчання вокально-технічних умінь.

Для статистичного узагальнення отриманих результатів біографічно-поведінкового інтерв'ювання було використано методику обчислень, викладену С.Гончаренком у праці «Педагогічні дослідження» за формулою

$$M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n} \quad [12,219].$$

Після досягнення мети I етапу експериментальної роботи було здійснено перехід до її II етапу. Метою II етапу експериментальної роботи – констатувального, в якому взяли участь 276 студентів I – 4 курсів Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка, Навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного

університету імені А.С. Макаренка, було визначено з'ясування і аналіз реального стану сформованості кожної з конкретизованих у першому розділі груп вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, а також усього комплексу цих умінь в цілому. Для проведення констатувальної діагностики було використано розроблені критерії та показники сформованості груп вокально-технічних умінь, наведені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Критерії і показники сформованості груп технологічно-позиційних, комунікативно-виражальних та інтерпретаційно-втілюючих умінь, що входять до складу комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики

Групи вокально-технічних умінь	Критерії	Показники
Група технологічно-позиційних умінь	Міра сформованості високої співацької позиції майбутніх учителів музики	-вияв здатності до точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів; -вияв здатності до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку; -вияв здатності до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів.
Група комунікативно-виражальних умінь	Ступінь готовності до музичного спілкування із аудиторією.	-вияв здатності до повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії; вияв здатності до виразної мімічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії.
Група інтерпретаційно-втілюючих умінь	Міра творчої результативності щодо моделювання і втілення інтерпретаційного концепту вокального твору.	-вияв здатності до самостійного проектування оригінальної інтерпретації вокального твору; вияв здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору.

З метою здійснення повноцінної педагогічної діагностики щодо встановлення рівнів сформованості **групи технологічно-позиційних** умінь згідно до критерію «Міра сформованості високої співацької позиції майбутніх учителів музики» було обрано і застосовано методи педагогічного спостереження, вокально-педагогічного аналізу, обговорення й експертного оцінювання сформованості вокально-технічних умінь. Застосування цих методів відбувалось в реальних умовах проведення індивідуальних занять з навчальних дисциплін «Постановка голосу», «Хорове диригування», групових занять з «Хорового класу» та «Сольфеджіо» (під час читання «з листка», виконання хорових партій та музичних номерів), а також під час поточної та підсумкової атестації з означених навчальних курсів, тобто у процесі складання студентами модулів, заліків та екзаменів з цих навчальних дисциплін, під час музично-конкурсних засобів, концертів факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів тощо. До методів педагогічного спостереження, вокально-педагогічного аналізу, обговорення та експертного оцінювання долучались представники професорсько-викладацького складу кафедр, які працюють у галузі теорії та методики постановки голосу.

Причому застосування методів педагогічного спостереження та вокально-педагогічного аналізу під час індивідуальних занять з курсу «Постановка голосу» здійснювалось безпосередньо викладачем, який провадив вокальну підготовку студента. Під час же поточної та підсумкової атестації, концертних заходів тощо застосування методів педагогічного спостереження, вокально-педагогічного аналізу, обговорення та експертного оцінювання здійснювалось сумісно: викладачем, який викладав у того чи іншого респондента курс «Постановка голосу», разом із іншими представниками професорсько-викладацького складу, які входили до екзаменаційної комісії або журі [40].

Залучення методів експертного оцінювання передбачало:

окремі розгляд і оцінювання сформованості продемонстрованих студентами під час заліків, екзаменів, концертів тощо кожного з умінь, що увійшли до групи технологічно-позиційних умінь, а саме: умінь точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку музичного матеріалу; умінь повноцінного набору співацького дихання, що уможливають здатність до повноцінного нижне-реберного діафрагмального співацького дихання; умінь рівномірного розподілу співацького дихання в залежності від темпу музичного твору й довжини та логіки побудови музичної фрази; умінь під час видиху цілеспрямовано посилати вокальний звук вперед до слухача; умінь «близького» й опертого на стовп дихання звукоутворення як здатність формувати вокальний звук, фокусуючи його на передніх зубах, не дозволяючи йому спрямовуватись у глибину гортані; умінь варіативного застосування головних та грудних резонаторів: умінь щодо застосування головних і грудних резонаторів, що забезпечує здатність до володіння різними можливостями щодо тембрального забарвлення вокального твору відповідно до його характеру; умінь щодо одночасного застосування головних і грудних резонаторів, що уможливорює здатність до володіння тембральною сумбрацією співацького голосу; умінь єдиної манери формування голосних як здатність до рівного «округлого» вокального звуку; умінь однакового тембрально рівного вокального звукоутворення на всіх регістрах співацького діапазону;

цілісне оцінювання сформованості в студентів високої співацької позиції, продемонстрованої під час заліків, екзаменів, концертних виступів, яка базується на сформованості наведених вище конкретних умінь.

Діагностування І показника сформованості групи технологічно-позиційних умінь майбутніх учителів музики – вияву здатності до точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів – відбувалось шляхом залучення методів педагогічного спостереження, вокально-педагогічного аналізу

й обговорення результатів вокальної підготовленості студентів, а також експертного оцінювання (додаток Б).

Комплексне застосування цих методів уможливило встановлення таких результатів. 13,41 % респондентів у повному обсязі виявили власні уміння точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів, посівши високий рівень сформованості цих умінь. 31,16 % опитаних продемонстрували часткове володіння означеними уміннями, розмістившись на середньому рівні. 55,43 % майбутніх учителів музики показали низький рівень сформованості умінь точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів.

Слід зауважити, що велика кількість майбутніх учителів музики, які посіли низький рівень сформованості I показника (55,43 %), не означає, що під час заліків, екзаменів та концертних заходів більше половини студентів співали фальшиво і неритмічно. Цей результат був обумовлений кількістю студентів (69,7 % від усіх респондентів низького рівня), які виявили несформованість умінь точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів під час читання з листка, а також на початкових стадіях розучування вокальних творів у процесі індивідуальних занять з «Постановки голосу».

Діагностичний зріз щодо II показника сформованості групи технологічно-позиційних умінь майбутніх учителів музики – вияву здатності до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку, включав педагогічну діагностику таких умінь, як:

уміння вільно користуватися під час співу нижнє-реберним діафрагмальним співацьким диханням;

уміння рівномірно розподіляти співацьке дихання під час співу в залежності від швидкості темпу музичного твору, від довжини музичної фрази, а також від словесного тексту та музичної логіки побудови;

уміння під час видиху цілеспрямовано спрямовувати вокальний звук вперед до публіки за принципом вокального виконавства «a parte»;

уміння «близького» й опертого на стовп співацького дихання звукоутворення як здатність формувати вокальний звук, фокусуючи його на передніх зубах, не дозволяючи йому спрямовуватись у глибину гортані.

Діагностичний зріз щодо II показника сформованості групи технологічно-позиційних умінь майбутніх учителів музики – вияву здатності до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку, було також проведено за допомогою методів педагогічного спостереження, вокально-педагогічного аналізу й обговорення результатів вокальної підготовленості студентів, а також експертного оцінювання (додаток В).

Залучення сукупності означених методів засвідчило наступні результати. 15,94 % респондентів продемонструвало високий рівень здатності респондентів до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку. 32,16 % опитаних виказали часткове володіння цими уміньми, що дозволило віднести цю групу респондентів до середнього рівня. 51,45 % майбутніх учителів музики розмістились на низькому рівні сформованості умінь повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку.

Комплексні діагностичні вимірювання щодо III показника сформованості групи технологічно-позиційних умінь майбутніх учителів музики – вияву здатності до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів – включали педагогічну діагностику таких умінь, як:

уміння варіативного застосування головних та грудних резонаторів з метою демонстрації різних тембральних забарвлень співацького голосу;

уміння одночасного застосування головних і грудних резонаторів з метою демонстрації тембральної сумбрації співацького голосу;

уміння однакового тембрально рівного вокального звукоутворення на всіх регістрах співацького діапазону на базі застосування резонаторів.

Діагностично-вимірвальні заходи щодо III показника сформованості групи технологічно-позиційних умінь майбутніх учителів музики – вияву здатності до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів, так само, як і для I та II показників, було здійснено на основі застосування методів педагогічного спостереження, вокально-педагогічного аналізу й обговорення результатів вокальної підготовленості студентів, а також експертного оцінювання (додаток Г).

Застосування наведених вище методів дозволило встановити наступні результати. Лише 09,78 % студентів виявили високий рівень здатності до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів. 36,23 % опитаних продемонстрували часткову здатність щодо володіння цими уміннями, посівши середній рівень їх сформованості. 53,99 % майбутніх учителів музики продемонстрували низький рівень сформованості умінь варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів.

Після проведення діагностичних зрізів щодо констатації рівнів сформованості групи технологічно-позиційних умінь згідно до усіх трьох показників було стало можливим цілісно охарактеризувати сформованість в майбутніх учителів музики високої співацької позиції, що було визначено як критерій сформованості означеної групи умінь. Адже, спираючись на розроблене у розділі I авторське визначення високої співацької позиції, яке було конкретизовано в якості комплексу відчуттів співака щодо «здатності до комплексного застосування умінь «близького» й опертого на стовп дихання вокального звуку, політ якого спрямовано на видиху вперед до слухача, на основі залучення головних резонаторів, а також формування округлого «вокального» роту, що уможлиблює єдину манеру формування голосних й тембральне рівняння всіх регістрів співацького діапазону», зміст усіх трьох наведених вище

показників інтегрується до складу високої співацької позиції яку ми вважаємо складним, інтегративним психолого-фізіологічним феноменом співака.

Диференціація майбутніх учителів музики за рівнями сформованості групи технологічно-позиційних умінь на етапі констатувального експерименту у відповідності до критерію – «Міра сформованості високої співацької позиції майбутніх учителів музики» подана у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Розподіл майбутніх учителів музики за рівнями сформованості групи технологічно-позиційних умінь на етапі констатувального експерименту (критерій – «Міра сформованості високої співацької позиції майбутніх учителів музики»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	37	13,41	86	31,16	153	55,43
II	44	15,94	90	32,61	142	51,45
III	27	09,78	100	36,23	149	53,99
В цілому для критерію	36	13,04	92	33,33	148	53,62

Наступним кроком констатувального експерименту стало діагностування рівнів сформованості **групи комунікативно-виражальних** умінь згідно до критерію «Ступінь готовності до музичного спілкування із аудиторією». До групи **комунікативно-виражальних** умінь було включено наступні:

артикуляційно-дикційні уміння, спрямовані на трансляцію змісту вокального твору до аудиторії, які забезпечують чітку вимову тексту вокального твору і таким чином уможливають повноцінне сприймання його літературного змісту й розуміння означеного змісту слухачами (вербальний аспект музичної комунікації);

уміння пластичного інтонування мелодії, що забезпечують основні тембральні нюанси передачі аудиторії змісту та характеру вокального твору і уможливають ефективно опанування максимального обсягу звукової палітри слухачами (виражальний музично-виконавських аспект музичної комунікації);

уміння щодо формування «вокального» роту, який сприяє вільному руху співацького голосу із збереженням естетичного виразу обличчя, відповідного змісту вокального твору, що виконується, зокрема, уміння під час виконання певних «незручних» голосних, таких як «Е», «Є», «І» тощо, а також під час виконання теситурно складних елементів вокальних творів відкривати рот у повному обсязі, зберігаючи вираз обличчя, який відповідає змісту вокального твору, що виконується (невербальний мімічний аспект музичної комунікації);

уміння щодо мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору, емоційного ставлення виконавця до його змісту (невербальний мімічно-жестикуляційний аспект музичної комунікації).

З метою визначення наявних рівнів сформованості І показника – вияву здатності до повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії – діагностичні вимірювання проводились по відношенню до артикуляційно-дикційних умінь та умінь пластичного інтонування мелодії. Ці вимірювання було здійснено шляхом використання методу педагогічного спостереження під час індивідуальних занять з «Постановки голосу», «Хорового диригування», групових занять з «Хорового класу» (під час складання студентами хорових партій), з «Методики музичного виховання» (під час складання шкільних пісень, залучених до шкільних програм з предмету «Музичне мистецтво»), з «Виробничої педагогічної практики з музики», а також під час заліків та екзаменів з наведених вище навчальних курсів.

Також для діагностування рівнів сформованості І показника було використано засіб відео- та аудіо-фіксації, вербальні методи вокально-

педагогічного аналізу й обговорення, а також метод експертного оцінювання сформованості артикуляційно-дикційних умінь та умінь пластичного інтонування мелодії (додаток Д). Засіб відео- та аудіо-фіксації дозволяв повторно відтворити спів студентів і у такий спосіб допомагав експертам зробити й підтвердити свої висновки.

Сукупне залучення наведених вище методів і засобів виявило наступні результати. 16,67 % респондентів показали високий рівень володіння уміньми повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії. 20,65 % опитаних виявили середній рівень сформованості означених умінь, показавши часткове володіння ними. 62,68 % майбутніх учителів музики після проведеного діагностування показали низький рівень сформованості артикуляційно-дикційних умінь та умінь пластичного інтонування мелодії.

Для окреслення існуючих рівнів сформованості II показника – вияву здатності до виразної мімічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії – педагогічна діагностика застосовувалась по відношенню до умінь формування «вокального» роту, а також до умінь щодо мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору, емоційного ставлення виконавця до його змісту.

Контрольні зрізи здійснювались наступним чином: за допомогою методів педагогічного спостереження за сольним виконанням студентами вокальних творів під час уроків музичного мистецтва, а також під час святкових заходів в закладах середньої освіти, які проводились у межах навчального курсу «Виробнича педагогічна практика з музики»; за допомогою засобу відео- та аудіо-фіксації, вербальних методів вокально-педагогічного аналізу й обговорення, а також методу експертного оцінювання сформованості артикуляційно-дикційних умінь та умінь пластичного інтонування мелодії (додаток Е) під час складання заліків та екзаменів з «Постановки голосу», під час

вокальних конкурсів, студентських олімпіад з фаху, концертів кафедрального та університетського рівнів.

Результати контрольних зрізів показали наступне: 18,84 % респондентів продемонструвало високий рівень здатності респондентів до виразної мимічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії. 24,28 % опитаних виказали часткове володіння цими вміннями, що дозволило віднести цю групу респондентів до середнього рівня. 56,88 % майбутніх учителів музики розмістились на низькому рівні сформованості цих умінь.

Після проведення діагностичних зрізів щодо констатації рівнів сформованості групи комунікативно-виражальних умінь згідно обох показників було стало можливим цілісно охарактеризувати сформованість в майбутніх учителів музики готовності до музичного спілкування із аудиторією, що було визначено як критерій сформованості означеної групи умінь.

Диференціація майбутніх учителів музики за рівнями сформованості групи комунікативно-виражальних умінь на етапі констатувального експерименту у відповідності до критерію – «Ступінь готовності до музичного спілкування із аудиторією» подана у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Розподіл майбутніх учителів музики за рівнями сформованості групи комунікативно-виражальних умінь на етапі констатувального експерименту (критерій – «Ступінь готовності до музичного спілкування із аудиторією»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	46	16,67	57	20,65	173	62,68
II	52	18,84	67	24,28	157	56,88
В цілому для критерію	49	17,75	62	22,46	165	59,78

Після проведеного діагностування рівнів сформованості **групи комунікативно-виражальних** умінь прийшла черга педагогічної діагностики групи інтерпретаційно-втілюючих умінь. Критерієм сформованості цієї групи умінь визначено «Міру творчої результативності щодо моделювання і втілення інтерпретаційного концепту вокального твору».

Інтерпретаційно-втілюючі уміння, класифіковані у відповідності до шести фаз інтерпретаційної діяльності (табл. 1.1.), було розподілено на дві великі підгрупи. I (перша) підгрупа інтегрує інтерпретаційні уміння, які не є безпосередньо складовими вокальної техніки співака. Це уміння, пов'язані із мисленнєвою діяльністю, за допомогою яких відбувається перебіг інформаційно-мистецтвознавчої, аналітично-теоретичної, проєктивно-концептуальної та рефлексивно-оцінювальної фаз розроблення інтерпретаційної версії вокального твору. До I(першої) підгрупи належать: уміння щодо опрацювання музикознавчих, музично-теоретичних, вокально-педагогічних джерел, аналітичні уміння щодо визначення форми та інших засобів музичної виразності, жанрово-стильових особливостей, педагогічного потенціалу вокального твору, уміння щодо самостійного проєктування оригінального інтерпретаційного концепту вокального твору.

Сформованість інтерпретаційних умінь з цієї підгрупи віднайшла своє відображення у визначенні I показника сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь майбутніх учителів музики – вияву здатності до самостійного проєктування оригінальної інтерпретації вокального твору. Діагностування рівнів сформованості цього показника – вияву здатності до самостійного проєктування оригінальної інтерпретації вокального твору – відбувалось за допомогою авторської методики І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій»[16, 202], у процесі індивідуальних занять з курсів «Постановка голосу», «Хорове диригування» та «Хоровий клас».

2 (друга) підгрупа інтегрує безпосередньо вокально-технічні уміння, за допомогою яких здійснюється перебіг репетиційно-тренувальної та виконавсько-продуктивної фаз інтерпретаційного опрацювання, а також уміння щодо рефлексивного оцінювання результатів проведеної інтерпретаційної діяльності. До 2 (другої) підгрупи належать: комплексні уміння плавного голосоведення, комплексні уміння чіткого виконання музичного малюнку, викладеного у різних штрихах у швидкому темпі, уміння розгортання динамічного розвитку, підготовки й виконання кульмінацій, мелодекламаційно-агогічні уміння, комплексні вокально-виконавські уміння повноцінного втілення власного інтерпретаційного концепту в емоціогенних умовах прилюдного виконання вокальних творів, уміння швидкого артистичного перевтілення, а також уміння рефлексивного оцінювання результатів проведеної інтерпретаційної діяльності.

Сформованість умінь з другої підгрупи віднайшла своє відображення у визначенні II показника сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь майбутніх учителів музики – вияву здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору. Діагностування рівнів сформованості цього показника відбувалось шляхом застосування модифікованої методики Г.Казанцевої «Дослідження рефлексивного самоаналізу здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору», [11, 166] (додаток Є) під час індивідуальних занять з курсу «Постановка голосу».

Застосування обох методик – методики І.Грінчук та О.Бурської «Музично-виконавське мислення: інструментарій» [16, 202] та модифікованої методики Г.Казанцевої «Дослідження рефлексивного самоаналізу здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору» [11, 166] (додаток Є) уможливило проведення контрольних зрізів щодо розподілу студентів на високий, середній та низький рівні сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь згідно до критерію «Міра творчої

результативності щодо моделювання і втілення інтерпретаційного концепту вокального твору».

Проведені контрольні зрізи під час діагностування I показника сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь майбутніх учителів музики – вияву здатності до самостійного проектування оригінальної інтерпретації вокального твору – показало: на високому рівні сформованості знаходиться 24,28 % респондентів, які у повному обсязі виявили власні уміння самостійного проектування оригінальної інтерпретації вокального твору, посівши високий рівень сформованості цих умінь; на середньому рівні сформованості знаходиться 31,16 % опитаних, які продемонстрували часткове володіння означеними уміннями; водночас, 44,57 % майбутніх учителів музики виявили низький рівень сформованості цих умінь.

Проведені контрольні зрізи під час діагностування II показника сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь майбутніх учителів музики – вияву здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору – засвідчило: 27,9 % респондентів продемонстрували високий рівень здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору; 31,16 % опитаних опинились на середньому рівні, оскільки виявили часткове володіння цими уміннями; 40,94 % майбутніх учителів музики розмістились на низькому рівні сформованості цих умінь.

Після проведення діагностичних зрізів щодо констатації рівнів сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь згідно обох показників було стало можливим цілісно охарактеризувати сформованість групи інтерпретаційно-втілюючих умінь згідно до критерію «Міра творчої результативності щодо моделювання і втілення інтерпретаційного концепту вокального твору».

Диференціація майбутніх учителів музики за рівнями сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь на етапі констатувального експерименту у відповідності до критерію – «Міра творчої результативності щодо моделювання і втілення інтерпретаційного концепту вокального твору» подана у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Розподіл майбутніх учителів музики за рівнями сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь на етапі констатувального експерименту (критерій – «Міра творчої результативності щодо моделювання і втілення інтерпретаційного концепту вокального твору»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	67	24,28	86	31,16	123	44,57
II	77	27,9	86	31,16	113	40,94
В цілому для критерію	72	26,09	86	31,16	118	42,75

Діагностування сформованості всіх трьох груп вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики – групи технологічно-позиційних умінь, групи комунікативно-виражальних умінь і групи інтерпретаційно-втілюючих умінь у процесі фахового навчання, яке було проведено за допомогою розроблених критеріїв і показників для кожної з означених груп, дозволило обрахувати загальний рівень сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики, що подано у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Розподіл майбутніх учителів музики за рівнями сформованості
комплексу вокально-технічних умінь на етапі констатувального
експерименту**

Групи вокально-технічних умінь	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
Група технологічно-позиційних умінь	36	13,04	92	33,33	148	53,62
Група комунікативно-виражальних умінь	49	17,75	62	22,46	165	59,78
Група інтерпретаційних умінь	72	26,09	86	31,16	118	42,75
Загальний рівень сформованості	52,33	18,96	80	28,99	143,67	52,05

Таким чином, узагальнені результати статистичних обрахунків, наведені в таблиці 2.9., дозволяють зазначити про переважання на етапі констатації низького рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь, який посіли 52,05% опитаних. Середнього рівня досягли 28,99 % респондентів. На високому рівні опинилось усього лише 18,96% студентів. Характерним є те, що сумарний результат високого й середнього рівнів сягнув 47,95%. Цей сумарний результат середнього і високого рівнів все одно є нижчим на 4,1 % за результат низького рівня, що надає можливість стверджувати про нагальну необхідність цілеспрямованого упровадження спеціальної методики формування в майбутніх учителів музики вокально-технічних умінь.

Таким чином, на базі отриманих результатів констатувального експерименту стало можливим схарактеризувати по суті специфічні властивості кожного з рівнів сформованості вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики.

Низький рівень

Для низького рівня сформованості групи технологічно-позиційних умінь характерною є нерозвиненість в майбутніх учителів музики високої співацької позиції, що виявляється в нездатності студента під час вокальної фонації комплексно сполучати уміння «близького» звуковидобування із повноцінною опорою співацького дихання, в неспроможності спрямувати вокальний звук у напрямку до аудиторії, у невмінні у повному обсязі сформувані «вокальний» рот, піднявши щоки й відкривши можливість для польоту звуку, зберігаючи за допомогою застосування голосних резонаторів благородне тембральне забарвлення. Студенти, що знаходяться на низькому рівні, не виявляють або виявляють ситуативно уміння до точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку музичного матеріалу, що спостерігається особливо під час «читання з листка» або тоді, коли вокальний твір знаходиться на початку опрацювання. Характерним є те, що з часом ритмічний малюнок студентові вдається засвоїти, але точність і чистота інтонування не стабілізується: інтонаційна точність з'являється стихійно і зникає, чергуючись із фальшивим звучанням.

На низькому рівні сформованості групи технологічно-позиційних умінь студенти користуються під час співу ключичним диханням, виявляючи нездатність наповнити легені повітрям у повному обсязі. Природньо, що заповнивши резервуар легень не більше, ніж на половину, студентам не вдається брати дихання пофразно, оскільки на цілу фразу його, як правило, не вистачає. Це стосується не тільки вокальних творів, які виконуються у повільному темпі, але й творів, написаних для виконання у середньому й швидкому темпах, особливо, якщо потрібно виконувати елементи техніки. Нестача вокального дихання унеможливує його рівномірний розподіл. Саме тому студент вимушений «підхоплювати» дихання в середині вокальної фрази, або навіть відривати від фрази останнє слово. Нестача співацького дихання унеможливує

також посилення вокального звуку на більш далеку відстань, до прикладу, на останні ряди аудиторії. Не опертий на стовп дихання вокальний звук не сягає далі перших рядів залу.

Вельми характерним для студентів низького рівня сформованості групи технологічно-позиційних умінь є нездатність до «близького» вокального звукоутворення, мірилом якого є формування звуку на передніх верхніх зубах. Особливо важким для студентів цього рівня є необхідність сполучати «близький» вокальний звук, який фокусується на передніх верхніх зубах, із застосуванням головних або грудних резонаторів. Якщо студенту вдається «попасти» в резонатор – тобто відчутти під час співу резонування перенісся, маківки голови або що, то, як правило, звук одразу втрачає близькість, спрямовуючись від верхніх передніх зубів донизу, в напрямку грудної клітини.

Уміння щодо застосування головних і грудних резонаторів виявляються стихійно, так що про здатність на цьому рівні до сумісного або варіативного застосування мова не йде. Володіння сумбрацією вокального звуку, здатність до володіння різними можливостями тембрального забарвлення не спостерігається. Студенти, які знаходяться на низькому рівні сформованості групи технологічно-позиційних умінь, під час формування голосних демонструють абсолютно різну манеру їх виконання. Голосні «а», «є», «і» звучать почасти крикливо, суттєво відрізняючись за манерою виконання від «у» або «о». Також у студентів низького рівня можна спостерігати так званій «злам реєстрів», коли кожен з реєстрів виконується в іншій манері, створюючи враження, що у верхньому реєстрі співає один голос, а у нижньому – інший.

Для низького рівня сформованості **групи комунікативно-виражальних** умінь характерною є нездатність студентів до музично-вербальної комунікації під час виконання вокальних творів. Під час співу спостерігається відсутність чіткої дикції, що призводить до того, що слухачі або взагалі не розбирають тексту вокального твору, або розбирають лише окремі слова. Таким чином, зміст

вокального твору залишається для аудиторії незрозумілим. На цьому рівні сформованості групи комунікативно-виражальних характерною також є неспроможність студентів до виражальної музично-виконавської комунікації. Зокрема, студенти не виявляють умінь пластичного інтонування мелодії, яка звучить одноманітно. Нюансування у процесі співу практично відсутнє, що унеможлиблює будь-яке створення музичного образу й характеру вокального твору.

Про невербальний мімічний аспект музичної комунікації на низькому рівні сформованості групи комунікативно-виражальних умінь, який виявляється у здатності до формування «вокального» роту, що сприяє вільному руху співацького голосу із збереженням естетичного виразу обличчя, мова не йде. Студенти, що знаходяться на цьому рівні, не володіють будь-якою технікою «вокального роту», оскільки для них просто повноцінно відкрити рот під час співу є неабиякою проблемою. Уміння щодо мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору, емоційного ставлення виконавця до його змісту на низькому рівні студентами не виявляються. Звичайно, безпосередньо перед прилюдним виступом студент може запозичити у викладача певні окремі жести, але, як правило, такі жести не виглядають органічно у процесі виступу. Таким чином, студенти, що посіли низький рівень сформованості комунікативно-виражальних умінь не демонструють готовності до музичного спілкування із аудиторією.

Для низького рівня сформованості **групи інтерпретаційно-втілюючих умінь** характерною є несформованість інтерпретаційних умінь, що виявляється у нездатності аналізувати форму та інші засоби музичної виразності, визначати жанрово-стильові особливості, педагогічний потенціал вокального твору та ін., що свідчить про відсутність відповідних системних знань. Студент може, прослухавши вокальний твір, приблизно визначити його форму, назвати штрихи, в яких написана мелодія, або встановити ознаки жанровості. Водночас, здійснити

хоча б поверховий музично-теоретичний аналіз форми, гармонії, метро-ритму тощо як засобів для досягнення музичної виразності, студент не може. Логічним є те, що здатність до кропіткої інтерпретаційної діяльності, яка включає самостійне проектування оригінального інтерпретаційного концепту вокального твору, не виявляється.

Нездатність до самостійного проектування оригінального інтерпретаційного концепту вокального твору обумовлює відсутність комплексних вокально-виконавських умінь втілення під час вокального виконавства означеного концепту. Причому студент може виявляти здатність до втілення окремих засобів музичної виразності: до плавного голосоведення або виконання певних штрихів. Водночас, відсутність інтерпретаційної концепції унеможлиблює виявлення комплексу умінь, оскільки відсутнім є сам предмет вокального втілення. Під час прилюдного виступу виконання студенти, що знаходяться на низькому рівні, як правило піддаються негативному впливу стресорів, не виявляючи надійності вокального виконавства. Про артистичне виконання вокальних творів мова взагалі не йде. Для студента, який посідає низький рівень сформованості вокально-технічних умінь, успішним вважається таке виконання, під час якого вдається без зупинки від початку і до кінця, «без пригод», проспівати вокальний твір.

Середній рівень

Для середнього рівня сформованості **групи технологічно-позиційних умінь** типовою є нестабільність застосування майбутніми учителями музики високої співацької позиції під час співу, що виявляється в певній ситуативності «попадання» в неї. Тобто студенту лише іноді вдається під час вокальної фонації комплексно застосувати вокально-технічні уміння, необхідні для забезпечення високої співацької позиції, як-то: уміння «близького» звукоутворення, повноцінну опору співацького дихання, посилення вокального звуку на видиху

вперед, застосування головних резонаторів тощо. Почасту спостерігається успішна демонстрація студентами середнього рівня сформованість окремих умінь, до прикладу, умінь користування головними резонаторами. Водночас, сформованості усього комплексу вокально-технічних умінь, необхідних для досягнення високої співацької позиції, студенти цього рівня не виявляють. Майбутні учителі музичного мистецтва, що знаходяться на середньому рівні, виявляють уміння до точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку музичного матеріалу, як правило, у вже добре вивчених вокальних творах. У той же час, під час «читання з листка» ці уміння вимагають доопрацювання.

На середньому рівні сформованості групи технологічно-позиційних умінь студенти виявляють часткове володіння уміннями повноцінного набору та розподілу співацького дихання. Як правило, на цьому рівні майбутні учителя музики вже освоїли логіку пофразного дихання, користуються нею під час співу досить вільно, але уміння рівномірного розподілу ще вимагають доопрацювання. Вельми характерною для студентів цього рівня є сформованість умінь щодо застосування головних та грудних резонаторів, але здатність сполучати ці уміння із відкритим у повному обсязі вокальним ротом ще не завжди виявляється. Володіння тембральною сумбрацією асоціюється у них із «прикритим» вокальним звуком, а уміння у повному обсязі відкрити рот асоціюється із «відкритим» звуком. Ці протилежні асоціації призводять до певного дисонансу у відчуттях вокалістів, що потребує подальшої роботи із викладачем. Студенти, які знаходяться на середньому рівні сформованості групи технологічно-позиційних умінь, під час формування голосних демонструють єдину манеру їх виконання у ситуаціях, коли мелодія рухається плавно, в межах кварта. Водночас, висхідні квінтови або секстові стрибки в мелодії порушують єдину манеру формування голосних, особливо тоді, коли теситурно високий звук припадає на незручний голосний, на кшталт «і», що вимагає спеціальних вправ

На середньому рівні сформованості **групи комунікативно-виражальних умінь** студенти виявляють артикуляційно-дикційні уміння після тривалого їх відпрацювання під керівництвом викладача, коли вокальний твір є практично готовим до прилюдного виконання. Водночас, на початкових етапах роботи із вокальним твором викладач, як правило, має спрямовувати увагу студента на роботу над дикцією, оскільки це ще не стало професійною звичкою. Уміння пластичного інтонування мелодії виявляються студентами середнього рівня ситуативно. Нюансування здійснюється досить успішно під керівництвом викладача, особливо, якщо викладач активно долучається до особистої демонстрації тих чи інших нюансів.

Що стосується умінь невербальної музичної комунікації, то на середньому рівні сформованості групи комунікативно-виражальних умінь студенти вже здатні правильно сформулювати «вокальний» рот, що сприяє вільному руху співацького голосу. Але при цьому збереження естетичного виразу обличчя, відповідного змісту вокального твору, викликає певні труднощі. Уміння щодо мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору студенти активно запозичують у викладача, що свідчить про їх бажання справити позитивне враження на аудиторію.

Для середнього рівня сформованості **групи інтерпретаційно-втілюючих умінь** типовим є здатність майбутніх учителів музичного мистецтва визначити межі музичної форми, визначити приналежність вокального твору до того чи іншого жанру, розпізнати основні виразні засоби, застосовані композитором тощо. Водночас, комплексний повномасштабний музично-теоретичний аналіз форми, гармонії, метро-ритму тощо як засобів для досягнення музичної виразності викликає у студента труднощі. Інтерпретаційна діяльність за своїм характером здійснюється студентами цього рівня у контексті наслідування інтерпретаційних ідей викладача.

Проектування інтерпретаційного концепту вокального твору здійснюється виключно під керівництвом викладача так само, як і сценічне втілення засобів музичної виразності. Під час прилюдного виступу, оскільки вплив стресорів залежить не тільки від персонального психотипу студента, але й, за великим рахунком, від рівня підготовленості навчально-педагогічного репертуару, майбутні учителі музичного мистецтва частково виявляють уміння надійного виконавства. Вияви артистизму спостерігаються як спонтанно, так і очікувано внаслідок попередньої роботи із викладачем. У той же час, неочікуваний вплив стресорів призводить як до певних інтерпретаційних втрат, так і до забування словесного тексту, його плутанини, до фізіологічних явищ на кшталт сухості в горлі, нехватки співацького дихання внаслідок тимчасової втрати самоконтролю.

Високий рівень

Для високого рівня сформованості **групи технологічно-позиційних умінь** характерною є не просто здатність до застосування під час співу високої співацької позиції, але й сформована звичка щодо її застосування. Тобто під час вокальної фонації комплекс відчуттів, притаманний співу у високій співацькій позиції, стає для студента настільки звичним, що інакше співати він просто не може. Комплексне залучення умінь «близького», опертого на стовп вокального дихання звукоутворення, посилення вокального звуку на видиху вперед, застосування головних резонаторів та ін. складає у студентів високого рівня фахову звичку не тільки під час давно опрацьованих вправ, вокалізів, вивчених вокальних творів, але й під час «читання з листка». Це стосується також умінь точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку музичного матеріалу, які студент високого рівня виявляє як у вже добре вивчених вокальних творах, так і в нових.

На високому рівні сформованості групи технологічно-позиційних умінь студенти виявляють володіння уміннями повноцінного набору та розподілу

співацького дихання, причому пофразне вокальне дихання є для них цілком природним. Уміння щодо варіативного і сумісного застосування головних та грудних резонаторів у студентів цього рівня не входить у дисонанс із «близьким» (на верхніх зубах) звукоутворенням і необхідністю формувати округлий, добре відкритий вокальний рот. Комплексне застосування цих умінь стає для студентів високого рівня звичним, що позитивно відбивається на єдиній манері формування голосних.

На високому рівні сформованості **групи комунікативно-виражальних** умінь артикуляція студентами літературного тексту вокальних творів забезпечує повне легке сприймання й повне розуміння слухачами означеного тексту. Уміння пластичного інтонування мелодії виявляються студентами високого рівня як у повільному, так і у швидкому темпі, що робить і динамічне, і контрастне нюансування органічним.

Уміння невербальної музичної комунікації, зокрема, формування «вокального» роту із збереженням естетичного виразу обличчя, відповідного змісту вокального твору, не викликає труднощів. Уміння щодо мимічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору студентами високого рівня не носять спонтанно-ситуативного характеру. Жестикуляційно-пластичне втілення характеру вокального твору продумується заздалегідь, обговорюється із викладачем і апробується під час репетицій, що свідчить про усвідомлену готовність до спілкування із публікою.

Для високого рівня сформованості **групи інтерпретаційно-втілюючих** умінь принциповою відмінністю від студентів інших рівнів є пріоритетність інтерпретаційної діяльності у вокальній роботі. Студенти цього рівня не просто здатні здійснити грамотний комплексний музично-теоретичний аналіз засобів музичної виразності, а також художньо-педагогічний аналіз вокального твору, а спрямувати аналіз на створення і втілення оригінального творчого продукту, яким є художня інтерпретація. Інтерпретаційна діяльність за своїм характером

здійснюється студентами цього рівня у контексті цілком самостійної роботи. Це не означає, що студент не буде прислухатись до порад та інтерпретаційних ідей викладача. Але викладач має довести у процесі обговорення із студентом доцільність своїх ідей.

Під час прилюдного виступу, оскільки не можна відкинути негативний вплив стресорів не тільки на студента, але й на досвідченого фахівця, майбутні учителі музичного мистецтва намагаються у повному обсязі виявити уміння надійного вокального виконавства, співати впевнено і артистично. Незважаючи на те, що вияви артистизму не носять у цілому спонтанного характеру, можливі і реактивні зміни як самої інтерпретаційної концепції, так в несподівані іміджеві й поведінкові зміни безпосередньо під час прилюдного виконавства. Інтерпретаційні втрати для студентів високого рівня є так само можливими, як і для студентів середнього рівня. Водночас, студенти високого рівня виявляють у процесі вокального виконавства певну гнучкість, швидко відновлюючи за допомогою самокорекції власну інтерпретаційну версію, а якщо це не вдається, то змінюють саму версію у відповідності до проведеного коригування.

Надання характеристик високому, середньому та низькому рівням сформованості груп технологічно-позиційних, комунікативно-виражальних та інтерпретаційно-втілюючих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва уможливило перехід до формувального експерименту, під час якого було здійснено перевірку ефективності запропонованої методики.

3.2. Динаміка поетапного формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання та результати формувального експерименту

Продовження експериментальної роботи після проведення констатувального експерименту передбачало упровадження в процес фахового навчання студентів музично-педагогічних ЗВО експериментальної методики формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики. Проведення формувального експерименту в реально існуючих на сьогоднішній день умовах фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва уможливило експериментальну перевірку методичної моделі розробленої методики, що й було метою цього експерименту.

У формувальному експерименті взяли участь 73 особи майбутніх учителів музики, які навчались на I – 4 курсах Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка, Навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Кількість респондентів у контрольних групах склала 36 осіб, кількість респондентів в експериментальних групах склала 37 осіб. Педагогічні вимірювання були обчислені за формулою $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$ [12, 219].

Як було подано в методичній моделі, наведеній у розділі II, перебіг запропонованої методики формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання відбувався поетапно, охоплюючи координаційно-цільовий, розвивально-транслуючий та виконавсько-рефлексивний етапи.

Перший етап розробленої методики – координаційно-цільовий, під час якого педагогічні зусилля було спрямовано на розвиток стійкого пізнавального інтересу і поглиблення художньо-естетичних потреб задля сформованості у студентів психологічної установки щодо оволодіння вокально-технічними вміннями загалом і групою технологічно-позиційних умінь зокрема з метою формування в майбутніх учителів музичного мистецтва високої співацької позиції на основі збалансованості й скоординованості запропонованого педагогічного інструментарію.

З метою забезпечення консолідованості пізнавальних інтересів і художньо-естетичних потреб у галузі вокальної педагогіки та виконавства, спрямованих на досягнення мети – формування високої співацької позиції як основи для оволодіння комплексом вокально-технічних умінь загалом технологічно-позиційних умінь зокрема під час перебігу координаційно-цільового етапу методики було спеціально модифіковано і застосовано ряд методів мотивації мистецького навчання, запропонованих О.Хоружою [50], серед яких:

метод роз'яснення значущості щодо набуття високої співацької позиції для провадження вокально-виконавської діяльності;

метод навчальної дискусії з теми «Точність інтонування мелодії: основні аспекти координації слухових уявлень і вокальної фонації»;

метод інтерактивної симуляційної гри «Студент в ролі хормейстера»;

метод заохочення до систематичного «читання з листка» нових вокальних творів і хорових партій;

метод ранжування вокально-виконавських досягнень та ін.

Перебіг цього етапу було присвячено не тільки розвитку вмотивованості студентів щодо формування групи технологічно-позиційних умінь, але й безпосередньому комплексному оволодінню цими вміннями, які уможливають сформованість у майбутніх учителів музики високої співацької позиції, що було визначено в якості критерію сформованості цієї групи умінь. До групи

технологічно-позиційних умінь було віднесено уміння, сформованість яких озброює студентів музично-педагогічних ЗВО технологією правильного вокального звукоутворення.

До групи технологічно-позиційних належать:

уміння точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку музичного матеріалу;

уміння повноцінного набору співацького дихання, що уможливають здатність до повноцінного нижньореберного діафрагмального співацького дихання;

уміння рівномірного розподілу співацького дихання в залежності від темпу музичного твору й довжини та логіки побудови музичної фрази;

уміння під час видиху цілеспрямовано посилати вокальний звук вперед до слухача;

-уміння «близького» й опертого на стовп дихання звукоутворення як здатність формувати вокальний звук, фокусуючи його на передніх зубах, не дозволяючи йому спрямовуватись у глибину гортані.

уміння варіативного застосування головних та грудних резонаторів: уміння щодо застосування головних і грудних резонаторів, що забезпечує здатність до володіння різними можливостями щодо тембрального забарвлення вокального твору відповідно до його характеру;

уміння щодо одночасного застосування головних і грудних резонаторів, що уможливорює здатність до володіння тембральною сумбрацією співацького голосу.

Розроблені показники сформованості групи технологічно-позиційних умінь відображують змістове наповнення цієї групи.

1 показник - вияв здатності до точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів. Формування цього показника на основі міждисциплінарної інтеграції відбувалось під час індивідуальних занять з

«Постановки голосу», «Хорового диригування», під час групових практичних занять з курсу «Сольфеджіо», а також під час занять та репетицій з «Хорового класу».

Складність формування умінь точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку під час співу обумовлена тим, що ці уміння мають виявлятися не тільки на вже достатньо опрацьованому музичному матеріалі, але й під час співу нових творів. Для того, щоб досягнути повноцінної сформованості означених умінь, мало розвивати в студентів музичний слух. Необхідно також розвивати координацію музичного слуху й голосу, в чому й полягають основні труднощі, які можуть бути подолані виключно за рахунок методу пролонгованого вокального вправління.

Метод пролонгованого вокального вправління включає, зокрема, систематичне «читання з листка», яке консолідовано провадилось безпосередньо під час індивідуальних занять з «Постановки голосу» та «Хорового диригування» у процесі ознайомлення з новим навчально-педагогічним репертуаром і під час самостійної роботи студентів над точністю інтонування мелодії і точністю відображення у співі ритмічного малюнку. Вельми корисним виявилось читання з листка вокалізів Ф.Абта [1], І.Вілінської [10], Н.Ладухіна [25], Г.Панофки [33], вокалізів італійських композиторів [2] та ін.

Формування умінь точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку під час співу здійснювалось паралельно, у процесі групових практичних занять із «Сольфеджіо», шляхом вправління у «читанні з листка», а також під час занять та репетицій з «Хорового класу», коли хормейстер пропонував до опрацювання спеціальне хорове сольфеджіо. Вельми дієвою вправою для формування цих умінь під час занять із сольфеджіо виявилась вправа, коли студент опрацьовує двоголосний або триголосний музичний зразок, співаючи по черзі кожен із голосів, водночас виконуючи на фортепіано інші голоси.

Для формування умінь точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку було застосовано метод виокремлення й інтенсивного опрацювання інтонаційно та ритмічно складних фрагментів вокальних творів. Також дуже добре зарекомендував себе метод розспівування, в основу якого покладається інтонаційно або ритмічно складний елемент вокального твору, що вивчається. Студент, починаючи заняття із розспівування на матеріалі такого складного елемента, багаторазово повторює цей елемент, проспівуючи його по півтонах у висхідному й нисхідному напрямку, і у такий спосіб формує звичку по відношенню до точного виконання означеного елемента.

Систематичне виконання вокально-технічних вправ і вокалізів [2], [18], які містять потенційні інтонаційні складнощі на кшталт висхідних та нисхідних стрибків, ритмічні складнощі на кшталт квартолей, квінтолей, секстолей тощо, також позитивно впливає на формування умінь точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку у вокальних творах.

Групові аудиторні заняття з «Хорового класу» також володіють достатнім потенціалом щодо формування означених умінь, зокрема, шляхом відпрацювання вокально-хорового репертуару в ансамблях (вокальних тріо, квартетах, квінтетах тощо), де кожному хорову партію представляє один хорист. Робота в ансамблях розвиває в студентів уміння чути не тільки свій голос, але й координувати його звучання із звучанням партнерів по ансамблю.

Діагностування І показника сформованості групи технологічно-позиційних умінь – вияву здатності до точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів – під час формувального експерименту відбувалось за допомогою методів педагогічного спостереження, вокально-педагогічного аналізу й обговорення результатів вокальної підготовленості студентів, а також експертного оцінювання (додаток Б). Сукупне застосування цих методів засвідчило кількісне зростання респондентів на високому й середньому рівнях, а

також суттєве зниження їх кількості на низькому рівні в експериментальних групах.

II показник сформованості групи технологічно-позиційних умінь – вияв здатності до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, сили та опори на нього вокального звуку. Змістове наповнення цього показника охоплювало сукупність таких умінь, як:

уміння вільно користуватися під час співу нижньо-реберним діафрагмальним співацьким диханням;

уміння рівномірно розподіляти співацьке дихання під час співу в залежності від швидкості темпу музичного твору, від довжини музичної фрази, а також від словесного тексту та музичної логіки побудови;

уміння під час видиху цілеспрямовано спрямовувати вокальний звук вперед до публіки за принципом вокального виконавства «a parte»;

уміння «близького» й опертого на стовп співацького дихання звукоутворення як здатність формувати вокальний звук, фокусуючи його на передніх зубах, не дозволяючи йому спрямовуватись у глибину гортані.

Для формування зазначених вище умінь під час індивідуальних занять з постановки голосу було застосовано послідовність наступних методів, засобів і прийомів:

метод мотивації вокального навчання щодо роз'яснення значущості володіння нижньо-реберним діафрагмальним співацьким диханням для провадження вокальної діяльності;

вербальний метод пояснення, застосований щодо того, як саме потрібно набирати дихання під час співу, наповнюючи повний обсяг легенів і тримаючи співацьку поставу за рахунок належного м'язового тону тулубу в такий спосіб, щоб діафрагма ні в якому разі не зазнавала тиску й перегинання;

тактильний прийом самоконтролю за повноцінним набором і розподілом співацького дихання, коли співак, тримаючи зведені разом долоні перед собою,

водночас має змогу утримувати передпліччя на нижніх ребрах, контролюючи за допомогою передпліч, наскільки розійшлись нижні ребра під час набору дихання, а потім, наскільки рівномірно відбувається видих: під час повноцінного набору співацького дихання нижні ребра мають повністю розійтись, а рівномірний розподіл співацького дихання передбачає не короткий, а довгий поступовий видих, що й має контролюватися за допомогою передпліч;

метод уявної гіперболізації вокального завдання, коли викладач з метою навчити студента цілеспрямовано спрямовувати вокальний звук вперед до публіки за принципом вокального виконавства «*a parte*», пропонує йому послати вокальний звук далеко за межі аудиторії, визначаючи при цьому перебільшено далеку уявну ціль: на протилежний бік вулиці, на дерева за вікном тощо;

прийом «наближення» вокального звуку під час подачі співацького голосу на видиху вперед за допомогою співу на склади «то» і «до», поєднаний із вербальним методом пояснення щодо значення застосування означених складів для запобігання спрямування вокального звуку у глибину гортані.

Коли студентка Іванна О. запитала, чому саме для «наближення» вокального звуку їй було запропоновано співати на склади «то» і «до», то отримала пояснення, що під час вимови цих складів, язик знаходиться точно на верхніх передніх зубах, що і є місцем, де утворюється «близький» звук.

Діагностування II показника сформованості групи технологічно-позиційних умінь – вияву здатності до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку – під час формувального експерименту відбувалось за допомогою методів педагогічного спостереження, вокально-педагогічного аналізу й обговорення результатів вокальної підготовленості студентів, а також експертного оцінювання (додаток В). За допомогою цих методів було проведено контрольні зрізи, які показали збільшення кількості респондентів на високому й середньому рівнях, а також зменшення їх кількості на низькому рівні в експериментальних групах.

III показник сформованості групи технологічно-позиційних умінь – вияв здатності до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів. Зміст цього показника відображав сукупність таких умінь, як:

уміння варіативного застосування головних та грудних резонаторів з метою демонстрації різних тембральних забарвлень співацького голосу;

уміння одночасного застосування головних і грудних резонаторів з метою демонстрації тембральної сумбрації співацького голосу;

уміння однакового тембрально рівного вокального звукоутворення на всіх регістрах співацького діапазону на базі застосування резонаторів.

Для формування означених умінь з кожним із студентів-першокурсників під час індивідуальних занять з постановки голосу була проведена бесіда «Головні та грудні резонатори співака: характеристика і особливості застосування», під час якої відбувалась конкретизація, визначення функцій (збагачення тембрального забарвлення, зростання сили звучання, зняття за допомогою резонаторів навантаження з голосових складок тощо) та значення для вокальної фонації головних резонаторів (перенісся, чола, маківки голови та ін.) та грудних резонаторів, зокрема грудної порожнини.

Метод пролонгованого у часі вокального вправління, зокрема у процесі виконання вокальних вправ і вокалізів [2], було застосовано для формування у студентів індивідуального відчуття, пов'язаного із застосуванням як головних, так і грудних резонаторів, а також для координації означеного відчуття із слуховими уявленнями. Тобто у процесі занять з курсу «Постановка голосу» студенти мали почути особисто різницю між звучанням власного голосу із застосуванням резонаторів та звучанням без їх залучення.

Під час опрацювання вокально-педагогічного репертуару було використано вербальний метод пояснення щодо ролі головних та грудних резонаторів для створення художнього образу вокального твору, поєднаний із методом особистісної демонстрації викладачем вокальних творів.

До прикладу, студентці II курсу Валерії Б. ніяк не вдавалося виявити під час виконання романсу А.Варламова «Червоний сарафан», в основі якого за змістом поетичного тексту знаходиться діалог між матір'ю та дочкою, різницю між тембром, який характеризує слова дочки та тембром, що характеризує відповідь матері. Романс звучав у виконанні студентки в цілому досить одноманітно і навіть дещо нудно. Студентці було роз'яснено, що для вокальної характеристики слів дочки, з яких починається романс, тембр голосу має звучати більш прозоро, світло. Для цього достатньо застосувати тільки головні резонатори, до того ж застосувати їх не на повну потужність, водночас максимально «наближаючи» вокальний звук, і спрямовуючи його, наскільки це можливо, на передні зуби. Для вокальної характеристики відповіді матері студентці було запропоновано зробити тембр голосу максимально густим, сумброваним, застосувавши одночасно на повну потужність як головні, так і грудні резонатори. Для більшого ефекту метод пояснення супроводжувалося методом особистісної демонстрації романсу.

Для формування в майбутніх учителів музики умінь варіативного та одночасного застосування головних і грудних резонаторів в залежності від змісту та характеру вокального твору окрім методу пролонгованого вокального вправлення було запропоновано усне творче завдання щодо самостійного визначення й формулювання студентами тембрів співацького голосу, необхідних, на їх думку, для передачі творчого задуму композитора. Саме із цього завдання починалась робота над новим вокальним твором.

Виконуючи це завдання, студент мав не тільки по тактах самостійно визначити доцільні тембри та їх зміну, але й розказати викладачеві, як саме ці тембри будуть забезпечені за допомогою залучення головних та грудних резонаторів на практиці: де головні резонатори будуть застосовуватися у повному обсязі, де частково, де разом із грудними тощо.

Також було застосовано вербальний метод роз'яснення студентам важливого значення головних резонаторів, зокрема, перенісся, для виконання у швидкому темпі гам, арпеджіо та інших елементів вокальної техніки, яке полягає у формуванні в студента відчуття контролю перенісся як резонаторної точки за чіткістю звучання кожної ноти швидкої вокальної гами або віртуозного пасажу. Для формування цього відчуття доцільним є, окрім методу роз'яснення значущості такого контролю, ще й систематичний вокальний тренаж, як у спеціальних вокальних вправах, так і безпосередньо у вокальних творах навчального репертуару.

Контрольні вимірювання щодо III показника сформованості групи технологічно-позиційних умінь – вияву здатності до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів – під час формувального експерименту здійснювались за допомогою методів педагогічного спостереження, вокально-педагогічного аналізу й обговорення результатів вокальної підготовленості студентів, а також експертного оцінювання (додаток Г).

Означені вимірювання продемонстрували висхідні тенденції на високому й середньому рівнях, а також тенденцію зниження на низькому рівні в експериментальних групах.

Розподіл майбутніх учителів музики за рівнями сформованості групи технологічно-позиційних умінь під час формувального та констатувального експериментів подано у таблицях 3.6., 3.7.

Таблиця 3.6.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості групи технологічно-позиційних умінь під час формувального експерименту (критерій – «Міра сформованості високої співацької позиції майбутніх учителів музики»)

Рівні	Контрольні групи								Експериментальні групи							
	1 показ-ник		2 показ-ник		3 показ-ник		Для кри-терія		1 показ-ник		2 показ-ник		3 показ-ник		Для кри-терія	
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
Низький	18	50,0	16	44,4	20	55,5	18	50,0	10	27,0	6	16,2	8	21,6	8	21,6
Середній	14	38,9	14	38,9	14	38,9	14	38,9	19	51,4	20	54,1	18	48,7	19	51,4
Високий	4	11,1	6	16,7	2	5,6	4	11,1	8	21,6	11	29,7	11	29,7	10	27,0

Таблиця 3.7.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості групи технологічно-позиційних умінь під час констатувального експерименту (критерій – «Міра сформованості високої співацької позиції майбутніх учителів музики»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	37	13,41	86	31,16	153	55,43
II	44	15,94	90	32,61	142	51,45
III	27	09,78	100	36,23	149	53,99
В цілому для критерію	36	13,04	92	33,33	148	53,62

Аналізуючи й співставляючи статистичні дані, отримані в результаті педагогічних вимірювань в контрольних та експериментальних групах (таблиця 3.10), доречно констатувати, що кількість майбутніх учителів музики з експериментальної групи на високому рівні збільшилась на 15,92 %: з 11,11 % у контрольній групі до 27,03% в експериментальній групі; на середньому рівні збільшилась на 12,46 %: з 38,89% в контрольній групі до 51,35% в експериментальній групі; кількість респондентів в експериментальній групі на низькому рівні зменшилась на 28,38%: з 50% в контрольній групі до 21,62% в експериментальній групі.

Водночас, аналізуючи й співставляючи статистичні дані, отримані в результаті педагогічних вимірювань під час формувального та констатувального експериментів (таблиці 3.10 та 3.11) доречно зазначити, що кількість майбутніх учителів музики з експериментальної групи на високому рівні під час формувального експерименту збільшилась на 15,05 %: з 13,04 % під час констатувального експерименту до 27,03% під час формувального експерименту в експериментальній групі; на середньому рівні збільшилась на 18,02 %: з 33,33% під час констатувального експерименту до 51,35% під час формувального експерименту в експериментальній групі; кількість респондентів в експериментальній групі на низькому рівні під час формувального експерименту зменшилась на 32 %: з 53,62% під час констатувального експерименту до 21,62% в експериментальній групі під час формувального експерименту.

Проведений порівняльний аналіз, який засвідчив висхідну динаміку в експериментальній групі під час формування групи комунікативно-виражальних умінь, дозволив констатувати про результативність запропонованих методів, засобів і прийомів на координаційно-цільовому етапі методики.

Другий етап розробленої й упровадженої методики – розвивально-трансляційний. Під час цього етапу було здійснено формування групи комунікативно-виражальних умінь (критерій – ступінь готовності до музичного

спілкування із аудиторією). На другому – розвивально-трансляючому етапі запропонованої методики – відбувалось формування в студентів знань щодо акустичних особливостей забезпечення різноманітного тембрального забарвлення у процесі вокальної фонації, знань у царині вокально-педагогіки щодо вербальної та невербальної комунікації, а також умінь здатності до ефективного транслявання музичної інформації, яку вокаліст-виконавець має якісно передати від композитора і поета, що долучились до створення вокального твору, і публікою.

З метою формування у студентів наведених вище знань було застосовано різноманітні форми, методи, засоби і прийоми педагогічного впливу, а також організовано ряд педагогічно-мистецьких заходів. Зокрема, до педагогічного інструментарію було залучено:

теоретичний метод аналізу вокально-педагогічної літератури з проблем музичної комунікації [7], [24], [27], [41];

вербальний метод бесіди з теми «Робота над артикуляцією текстів вокальних творів як основа мистецького спілкування із слухачем»;

інформаційно-комунікаційні засоби для проведення науково-практичної конференції НСТ з теми «Міміка і жестикуляція як основні засоби невербальної комунікації у процесі вокального виконавства»;

прийом створення ситуації самостійного вибору студентами тем для доповідей під час проведення означеної конференції;

виконання рефератів у процесі підготовки до теоретичної частини модульного контролю з курсу «Постановка голосу» з тем: «Резонансна теорія співу: акустика, фізіологія та психологія»; «Застосування головних і грудних резонаторів у процесі утворення тембральних характеристик співацького голосу».

З педагогічно-мистецьких заходів було здійснено:

організацію і проведення майстер-класів з проблем мело-декламації і чіткої артикуляції текстів вокальних творів (народний артист України, професор А.Паламаренко, народний артист України, професор О.Гурець);

організацію і проведення майстер-класу з теми «Розвиток умінь пластичного інтонування як засіб діалогічного спілкування у процесі музичного виконавства» (заслужений діяч мистецтв України, доктор педагогічних наук, професор В.Федоришин);

Набуття студентами знань щодо акустичних особливостей різноманітного тембрального забарвлення у процесі вокальної фонації, знань у царині вокально-педагогіки щодо вербальної та невербальної комунікації забезпечило теоретичне підґрунтя для формування групи комунікативно-виражальних умінь.

І показник сформованості групи комунікативно-виражальних умінь – вияв здатності до повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії. У визначенні цього показника відображено артикуляційно-дикційні уміння, спрямовані на трансляцію змісту вокального твору до аудиторії, які забезпечують чітку вимову тексту вокального твору і таким чином уможливають повноцінне сприймання його літературного змісту й розуміння означеного змісту слухачами (вербальний аспект музичної комунікації), а також уміння пластичного інтонування мелодії, що забезпечують основні тембральні нюанси передачі аудиторії змісту та характеру вокального твору і уможливають ефективно опанування максимального обсягу звукової палітри слухачами (виражальний музично-виконавський аспект музичної комунікації).

Для формування артикуляційно-дикційних умінь було запроваджено вербальний метод пояснення із залученням образних асоціацій. До прикладу, студентка Вікторія М. постійно відчувала проблему із чіткою вимовою поетичного тексту вокальних творів. Їй здавалось, що вона дуже чітко вимовляє словесний текст, натомість текст звучав нерозбірливо навіть в невеликій

аудиторії для індивідуальних занять з «Постановки голосу». Коли ж студентка виходила до учнів під час практики для провадження вокально-хорової роботи або співала на заліках або екзаменах, з усього тексту можна було зрозуміти лише окремі слова. В цій ситуації ефективним виявився зазначений вище вербальний метод пояснення із залученням образних асоціацій. Студентці під час пояснення, як зробити дикцію під час співу чіткішою, було запропоновано уявити, ніби голосні звуки – це ріки, а приголосні звуки – це береги, в межах яких ріки мають триматися. Цей метод допоміг студентці виправити артикуляцію під час співу.

Доцільним виявилось також використання прийому уявного потроєння приголосних. Студентам пропонувалось вимовляти приголосні під час співу таким чином, ніби в тексті стоять поряд 3 приголосні. Студенту Дмитру К., який працював над арією Г.Ф. Генделя «Dignare», не вдавалося чітко вимовити у першій фразі цієї арії «Dignare o domine...» літеру «n» у слові «Dignare» і літеру «m» у слові «domine». Студентові було запропоновано співати так, ніби в тексті стоїть потроєння цих літер: «Dignnnare o dommmine...». Результат застосування цього прийому виявився позитивним.

Також для формування артикуляційно-дикційних умінь використовувався метод концентрації уваги студентів на тих літерах, які «пропадають» під час співу. Типовим, зокрема, є нечітка вимова приголосних, які стоять наприкінці слова. До прикладу, в дуеті Карася і Одарки з опери С.Гулака-Артемівського «Запорожець за Дунаєм» в початковій фразі Одарки «Звідкіля це ти узявся? Де ти досі пропадав? Хоч би Бога побоявся! Хоч би трохи сором мав!» у досить здібної студентки Оксани Л. була проблема із чітким виконанням останніх приголосних у словах «пропадав» та «мав», оскільки до публіки під час виконання доносилось «пропада...» та «ма...», що заважало створенню художнього образу із самого початку дуету. Студентці було запропоновано цілеспрямовано сконцентрувати увагу саме на вимові цих кінцевих літер, що принесло позитивний результат.

Найбільш ефективним для формування артикуляційно-дикційних умінь виявився інтерактивний метод «Прочитай пісню», який застосовувався під час групових занять з методики музичного виховання на матеріалі шкільних пісень. Студентам було запропоновано виразно, як на конкурсі з художньої декламації, прочитати тексти шкільних пісень, які увійшли в перелік для складання заліку, а потім самостійно визначити рейтинг найкращих декламаторів. Цей метод дозволив значно покращити виразність виконання пісень і підвищити загальний рівень балів, отриманих студентами за залік у групі.

З метою формування умінь пластичного інтонування мелодії було застосовано метод вокалізації музичних творів із точним збереженням основних тембральних нюансів, необхідних для передачі творчого задуму авторів. Зміст цього методу полягав у тому, що студентам пропонувалось спочатку без тексту, як вокаліз, на літеру «о» або «а» заспівати арію або романс, зосереджуючись на красі власного тембру голосу і точному виконанню нюансів, динаміки тощо. Після досягнення належного рівня пластичності виконання додати літературний текст із вимогою зберегти досягнутий результат.

Також для формування умінь пластичного інтонування мелодії було застосовано метод цілеспрямованого руху в музичній фразі. Сутність цього методу полягала в наступному:

студентові пропонувалось визначити за допомогою позначок в музичному тексті межі музичних фраз;

після перевірки з боку викладача вірності означених меж студентові пропонувалось віднайти й позначити у нотному тексті точкові кульмінаційні пункти;

визначити за допомогою позначок < «crescendo» та > «diminuendo» рух фрази до кульмінаційного пункту і після нього;

заспівати вокальний твір, рухаючись у відповідності до позначок максимально гнучко.

З метою формування умінь пластичного інтонування мелодії було використано методи співу арпеджіо, а також виконання спеціальних вокальних вправ.

Також вельми ефективними виявились методи усного рефлексивного самооцінювання й рефлексивного самоаналізу власної підготовленості студентів у царині здатності до повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії. Ці методи було застосовано як під час поточних індивідуальних занять з постановки голосу, так і в процесі колективного обговорення із студентами класу результатів концертних заходів, заліків та екзаменів.

Контрольні зрізи щодо I показника сформованості групи комунікативно-виражальних умінь – вияву здатності до повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії – під час формувального експерименту відбувалось за допомогою засобу відео- та аудіо-фіксації, вербальних методи вокально-педагогічного аналізу й обговорення, а також методу експертного оцінювання сформованості артикуляційно-дикційних умінь та умінь пластичного інтонування мелодії (додаток Д). Аналіз результатів проведених контрольних зрізів показав, що в експериментальних групах кількість студентів на високому й середньому рівнях суттєво підвищилась, а на низькому рівні – зменшилась.

II показник сформованості групи комунікативно-виражальних умінь - вияв здатності до виразної мімічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії. Цей показник відображував такі вокально-технічні уміння, як уміння щодо формування «вокального» роту, який сприяє вільному руху співацького голосу із збереженням естетичного виразу обличчя, відповідного змісту вокального твору, а також уміння щодо мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору, емоційного

ставлення виконавця до його змісту (невербальний мімічно-жестикуляційний аспект музичної комунікації).

З метою формування вокально-технічних умінь «вокального» роту було запроваджено у процес фахового навчання сукупність методів і прийомів. Найпершим і найбільш дієвим прийомом, який забезпечує належний ступінь повної відкритості роту, необхідної для безперешкодного вокального звуковидобування, є прийом так званого «вивільнення щелеп».

Слід зауважити, що мірилом «вокального роту» є середня фаланга третього пальця руки. Для застосування цього прийому студент має зігнути третій палець руки і поставити середню фалангу цього пальця між верхніми й нижніми першими зубами по центру роту. Далі, не відриваючи фаланги від зубів, вести її повільно наскільки можливо праворуч, намагаючись довести до шостих зубів, а потім повернутись до перших зубів у центрі роту і відпочити. Потім, знову, не відриваючи фаланги від зубів, вести її наліво до шостих зубів і знову повернутись до центру. Застосовувати цей прийом спочатку не більше двох разів підряд, поступово, з кожним тижнем, збільшуючи кількість разів до 10.

Для розвитку умінь формування під час співу «вокального» роту, спрямованих на виконання «незручних» голосних, таких як «Е», «Є», «І», зберігаючи повний обсяг відкритого роту і, водночас, зберігаючи естетичний вираз обличчя, який відповідає змісту вокального твору, було використано метод «уявного звучання».

Проблема вокалістів-початківців у цій царині полягає, як правило, в тому, що вокальний звук має бути за тембром не крикливим, «відкритим», а благородним, «прикритим». Для цього усі голосні мають виконуватися в єдиній манері. Водночас, вищезазначені голосні не сприяють «прикритому» звучанню, тому вважаються незручними. Зручним голосним вважається голосний «о», оскільки цей голосний допомагає «збирати» вокальний звук.

Саме тому застосування методу «уявного звучання» передбачає наступне: під час виконання голосних «Е», «Є», «І» викладач пропонує студентові уявити, що він виконує голосний «О»; окрім того, студент має не тільки уявити, але й так округло сформувавши під час співу «незручних» голосних свій рот, як би він сформував рот для виконання голосної «О». Застосовуючи цей метод, доречно також під час співу дивитися в дзеркало, яке є обов'язковим атрибутом занять з «Постановки голосу», «Хорового класу» та «Хорового диригування».

З метою формування умінь щодо мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору, емоційного ставлення виконавця до його змісту було застосовано ігровий метод «Музика і пантоміма». Застосування цього методу передбачало емоційне розкриття студентами образного змісту й характеру вокального твору виключно за допомогою жестів і міміки. Специфіка використання цього методу полягає в тому, що студент не може промовити жодного слова й заспівати жодного звуку. Але мімічне й пантомімічне втілення здійснюється під музику вокального твору, яку виконує концертмейстер.

Також для формування умінь щодо мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору було залучено метод інсценізації вокальних творів діалогічного характеру. Використання цього методу передбачало участь двох осіб, які мали у процесі співу імпровізаційно зіграти невеличку виставу, виконуючи дует або романс, який за змістом передбачає наявність двох персонажів, на кшталт української народної пісні «Лугом іду, коня веду» в обр. М.Лисенка, романсу О.Гурильова «Матінка-голубонька» або романсу О.Варламова «Червоний сарафан».

Застосування цих методів також вимагає наявності в аудиторії для занять великого дзеркала.

Також результативними виявились методи усного рефлексивного самооцінювання й рефлексивного самоаналізу власної здатності до виразної мімічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального твору до

аудиторії. Ці методи було застосовано як під час поточних індивідуальних занять з постановки голосу, так і в процесі колективного обговорення із студентами класу результатів концертних заходів, заліків та екзаменів.

Педагогічна діагностика щодо II показника сформованості групи комунікативно-виражальних умінь – вияву здатності до виразної мімічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії – під час формувального експерименту відбувалось за допомогою методів педагогічного спостереження за сольним виконанням студентами вокальних творів під час уроків музичного мистецтва, а також під час святкових заходів в закладах середньої освіти, які проводились у межах навчального курсу «Виробнича педагогічна практика з музики»; засобу відео- та аудіо-фіксації, вербальних методів вокально-педагогічного аналізу й обговорення, а також методу експертного оцінювання сформованості артикуляційно-дикційних умінь та умінь пластичного інтонування мелодії (додаток Е) під час складання заліків та екзаменів з «Постановки голосу», під час вокальних конкурсів, студентських олімпіад з фаху, концертів кафедрального та університетського рівнів.

Аналіз результатів діагностування засвідчив, що в експериментальних групах кількість студентів на високому й середньому рівнях зросла, а на низькому рівні – знизилась.

Розподіл респондентів на високому, середньому та низькому рівнях сформованості групи комунікативно-виражальних умінь (критерій – ступінь готовності до музичного спілкування із аудиторією) наведено у таблицях 3.8., 3.9.

Таблиця 3.8.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості групи комунікативно-виражальних умінь під час формувального експерименту (критерій – «Ступінь готовності до музичного спілкування із аудиторією»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1		2		Для		1		2		Для	
	показник		показник		критерія		показник		показник		критерія	
	A	%	A	%	A	%	a	%	a	%	A	%
Низький	20	55,55	18	50,00	19	52,78	11	29,73	9	24,32	10	27,03
Середній	10	27,78	12	33,33	11	30,56	14	37,84	18	48,65	16	43,24
Високий	6	16,67	6	16,67	6	16,67	12	32,43	10	27,03	11	29,73

Таблиця 3.9.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості групи комунікативно-виражальних умінь під час констатувального експерименту (критерій – «Ступінь готовності до музичного спілкування із аудиторією»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	46	16,67	57	20,65	173	62,68
II	52	18,84	67	24,28	157	56,88
В цілому для критерію	49	17,75	62	22,46	165	59,78

Аналіз та порівняння результатів, викладених у таблиці 3.10 демонструють, що кількість респондентів з експериментальної групи на високому рівні збільшилась на 13,06 %: з 16,67 % у контрольній групі до 29,73% в експериментальній групі; на середньому рівні збільшилась на 12,68 %: з 30,56% в контрольній групі до 43,24% в експериментальній групі; кількість респондентів

в експериментальній групі на низькому рівні зменшилась на 25,75%: з 52,78% в контрольній групі до 27,03% в експериментальній групі.

Аналіз та порівняння результатів, які наведені в таблицях 3.10. (формувальний експеримент) і 3.11. (констатувальний експеримент) засвідчують, що кількість респондентів з експериментальної групи на високому рівні під час формувального експерименту збільшилась на 11,98 %: з 17,75 % під час констатувального експерименту до 29,73% під час формувального експерименту в експериментальній групі; на середньому рівні збільшилась на 20,78 %: з 22,46% під час констатувального експерименту до 43,24% під час формувального експерименту в експериментальній групі; кількість респондентів в експериментальній групі на низькому рівні під час формувального експерименту зменшилась на 32,75%: з 59,78% під час констатувального експерименту до 27,03% в експериментальній групі під час формувального експерименту.

Отже, висхідні динамічні зрушення в експериментальній групі під час формування групи комунікативно-виражальних умінь, підтверджують результативність запропонованих методів, засобів і прийомів на розвивально-трансляючому етапі методики.

На третьому – виконавсько-рефлексивному етапі запропонованої методики, під час якого відбувалось формування групи інтерпретаційно-втілюючих умінь (критерій – міра творчої результативності щодо моделювання і втілення інтерпретаційного концепту вокального твору), означені уміння відпрацьовувались згідно до інформаційно-мистецтвознавчої, аналітично-теоретичної, проєктивно-концептуальної, репетиційно-тренувальної, виконавсько-продуктивної та рефлексивно-оцінювальної фаз інтерпретаційної діяльності.

Третій – виконавсько-рефлексивний етап розробленої методики – передбачав усвідомлене підсумування і рефлексивне осмислення студентами власних вокально-технічних досягнень, здійснених на попередніх етапах, а

також здатність до втілення уже сформованих умінь під час реалізації розробленої інтерпретаційної концепції.

Як було зазначено вище, показники сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь відображали класифікацію означених умінь у відповідності до визначених підгруп. I показник – вияв здатності до самостійного проектування оригінальної інтерпретації вокального твору – відображує підгрупу, яка інтегрує інтерпретаційні уміння, пов'язані із механізмом мисленнєвих дій та операцій, необхідних для реалізації інформаційно-мистецтвознавчої, аналітично-теоретичної, проєктивно-концептуальної та рефлексивно-оцінювальної фаз інтерпретаційної роботи. До цієї підгрупи належать уміння щодо опрацювання музикознавчих, музично-теоретичних, вокально-педагогічних джерел, аналітичні уміння щодо визначення форми та інших засобів музичної виразності, жанрово-стильових особливостей, педагогічного потенціалу вокального твору, уміння щодо самостійного проектування оригінального інтерпретаційного концепту вокального твору [49].

II показник – вияв здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору – відображує підгрупу, що інтегрує безпосередньо вокально-технічні уміння, необхідні для реалізації репетиційно-тренувальної та виконавсько-продуктивної фаз інтерпретаційного опрацювання. До цієї підгрупи належать: комплексні уміння плавного голосоведення, комплексні уміння чіткого виконання музичного малюнку, викладеного у різних штрихах у швидкому темпі, уміння розгортання динамічного розвитку, підготовки й виконання кульмінацій, мелодекламаційно-агогічні уміння, комплексні вокально-виконавські уміння повноцінного втілення власного інтерпретаційного концепту в емоціогенних умовах прилюдного виконання вокальних творів, а також уміння швидкого артистичного перевтілення.

З метою формування I показника – вияву здатності до самостійного проектування оригінальної інтерпретації вокального твору у відповідності до

визначених для інформаційно-мистецтвознавчої, аналітично-теоретичної, проєктивно-концептуальної та рефлексивно-оцінювальної фаз завдань було запропоновано наступний педагогічний інструментарій.

Для реалізації *інформаційно-мистецтвознавчої фази* інтрепретаційної діяльності, завданням якої було окреслено формування умінь щодо самостійного опрацювання музикознавчих, музично-теоретичних, вокально-педагогічних джерел, співставлення й класифікації отриманої інформації з метою з'ясування на основі цієї інформації світоглядно-естетичної платформи авторів згідно до епохи створення вокального твору, конкретизації його музичного стилю, жанру і характеру, було застосовано теоретичні методи усного та письмового аналізу, порівняння конкретизації та узагальнення, вербальний метод бесіди, метод навчальної дискусії, а також методи контролю [31], [32].

Застосування цих методів відбувалось у контексті міждисциплінарної інтеграції навчальних дисциплін «Постановка голосу», «Вітчизняна та всесвітня історія музики», «Аналіз музичних творів», «Народознавство та музичний фольклор України», які входять до процесу фахового навчання.

Під час групових аудиторних занять з курсу «Вітчизняна та всесвітня історія музики» студентам пропонувалося у контексті самостійної роботи вивчення додаткової літератури з проблем життя і творчості композиторів-класиків – Г.Ф. Генделя, С.Гулака-Артемівського, М.Лисенка, В.А. Моцарта, М.Римського-Корсакова, П.Чайковського, Ф.Шуберта, Р.Шумана та ін. Перевірка самостійної роботи передбачала виконання студентами письмових завдань у відповідності до єдиного плану, який включав обов'язкове виконання наступних пунктів:

- 1) короткий аналіз світоглядно-естетичної платформи композитора у контексті відповідної історичної епохи;
- 2) конкретизація музичного стилю композитора;
- 3) коротка характеристика і класифікація найбільш поширених у творчості композитора жанрів.

У контексті міждисциплінарної інтеграції навчального курсу «Постановка голосу» з музично-теоретичними курсами, нами було запропоновано викладачам з курсів «Аналіз музичних творів» для провадження музично-теоретичного аналізу спеціальний перелік найбільш розповсюджених зразків вокальної музики, які часто входять у навчально-педагогічний репертуар з «Постановки голосу» (Додаток Ж). План аналізу музичних творів включав обов'язкове виконання таких пунктів, як

- 1) аналіз світоглядно-естетичної платформи композитора у контексті відповідної історичної епохи створення вокального твору;
- 2) жанрово-стильовий аналіз вокального твору;
- 3) конкретизація характеру та ідейно-образного змісту вокального твору.

Була доведена ефективність методу навчальної дискусії для формування умінь щодо самостійного опрацювання музикознавчих, музично-теоретичних, вокально-педагогічних джерел, співставлення й класифікації отриманої інформації. В межах науково-практичної конференції НСТ «Проблеми сучасної мистецької освіти» була проведена навчальна дискусія з теми «Порівняльний аналіз і класифікація жанрово-стильових характеристик романсів Р.Шумана і Ф.Шуберта».

У процесі керівництва проблемною групою студентів, що працювала за тематикою «Вокальна творчість Миколи Лисенка», часто застосовувався вербальний метод бесіди, яку студенти готували для оприлюднення результатів роботи з досліджуваної проблеми. Для виступів під час конференцій НСТ студентами – учасниками проблемної групи – було підготовлено і проведено бесіди з тем: «Українська народно-пісенна основа художньо-естетичної платформи М.Лисенка» та «Українська народнопісенна жанровість в оперній творчості М.Лисенка».

Також для відпрацювання вищезазначених умінь під час проведення письмової частини модульного контролю з «Постановки голосу» студентам для

перевірки сформованості цих умінь було запропоновано проаналізувати твори з власного вокального репертуару, здійснивши аналіз світоглядно-естетичної платформи авторів вокальних творів, провести жанрово-стильовий аналіз, а також конкретизувати їх характер та ідейно-образний зміст. Застосований у такий спосіб метод контролю дозволив активізувати й застосувати уміння самостійного опрацювання музикознавчих, музично-теоретичних, вокально-педагогічних джерел, співставлення й класифікації отриманої інформації, яку студенти засвоїли під час підготовки до складання модулю.

Для реалізації *аналітично-теоретичної фази* інтрепретаційної діяльності було окреслено головне завдання щодо формування умінь з визначення форми та інших засобів музичної виразності, жанрово-стильових особливостей, педагогічного потенціалу вокального твору, які забезпечують здатність до музично-теоретичного та художньо-педагогічного аналізу вокальних творів.

З метою здійснення комплексного музично-теоретичного аналізу виражальних засобів як музики, так і поезики, зокрема: форми, динаміки, що супроводжує драматургічний розвиток, тембрального забарвлення, метроритмічних і темпово-агогічних особливостей тощо, було модифіковано і застосовано методи музично-теоретичного аналізу та художньо-педагогічного аналізу вокальних творів, запропоновані О.Хоружою [51], а також вербальний метод поточного коментаря і образно-демонстраційний метод художньої ілюстрації словесних пояснень, запропоновані Г.Падалкою [31], [32].

Застосування цих методів також відбувалось у контексті міждисциплінарної інтеграції навчальних дисциплін «Постановка голосу», «Аналіз музичних творів», «Народознавство та музичний фольклор України», «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва». У контексті означеної міждисциплінарної інтеграції навчального курсу «Постановка голосу» з курсами «Аналіз музичних творів» і

«Народознавство та музичний фольклор України» було застосовано метод комплексного музично-теоретичного аналізу, план якого містив наступні позиції:

1)аналіз поезики, який передбачав розгляд як загального змісту, так і окремих засобів поетичної виразності на кшталт епітетів, гіпербол тощо;

2)аналіз характерних особливостей мелодики із наступним узагальненням її типу – кантиленного, моторного, речитативного тощо;

3)аналіз метро-ритму, що включав класифікацію метру (простого, складного або мішаного), а також метричних особливостей протягом усього твору у контексті створення художнього образу;

4)аналіз темпу як основи жанровості;

5)ладово-гармонічний аналіз у контексті власного бачення студентом творчого задуму композитора;

6)аналіз форми вокального твору із конкретизацією точки золотого перетину і поточних кульмінацій;

7)аналіз динаміки для забезпечення розгортання драматургічного розвитку в межах визначеної форми і підготовки кульмінацій;

8)аналіз фактури акомпанементу у контексті визначених попередньо стилю і жанру вокального твору.

Матеріалом для проведення комплексного музично-теоретичного аналізу, що проводився під час вивчення курсу «Аналіз музичних творів», слугував поданий вище перелік найбільш розповсюджених зразків вокальної музики, які часто входять у навчально-педагогічний репертуар з «Постановки голосу» (Додаток Ж). Для комплексного музично-теоретичного аналізу, що проводився під час вивчення курсу «Народознавство та музичний фольклор України» за домовленістю із викладачем його курсу було використано українські народні пісні різних жанрів, які входили у навчально-педагогічний репертуар студентів з курсу «Постановка голосу».

Метод художньо-педагогічного аналізу, який включав окрім наведених вище пунктів плану комплексного музично-теоретичного аналізу додатковий пункт щодо педагогічного потенціалу вокальних творів [51], застосовувався на матеріалі «шкільного репертуару», що як інтегрований елемент вивчався у процесі занять з курсів «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музики».

Застосування методів художньої ілюстрації словесних пояснень здійснювалось під час індивідуальних занять з «Постановки голосу». До прикладу, у процесі надання студентам словесних пояснень під час відпрацювання аналітичних умінь, доцільно підтвердити надані пояснення власним виконанням того чи іншого фрагменту вокального твору, проілюструвавши означене пояснення.

Під час реалізації *проективно-концептуальної фази інтрепретаційної діяльності* майбутній вчитель музичного мистецтва має користуватися результатами, отриманими під час попередніх інформаційно-мистецтвознавчої та аналітично-теоретичної фаз. Означені результати повинні бути чітко зафіксовані у письмовому вигляді, наприклад, за допомогою спеціальних позначок в нотному тексті, що спрощує індивідуальне осмислення студентом художнього образу, його особистісне розуміння творчого задуму авторів, закладаючи надійні підвалини для проектування цілісної інтерпретації.

Для реалізації *проективно-концептуальної фази інтрепретаційної діяльності*, завданням якої було окреслено формування *умінь щодо* самостійного проектування оригінального інтерпретаційного концепту вокального твору, було застосовано методи створення ескізної інтерпретаційної версії вокального твору і моделювання інтерпретаційної концепції, поєднані із методом демонстрації вокальних творів і методом порівняння різних інтерпретаційних версій [31].

Вельми важливим для формування умінь *щодо* самостійного проектування оригінального інтерпретаційного концепту вокального твору на проективно-

концептуальній *фазі* інтпретаційної діяльності стали інформаційно-комунікаційні засоби мистецького навчання, які дозволяють записувати, прослуховувати, аналізувати й порівнювати різні інтерпретаційні версії вокальних творів під час розроблення інтерпретаційної концепції.

Діагностування рівнів сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь згідно до I показника – вияву здатності до самостійного проектування оригінальної інтерпретації вокального твору – під час формувального експерименту відбувалось за допомогою авторської методики І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій»[16,202], а також методу педагогічного спостереження у процесі індивідуальних занять з курсів «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва». В експериментальних групах спостерігалось збільшення кількості студентів на високому й середньому рівнях, а також зменшення їх кількості на низькому рівні.

II показник – вияв здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору – відображує підгрупу, що інтегрує безпосередньо вокально-технічні уміння, необхідні для реалізації репетиційно-тренувальної та виконавсько-продуктивної фаз інтерпретаційного опрацювання. До цієї підгрупи належать: комплексні уміння плавного голосоведення, комплексні уміння чіткого виконання музичного малюнку, викладеного у різних штрихах у швидкому темпі, уміння розгортання динамічного розвитку, підготовки й виконання кульмінацій, мелодекламаційно-агогічні уміння, комплексні вокально-виконавські уміння повноцінного втілення власного інтерпретаційного концепту в емоціогенних умовах прилюдного виконання вокальних творів, а також уміння швидкого артистичного перевтілення [48].

З метою формування II показника сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь – вияву здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору у відповідності до визначених для

репетиційно-тренувальної, виконавсько-продуктивної та рефлексивно-оцінювальної фаз завдань було запропоновано спеціально розроблений педагогічний інструментарій.

Для забезпечення репетиційно-тренувальної *фази* інтерпретаційної діяльності було окреслено завдання щодо відпрацювання у процесі індивідуальних занять з «Постановки голосу» спроможності студентів до повноцінного вокального відображення музичної форми, до ясного донесення до слухача тематики й змісту поетичного тексту вокального твору, до динамічно-штрихового забезпечення вокального інтонування мелодії, а також до дотримання агогічно-темпового й метро-ритмічного «каркасу» вокального твору в цілому.

Для виконання означеного завдання репетиційно-тренувальної фази інтерпретаційної діяльності щодо формування кожного із вокально-технічних умінь було розроблено відповідний педагогічний інструментарій.

Для формування комплексних вокально-технічних умінь плавного голосоведення, необхідних під час кантиленного співу, що інтегрують уміння співу «подовжених голосних», уміння під час видиху посиляти вокальний звук вперед до слухача, створюючи підґрунтя для забезпечення такого засобу музичної виразності, як мелодія, було використано методи систематичного вокального вправління, до яких належать:

виконання у першій частині індивідуальних занять з «Постановки голосу», а також групових занять з «Хорового класу» вокальних гамо-подібних та арпеджіо-подібних вправ на «legato»;

виконання вокалізів Ф.Абта [1], І.Вілінської [10], Г.Панофки [33], спрямованих на плавне голосоведення.

Для формування комплексних вокально-технічних умінь плавного голосоведення було також застосовано метод вокалізації фрагментів вокальних творів, які цілеспрямовано виконувались в уповільненому темпі. Ефективним

виявився також метод асоціативних порівнянь, коли студентам пропонувалось уявити, що кожна голосну з тексту вокального твору вони відсилають дуже далеко: на відстань польоту тенісного м'ячу, на останній ряд великого залу тощо.

Для формування комплексних вокально-технічних умінь рухливості співацького голосу, зокрема, чіткого виконання музичного малюнку, викладеного у різних штрихах у швидкому темпі, що забезпечують такі засоби музичної виразності, як мелодія, музичні штрихи «legato», «non legato», «staccato», темп та метро-ритм, було застосовано методи фрагментації вокального твору та «темпових коливань». Застосування цих методів передбачало наступне: фрагменти вокальних творів, які містили метро-ритмічні або штрихові складнощі музичного малюнку, спочатку вичленялись із загальної музичної тканини, потім виконувались спочатку у дуже повільному темпі, потім у середньому, а коли виконання в середньому темпі ставало задовільним, ці фрагменти виконувались у швидкому темпі [48].

Для формування комплексних вокально-технічних умінь розгортання динамічного розвитку, підготовки кульмінацій, співставлення точки «золотої перетину» і поточних кульмінацій, що уможливають створення й дотримання форми вокального твору, забезпечуючи такі засоби музичної виразності, як динаміка, форма, регістрово-тембральне забарвлення вокального звуку, було використано методи тривалого вокального вправлення, поєднані із інформаційно-комунікаційними засобами, а також методи аналізу, оцінювання й порівняння записаних на комп'ютер або телефон результатів вокального формотворення. Співставляючи записані версії результатів вокального формотворення між собою, а також із власним еталонним уявленням про оптимальний динамічний розвиток музичного матеріалу, про межі музичної форми, про максимальне виявлення точки «золотої перетину», про бажане тембральне забарвлення співацького голосу, студент має можливість постійного самоудосконалення.

Для формування мелодекламаційно-агогічних умінь, що уможливають повноцінне розкриття змісту, художнього образу, а також забезпечують динаміку вокального твору, студентам було запропоновано педагогічний інструментарій, що включав такі методи мистецького вправління, як:

метод художньої декламації літературного тексту вокального твору;

метод безмузичної інсценізації вокального твору, коли інсценізація здійснювалась тільки на основі літературного тексту вокального твору;

метод динамізації змісту вокального твору;

метод підсилення темпових відхилень у процесі цілісного виконання вокального твору;

методи контролю мелодекламаційно-агогічної цілісності вокального твору, поєднані із методами аналізу, оцінювання й порівняння записаних на комп'ютер або телефон результатів опрацювання.

Для забезпечення *виконавсько-продуктивної фази* інтрепретаційної діяльності, завданням якої було окреслено відпрацювати у процесі індивідуальних вокальних занять, репетицій здатність до стабільного, повноцінного втілення розробленого інтерпретаційного концепту в умовах практичної вокально-виконавської діяльності, а також здатність до швидкого артистичного перевтілення під час концертного виконання вокальних творів, було запропоновано наступний педагогічний інструментарій.

З метою формування комплексних вокально-виконавських умінь повноцінного втілення власного інтерпретаційного концепту в емоціогенних умовах прилюдного виконання вокальних творів було залучено наступні методи та прийоми:

метод моделювання ситуації концертного виступу, що застосовується в аудиторії, де, як правило, відбуваються концертні заходи або екзамени, і в яку запрошують декількох осіб – студентів, викладачів, знайомих тощо для слухання і оцінювання вокаліста-виконавця;

прийом неочікуваного привнесення стресора у процес вокального виконавства, роль якого може зіграти несподіване відвідування індивідуального заняття з «Постановки голосу» керівництвом кафедри, факультету тощо;

метод пролонгованої адаптації студентів до умов прилюдного виконавства, який полягає в систематичному залученні студентів до різноманітних прилюдних виступів, починаючи не з відповідальних концертів, а з більш буденних заходів – у студентському гуртожитку, в загальноосвітніх школах та ін., що дозволяє сформувати певну звичку до прилюдного співу;

метод пред'явлення викладачем навчальних вимог до точної передачі студентом під час концертного виступу розробленої інтерпретаційної концепції, за допомогою якого викладач зосереджує увагу студента саме на художній інтерпретації, а не на технічних складнощах

Для формування умінь швидкого артистичного перевтілення, про важливість яких для втілення інтерпретаційного концепту в емоціогенних умовах прилюдного виконання вокальних творів зазначали М.Ткаченко [47] та Сюй Вейвей [46], було залучено наступні методи, засоби та прийоми:

метод втілення та транслявання контрастів, коли студент має на вимогу викладача виконати одну й ту ж мелодію декілька разів в абсолютно різних настроях, ментально змінюючи тембр голосу, міміку, жестикуляцію тощо в залежності від ключового терміну, виголошеного викладачем; до прикладу, викладач спочатку виголошує: «*Con ira*» (з гнівом), потім: «*Amabile*» (лагідно, з приємністю), потім несподівно «*Con fuoco*» (з вогнем) і т. д.;

метод «дуетна гойдалка», коли двоє студентів, об'єднані в дуеті, у процесі виконання на спонтанну вимогу викладача мають просто в середині дуету помінятися партіями, ментально перевтілитись і увійти в роль партнера, змінивши тембр голосу, жести і міміку (до прикладу, у дуеті Дона Жуана і Церліни з опери В.А. Моцарта «Дон Жуан», студент-виконавець партії Дона Жуана має на вимогу викладача перевтілитись у жіночу роль Церліни,

виконуючи її партію в зручній для себе теситурі, водночас, студентка-виконавиця партії Церліни перебирає на себе роль Дона Жуана, виконуючи вокальну партію октавою вище; ближче до завершення дуету, студенти повертаються до своїх партій, знов швидко переключаючись);

метод «діалогічна гойдалка», аналогічний за змістом наведеному вище, коли двоє студентів виконуючи вокальний твір діалогічного характеру на кшталт українських народних пісень «Ой у зеленому садочку, там соловейко щебетав» або «Лугом іду, коня веду», мають на спонтанну вимогу викладача помінятися ролями, реактивно переключившись на виконання ролі партнера, і мімічно, пантомімічно й вокально схарактеризувати інший персонаж;

метод трансформації художнього образу шляхом творчого перевтілення, для застосування якого необхідно підбирати спеціальний вокально-педагогічний репертуар, в якому трансформація художнього образу «запрограмована» авторами (прикладом може слугувати «Солов'їний романс» А.Кос-Анатольського, де художній образ весняної природи кардинально трансформується двічі, що має бути відображено тембрально, а також у міміці й жестикуляції);

засіб створення вокальних характеристик у процесі співу перед дзеркалом;

засіб відео-фіксації концертних виступів із наступним самоаналізом власних умінь образного переключення й перевтілення.

Для забезпечення рефлексивно-оцінювальної *фази* інтрепретаційної діяльності, завданням якої було окреслено формування умінь щодо рефлексивного оцінювання результатів проведеної інтерпретаційної діяльності, було застосовано наступний педагогічний інструментарій:

метод порівняльного аналізу прилюдного виступу із очікуваними результатами проведеної інтерпретаційної діяльності (на основі застосування засобу відео-фіксації);

метод самооцінювання цілісності втілення розробленого інтерпретаційного концепту (на основі застосування засобу відео-фіксації);

метод рефлексивного аналізу сформованості власних вокально-технічних умінь і міри їх застосування;

метод конкретизації успішних і невдалих елементів прилюдного виступу, а також метод рефлексивного аналізу їх причин;

метод моделювання потенційних змін інтерпретаційного концепту і пошуку можливих засобів реалізації означених змін.

Діагностування рівнів сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь згідно до II показника – вияву здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору – під час формувального експерименту відбувалось за допомогою авторської методики І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій» [16,202], модифікованої методики Г.Казанцевої «Дослідження рефлексивного самоаналізу здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору» [11, 166], а також методу педагогічного спостереження як під час індивідуальних занять та репетицій з курсу «Постановка голосу», під час уроків музичного мистецтва, які проводили студенти-практиканти в закладах середньої освіти, так і під час концертних виступів, заліків та екзаменів, які потребували сольного та ансамблевого співу. У процесі діагностування цього показника в експериментальних групах спостерігалось впевнене зростання кількості студентів на високому й середньому рівнях, а також зменшення їх кількості на низькому рівні.

Розподіл майбутніх учителів музичного мистецтва на високому, середньому та низькому рівнях сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь під час формувального та констатувального експериментів (критерій – «Міра творчої результативності щодо моделювання і втілення інтерпретаційного концепту вокального твору») наведено у таблицях 3.10., 3.11.

Таблиця 3.10.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь під час формувального експерименту (критерій – «Міра творчої результативності щодо моделювання і втілення інтерпретаційного концепту вокального твору»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1		2		Для		1		2		Для	
	показник		показник		критерія		показник		показник		критерія	
	А	%	А	%	А	%	а	%	а	%	А	%
Низький	15	41,67	17	47,22	16	44,44	6	16,22	8	21,62	7	18,92
Середній	12	33,33	12	33,33	12	33,33	17	45,95	19	51,35	18	48,65
Високий	9	25,00	7	19,44	8	22,22	14	37,84	10	27,03	12	32,43

Таблиця 3.11.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості групи інтерпретаційно-втілюючих умінь під час констатувального експерименту (критерій – «Міра творчої результативності щодо моделювання і втілення інтерпретаційного концепту вокального твору»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	67	24,28	86	31,16	123	44,57
II	77	27,9	86	31,16	113	40,94
В цілому для критерію	72	26,09	86	31,16	118	42,75

Аналіз статистичних результатів, які знаходяться в таблиці 3.12., а також їх порівняння показують, що кількість респондентів з експериментальної групи на високому рівні збільшилась на 10,21 %: з 22,22 % у контрольній групі до 32,43%

в експериментальній групі; на середньому рівні збільшилась на 15,32 %: з 33,33% в контрольній групі до 48,65% в експериментальній групі; кількість респондентів в експериментальній групі на низькому рівні зменшилась на 25,52%: з 44,44% в контрольній групі до 18,92 в експериментальній групі.

Аналіз статистичних результатів, які знаходяться в таблицях 3.12. (формувальний експеримент) і 3.13. (констатувальний експеримент), а також їх порівняння показують, що кількість респондентів з експериментальної групи на високому рівні під час формувального експерименту збільшилась на 6,34 %: з 26,09 % під час констатувального експерименту до 32,43% під час формувального експерименту в експериментальній групі; на середньому рівні збільшилась на 17,49 %: з 31,16% під час констатувального експерименту до 48,65% під час формувального експерименту в експериментальній групі; кількість респондентів в експериментальній групі на низькому рівні під час формувального експерименту зменшилась на 25,52%: з 42,75% під час констатувального експерименту до 18,92% в експериментальній групі під час формувального експерименту.

Таким чином, динаміка зростання, яка спостерігається в експериментальній групі під час формування групи інтерпретаційно-втілюючих умінь, демонструє ефективність педагогічного інструментарію на виконавсько-рефлексивному етапі запропонованої методики.

Отже, отримання результатів педагогічних вимірювань щодо рівнів сформованості групи технологічно-позиційних умінь, групи комунікативно-виражальних умінь і групи інтерпретаційно-втілюючих умінь уможливило перехід до четвертого – заключного етапу експериментальної роботи. Саме на четвертому – заключному етапі експериментальної роботи було проаналізовано, співставлено та узагальнено результати констатувального та формувального експериментів, завдяки чому стало можливим оцінити ефективність і результативність розробленої методики.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання на етапах формувального та констатувального експериментів подана у таблицях 3.12. і 3.13.

Таблиця 3.12

Розподіл респондентів за рівнями сформованості вокально-технічних умінь під час формувального експерименту (чисельник – абсолютний показник, знаменник – відносний показник)

Групи вокально-технічних умінь	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
I	4/11,11	10/27,03	14/38,89	19/51,35	18/50,00	8/21,62
II	6/16,67	11/29,73	11/30,56	16/43,24	19/52,78	10/27,03
III	8/22,22	12/32,43	11/30,56	16/43,24	16/44,44	7/18,92
Загальний показник сформованості	6/16,67	11/29,73	12/33,33	17/45,95	18/50,00	8/21,62

Таблиця 3.13

Розподіл респондентів за рівнями сформованості вокально-технічних умінь на етапі констатувального експерименту

Групи вокально-технічних умінь	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
Група технологічно-позиційних умінь	36	13,04	92	33,33	148	53,62
Група комунікативно-виражальних умінь	49	17,75	62	22,46	165	59,78
Група інтерпретаційних умінь	72	26,09	86	31,16	118	42,75
Загальний рівень сформованості	52,33	18,96	80	28,99	143,67	52,05

Аналіз результатів педагогічних вимірювань, проведений щодо статистичних обрахунків, які відображують наукове узагальнення даних про

рівні сформованості групи технологічно-позиційних умінь, групи комунікативно-виражальних умінь і групи інтерпретаційно-втілюючих умінь як складових цілісного комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики, дозволив констатувати про позитивні динамічні зрушення на високому та середньому рівнях сформованості досліджуваного феномену в експериментальних групах. Водночас, в експериментальних групах спостерігається зниження кількості респондентів на низькому рівні.

Порівняльну динаміку формування комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в контрольних та експериментальних групах подано на рис. 3.1.

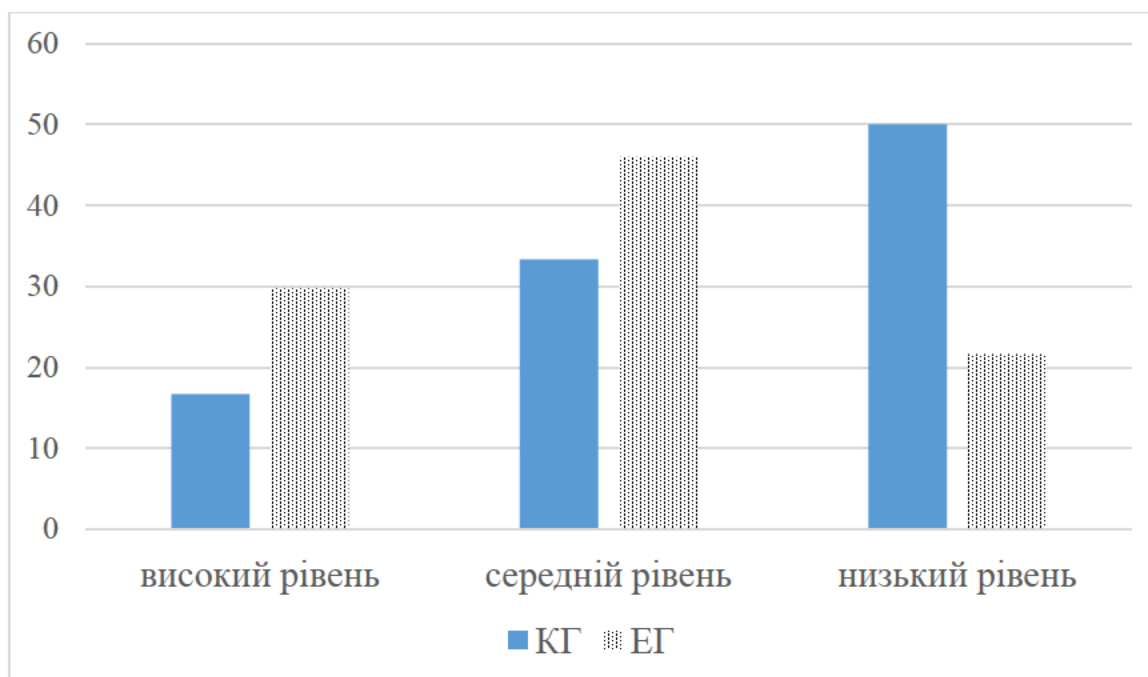


Рис.3.1. Порівняльна динаміка комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва стабільності в контрольних та експериментальних групах.

Показники високого рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики в експериментальних групах вирости на 13,06%: з 16,67% (КГ) до 29,73% (ЕГ). Показники середнього рівня

сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики в експериментальних групах виросли на 12,62%: з 33,33% (КГ) до 45,95 (ЕГ). Показники низького рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики в експериментальних групах зменшилися на 28,38%: з 50% (КГ) до 21,62% (ЕГ).

Схожа тенденція спостерігається, якщо порівняти результати констатувального експерименту та формувального експерименту в експериментальних групах. Показники високого рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики під час формувального експерименту (ФЕ) у порівнянні із констатувальним експериментом (КЕ) виросли на 10,77%: з 18,96% (КЕ) до 29,73% (ФЕ). Показники середнього рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики під час формувального експерименту (ФЕ) у порівнянні із констатувальним експериментом (КЕ) виросли на 16,96%: з 28,99% (КЕ) до 45,95 (ФЕ). Показники низького рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики під час формувального експерименту (ФЕ) у порівнянні із констатувальним експериментом (КЕ) зменшилися на 30,43%: з 52,05% (КЕ) до 21,62% (ФЕ).

Тобто результати аналізу і порівняння статистичних даних формувального і констатувального експериментів також демонструють впевнену динаміку зростання високого і середнього рівнів і динаміку спаду на низькому рівні в експериментальних групах під час формувального експерименту.

З огляду на проведені на четвертому – заключному етапі експериментальної роботи аналіз, співставлення та узагальнення результатів констатувального, контрольного та формувального експериментів, стало можливим оцінити ефективність і результативність розробленої методики, а саме:

збільшення кількості студентів на високому і середньому рівні та зменшення їх кількості на низькому рівні в експериментальних групах, що виявилось

типовим як для кожної з груп вокально-технічних умінь, так і для усього комплексу загалом, дозволяє оцінити запропоновану методику як таку, що підвищує продуктивність фахового навчання студентів музично-педагогічних ЗВО, – тобто як достатньо ефективну;

розроблена модель методики формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики функціонує належним чином, оскільки, органічно вписуючись у процес фахового навчання, не вимагає додаткових змін у плануванні навчальних годин і, водночас, підвищує його якість;

методика може бути за потребою модифікована з метої подальшої екстраполяції або екстрапольована без змін для застосування у процесі фахового навчання у вищих навчальних закладах мистецької освіти.

Висновки до розділу III

Проведення дослідно-експериментальної роботи щодо упровадження в процес фахового навчання розробленої методики формування вокально-технічних умінь майбутнього учителя музики, а також експериментальної перевірки ефективності означеної методики, дозволило констатувати наступне.

1. Розроблено і визначено 4 (чотири) основні етапи з упровадження, експериментальної перевірки та оцінювання ефективності запропонованої методики формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання. Організація дослідно-експериментальної роботи, в якій взяли участь 349 респондентів, здійснена у відповідності до цих чотирьох етапів. Перший – попередній етап педагогічної діагностики – визначено як етап емпіричного підтвердження актуальності основної проблеми дослідження. Другий етап роботи відведено для діагностування та констатації реального стану сформованості вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики. Третій етап присвячено упровадженню спроектованої моделі експериментальної

методики формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання. На четвертому – заключному етапі експериментальної роботи – здійснено порівняння результатів констатувального, контрольного та формувального експериментів, яке й дозволило шляхом аналізу й співставлення отриманих результатів оцінити результативність запропонованої методики.

2. Встановлено і досягнуто мету I етапу експериментальної роботи щодо з'ясування персонального ставлення студентів до проблеми цільового формування в них у процесі фахового навчання вокально-технічних умінь. На цьому етапі використано емпіричний метод біографічно-поведінкового інтерв'ю, який дозволив підтвердити емпіричним шляхом актуальність для студентства проблеми формування вокально-технічних умінь у процесі фахового навчання, вмотивованість переважної більшості (близько 90 %) респондентів щодо набуття цих умінь, а також нагальну необхідність створення спеціальної методики для вирішення цієї проблеми, про що висловились позитивно 67,6 % опитаних.

3. Визначено і досягнуто мету II констатувального етапу експериментальної роботи щодо з'ясування і аналізу реального стану сформованості кожної з конкретизованих у першому розділі груп вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, а також усього комплексу цих умінь в цілому. Проведення констатувального експерименту, в якому взяли участь 276 респондентів, дозволило констатувати, що в студентів переважає низький рівень сформованості комплексу вокально-технічних умінь, на якому й знаходяться 52,05% опитаних. На середньому рівні розмістилося лише 28,99 % респондентів. На високому рівні знаходиться найменше респондентів - 18,96%. Це результати свідчать про переважання низького рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

3. Окреслено і досягнуто мету формувального експерименту щодо упровадження експериментальної методики у відповідності до розробленої

методичної моделі, а також перевірки її ефективності. До формувального етапу експериментальної роботи було залучено 73 особи студентів музично-педагогічних ЗВО. До контрольних груп увійшло 36 осіб, до експериментальних груп – 37 осіб. Запропонована методика формування комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики, охоплюючи процес їх фахового навчання, включала 3 послідовні етапи: координаційно-цільовий етап, присвячений розвитку стійкого пізнавального інтересу і поглиблення художньо-естетичних потреб задля сформованості у студентів психологічної установки щодо оволодіння групою технологічно-позиційних умінь з метою формування високої співацької позиції; розвивально-трансляючий етап, присвячений формуванню знань щодо акустичних особливостей забезпечення різноманітного тембрального забарвлення у процесі вокальної фонації, знань у царині вокально-педагогіки щодо вербальної та невербальної комунікації, а також умінь здатності до ефективного транслявання музичної інформації; виконавсько-рефлексивний етап, присвячений формуванню умінь художньої інтерпретації, усвідомленому підсумуванню і рефлексивному осмисленню студентами власних вокально-технічних досягнень, а також розвитку здатність до їх втілення під час реалізації розробленої інтерпретаційної концепції.

4. Розроблено для кожного з етапів спеціальний педагогічний інструментарій. Під час *координаційно-цільового* етапу методики було використано методи мотивації формування вокально-технічних умінь, пролонгованого у часі вокального вправляння, інтерактивної симуляційної гри, ранжування вокально-виконавських досягнень, вербальні та образно-демонстраційні методи. Під час *розвивально-трансляючого* етапу було застосовано методи вокального та мелодекламаційного вправляння, вокалізації музичних творів, інсценізації вокальних творів діалогічного характеру, усного рефлексивного самооцінювання й рефлексивного самоаналізу, вербальний метод пояснення із залученням образних асоціацій, інтерактивний метод «Прочитай

пісню», ігровий метод «Музика і пантоміма», інформаційно-комунікаційні засоби та ін. Під час *виконавсько-рефлексивного* етапу було залучено методи жанрово-стильового, музично-історичного, музично-теоретичного та художньо-педагогічного аналізу, інтерпретаційно-проективні методи, метод ескізного опрацювання, метод порівняння різних інтерпретацій, метод художньої ілюстрації словесних пояснень, методи фрагментації вокального твору та «темпових коливань», метод художньої декламації літературного тексту вокального твору, метод безмузичної інсценізації вокального твору, методи контролю мелодекламаційно-агогічної цілісності вокального твору, метод моделювання ситуації концертного виступу, прийом неочікуваного привнесення стресора у процес вокального виконавства, метод «дуетна гойдалка», метод трансформації художнього образу шляхом творчого перевтілення, засіб відео-фіксації концертних виступів із наступним самоаналізом власних умінь образного переключення й перевтілення, метод порівняльного аналізу прилюдного виступу із очікуваними результатами проведеної інтерпретаційної діяльності (на основі застосування засобу відео-фіксації), метод самооцінювання цілісності втілення розробленого інтерпретаційного концепту (на основі застосування засобу відео-фіксації), метод рефлексивного аналізу сформованості власних вокально-технічних умінь і міри їх застосування, метод моделювання потенційних змін інтерпретаційного концепту і пошуку можливих засобів реалізації означених змін та ін.

5. Констатовано про стійку динаміку зростання досліджуваного феномену на високому та середньому рівнях в експериментальних групах, а також про нисхідну динаміку на низькому рівні, що встановлено шляхом порівняльного аналізу результатів проведених вимірювань в контрольних та експериментальних групах. Показники високого рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики в експериментальних групах вирости на 13,06%: з 16,67% (КГ) до 29,73% (ЕГ). Показники середнього рівня

сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики в експериментальних групах виросли на 12,62%: з 33,33% (КГ) до 45,95 (ЕГ). Показники низького рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики в експериментальних групах зменшилися на 28,38%: з 50% (КГ) до 21,62% (ЕГ).

6.Проведення порівняльного аналізу дозволило констатувати про аналогічно позитивну динаміку сформованості досліджуваного феномену в експериментальних групах під час формувального експерименту у порівнянні із результатами, отриманими під час констатувального експерименту. Показники високого рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики під час формувального експерименту (ФЕ) у порівнянні із констатувальним експериментом (КЕ) виросли на 10,77%: з 18,96% (КЕ) до 29,73% (ФЕ). Показники середнього рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики під час формувального експерименту (ФЕ) у порівнянні із констатувальним експериментом (КЕ) виросли на 16,96%: з 28,99% (КЕ) до 45,95 (ФЕ). Показники низького рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики під час формувального експерименту (ФЕ) у порівнянні із констатувальним експериментом (КЕ) зменшилися на 30,43%: з 52,05% (КЕ) до 21,62% (ФЕ).

7.3 огляду на результати проведеного порівняльного аналізу доречно встановити наступне:

упевнена динаміка позитивних змін, притаманна як кожній з груп вокально-технічних умінь, так і усьому комплексу в цілому, демонструє ефективність розробленої і запровадженої в процес вокального навчання методики;

педагогічні умови формування вокально-технічних умінь, а також розроблений педагогічний інструментарій не спричиняють до збільшення навчальних годин процесу фахового навчання студентів, не призводять до їх перевантаження, але, водночас, дозволяють підвищити рівень результативності

вокально-виконавської діяльності;

методика може бути екстрапольована до процесів вокального навчання музично-педагогічних ЗВО у повному обсязі або частково.

Список використаних джерел до розділу III

1. Абт Франц. Практическая школа пения для сопрано или тенора в сопровождении фортепиано. Москва: Планета музыки, 2012. 144 с.
2. Аден Г. Вокально-педагогический репертуар. Вокализы итальянских композиторов и учителей пения XVII – XVIII веков для среднего голоса в сопровождении фортепиано. Москва: Музыка, 1965. 146 с.
3. Антонюк В.Г. Постановка голоса: навчальний посібник для студентів вищих муз. навч. закладів. Київ: Українська ідея, 2000. 68 с.
4. Аспелунд Д.С. Развитие певца и его голоса. Москва-Ленинград: Музгиз, 1952. 191 с.
5. Барвинская Е.М. Педагогические условия формирования вокального мастерства учителя музыки: автореф. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (музыка)». Москва, 2009. 16 с.
6. Білоус В.П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво». Київ, 2005. 16 с.
7. Василевська-Скупа Л.П. Формування комунікативних умінь майбутніх вчителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2007. 20 с.

8. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». Київ, 2003. 20 с.
9. Вербов А. Техника постановки голоса. Москва: Музгиз, 1961. 51 с.
10. Вилинская И. Вокализы для среднего голоса. Санкт-Петербург: Композитор, 2005. 42 с.
11. Волошина В.В., Долинська Л.В., Ставицька С.О., Темрук О.В. загальна психологія: практикум. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Третє видання. Київ: «Каравела», 2010. 279 с.
12. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
13. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. Москва: «Магистр», 1993. 194 с.
14. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти. Монографія. Київ: НМАУ ім. П.І.Чайковського, 1999. 269 с.
15. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения. Москва: Владос – ПРЕСС, 2003. 384 с.
16. Грінчук Ірина, Бурська Олена. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 224 с.
17. Свтушенко Д.Г. Роздуми про голос: нотатки педагога – вокаліста. Київ: Муз. Україна, 1979. 91 с.
18. Егорычева М. Упражнения для развития вокальной техники. Київ: Муз. Украина, 1980. 111 с.
19. Емельянов В.В. Фонопедический метод формирования голосообразования. Методические рекомендации для учителей музыки. Новосибирск: Наука, 1991. 41 с.

- 20.Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник. Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. 141с.
- 21.Злобин К.В. Физиология пения в профилактике заболеваний голоса певцов. Ленинград.: Медгиз, Ленинград. отд., 1958. 136 с.
- 22.Зязюн И.А., Кривонос И.Ф., Тарасевич Н.Н. Основы педагогического мастерства. Москва: Просвещение, 1989. 303 с.
- 23.Иванов А. Об искусстве пения. Москва: Профиздат, 1963. 102 с.
- 24.Иванова Є.М. Комуникативні можливості музики. Українська культура в контексті сучасних наукових досліджень та практичних реалій: Зб. матер. міжнародної науково-практичної конференції. Ч.2. Київ: ДАККіМ, 2007. С. 283-285.
- 25.Ладухин Н.М. Вокализы (с сопровождением фортепиано). Москва; Лейпциг: Юргенсон, 1912. 67 с.
- 26.Люш Д.В. Развитие і охорона співацького голосу. Київ: Муз. Україна, 1988. 138 с.
- 27.Ляшенко Т.А. Регуляция эмоционально-коммуникативной активности студентов педагогических ВУЗов как условие их подготовки к профессиональной деятельности. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: сб. матер. Всесоюз. конф. Москва, 1987. С. 247-252.
- 28.Маруфенко О.В. Слухацька установка як психологічна умова формування та розвитку вокально-слухових навичок. Наукові записки: псих.-пед. науки. Ніжин : НДПУ, 2004. С. 155-158.
- 29.Матвеева О.В. Координація надійності співу майбутніх учителів музики в контексті емоційної теорії когнітивного дисонансу. Ідеї опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці: зб. наук. праць. Івано-Франківськ, 2005. С.78-82.
- 30.Матвеева О.В. Методика формування вокально-виконавської надійності у майбутніх учителів музики: автореф. на здобуття ступеня канд. пед. наук:

- спец.13.00.02 «Теорія та методики навчання музики і музичного виховання».
Київ, 2010. 23 с.
- 31.Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта Україна. 2008. 274 с.
- 32.Падалка Г.М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутнього вчителя (на матеріалі музичних дисциплін): методичні рекомендації. Київ: НПУ, 1999. 33 с.
- 33.Панюшка Г. Двенадцать артистических вокализов. Для меццо-сопрано (сопрано). Москва: Музыка, 2014. 48 с.
- 34.Прядко О.М. Методика розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2009. 23 с.
- 35.Прядко О.М. Розвиток співацького голосу: методичні рекомендації для викладачів вокалу та студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2009. 92 с.
- 36.Психологические тесты (под ред. А.А. Карелина: в 2-х т.) Т. 2. Москва: ВЛАДОС, 2003. 248 с.
- 37.Психологические тесты (под ред. А.А. Карелина в 2-х т.) Т. 1. Москва: ВЛАДОС, 2003. 312 с.
- 38.Работнов Л. Основы физиологии и патологии голоса певца. Москва-Ленинград: Медгиз, 1932. 153 с.
- 39.Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: учеб.пособие. Санкт-Петербург: Питер Ком, 2001. 233 с.
- 40.Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога. Вопросы психологии. № 2. 1990. С. 77-81.
- 41.Ржевкин С. Слух и речь в свете современных физических исследований / С. Ржевкин. Москва: ОНТИ, 1936. 36 с.

- 42.Рудаков А.И. О природе верхней певческой форманты и механизме ее образования. Москва: Музыка, 1968. 368 с.
- 43.Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. Київ: УЗМН, 1998. 248 с.
- 44.Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посібник. Київ, 2002. 270 с.
- 45.Строгаль Т.Ю. Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики: автореферат кандидата педагогічних наук: 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2018. 21 с.
- 46.Сюй Вейвей. Структура виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва: зміст і конмонентні складові. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, № 8 (102), 2020. С. 477-484.
- 47.Ткаченко М.О. Артистичні уміння в системі підготовки майбутніх учителів музики. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_tkachenkomo.rtf.htm (Дата звернення: 21.05.21).
- 48.Тянь Лінь. Методи і засоби формування умінь рухливості співацького голосу в майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали V науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 30-32.
- 49.Тянь Лінь. Уміння інтерпретаційного опрацювання вокальних творів: основні фази та методи формування. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, № 4 (108), 2021. С. 449-457.
- 50.Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики: дис. на здобуття вченого ступеню канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2010. 242с.

- 51.Хоружа О.В., Шух М.А., Лісова А.С., Демешок Д.М. Художньо-педагогічний аналіз на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі на матеріалі фортепіанних творів для дітей Михаїла Шуха. Навчально-методичний посібник для факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів. Нотна хрестоматія. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 167 с.
- 52.Helmholtz H., Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik. Braunschweig (Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки). Москва:ЛИБРОКОМ, 2013. 592 с.

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз науково-теоретичних основ з проблеми дослідження, а також результатів упровадження й експериментальної перевірки ефективності розробленої методики формування комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання, уможливили конкретизацію наступних висновків у відповідності до поставлених і виконаних завдань:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної, мистецтвознавчої наукової літератури, літератури з теорії та методики постановки голосу теоретично-обґрунтовано, розроблено і визначено сутність вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики. Сформульовано *авторське уточнення сутності вокально-технічних умінь* майбутніх учителів музичного мистецтва в якості інтегрованих процесів аналітико-синтетичної інтелектуальної діяльності щодо здатності студента шляхом вокальної фонації творчо втілювати художньо-образний зміст вокального твору на основі анатоμο-фізіологічних знань у царині побудови голосового апарату, фізико-акустичних знань щодо особливостей вокального звуковидобування, мистецтвознавчих знань щодо жанрово-стильових особливостей музичного мистецтва, знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства, а також залучення власного музичного фізіологічно-акустичного та вокально-виконавського досвіду у контексті емоційно-ціннісного ставлення до вокального мистецтва. Основою формування в майбутніх учителів музики комплексу вокально-технічних умінь є гігієна й охорона голосового апарату.

2. Дослідження змісту вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики з позицій комплексного підходу передбачає осмислення їх природи з позицій цілісності як єдиного комплексу, спрямованого на здатність особистості вчителя музичного мистецтва до досконалого провадження вокально-виконавської діяльності. Аналіз змісту вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, здійснений на базі застосування комплексного підходу, дозволив окреслити вокально-технічні уміння майбутнього вчителя музики як складний комплекс 3 (трьох) груп технологічно-позиційних, комунікативно-виражальних та інтерпретаційно-втілюючих умінь, основними характеристиками якого є:

цілісність, що забезпечує єднання означених груп умінь, спрямоване на набуття студентом здатності до яскравого, творчого й досконалого провадження вокально-виконавської діяльності як на уроках музичного мистецтва, в позаурочній діяльності, так і під час власної просвітницької, концертної діяльності тощо;

інтеграція, що забезпечує як гармонійний розвиток трьох означених груп вокально-технічних умінь, так і комплексний вокальний розвиток майбутнього вчителя музики, що стосується не тільки суто вокальних, але й інтелектуально-творчої можливостей;

динамічність, що уможливорює здатність студента до поступового удосконалення всіх означених груп вокально-технічних умінь, яке носить процесуально-висхідний характер і забезпечується на основі поступового переходу від початкового до високого рівня їх сформованості.

Узагальнюючими стрижнями, що допомогли об'єднати конкретні вокально-технічні уміння у групи стали наступні функції:

для групи технологічно-позиційних умінь – функція координації вокальної фонації й слухових уявлень;

для групи комунікативно-виражальних умінь – функція музичної комунікації;

для групи інтерпретаційних умінь – функція постановки і розв’язання музично-виконавських завдань художньої інтерпретації; етнопедагогічних, педагогічних, а також музичних задач.

Узагальнюючим стрижнем, що допоміг об’єднати означені групи технологічно-позиційних, комунікативно-виражальних та інтерпретаційних умінь у цілісний комплекс, є функція *рефлексії*.

3. Розроблено критерії та показники сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики. Для групи технологічно-позиційних умінь критерієм сформованості визначено *міру сформованості високої співацької позиції майбутніх учителів музики*. Показники: вияв здатності до точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів; вияв здатності до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку; вияв здатності до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів.

Для групи комунікативно-виражальних умінь критерієм сформованості окреслено ступінь готовності до музичного спілкування із аудиторією. Показники: вияв здатності до повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії; вияв здатності до виразної мимічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії.

Для групи інтерпретаційно-втілюючих умінь критерієм сформованості встановлено міру творчої результативності щодо моделювання і втілення інтерпретаційного концепту вокального твору. Показники: вияв здатності до самостійного проектування оригінальної інтерпретації вокального твору; вияв здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору.

4. Застосування особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та контекстного підходів дозволило окреслити *сутність поняття «фахове навчання майбутнього вчителя музики»* в якості цілеспрямованого процесу формування підготовленості студентів інститутів та факультетів мистецтв педагогічних університетів до подальшої фахової діяльності щодо викладання музичного мистецтва в закладах середньої освіти на основі поглибленої обізнаності у галузі музичної педагогіки та виховання, вікової психології, музикознавства, теорії та історії музики, вокально-хорової роботи тощо, а також володіння практичними вокально-технічними, інструментально-виконавськими, диригентсько-хоровими та ін. уміннями. У контексті формування вокально-технічних умінь теоретично обґрунтовано та визначено поняття *«педагогічний потенціал фахового навчання майбутнього вчителя музики»* в якості консолідованої спроможності складових фахового навчання (вокальної, диригентсько-хорової, психолого-педагогічної, музично-теоретичної та ін. видів підготовки), що мобілізують і актуалізують інтелектуальні, емоційні, музично-творчі, безпосередньо співацькі можливості та здібності студентів, спрямовані на формування та розвиток вокально-технічних умінь.

5. Теоретично обґрунтовано, розроблено і сформульовано педагогічні умови формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання, кожна з яких базується на відповідному принципі. До педагогічних умов належать: педагогічне забезпечення консолідованості пізнавальних інтересів і художньо-естетичних потреб студентів у галузі вокальної педагогіки та виконавства, спрямованих на досягнення мети – оволодіння комплексом вокально-технічних умінь, що базується на *принципі індивідуалізації фахового навчання*; педагогічне конструювання спеціально узгодженого, цілеспрямовано побудованого на паритетних засадах, паралельного провадження теоретичної й практичної вокальної підготовки студентів, що передбачає термінове залучення отриманих знань до вокальної роботи, в

результаті чого має відбутись трансформація набутих знань у відповідні вокально-технічні уміння, а також набуття студентами позитивного досвіду щодо їх застосування, що ґрунтується на дидактичному *принципі єдності теорії і практики* під час формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання; педагогічне стимулювання цілеспрямованості студента на розкриття художнього образу вокального твору шляхом усвідомлення технічних елементів в якості необхідного чинника створення й донесення до слухача власної інтерпретаційної концепції на основі психологічної підтримки з боку викладача, що базується на *принципі нерозривної єдності художньо-творчої і технічної сфер* як основи адекватної реалізації ідейно-образного задуму композитора у процесі інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики.

6. Теоретично обґрунтовано, змодельовано, упроваджено у процес фахового навчання поетапну методику формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, а також експериментально перевірено її доведено її ефективність. У відповідності до спроектованої методичної моделі для координаційно-цільового, розвивально-трансляючого та виконавсько-рефлексивного етапів запропонованої методики розроблено сукупність методів, засобів і прийомів формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики, ефективність яких підтверджена результатами констатувального та формувального експериментів. Результати аналізу і порівняння статистичних даних в контрольних та експериментальних групах під час формувального експерименту, а також аналізу і порівняння статистичних даних, отриманих під час формувального і констатувального експериментів, демонструють впевнену динаміку зростання високого і середнього рівнів і, водночас, динаміку спаду на низькому рівні.

Показники високого рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики в експериментальних групах виростили на

13,06%: з 16,67% (КГ) до 29,73% (ЕГ). Показники середнього рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики в експериментальних групах вирости на 12,62%: з 33,33% (КГ) до 45,95 (ЕГ). Показники низького рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики в експериментальних групах зменшилися на 28,38%: з 50% (КГ) до 21,62% (ЕГ).

Показники високого рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики під час формувального експерименту (ФЕ) у порівнянні із констатувальним експериментом (КЕ) вирости на 10,77%: з 18,96% (КЕ) до 29,73% (ФЕ). Показники середнього рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики під час формувального експерименту (ФЕ) у порівнянні із констатувальним експериментом (КЕ) вирости на 16,96%: з 28,99% (КЕ) до 45,95 (ФЕ). Показники низького рівня сформованості комплексу вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики під час формувального експерименту (ФЕ) у порівнянні із констатувальним експериментом (КЕ) зменшилися на 30,43%: з 52,05% (КЕ) до 21,62% (ФЕ).

З огляду на результати проведеного порівняльного аналізу доречно встановити наступне:

збільшення кількості студентів на високому і середньому рівні та зменшення їх кількості на низькому рівні в експериментальних групах, що виявилось типовим як для кожної з груп вокально-технічних умінь, так і для усього комплексу загалом, дозволяє оцінити запропоновану методику як таку, що підвищує продуктивність фахового навчання студентів музично-педагогічних ЗВО, - тобто як достатньо ефективну;

розроблена модель методики формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики функціонує належним чином, оскільки, органічно вписуючись у процес фахового навчання, не вимагає додаткових змін у плануванні навчальних годин і, водночас, підвищує його якість;

методика може бути за потребою модифікована з метою подальшої екстраполяції або екстрапольована без змін для застосування у процесі фахового навчання у вищих навчальних закладах мистецької освіти.

ДОДАТКИ

**Біографічно-поведінкове інтерв'ювання щодо ставлення студентів
музично-педагогічних ЗВО до проблеми формування вокально-технічних
умінь у процесі фахового навчання**

Біографічно-поведінкове інтерв'ю

Умови проведення інтерв'ю

Біографічно-поведінкове інтерв'ю проводиться і фіксується в реальних умовах поточної та підсумкової атестації безпосередньо після складання студентами модулів, заліків та екзаменів з курсу «Постановка голосу».

Вступне слово інтерв'юера

Опитування цілеспрямовано адресовано студентам музично-педагогічних закладів вищої освіти. Просимо Вас відповісти на запитання вільно, своїми словами і, за можливістю, обґрунтувати відповіді. Оскільки результати інтерв'ю підлягають подальшому узагальненню, то своє прізвище, ім'я та по-батькові респондент може вказувати виключно за власним бажанням.

Запитання

1. У якому навчальному закладі і за якою формою навчання Ви навчаєтесь?
2. На якому курсі Ви навчаєтесь?
3. Який навчальний заклад Ви закінчили попередньо?
4. Як Ви вважаєте, виходячи з Вашого виконання арії, романсу та народної пісні, які увійшли до теперішньої програми вокального виступу, чи важливою була попередня робота на індивідуальних заняттях з «Постановки голосу» над формуванням вокально-технічних умінь?
5. Як Ви вважаєте, виходячи з Вашого виконання шкільних пісень, які увійшли до теперішньої програми вокального виступу, чи важливою була попередня

робота на індивідуальних заняттях з «Постановки голосу» над формуванням вокально-технічних умінь?

6. Сформованість яких саме вокально-технічних умінь була під час цього виступу для Вас особливо важливою?
7. Чи вважаєте Ви доцільним подальше розроблення спеціальних методик та відповідного методичного забезпечення у галузі формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва?
8. Якби у Вашому музично-педагогічному закладі вищої освіти було упроваджено факультативний спецкурс, присвячений формуванню вокально-технічних умінь, чи відвідували б Ви цей спецкурс у Ваш вільний час?

Карта експертного оцінювання здатності студентів до точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів.

1. ПІБ студента, студентки.
2. Назва музично-педагогічного ЗВО.
3. Курс, група.
4. Назва заходу, на якому присутній експерт, який проводить оцінювання.

Інструкція для оцінювання. Оцінювання проводиться під час заходів поточної та підсумкової атестації студентів з курсу «Постановка голосу», а також під час участі студентів-вокалістів у концертних заходах ЗВО у відповідності до переліку умінь, що оцінюються (графі ІІ). Уміння оцінюються за 12-бальною шкалою. Для визначення високого рівня вокально-технічних умінь щодо точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів у графу ІІІ вноситься результат оцінювання у кількості від 10 до 12 балів для кожного з поданих у графі І умінь. Для визначення середнього рівня у графу ІV вноситься результат від 5 до 9 балів. Для визначення низького рівня у графу V вноситься результат від 0 до 4 балів.

Інструкція для обчислення підсумкових результатів: високому рівню сформованості вокально-технічних умінь щодо точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів відповідає підсумковий результат від 20 до 24 балів, середньому рівню сформованості цих умінь відповідає підсумковий результат від 10 до 19 балів, низькому рівню їх сформованості відповідає підсумковий результат від 0 до 9 балів.

Інструкція для формулювання експертного висновку: Після оцінювання рівнів сформованості кожного з вокально-технічних умінь, обрахування і внесення підсумкових результатів у таблицю узагальнена кількість отриманих

статистичних даних вноситься в експертний висновок і у вільній формі обґрунтовуються експертом.

**Експертна оцінка (у рейтингових балах) рівнів сформованості
вокально-технічних умінь студентів щодо точного відтворення
звуквисотного та ритмічного малюнку вокальних творів**

I. Вокально-технічні уміння, що оцінюються	II. Високий рівень	III. Середній рівень	IV. Низький рівень
1. Уміння точного відтворення звуквисотного малюнку вокальних творів			
2. Уміння точного відтворення ритмічного малюнку вокальних творів			
ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ ДЛЯ КОЖНОГО З РІВНІВ			

ЕКСПЕРТНИЙ ВИСНОВОК щодо здатності студентів до точного відтворення звуквисотного та ритмічного малюнку вокальних творів:

Відомості про експерта

1. Прізвище, ім'я, по-батькові експерта, що здійснює оцінювання.
2. Науковий ступінь, наукове звання, посада.
3. Назва музично-педагогічного ЗВО, в якому експерт працює.

Уміння точного відтворення звуковисотного малюнку вокальних творів

УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (для кожного з рівнів)	Експертне обґрунтування (у вільній формі)
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (високий рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (середній рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (низький рівень)	

Уміння точного відтворення ритмічного малюнку вокальних творів

УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (для кожного з рівнів)	Експертне обґрунтування (у вільній формі)
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (високий рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (середній рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (низький рівень)	

Карта експертного оцінювання здатності студентів до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку

1. ПІБ студента, студентки.
2. Назва музично-педагогічного ЗВО.
3. Курс, група.
4. Назва заходу, на якому присутній експерт, який проводить оцінювання.

Інструкція для оцінювання. Оцінювання проводиться під час заходів поточної та підсумкової атестації студентів з курсу «Постановка голосу», а також під час участі студентів-вокалістів у концертних заходах ЗВО у відповідності до переліку умінь, що оцінюються (графу II). Уміння оцінюються за 12-бальною шкалою. Для визначення високого рівня вокально-технічних умінь повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку у графу III вноситься результат оцінювання у кількості від 10 до 12 балів для кожного з поданих у графі I умінь. Для визначення середнього рівня у графу IV вноситься результат від 5 до 9 балів. Для визначення низького рівня у графу V вноситься результат від 0 до 4 балів.

Інструкція для обчислення підсумкових результатів: високому рівню сформованості вокально-технічних умінь повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку відповідає підсумковий результат від 40 до 48 балів, середньому рівню сформованості цих умінь відповідає підсумковий результат від 20 до 39 балів, низькому рівню їх сформованості відповідає підсумковий результат від 0 до 19 балів.

Інструкція для формулювання експертного висновку: Після оцінювання рівнів сформованості кожного з вокально-технічних умінь, обрахування і внесення підсумкових результатів у таблицю узагальнена кількість отриманих статистичних даних вноситься в експертний висновок і у вільній формі обґрунтовуються експертом.

Експертна оцінка (у рейтингових балах) рівнів сформованості вокально-технічних умінь студентів щодо повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку

I. Вокально-технічні уміння, що оцінюються	II. Високий рівень	III. Середній рівень	IV. Низький рівень
1. Уміння нижньо-реберного діафрагмального співацького дихання			
2. Уміння рівномірного розподілу співацького дихання			
3. Уміння під час видиху посилати вокальний звук вперед до слухача			
4. Уміння «близького» й опертого на стовп дихання звукоутворення			
ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ ДЛЯ КОЖНОГО З РІВНІВ			

ЕКСПЕРТНИЙ ВИСНОВОК щодо здатності студентів до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку:

Відомості про експерта

1. Прізвище, ім'я, по-батькові експерта, що здійснює оцінювання.
2. Науковий ступінь, наукове звання, посада.
3. Назва музично-педагогічного ЗВО, в якому експерт працює.

Уміння нижньо-реберного діафрагмального співацького дихання

УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (для кожного з рівнів)	Експертне обґрунтування (у вільній формі)
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (високий рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (середній рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (низький рівень)	

Уміння рівномірного розподілу співацького дихання

УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (для кожного з рівнів)	Експертне обґрунтування (у вільній формі)
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (високий рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (середній рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (низький рівень)	

Уміння під час видиху посилати вокальний звук вперед до слухача

УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (для кожного з рівнів)	Експертне обґрунтування (у вільній формі)
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (високий рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (середній рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (низький рівень)	

Уміння «близького» й опертого на стовп дихання звукоутворення

УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (для кожного з рівнів)	Експертне обґрунтування (у вільній формі)
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (високий рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (середній рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (низький рівень)	

Карта експертного оцінювання здатності студентів до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів

1. ПІБ студента, студентки.
2. Назва музично-педагогічного ЗВО.
3. Курс, група.
4. Назва заходу, на якому присутній експерт, який проводить оцінювання.

Інструкція для оцінювання. Оцінювання проводиться під час заходів поточної та підсумкової атестації студентів з курсу «Постановка голосу», а також під час участі студентів-вокалістів у концертних заходах ЗВО у відповідності до переліку умінь, що оцінюються (графі ІІ). Уміння оцінюються за 12-бальною шкалою. Для визначення високого рівня вокально-технічних умінь щодо здатності студентів до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів у графу ІІІ вноситься результат оцінювання у кількості від 10 до 12 балів для кожного з поданих у графі І умінь. Для визначення середнього рівня у графу ІV вноситься результат від 5 до 9 балів. Для визначення низького рівня у графу V вноситься результат від 0 до 4 балів.

Інструкція для обчислення підсумкових результатів: високому рівню сформованості вокально-технічних умінь щодо здатності студентів до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів відповідає підсумковий результат від 30 до 36 балів, середньому рівню сформованості цих умінь відповідає підсумковий результат від 15 до 29 балів, низькому рівню їх сформованості відповідає підсумковий результат від 0 до 14 балів.

Інструкція для формулювання експертного висновку: Після оцінювання рівнів сформованості кожного з вокально-технічних умінь, обрахування і внесення підсумкових результатів у таблицю узагальнена кількість отриманих

статистичних даних вноситься в експертний висновок і у вільній формі обґрунтовуються експертом.

**Експертна оцінка (у рейтингових балах) рівнів сформованості
вокально-технічних умінь студентів щодо здатності студентів до
варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів**

I. Вокально-технічні уміння, що оцінюються	II. Високий рівень	III. Середній рівень	IV. Низький рівень
1. Уміння варіативного застосування головних та грудних резонаторів з метою демонстрації різних тембральних забарвлень співацького голосу			
2. Уміння одночасного застосування головних і грудних резонаторів з метою демонстрації тембральної сумбрації співацького голосу			
3. Уміння однакового тембрально рівного вокального звукоутворення на всіх регістрах співацького діапазону на базі застосування резонаторів			
ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ ДЛЯ КОЖНОГО З РІВНІВ			

ЕКСПЕРТНИЙ ВИСНОВОК щодо здатності студентів до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів:

Відомості про експерта

1. Прізвище, ім'я, по-батькові експерта, що здійснює оцінювання.
2. Науковий ступінь, наукове звання, посада.
3. Назва музично-педагогічного ЗВО, в якому експерт працює.

Уміння варіативного застосування головних та грудних резонаторів з метою демонстрації різних тембральних забарвлень співацького голосу

УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (для кожного з рівнів)	Експертне обґрунтування (у вільній формі)
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (високий рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (середній рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (низький рівень)	

Уміння одночасного застосування головних і грудних резонаторів з метою демонстрації тембральної сумбрації співацького голосу

УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (для кожного з рівнів)	Експертне обґрунтування (у вільній формі)
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (високий рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (середній рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (низький рівень)	

Уміння однакового тембрально рівного вокального звукоутворення на всіх регістрах співацького діапазону на базі застосування резонаторів

УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (для кожного з рівнів)	Експертне обґрунтування (у вільній формі)
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (високий рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (середній рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (низький рівень)	

Додаток Д

Карта експертного оцінювання здатності студентів до повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії

1. ПІБ студента, студентки.
2. Назва музично-педагогічного ЗВО.
3. Курс, група.
4. Назва заходу, на якому присутній експерт, який проводить оцінювання.

Інструкція для оцінювання. Оцінювання проводиться під час заходів поточної та підсумкової атестації студентів з курсу «Постановка голосу», а також під час участі студентів-вокалістів у концертних заходах ЗВО у відповідності до переліку умінь, що оцінюються (графу II). Уміння оцінюються за 12-бальною шкалою. Для визначення високого рівня вокально-технічних умінь щодо повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії у графу III вноситься результат оцінювання у кількості від 10 до 12 балів для кожного з поданих у графі I умінь. Для визначення середнього рівня у графу IV вноситься результат від 5 до 9 балів. Для визначення низького рівня у графу V вноситься результат від 0 до 4 балів.

Інструкція для обчислення підсумкових результатів: високому рівню сформованості вокально-технічних умінь щодо повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії відповідає підсумковий результат від 20 до 24 балів, середньому рівню сформованості цих умінь відповідає підсумковий результат від 10 до 19 балів, низькому рівню їх сформованості відповідає підсумковий результат від 0 до 9 балів.

Інструкція для формулювання експертного висновку: Після оцінювання рівнів сформованості кожного з вокально-технічних умінь, обрахування і внесення підсумкових результатів у таблицю узагальнена кількість отриманих статистичних даних вноситься в експертний висновок і у вільній формі обґрунтовуються експертом.

Експертна оцінка (у рейтингових балах) рівнів сформованості вокально-технічних умінь студентів щодо повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії

I. Вокально-технічні уміння, що оцінюються	II. Високий рівень	III. Середній рівень	IV. Низький рівень
1. Артикуляційно-дикційні уміння			
2. Уміння пластичного інтонування мелодії			
ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ ДЛЯ КОЖНОГО З РІВНІВ			

ЕКСПЕРТНИЙ ВИСНОВОК щодо здатності студентів до повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії:

Відомості про експерта

1. Прізвище, ім'я, по-батькові експерта, що здійснює оцінювання.
2. Науковий ступінь, наукове звання, посада.
3. Назва музично-педагогічного ЗВО, в якому експерт працює.

Артикуляційно-дикційних уміння

УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (для кожного з рівнів)	Експертне обґрунтування (у вільній формі)
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (високий рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (середній рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (низький рівень)	

Уміння пластичного інтонування мелодії

УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (для кожного з рівнів)	Експертне обґрунтування (у вільній формі)
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (високий рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (середній рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (низький рівень)	

**Карта експертного оцінювання здатності студентів до виразної
мімічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального
твору до аудиторії**

1. ПІБ студента, студентки.
2. Назва музично-педагогічного ЗВО.
3. Курс, група.
4. Назва заходу, на якому присутній експерт, який проводить оцінювання.

Інструкція для оцінювання. Оцінювання проводиться під час заходів поточної та підсумкової атестації студентів з курсу «Постановка голосу», а також під час участі студентів-вокалістів у концертних заходах ЗВО у відповідності до переліку умінь, що оцінюються (графі ІІ). Уміння оцінюються за 12-бальною шкалою. Для визначення високого рівня вокально-технічних умінь щодо формування «вокального» роту, а також до умінь щодо мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору, емоційного ставлення виконавця до його змісту, у графу ІІІ вноситься результат оцінювання у кількості від 10 до 12 балів для кожного з поданих у графі І умінь. Для визначення середнього рівня у графу ІV вноситься результат від 5 до 9 балів. Для визначення низького рівня у графу V вноситься результат від 0 до 4 балів.

Інструкція для обчислення підсумкових результатів: високому рівню сформованості вокально-технічних умінь щодо мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору, емоційного ставлення виконавця до його змісту відповідає підсумковий результат від 20 до 24 балів, середньому рівню сформованості цих умінь відповідає підсумковий результат від 10 до 19 балів, низькому рівню їх сформованості відповідає підсумковий результат від 0 до 9 балів.

Інструкція для формулювання експертного висновку: Після оцінювання рівнів сформованості кожного з вокально-технічних умінь, обрахування і внесення підсумкових результатів у таблицю узагальнена кількість отриманих статистичних даних вноситься в експертний висновок і у вільній формі обґрунтовуються експертом.

Експертна оцінка (у рейтингових балах) рівнів сформованості вокально-технічних умінь студентів щодо повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії

I. Вокально-технічні уміння, що оцінюються	II. Високий рівень	III. Середній рівень	IV. Низький рівень
1. Уміння щодо формування «вокального» роту			
2. Уміння щодо мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру вокального твору, емоційного ставлення виконавця до його змісту			
ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ ДЛЯ КОЖНОГО З РІВНІВ			

ЕКСПЕРТНИЙ ВИСНОВОК щодо здатності студентів до виразної мімічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії:

Відомості про експерта

1. Прізвище, ім'я, по-батькові експерта, що здійснює оцінювання.
2. Науковий ступінь, наукове звання, посада.
3. Назва музично-педагогічного ЗВО, в якому експерт працює.

Уміння формування «вокального» роту

УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (для кожного з рівнів)	Експертне обґрунтування (у вільній формі)
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (високий рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (середній рієнь)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (низький рівень)	

**Уміння мімічного, жестикуляційно-пластичного втілення характеру
вокального твору, емоційного ставлення виконавця до його змісту**

УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (для кожного з рівнів)	Експертне обґрунтування (у вільній формі)
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (високий рівень)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (середній рієнь)	
УЗАГАЛЬНЕНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ (низький рівень)	

ДОДАТОК Є

**Дослідження рефлексивного самоаналізу здатності до вокально-технічного
втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору за
процедурою тестування**

(Модифікація за методикою опитувальника Г.М.Казанцевої)

При вивченні рефлексивного самоаналізу за допомогою процедури тестування респондентам пропонують певну кількість тверджень, навпроти яких вони повинні написати один з трьох варіантів відповідей: «ТАК» (+), «Ні» (–), «не знаю» (?), який відповідає власній поведінці в ситуації прилюдного виступу.

Опитувальник

1.Звичайно, я володію комплексними уміннями кантиленного співу для виконання мелодій «широкого дихання» у вокальних творах, інтерпретація яких потребує справжнього бельканто (*bel canto*).

2.Перед виступом я, як правило, знаю, що втілити мої інтерпретаційні наміри мені не вдасться.

3.У більшості випадків під час прилюдних виступів мені вдається виразно виявити мелодію шляхом чіткого виконання її музичного малюнку на «*legato*» у швидкому темпі.

4.У мене немає впевненості в своїх діях під час співу прилюдних виступів, коли треба виразно виявити мелодію шляхом чіткого виконання її музичного малюнку на «*non legato*» або «*staccatto*».

5.Я приблизно настільки ж здатна (здатний) до успішного вокального виконання мелодії у швидкому темпі, викладеної за допомогою як штриху «*legato*», так і штрихів «*non legato*» і «*staccatto*»..

6.Часом я відчуваю, що не можу дотримуватись інтерпретаційної концепції у швидкому темпі, оскільки рухливість мого голосу є недостатньою.

7.Весь процес втілення засобів музичної виразності у процесі прилюдної

інтерпретації відбувається в мене, як правило, вельми успішно.

8. Мені здається, що я під час прилюдного виконання не можу втілити жодного інтерпретаційного задуму.

9. Під час втілення творчого задуму композитора у процесі вокального виконавства я отримую задоволення від власних умінь розгортання динамічного розвитку й динамічної підготовки кульмінацій,

10. Під час прилюдного виконання я не здатна (не здатен) органічно співставити за допомогою динаміки та зміни тембру голосу точку «золотого перетину» і попередні поточні кульмінації, що руйнує форму вокального твору

11. Коли я не можу повноцінно розкрити зміст та художній образ вокального твору, не можу яскраво виявити його динаміку за допомогою застосування мелодекламаційно-агогічних умінь, то я сприймаю це, як власну поразку.

12. Коли я співаю для учнів на уроках музичного мистецтва в загально-освітній школі, мені здається, що мій спів діти не сприймають.

13. Мене мало турбує, що діти, коли я співаю їм на уроці музичного мистецтва, займаються власними справами.

14. Мені здається, що у процесі концертних виступів тембральне забарвлення мого голосу не відповідає моїм творчим задумам.

15. Я рідко жалкую про свою нездатність комплексно застосувати свої вокально-технічні уміння у процесі прилюдного виконавства.

16. Коли я співаю на концерті або на екзамені з вокалу, то втілити інтерпретаційну концепцію у цілому мені не вдається так само, як під час індивідуальних занять із викладачем.

17. Я вважаю, що страху під час концертного виконання вокальних творів не існує.

18. Мені здається, що мої уміння швидкого перевтілення під час втілення власного інтерпретаційного концепту в емоціогенних умовах прилюдного виконання вокальних творів функціонують не так добре, як у інших студентів.

19. Під час концертів факультету, університету, де я виступаю із своїм вокальним репертуаром, я часто отримую задоволення.

20. Я просто боюся емоціогенних умов прилюдного виконання вокальних творів перед слухацькою аудиторією.

Опрацювання результатів. Підраховується кількість позитивних відповідей (+) спочатку за непарними номерами, а потім за парними. Від першого результату віднімається другий. Кінцевий результат може знаходитись в інтервалі від -10 до $+10$.

Результат від -10 до -4 свідчить про низький рівень здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору, встановлений за допомогою рефлексивного самоаналізу;

Результат від -3 до $+3$ свідчить про середній рівень здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору, встановлений за допомогою рефлексивного самоаналізу;

Результат від $+4$ до $+10$ свідчить про високий рівень здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору, встановлений за допомогою рефлексивного самоаналізу.

ДОДАТОК Ж**Навчально-педагогічний репертуар вокальних творів для провадження
музично-теоретичного аналізу****(у межах міждисциплінарної інтеграції навчального курсу «Постановка
голосу» з музично-теоретичним курсом «Аналіз музичних творів»)**

1. Г. Ф. Гендель «DIGNARE».
2. В. А. Моцарт «Маленька пряля».
3. В. А. Моцарт «Каватина Барбаріни» з опери «Весілля Фігаро»: «Упустила, загубила».
4. В. А. Моцарт «Каватина Графіні» з опери «Весілля Фігаро»: «Бог кохання».
5. В. А. Моцарт «Арія Сюзанни» з опери «Весілля Фігаро»: «Прийди до мене, друже».
6. В. А. Моцарт «Арія Папагено» з опери «Чарівна флейта»: «Відомий всім я птахолов».
7. В. А. Моцарт «Дует Дона Жуана і Церліни» з опери «Дона Жуан»: «Ручку даси мені ти».
8. С. Гулак-Артемівський «Пісня Одарки» з опери «Запорожець за Дунаєм»: «Ой казала мені мати».
9. С. Гулак-Артемівський «Романс Оксани» з опери «Запорожець за Дунаєм»: «Місяцю ясний».
10. С. Гулак-Артемівський «Дует Оксани і Андрія» з опери «Запорожець за Дунаєм».
11. М. Лисенко «Пісня Наталки» з опери «Наталка-Полтавка»: «Ой я дівчина Наталка».
12. М. Лисенко «Пісня Наталки» з опери «Наталка-Полтавка»: «Віють вітри».
13. М. Лисенко «Пісня Возного» з опери «Наталка-Полтавка».
14. Ф. Шуберт «Куди?» з циклу «Прекрасна мельничиха».
15. Ф. Шуберт «В путь» з циклу «Прекрасна мельничиха».

16. Ф.Шуберт «Форель».

17.Р.Шуман «І рози, й лілеї» з циклу «Любов поета».

18.Е.Гріг «Хатинка».

19.М.Римський-Корсаков «Пісня Леля» з опери «Снігуронька»: «Туча со
громом сговаривалась».