

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

**Яо Цзялі**

**УДК:378.1:784.9:159.942 (043.5)**

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ  
ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ  
ДО ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань  
01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
Яо Цзялі

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

Науковий керівник: **Юник Дмитро Григорович,**  
доктор педагогічних наук, професор

**Київ – 2022**

## АНОТАЦІЯ

*Яо Цзялі. Формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.* — Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта, за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2022.

### Зміст анотації

У дисертації висвітлено результати дослідження актуальної проблеми формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності з урахуванням досягнень сучасної науки. Проаналізовано різні методологічні підходи (особистісний, гуманістичний, аксіологічний, синергетичний, середовищний, компетентнісний та діяльнісний) до вивчення сутності поняття «готовність». Саме це надало змогу розглянути досліджуваний феномен з позицій не тільки психології, а й педагогіки, таким чином вибудувавши концепцію віднайдення ефективних форм і методів його формування.

У дисертаційній роботі готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності розглядається не як вроджена, а як набута система фахових властивостей особистості, яка забезпечує мобілізацію творчого потенціалу для утворення уявної моделі техніко-тактичних дій на основі нотного тексту музичного твору зі збереженням власних музично-виконавських цінностей та для її якісної реалізації в умовах прилюдного виступу сформованими художньо-інтерпретаційними уміннями і навичками. У результаті аналізу літературних джерел та вивчення передового досвіду навчання студентів-вокалістів на факультетах мистецтв педагогічних університетів встановлено, що незалежно від методологічного підходу до вивчення поняття «готовність» структуру

досліджуваного феномену складають три компоненти, а саме:

- підготовленість програми музичних творів до прилюдної інтерпретації;
- виконавська вокально-технічна підготовленість студентів;
- психологічна здатність студентів до якісного відтворення засвоєних знань, умінь і навичок у будь-яких умовах, навіть в умовах дії внутрішніх та зовнішніх стресорів, які проявляються під час їх вокально-сценічної діяльності.

Перший компонент готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності пов'язується із запам'ятовуванням нотного та літературного тексту вокальних творів, другий — з доцільною точністю відтворення м'язово-силових рухів голосового апарату з урахуванням їх просторово-часових співвідношень та артистичною майстерністю підсилення передачі необхідної інформації слухачам/глядачам, а третій — з проявом спонукальних чи руйнівних видів естрадного хвилювання.

У дисертаційній роботі доведено, що готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності залежить не тільки від якості підготовки концертної програми та досконалості технічної оснащеності, а й від їх психологічної готовності адекватно відреагувати на дію стресорів у процесі прилюдної інтерпретації музичних творів, які викликають естрадне хвилювання. Якщо «хвилювання піднесення» чи «хвилювання в образі» позитивно відображається на успішності вокально-сценічної діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, то «хвилювання паніка» та «хвилювання апатія» — негативно. Основою виникнення спонукальних видів естрадного хвилювання у студентів-вокалістів під час сценічної діяльності (хвилювання-піднесення, хвилювання в образі) виступає впевненість у спроможності продемонструвати високу результативність відтворення засвоєних знань, творчих умінь і виконавських навичок в умовах навіть надмірної інтенсивності дії короткострокових та тривалих стресорів. Втім, на

успішність процесу сценічної діяльності студентів-вокалістів впливають обидва складники психологічного стресу — інформаційний та емоційний. Інформаційний стрес «породжується» відчуттям «дефіциту інформації», який створюється неякісним засвоєнням нотного тексту музичних творів, недосконалою сформованістю творчих умінь або виконавських навичок тощо. Джерелом виникнення емоційного стресу у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів під час вокально-сценічної діяльності може виступити як дія інформаційного стресу, так і дія короткострокових та тривалих стресорів (невдачі, остраху, відвернення уваги, темпу або швидкості, детермінації неприємних фізичних відчуттів, боротьби, довгочасної роботи, котрі породжують розумову або фізичну перевтому тощо).

Розмежування науковцями готовності особистості до професійної діяльності на два види (тривалої та короткострокової дії) надало методологічну основу для пошуку ефективних форм і методів формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності з урахуванням тривалого та короткострокового впливу стресорів на процес прилюдної інтерпретації музичних творів, адже висока успішність їх прилюдних виступів можлива лише за умови прояву ними стресоростійкості.

На основі досягнень науковців у галузі освіти за спеціальністю «Середня освіта (музичне мистецтво)» у дисертаційній роботі визначено критерії сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності, а також з'ясовано їх показники та обґрунтовано рівні досліджуваного феномену. Першим критерієм є якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації, а його показниками — точність відтворення нотного тексту вокальних творів та точність відтворення літературного тексту вокальних творів. Другим критерієм виступає досконалість вокально-технічної підготовленості студентів, а його показниками — тембрально-

естетичне забарвлення звуку та артистизм у процесі інтерпретації вокального твору. Третій критерій відображає міру їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності завдяки таким показникам, як прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-піднесення» та «хвилювання в образі») і прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-апатія» та «хвилювання-паніка»). У дисертаційній роботі запропоновано розмежування стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності на п'ять рівнів (взірцевий, високий, середній, низький і дуже низький) та обґрунтовано технологію визначення кожного з них.

Діагностика стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності надала змогу дійти висновку, що теорія і методика музичного навчання потребує наявності ефективної методики формування означеного феномену, адже за її відсутності у цілісному вигляді викладачі змушені послуговуватись інтуїтивно віднайденими несистемними методами досягнення поставленої мети. Проведенням пошукових експериментів було виявлено перспективні напрями вдосконалення процесу формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.

У дисертаційній роботі представлено розроблену поетапну методику цілеспрямованого формування готовності студентів до вокально-сценічної діяльності та обґрунтовані педагогічні умови втілення цієї методики у навчальний процес студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, де перша педагогічна умова спонукає їх до якісного оволодіння нотним та літературним текстом вокального твору, друга — активізує психофізіологічні ресурси студентів для вдосконалення їх вокально-технічної підготовленості, а третя — скеровує на цілеспрямований розвиток власної здатності до самовладання під час виконання програми

музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності. Описано педагогічні рекомендації, реалізація яких забезпечує створення педагогічних умов для успішного втілення запропонованої методики.

Створення першої педагогічної умови забезпечує покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації завдяки: розмежуванню нотного та літературного тексту вокального твору на «відносно самостійні» фрагменти; довільному заучуванню нотного та літературного тексту кожного фрагменту вокального твору методами їх повторення та образного уявлення; інтеграції «відносно самостійних» фрагментів вокального твору у цілісне утворення з досягненням безпомилкового мимовільного відтворення довільно запам'ятованого нотного та літературного його тексту; мимовільному відтворенню довільно запам'ятованого нотного та літературного тексту кожного фрагменту вокального твору зі спрямуванням уваги тільки на заздалегідь передбачені «початкові пункти» їх угруповань у процесі підготовки до сценічного виступу; мимовільному відтворенню довільно запам'ятованого нотного та літературного тексту кожного фрагменту вокального твору зі спрямуванням уваги на художньо-естетичні виконавські компоненти (побудову мелодико-інтонаційної лінії, гнучкість її фразового розвитку, образність тощо) у процесі сценічної діяльності.

Успішне створення другої педагогічної умови забезпечується досягненням точного відтворення мелодико-інтонаційних ліній вокального твору без порушення метро-ритмічних малюнків його нотного тексту з доцільним застосуванням індивідуальних властивостей виконавського апарату, зокрема: голосових зв'язок гортані; головних і грудних резонаторів; нижньореберного діафрагмального співацького дихання та сформованих умінь і навичок співацького дихання упродовж інтерпретації відносно самостійної музичної думки вокального твору; віртуозної вокально-технічної рухливості голосу; змішаних форм головних та грудних резонаторів тощо.

Створення третьої педагогічної умови відбувається під час

репетиційної або сценічної інтерпретації кожного фрагмента вокального твору завдяки дотриманню педагогічних настанов щодо: спрямування уваги не лише на звукову палітру, а й на заздалегідь заучувані початкові пункти блоків нотного тексту; максимального «занурення» в емоційно-змістовий образ музичного твору або в його мелодико-інтонаційні лінії; збереження психологічної «зверхності» над подразниками і недопущення їх «зверхності» над власними творчими амбіціями; ненадання усвідомленої негативної оцінки результатам вокально-сценічної діяльності; проявів внутрішньої свободи як при перевтіленні в художній образ, так і при відтворенні комунікативних та регулятивних сценічних рухів; застосування тільки мимовільних волевих зусиль для відтворення всіх видів сценічних рухів з метою досягнення їх природної пластичності, граційної вишуканості та емоційної насиченості.

Ефективність запропонованої поетапної методики цілеспрямованого формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності підтверджується результатами проведеного формувального експерименту, де отримані дані обчислювались загальноприйнятими методами математичної статистики і перевірялись застосуванням *t*-критерію Стьюдента. В учасників ЕГ по завершенні формувального експерименту готовність до вокально-сценічної діяльності покращилась на 17,4%, тоді як в учасників КГ — лише на 3,7% (позитивна динаміка становить 13,7%), що надає підстави наголошувати на доцільності використання у навчальному процесі студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів розробленої поетапної методики цілеспрямованого формування означеного феномену та обґрунтованих педагогічних умов, спрямованих на її реалізацію.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше: представлено новий концептуальний підхід до розв'язання проблеми формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності якісною

підготовкою концертної програми, досконалою виконавсько-технічною осначеністю і розвиненою здатністю до самовладання при дії стресорів в умовах прилюдних виступів; уточнено зміст і структуру готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності; розроблено поетапну методику цілеспрямованого формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності та педагогічний інструментарій її втілення у навчальний процес майбутніх фахівців. Удосконалено методи мобілізації психофізіологічних ресурсів студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, спрямованих на застосування як довільної, так змішаної форм запам'ятовування нотного й літературного тексту вокальних творів. Подальшого розвитку дістали методи і прийоми педагогічного управління процесом підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.

*Ключові слова:* готовність, студенти, вокалісти, сценічна діяльність, музичні твори, інтерпретація, стрес, естрадне хвилювання.

## SUMMARY

*Yao Jiali. Formation the readiness of students of arts faculties of pedagogical universities for vocally-stage activity. — Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.*

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education, specialty 014 Secondary education (Music). M.P. Drahomanov National Pedagogical University. – Kyiv, 2022.

## Annotation content

The dissertation highlights the results of research into the actual problem of formation the readiness of students of arts faculties of pedagogical universities for vocally-stage activity, taking into account the achievements of modern science. Various methodological approaches (personal, humanistic, axiological, synergistic, environmental, competence, and activity) to studying the essence of the concept



"readiness" were analyzed. This made it possible to consider the investigated phenomenon from the standpoint of not only psychology, but also pedagogy, thus building the concept of finding effective forms and methods of its formation.

In the dissertation work the readiness of students of arts faculties of pedagogical universities for vocally-stage activity is considered not as innate, but as an acquired system of professional personality properties, which ensures the mobilization of creative potential for the formation of an imaginary model of technical and tactical actions based on the sheet music of a musical piece while preserving its own musical - performance values and for its quality implementation in the conditions of public performance by formed artistic and interpretive skills and abilities. As a result of the analysis of literary sources and the study of the best experience of teaching vocal students at the faculties of arts of pedagogical universities, it was established that, regardless of the methodological approach to studying the concept of "readiness", the structure of this phenomenon is consists of three components, namely:

- preparedness of the program of musical pieces for public interpretation;
- performance vocally-technical preparation of students;
- the psychological ability of students to qualitatively reproduce the acquired knowledge, abilities and skills in any conditions, even under conditions of internal and external stressors influence that manifest themselves during their vocally-stage activity.

The first component of the readiness of students of art faculties of pedagogical universities for vocally-stage activity is connected with memorizing musical and literary texts of vocal works, the second component is connected with appropriate accuracy of reproduction of the muscular and forceful movements of the vocal apparatus, taking into account their spatial and temporal relationships and the artistic mastery of enhancing the transmission of the necessary information to listeners/spectators, and the third component is associated with the manifestation of incentive or destructive types of stage excitement.

The dissertation proved that the readiness of students of arts faculties of

pedagogical universities for vocally-stage activity depends not only on the quality of the preparation of the concert program and the perfection of technical equipment, but also on their psychological readiness to respond adequately to the action of stressors in the process of musical pieces' public interpretation. If "excitement-elation" or "excitement in image" is positively reflected in the success of vocally-stage activity of students of art faculties of pedagogical universities, then "excitement-panic" and "excitement-apathy" are negative. The basis for the emergence of motivating types of stage excitement during the stage activity (excitement-elation, excitement in the image) is the confidence in ability to demonstrate the high effectiveness of reproducing the acquired knowledge, creative abilities and performance skills even in conditions of excessive intensity of short-term and long-term stressors' influence. However, both components of psychological stress — informational and emotional — affect the success of the stage performance of students-vocalists. Informational stress is "generated" by the feeling of "deficit information", which can be created by poor mastery of the sheet music text of musical pieces, imperfectly formed creative abilities or performance skills, etc. The source of emotional stress appearance in vocally-stage activity of students of arts faculties of pedagogical universities can be both the effect of informational stress and the effect of short-term and long-term stressors (failure, fear, distraction, pace or speed, determination of unpleasant physical sensations, struggle, long-term work that causes mental or physical fatigue, etc.).

The distinction by scientists of individual readiness for professional activity into two types (long-term and short-term action) provided a methodological basis for the search of effective forms and methods of forming the readiness of students of art faculties of pedagogical universities for vocally-stage activity, taking into account the long-term and short-term influence of stressors on the process of musical pieces' public interpretation, after all, the high success of their public performances is only possible if they demonstrate stress resistance.

Based on the achievements of scientists in the field of education in specialty "Secondary education (musical art)", the criteria of readiness of the students of art

faculties of pedagogical universities for vocally-stage activity are determined in the dissertation. Their indicators were also clarified and the levels of formation of the studied phenomenon were substantiated. The first criterion is the quality of the preparedness of the program of musical pieces for public interpretation, and its indicators are the accuracy of reproduction of vocal works' musical text and the accuracy of reproduction of the vocal works' literary text. The second criterion is the perfection of the students' vocally-technical preparation, and its indicators are the timbrally-aesthetic coloring of the sound and the artistry in the process of vocal pieces' interpreting. The third criterion reflects the degree of their ability to self-control under the influence of stressors during the performance of a program of musical pieces in the conditions of vocally-stage activity thanks to such indicators as the manifestation of "stimulating" types of stage excitement ("excitement-elevation" and "excitement in the image") and the manifestation of "destructive" types of stage excitement ("excitement-apathy" and "excitement-panic"). In the dissertation work it is proposed to distinguish the state of students' readiness for vocally-stage activity into five levels (exemplary, high, average, low and very low) and the technology of determining each of them is substantiated.

The diagnosis of the state of formation of the students' readiness for vocally-stage activity made it possible to come to the conclusion that theory and methodology of music education requires the presence of an effective methodology of this phenomenon's formation, because in its absence in a holistic form, teachers are forced to use intuitively found non-systematic methods of achieving the set goal. Prospective directions for improving the process of forming the readiness of students of arts faculties of pedagogical universities for vocally-stage activity were revealed by conducting search experiments.

The dissertation presents a developed step-by-step methodology of purposeful formation of students' readiness for vocally-stage activity and justifies pedagogical conditions for implementing this methodology in the educational process of students of art faculties of pedagogical universities. The first pedagogical condition encourages students to qualitatively master the musical and

literary texts of vocal works. The second pedagogical condition activates the psychophysiological resources of students to improve their vocal and technical preparation. The third pedagogical condition directs students to the purposeful development of one's own ability to self-control during the performance of a program of musical pieces in conditions of vocally-stage activity. Pedagogical recommendations are described, the implementation of which ensures the creation of pedagogical conditions for the successful implementation of the proposed methodology.

The creation of the first pedagogical condition ensures the improvement of the quality of preparation of the musical pieces' program for public interpretation owing to: dividing the sheet music and literary text of vocal pieces into "relatively independent" fragments; arbitrary memorization of sheet music and literary text of each fragment of a vocal piece by methods of their repetition and figurative representation; integration of vocal piece's "relatively independent" fragments into a coherent formation with the achievement of error-free involuntary reproduction of arbitrarily memorized sheet music and literary text; involuntarily reproducing of arbitrarily memorized sheet music and literary text of each fragment of a vocal piece with attention directed only to the predetermined "starting points" of their groupings in the process of preparing for a stage performance; involuntary reproduction of arbitrarily memorized sheet music and literary text of each fragment of a vocal piece with a focus on artistic and aesthetic performance components (construction of a melodic-intonation line, flexibility of its phrasal development, imagery, etc.) in the process of stage activity.

The successful creation of the second pedagogical condition is ensured by the achievement of accurate reproduction of the melodic and intonation lines of a vocal piece without violating the metro-rhythmic patterns of its musical text with the appropriate use of individual properties of the performing apparatus, in particular: vocal cords of the larynx; head and chest resonators; lower costal diaphragmatic singing breathing and formed abilities and skills of singing breathing during the interpretation of a relatively independent musical thought of a

vocal piece; virtuoso vocally-technical mobility of the voice; mixed forms of head and chest resonators, etc.

The creation of the third pedagogical condition takes place during the rehearsal or stage interpretation of vocal piece's each fragment due to the observance of pedagogical instructions regarding: directing attention not only to the sound palette, but also to the pre-learned starting points of the musical text blocks; maximum "immersion" in the emotional and meaningful image of a musical piece or in its melodically-intonational lines; maintaining psychological "superiority" over stimuli and preventing their "superiority" over one's own creative ambitions; failure to give a conscious negative assessment to the results of vocally-stage activity; manifestations of inner freedom both when transforming into an artistic image and when reproducing communicative and regulatory stage movements; using only involuntary volitional efforts to reproduce all types of stage movements in order to achieve their natural plasticity, graceful refinement and emotional saturation.

The effectiveness of the proposed step-by-step methodology of purposeful formation of the students' readiness for vocally-stage activity is confirmed by the results of the conducted formative experiment. The obtained data were calculated by generally accepted methods of mathematical statistics and checked using the Student's criterion. At the end of the formative experiment, the participants of the experimental group improved their readiness for vocally-stage activity by 17.4%, while the participants of the control group improved by only 3.7% (the positive dynamics is 13.7%). This gives reason to emphasize the expediency of using in the educational process of students of the faculties of arts of pedagogical universities the developed step-by-step methodology of purposeful formation of the specified phenomenon and justified pedagogical conditions aimed at its implementation.

The scientific novelty of the research results is that for the first time: the author presents a new conceptual approach to solving the problem of forming the readiness of students of art faculties of pedagogical universities for vocally-stage activity through high-quality preparation of a concert program, perfect

performance and technical equipment and a developed ability to self-control under the influence of stressors in the conditions of public performances; the content and structure of readiness of students of arts faculties of pedagogical universities for vocally-stage activity are clarified; a step-by-step methodology of purposeful formation of the students' readiness for vocally-stage activity and a pedagogical toolkit for its implementation into the educational process of future vocalists are developed. The methodology of mobilizing the psychophysiological resources of students of arts faculties of pedagogical universities, aimed at applying both arbitrary and mixed forms of memorizing musical and literary text of vocal pieces, is improved by author of this dissertation. The methods and techniques of pedagogical management of the process of training students of art faculties of pedagogical universities for vocally-stage activity are received further development.

*Key words:* readiness; students; vocalists; stage activity; musical pieces; interpretation; stress; stage excitement.

## **ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ**

### **Статті у фахових виданнях України**

1. Яо Цзялі. Готовність студентів-вокалістів до сценічної діяльності у контексті теорії психологічного стресу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 – Теорія та методика мистецької освіти*. Київ, 2022. Вип. 28. С. 130–137.

2. Яо Цзялі. Готовність студентів-вокалістів до сценічної діяльності як педагогічний феномен. *Молодь і ринок*. 2022. № 9–10 (207–208). С. 151–157.

### **Стаття у науковому зарубіжному виданні**

3. Yao Jiali. Prospective directions for improving the process of forming the readiness of vocalist students to the stage activity. *Paradigm of knowledge*. 2022. No. 3 (53). P. 81–103. DOI: 10.26886/2520-7474.3(53)2022.6

### **Праці апробаційного характеру**

4. Яо Цзялі. Музичне мислення вокалістів у процесі сценічної діяльності. *Сучасна мистецька освіта* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, м. Київ, 3-5 березня 2021 р. Київ, 2021. С. 160–162.

5. Яо Цзялі. Перспективні напрями вдосконалення готовності студентів-вокалістів до сценічної діяльності в соціокультурних умовах сучасності. *Мистецтво та мистецька освіта в сучасному соціокультурному просторі* : матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф., м. Бердянськ, 3-4 червня 2021 р. Бердянськ, 2021. С. 222–225.

6. Яо Цзялі. Готовність студента-вокаліста до сценічної діяльності в контексті його стресоростійкості. *Мистецтво та мистецька освіта в сучасному соціокультурному просторі* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Бердянськ, 17-18 листопада 2022 р. Бердянськ, 2022. С. 206–209.

## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЯ.....</b>	<b>2</b>
<b>ЗМІСТ.....</b>	<b>16</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>18</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>25</b>
1.1. Готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності як психолого-педагогічний феномен .....	25
1.2. Вокально-сценічна діяльність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у контексті їх стресоростійкості .....	46
Висновки до першого розділу.....	64
Перелік використаних джерел до першого розділу .....	68
<b>РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТУВАЛЬНО-ПОШУКОВА РОБОТА З УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>81</b>
2.1. Стан сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (констатувальний експеримент) .....	81
2.2. Перспективні напрями вдосконалення процесу формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (пошуковий експеримент) .....	115
Висновки до другого розділу.....	156
Перелік використаних джерел до другого розділу.....	160



<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>164</b>
3.1. Методика цілеспрямованого формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності .....	165
3.2. Організація, перебіг та наслідки експериментального формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності .....	182
Висновки до третього розділу .....	218
Перелік використаних джерел до третього розділу .....	221
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>225</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>229</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Цивілізаційні зміни сучасності висувають якісно нові вимоги до підготовки висококваліфікованих спеціалістів мистецької спрямованості, яка можлива тільки за умов наявності ефективних технологій цілеспрямованого формування у них фахової майстерності. Саме тому в процесі навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів вагомого значення набуває проблема формування готовності до вокально-сценічної діяльності, яка характеризується надмірною інтенсивністю емоціогенних умов.

У другій половині ХХ – на початку ХХІ століть теорія і методика музичного навчання поповнилася великою кількістю наукових та методичних праць, у яких проблема формування готовності майбутніх фахівців до вокально-сценічної діяльності розглядається з позицій анатомії та фізіології виконавського апарату вокаліста як природної основи звукоутворення (Д. Євтушенко, Д. Люш, В. Прокоп'єв та ін.); біофізичної виразності вокального звуку (Є. Артем'єва, В. Морозов, Ю. Юцевич та ін.); специфіки впливу грудних та головних резонаторів вокаліста на тембральне забарвлення звуку (В. Антонюк, Г. Котляр, Сюй На та ін.); психологічних особливостей запам'ятовування матеріалу музичного твору (І. Герсамія, В. Матвєєва, Т. Юник та ін.); усвідомлення інтонаційно-сміслового задуму автора музичного твору як синтетичного явища інтерпретаційної моделі вокаліста (Гао Юань, Н. Гребенюк, В. Юшманов та ін.); художньо-інтерпретаційних чинників вокального виконавства (А. Козир, В. Корзун, Д. Лісун та ін.) тощо.

У теорії та методиці музичного навчання значно менше розроблено проблему готовності вокалістів до сценічної діяльності. Поза увагою науковців та визначних педагогів залишилися питання змісту й структури означеного феномену, а також методики його цілеспрямованого формування у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Натомість, у

психологічній та музикознавчій літературі доводиться, що саме готовність фахівців до діяльності в емоціогенних умовах є складовою їх професійної майстерності. Окрім того, вивчення практичного досвіду формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності надає змогу констатувати наявність певних протиріч між:

- бажанням студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів досягати успіху в процесі прилюдних виступів та відсутністю у майбутніх фахівців належного методичного інструментарію;

- потребою педагогічної науки в наявності ефективної методики цілеспрямованої підготовки майбутніх фахівців до прилюдних виступів та її відсутністю у цілісному вигляді;

- прагненням викладачів розвинути у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів потрібні для успішної сценічної діяльності виконавські уміння і навички та необхідністю послуговуватись інтуїтивно віднайденими несистемними методами досягнення поставленої мети.

Отже, важливість професійного становлення майбутніх фахівців мистецької спрямованості та необхідність подолання вищевикладених суперечностей, а також недостатня вивченість означеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження — *«Формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів» (протокол № 5 від 26 грудня 2017 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 14 від

26 червня 2018 року).

**Мета дослідження** полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці методики цілеспрямованого формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.

**Об'єкт дослідження** — процес фахового навчання студентів-вокалістів у закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** — теоретико-методичне забезпечення процесу формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.

Відповідно до поставленої мети було визначено **завдання дослідження**.

1. Здійснити аналіз стану досліджуваної проблеми в теорії та методиці музичного навчання і з'ясувати зміст та структуру готовності студентів-вокалістів до сценічної діяльності.

2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.

3. Провести діагностику стану сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

4. Виявити ефективні форми та методи вдосконалення процесу формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.

5. Розробити методику цілеспрямованого формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.

6. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методики цілеспрямованого формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** становлять ідеї щодо: інваріативної інтерпретації сутності поняття «готовність» (В. Броннікова, О. Булгакова, І. Коваль, М. Ковальчук, М. Нечепоренко, О. Огієнко, О. Пасько, М. Csikszentmihalyi, N. Frijda, S. Mednick та ін.); специфіки формування психологічної готовності особистості до професійної діяльності (Н. Антонова, К. Дурай-Новакова, Т. Калюжна, О. Чаплигін, О. Чашечнікова, І. Хомич, Т. Shafir, R. Tsachor, K. Welch та ін.); комунікативної сутності музичного мистецтва (Н. Гуральник, Л. Гусейнова, Т. Дорошенко, П. Коваль, О. Отич, Г. Падалко, В. Федоришин, М. Vorucka, J. Dodson, M. Dracinski, R. Yerkes та ін.); класифікації видів психологічного стресу (Л. Бучек, В. Генковська, Л. Котова, О. Марковець, Г. Сельє, А. Черкашин, Т. Shafir, R. Tsachor, K. Welch та ін.); психофізіологічних особливостей розвитку виконавської майстерності вокалістів (Л. Бочкарьов, О. Єременко, А. Зайцева, Ю. Цагареллі, М. Чернявська, Т. Юник, M. Ginsberg, R. Wlodkowski, H. Pratama, A. Formen та ін.); когнітивних процесів формування уявлених образів (Л. Вілюнас, О. Гуменюк, С. Максименко, В. Муляр, Л. Котова, В. Лабунець, R. Buck, A. Osborn, V. Guzmán, V. Muschard та ін.); ролі артистизму в підсиленні передачі інформації слухачам (К. Кончович, Л. Московчук, О. Ростовський, Сюй На, Тянь Лінь, Д. Юник, Y. Cohen-Charash, D. Donnellan, R. Lazarus, J. Pitches та ін.).

Для досягнення мети дослідження використовувались **методи**, які відповідали природі явища, що вивчалось, і були адекватні поставленим завданням, а саме:

- теоретичні (аналіз наукової психолого-педагогічної та методичної літератури в межах досліджуваної проблеми, узагальнення передового досвіду роботи визначних педагогів, моделювання змісту вихідних положень психологічних досліджень у теорію і методику музичного навчання тощо) — для обґрунтування змісту готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності, визначення її структури, критеріїв та показників, розробки методики цілеспрямованого

формування означеного феномена;

- емпіричні (спостереження, бесіди, анкетування, оцінювання, констатувальний, пошуковий та формувальний експерименти тощо) — для вивчення стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності, а також для розробки методики цілеспрямованого формування означеного феномена, обґрунтування педагогічних умов і визначення настанов, спрямованих на її реалізацію у навчальному процесі;

- математичної обробки результатів діагностування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності під час проведення констатувального, пошукового і формувального експериментів — для відстеження динаміки та доказу вірогідності кількісного і якісного аналізу даних.

**Наукова новизна** одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- представлено новий концептуальний підхід до розв'язання проблеми формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності якісною підготовкою концертної програми, досконалою виконавсько-технічною осначеністю і розвиненою здатністю до самовладання при дії стресорів в умовах прилюдних виступів;

- уточнено зміст і структуру готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності;

- розроблено поетапну методику цілеспрямованого формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності та педагогічний інструментарій її втілення у навчальний процес майбутніх фахівців.

*Удосконалено* методи мобілізації психофізіологічних ресурсів студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, спрямованих на застосування як довільної, так змішаної форм запам'ятовування нотного й

літературного тексту вокальних творів.

*Подальшого розвитку дістали* методи і прийоми педагогічного управління процесом підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.

**Практична значущість дослідження** полягає у тому, що розроблений педагогічний інструментарій (форми, методи, принципи, педагогічні настанови тощо) можуть цілеспрямовано використовуватись у навчальному процесі студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів для формування їх готовності до вокально-сценічної діяльності. Результати роботи також можуть використовуватись у лекційних курсах «Методика вокального навчання», «Музична педагогіка вищої школи», «Вокальна педагогіка» та «Психологія музично-виконавської діяльності».

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні теоретичні і методичні положення дисертаційної роботи пройшли апробацію на V Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2021) та Всеукраїнських науково-практичних інтернет-конференціях — «Траєкторія розвитку життєвих перспектив особистості в умовах сучасного освітнього простору» (Суми, 2021), «Мистецтво та мистецька освіта в сучасному соціокультурному просторі» (Бердянськ, 2021, 2022).

Обговорення результатів дослідження здійснювалось на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (2018-2021 рр.)

Основні наукові положення, навчально-методичні матеріали і педагогічні настанови щодо цілеспрямованого формування готовності до вокально-сценічної діяльності впроваджено у навчально-виховний процес студентів факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (довідка № 159 від 25.10. 2021 р.), Інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1815 від 27.06. 2021 р.), Бердянського державного педагогічного університету (довідка №873/09 від 24.09.2021 р.).

**Публікації.** Результати дисертаційного дослідження висвітлено в 6 одноосібних наукових працях, з яких: 2 статті у фахових наукових виданнях України з педагогіки, 1 стаття у міжнародному науковому виданні, 3 роботи апробаційного характеру.

**Структура дисертації** зумовлена логікою наукового пошуку і складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків і списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації складає 243 сторінки, з яких 195 — основного тексту. У списку використаних джерел подано 224 найменування, з них 34 — іноземними мовами. Робота містить 37 таблиць, 2 рисунки.



# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### 1.1. Готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності як психолого-педагогічний феномен

Проблематика підготовки майбутніх фахівців до прилюдних виступів набула особливої актуальності у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Такий вид діяльності вимагає від них не тільки якісно сформованих теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а й готовності психологічної сфери забезпечити злагодженість їх успішного відтворення в умовах, які ототожнюються зі стресовими. Саме тому на сучасному етапі розвитку цивілізації означена проблематика розглядається як з позицій психології, так і з позицій педагогіки. Інструментарій психологічної науки надає змогу дослідити механізми взаємодії когнітивних процесів, які забезпечують якісне формування теоретичних знань, практичних умінь та навичок студентів-вокалістів. Окрім цього, інструментарій цієї галузі науки надає змогу простежити залежність успішності їх відтворення від інтенсивності дії внутрішніх та зовнішніх стресорів. Вивчення дієвих форм і методів формування готовності фахівців до прилюдної діяльності, а також теоретична розробка технологій цілеспрямованого формування означеного феномену з експериментальною перевіркою їх ефективності — забезпечуються тільки інструментарієм педагогічної науки. Звичайно, проблема досягнення готовності студентів-вокалістів до сценічної діяльності є складовою загальної проблематики підготовки майбутніх фахівців до прилюдних виступів. Сценічна діяльність студентів-вокалістів пов'язується з виконавсько-технічними вміннями й навичками як фонації звуку, так і його

тембрально-естетичним забарвленням. Злагодженисть відтворення навіть якісно сформованих таких умінь і навичок під час підготовки до сценічної інтерпретації музичних творів може порушуватись у процесі сценічної діяльності завдяки дії стресорів, що створюють емоціогенні умови.

Саме тому потребує ретельного розгляду властивість студентів-вокалістів, яка забезпечує високу результативність співу в умовах дії внутрішніх та зовнішніх стресорів. Такою їх властивістю виступає готовність до сценічної діяльності. Поглиблене її вивчення можливе тільки з позицій різних методологічних підходів, а саме: особистісного, гуманістичного, аксіологічного, синергетичного, середового, компетентнісного та діяльнісного.

Відповідно до особистісного методологічного підходу зміст поняття «готовність» ґрунтується на власному творчому потенціалі з урахуванням передумов діяльності. Розглядаючи цей феномен виключно в контексті індивідуальності, науковці кінця ХХ – початку ХХІ століть трактують його як інтегративну стійку характеристику особистості, яка сприяє успішній діяльності, тобто як здатність до прояву індивідуальних властивостей особистості для досягнення високої результативності у процесі діяльності. Означений методологічний підхід передбачає формування готовності до професійної діяльності паралельно з удосконаленням її впевненості щодо:

- максимального використання власного творчого потенціалу;
- спроможності досягнення високої інтенсивності особистісних домагань;
- можливого визначення оптимального рівня емоційного збудження;
- досягнення високого рівня сформованості знань, умінь та навичок усвідомленого управління власними думками, почуттями й діями;
- релевантності індивідуальної моделі відтворення матеріалу музичних творів очікуванням слухачів [2, с.31-35; 70, с. 69-70; 74, с. 32-33; 89, с. 51-52; 108, с. 35-38 тощо].

За дослідженням І. Ковалю «...готовність до певної діяльності

характеризується, передусім, психологічним станом людини, котрий проявляється безпосередньо перед початком будь-якої діяльності. Цей стан залежить від індивідуальних властивостей особистості, виникає на основі передбачення ситуації та характеризується налаштованістю психіки на досягнення успіху» [47, с. 28-29]. Натомість, О. Лугова, R. Lazarus, Y. Cohen-Charash розглядали означений феномен не тільки з позицій всебічного розвитку властивостей особистості і її певного емоційного, морального, психологічного та фізичного стану, а й з позицій урахування вимог, що висуваються особливостями професійної діяльності [68, с. 68-69; 137, с. 45-85]. Аналогічних висновків дійшов і О. Михайлов, розмежувавши стан особистості на три модальності, де перша характеризується загальною тривалою готовністю до діяльності, друга – спеціальною тривалою готовністю до виконання певного її виду, а третя – ситуативною (короткостроковою) готовністю до мобілізації власних ресурсів для успішного вирішення поставлених завдань. При цьому автор наголошував на взаємозалежності всіх трьох модальностей стану особистості у процесі досягнення високої діяльнісної результативності [74, с. 32–33]. Підтвердження дієздатності запропонованих постулатів О. Михайлова простежується у дослідженні проблеми формування психологічної готовності студентів до професійної діяльності Є. Шипилової, де доведено, що короткострокова готовність як стан особистості безпосередньо залежить від тривалої, і таким чином, визначає продуктивність останньої в конкретних умовах діяльності. Більш того, за переконаннями Є. Шипилової, R. Buck, M. Dracinschi, M. Ginsberg, R. Wlodkowski та інших науковців завдяки мотивації, установкам, домінуванню цінностей, набутим знанням, сформованим умінням і навичкам, а також завдяки відповідним особистісним якостям деякі складники тривалої готовності до професійної діяльності інколи можуть трансформуватись у короткострокову готовність [115, с. 49; 127, с. 136-145; 131, с. 23-25; 133, с. 231-302; 134, с. 193-286].

На думку О. Кокуна, В. Пушкіна і Л. Нарсесян, головною ознакою

тривалої готовності особистості до здійснення професійної діяльності є стійкість сформованих фахових якостей, а короткострокової – динамічність та внутрішня мобілізація власних ресурсів на тимчасове успішне виконання дій у певних умовах діяльності. До основних фахових якостей ними віднесено: позитивне ставлення до виду діяльності, самоорганізованість, уважність, наявність знань, умінь та навичок, набутий позитивний досвід тощо. Тривалу готовність вони розмежовували на особистісну (моральну, вольову, комунікативну та загально-психологічну) і функціональну (теоретичні знання, фахові уміння та виконавські навички). Складниками короткострокової готовності особистості до здійснення професійної діяльності, на їх думку, є мотиваційна готовність, орієнтаційна готовність, операційна готовність, оцінювальна готовність та емоційна готовність [55, с. 143-155; 91, с. 120-121].

Слід зазначити, що вперше думка про наявність тривалої і короткострокової готовності особистості до професійної діяльності була оприлюднена М. Дьяченко і Л. Кандибович. За їх переконаннями, перша (тривала готовність) характеризується стійкістю когнітивних процесів і емоційно-вольових станів особистості спрямованих на створення впевненості у спроможності реалізації певного виду діяльності завдяки наявності набутих знань, умінь та навичок, а друга (короткострокова готовність) – динамічністю їх цілісного стану, особистісна система якого спрямовується як на власну поведінку, так і на активізацію внутрішніх резервів для досягнення конкретної мети. Якщо тривала готовність особистості до професійної діяльності формується заздалегідь під впливом всебічних факторів, то короткострокова – під впливом конкретної ситуації [29, с. 50-51, 97 тощо].

Отже, моделюючи вихідні ідеї особистісного методологічного підходу до вивчення змісту поняття «готовність» у теорію та методику музичного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів можемо зазначити таке:

- готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

до вокально-сценічної діяльності слід трактувати як сформовану стійку інтегративну властивість особистості, яка сприяє успішній інтерпретації музичних творів завдяки прояву їх індивідуального творчого потенціалу;

- готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності доцільно розмежувати на тривалу і короткострокову;

- тривала готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності має відображати заздалегідь сформоване бажання прилюдно інтерпретувати музичні твори і ґрунтуватись на відчутті впевненості в якості набутих необхідних теоретичних знань і практичних навичок для успішної реалізації означеного бажання;

- короткострокова готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності зумовлена забезпечити мобілізацію всіх творчих ресурсів для успішного прилюдного виступу і тому повинна формуватись в умовах наближених до майбутньої прилюдної форми звітності.

При вивченні змісту поняття «готовність» як особистісний підхід ґрунтується на власному творчому потенціалі, так і гуманістичний. Втім, останній надає ще особливого значення дотриманню базових цінностей людства, які напрацьовувались ним упродовж всього історичного процесу, адже основні положення гуманізму як наряду суспільної думки, були започатковані ще в епоху античності. Зазнавши найактивнішого розвитку в епоху Відродження, вони залишаються актуальними і сьогодні. Відповідно до основних положень гуманізму, критерієм оцінки всього є моральні норми поведінки людини і її цінності, які відображаються у свідомості особистості та проявляються у процесі будь-якої діяльності. Саме тому гуманізм є універсальним і автономним явищем властивим всім без виключення соціальним системам незалежно від домінування історичних чи ідеологічних принципів. На думку Н. Гуральник, І. Матюші та В. Шульгіної, гуманізм є багатовекторним феноменом, який передбачає встановлення між учасниками

процесу високоморальних відносин, чим і забезпечується гармонійний розвиток особистості у процесі творчої діяльності. При цьому вони акцентують увагу на тому, що гуманізація є ключовим елементом принципово нового педагогічного мислення, де всі зусилля спрямовуються на:

- розвиток особистості як суб'єкта творчого пізнання;
- активізацію учасників навчального процесу;
- усвідомлений розвиток здатностей студентів до самопізнання і самореалізації;
- максимальне розкриття світоглядних орієнтирів студентства [24, с. 24-25; 72, с. 39-52; 116, с. 24-25].

Підтвердження цих позицій простежується в дослідженні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до сценічного партнерства Хуана Ханьцзе. Зміст означеного феномену ним інтерпретується «... як інтегральна багатокomпонентна якість музиканта..., що базується на взаємодії його емоційних, пізнавальних та діяльнісних особистісних якостей, на підґрунті розвиненої здатності міжособистісної і художньої комунікації, охоплює його ціннісні орієнтації..., вмотивованість до взаємодії... у процесі створення виконавської інтерпретації на етапах підготовки до виступу, під час виступу та рефлексії художнього результату після оприлюднення на публіці...» [106, с. 14]. За дослідженням П. Ковалю, досягнення високого професійного рівня у фахівців вимагає не тільки наявності означених якостей, а «... й високого рівня гуманістично-світоглядної спрямованості, забезпеченням якої можуть послужити засоби мистецтва як найбільш затребувані у суспільстві в цілому та серед студентської молоді зокрема» [48, с. 121]. Згідно з гуманістичним методологічним підходом до вивчення змісту поняття «готовність», на думку О. Отич, мірилом всього є ціннісні якості особистості. Саме тому гуманність як соціально-психологічна властивість особистості передбачає обумовлення моральними нормами і цінностями системи установок спрямованих на соціальні об'єкти чи на техніко-тактичні виконання дій. Така система

установок спонукає до певних переживань, які знаходять свій вияв у комунікативній чи будь-якій іншій сфері професійної діяльності [87, с. 21]. Підтвердження вірогідності цього положення простежується в працях К. Дурай-Новакової, О. Карбанович, Н. Олексюк, З. Румянцевої, С.-Ф. Chen, С.-Т. Chen та інших науковців, де поняття «готовність» розглядається як складне особистісне утворення стрижнем якого є відповідність позитивних ціннісних установок домінуючим духовним та соціокультурним взірцям [28, с. 25; 43, с. 152; 86, с. 3-4; 95, с. 65; 130, с. 137-145 тощо]. Зокрема, Н. Олексюк з цього приводу зазначає, що «Готовність до виконання професійних соціально-педагогічних функцій є не лише провідним мотивом змісту всіх намірів, але й слугує показником педагогічної культури, загальної соціальної організації людини, що суттєво впливає на її професійне самопочуття, моральне обличчя...» [86, с. 3]. За її переконаннями, цей феномен формується внутрішнім світом особистості, тобто не тільки інтелектуальною сферою, а й емоційно-чуттєвою [86, с. 4]. На думку І. Ковалю, застосування гуманістичного підходу у підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності в емоціогенних умовах надає змогу досягти бажаних результатів, «...оскільки кожен індивід знаходить власний гуманістичний зміст у комунікації з навколишнім середовищем. У такому зв'язку продуктом та результатом комунікації оточуючих індивідів є особистість, що може вільно функціонувати в соціумі [47, с. 142].

Гуманістичний методологічний підхід до інтерпретації змісту поняття «готовність» склав основу експериментального дослідження педагогічної взаємодії майбутніх учителів музики з хоровими колективами. Зокрема, І. Хомич дійшла висновку, що їх особистісно-гуманістичні орієнтації ґрунтуються на мотивах, позитивних установках, здатності до набуття нових знань, умінь та навичок. Вона розглядає означений феномен як «складне, цілісне, особистісне, динамічне утворення, що визначає спрямованість майбутніх учителів музики на успішне співробітництво, оптимальну цілеспрямовану спільну музично-педагогічну діяльність» [105, с. 6].

Отже, вихідні положення гуманістичного підходу до розуміння поняття «готовність» доцільно застосовувати при формуванні готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності, оскільки:

- вони забезпечують розвиток вільної особистості, здатної самостійно приймати рішення у процесі інтерпретації музичних творів на основі оцінки результативності відтворення інформації зі збереженням сформованих власних морально-етичних цінностей;

- вони акцентують увагу майбутніх вокалістів на гуманізації принципів художнього мислення у процесі розвитку творчих задатків і творчого пізнання авторського задуму при створенні музичного твору;

- вони спрямовують особистість на донесення до слухачів найкращих шедеврів музичного мистецтва.

Вихідні положення гуманістичного підходу до усвідомлення поняття «готовність» простежуються не тільки в дієвості особистісного методологічного підходу у вивченні означеного феномену, а й інших. Зокрема, за дослідженнями Л. Бучек, І.Зязюна В. Чайки та інших науковців, зміст гуманістичного підходу в усвідомленні специфіки формування готовності майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності є близьким аксіології, оскільки в обох методологічних підходах він ґрунтується на ідеях гуманізму при досягненні професійної майстерності [10, с. 73-81, 38, с. 82-91; 107, с. 29]. Саме тому Т. Калюжна провідного значення у формуванні готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності надавала принципу аксіогуманізації, який базується на кращих досягненнях світової науки [42, с. 108-115]. Розглядаючи аксіологічні засади формування означеного феномену, вона трактує поняття готовність «...як сформоване ... стійке і водночас динамічне інтегральне смислоутворення у свідомості особистості, що може породжувати формування, а в подальшому функціонування особистісних цінностей і їхню трансформацію у професійно-значущі ... дії...» [42, с. 119]. На її думку, процес формування готовності



майбутніх вчителів до інноваційної діяльності логічно розмежовується на три етапи, де перший етап спрямовується на осмислювання цінностей і визначення їх значення для особистості, другий – на сформованість первинної готовності до «ціннісно-сміслового самовизначення», а третій – на створення в уяві ціннісно-сміслових новоутворень, які отримують здатність реалізовуватись [42, с. 112]. Одним із чинників формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності, за переконаннями Т. Калюжної, є «...готовність до розвитку нових, ціннісно-сміслових якостей професійного «Я». [42, с. 113].

Досліджуючи психологічну готовність студентів до соціальної взаємодії, О. Булгакова дійшла висновку, що джерелом їх Я-концепції є не тільки генетично унаслідковані образні чи мовленнєві риси, а й розвинені ціннісно-сміслові властивості на основі аксіологічних явищ, тобто вона формується завдяки «...уявленням ... про себе в контексті:

- репрезентативних образів соціумних ситуацій;
- власного тезаурусу;
- узагальнених ситуацій;
- значущих атрибутів своєї суб'єктності» [9, с. 287].

На думку Г. Васяновича, В. Онищенко та О.Гуменюк досягненню цілісності елементів Я-концепції у майбутніх фахівців сприяє раціональне використання дидактичних засад у їх формуванні, оскільки взаємозв'язок когнітології та аксіології в zasadничує центральну проблему дидактики, тобто проблему ноологічного перетворення знань у переконання. Дійсно, засвоєні системи знань опосередковуються тими чи іншими морально-духовними, духовно-естетичними установками та ціннісними орієнтаціями [11, с. 11; 23, с. 72-85]. Натомість, як ціннісні орієнтації майбутніх працівників педагогічної сфери (схильність до надання пріоритетного значення одним цінностям над іншими в різних умовах діяльності), так і фахові цінності, які є важливими для них і відповідають їх актуальним потребам та ідеалам, формуються в певних соціокультурних і соціоекономічних умовах [20,

с. 145-146; 111, с. 43-85]. Підтвердження цієї думки простежується в науковому дослідженні І. Ковалю, де доведено, що аксіологічний методологічний підхід надає змогу сформуванню як Я-концепцію фахівців, так і їх готовність до професійної діяльності в екстремальних умовах завдяки детермінації мислення особистості в аспекті можливого ризику [47, с. 51]. Саме тому, за переконаннями К. Кончович та М. Dracinschi орієнтиром поведінки особистості у звичних чи екстремальних умовах діяльності виступають цінності, які є стрижнем аксіології. Незалежно від того, що дефініції їх термінологічного позначення різняться між собою (значущість, життєва позиція, особистісний сенс тощо), змістове наповнення цих цінностей залишається семантично однопорядковим [56, с. 102; 131, с. 24-26]. Аксіологізація, вказує К. Кончович, відбувається в межах «трьох особистісних просторів», а саме: когнітивному, емоційному та діяльнісному. Перший простір (когнітивний) використовується для відбору цінностей з урахуванням аксіологічно-акцентованих ідей, другий (емоційний) – для переоцінки цінностей за умови невідповідності їх змісту власним уподобанням, а також для формування ціннісних орієнтацій, а третій (діяльнісний) – для «... вибору життєвих орієнтирів, розвитку прогностичних здібностей, визначення ідеалів, стилів і моделей ...» [56, с. 104].

Вихідні положення аксіологічного підходу до вивчення психолого-педагогічних явищ та процесів знайшли відображення у наукових дослідженнях з теорії та методики музичного навчання. Зокрема, А. Козир, Г. Падалка та В. Федоришин дійшли висновку, що саме цей підхід надає змогу спрямовувати зміст, форми та методи мистецької освіти на формування необхідних художньо-музичних цінностей у майбутніх учителів музики, створювати сприятливі умови для фахового зростання, конструювати та прогнозувати характер ефективної спільної діяльності у процесі творчої взаємодії вчителя з учнівським колективом [53, с. 31-34; 88, с. 156-184; 102, с. 16; 135, с. 254-277; 136, с. 370-377].

Узагальнюючи вищевикладену інформацію стосовно аксіологічного

підходу до розуміння поняття «готовність» можемо зазначити, що:

- зміст готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності доцільно розглядати з позицій генезису, оскільки це не вроджена, а набута їх властивість, яка характеризується стійкістю і водночас динамічністю руху свідомості, спрямованого на створення в уяві особистісних музично-виконавських цінностей з подальшою їх трансформацією у процесі інтерпретації музичних творів;

- стратегія цілеспрямованого формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності має будуватись на основі їх власних ціннісних орієнтирів з урахуванням особистісних естетичних уподобань;

- за умови невідповідності ціннісних орієнтирів особистісним естетичним уподобанням може відбуватись як переоцінка цінностей, так і видозмінення власного ставлення до них;

- завдяки якісно засвоєним знанням матеріалу музичних творів, сформованим виконавським умінням і навичкам необхідно досягти переконання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у «максимальній» готовності до вокально-сценічної діяльності.

Натомість, створення в студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів особистісних музично-виконавських цінностей відбувається завдяки як сприйнятій інформації і творчій уяві, так і співпраці зі слухачами. Саме тому доречно розглянути зміст поняття «готовність» ще й з позицій синергетики, адже синергетичний методологічний підхід до вивчення будь-яких явищ чи процесів характеризується відкритістю, багаторівневістю та нелінійністю руху думки. Він надає змогу вийти на нові рівні саморозвитку, спрямовує особистість на вивчення означеного феномену в аспекті моделювання власної поведінки завдяки комунікації з оточуючими, усвідомленню новизни у сприйнятій або, навіть, у раніше засвоєній інформації, що сприяє самовідкриттям та розширенню світогляду [60, с. 8-9].

Підтвердження дієвості змісту цієї тези простежується в дослідженні Л. Гусейнової, І. Ковалю та П. Харченко де доводиться, що бажана готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності досягається завдяки усвідомленню механізмів застосування знань, умінь і навичок у саморозвитку та самоорганізації. [25, с. 71-83; 47, с. 47-49; 104, с. 39-75]. Так за переконаннями І. Ковалю, цьому процесу може бути властива поступовість «... що супроводжується суперечностями, які зумовлюють самопізнавальну активність особистості» [47, с. 48].

У кінці ХХ – на початку ХХІ століть синергетичний методологічний підхід до розв'язання будь-яких наукових проблем пов'язують з вивченням закономірностей переходу хаосу і порядку у відкриті нелінійні системи, а також з вивченням взаємодії цих систем як в контексті протистояння протилежностей, так і у контексті спільної їх дії (співпраці) чи одного напрямку руху. Звичайно, у наукових дослідженнях цього періоду враховується, що взаємодія цих систем залежить від міри їх відкритості [103, с. 745]. Зокрема, розглядаючи синергетику як парадигму нелінійності, І. Кудрявцев та С. Лебедев дійшли висновку, що синергетичним системам властиве самостійне створення інваріантних структур, які під впливом властивостей «материнських» систем та зовнішніх факторів відкоректовують власні параметри. За їх переконаннями, саме таким чином синергетичні системи спроможні змінювати власні структури під час їх динамічного розвитку [61, с. 59-62]. З цього приводу С. Нужнова зазначає: «Саморегулюючі системи з позицій синергетики можна розглядати як стійкі стани ще складнішої цілісності, тобто як системи, що саморозвиваються. Цей тип систем характеризується розвитком, в ході якого відбувається перехід від одного виду саморегуляції до іншого. Функціонування систем, що саморозвиваються, ґрунтується на принципах гомеостатичності, нелінійності, нестійкості, незамкнутості, динамічної ієрархічності» [83, с. 154]. Підтвердження цієї думки простежується в дослідженні Ю. Козловського, де доводиться, що відкритість, невривноваженість, нестабільність, інваріантність

та непередбаченість шляхів розвитку є основними ознаками синергетичних систем. За його переконаннями, такі системи завжди розвиваються оригінальним шляхом. Втім, у заздалегідь передбачених умовах траєкторія руху синергетичних систем піддається корекції спрямовуванням зусиль малої інтенсивності на стимулювання одного із варіантів їх розвитку [54, с. 128].

Отже, згідно з вихідними положеннями синергетичного методологічного підходу до вивчення поняття «готовність» можемо зазначити таке:

- готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності це їх відкрита, багаторівнева синергетична система, яка має нелінійний напрям розвитку;

- при формуванні готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності необхідно враховувати не лише індивідуальні особливості кожної особистості (риси характеру, екстра/інтроверсію, рівень емоційної стійкості/нестійкості до зовнішніх подразників, рівень оптимуму збудження, толерантність та емпатію до слухачів тощо), а й специфіку застосування волевих зусиль на стимулювання одного із найбільш властивих їй варіантів сценічної поведінки;

- сценічна поведінка студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі вокально-сценічної діяльності залежить не тільки від якості засвоєння нотного матеріалу музичних творів, сформованих умінь і навичок та усвідомлення їх новизни у розширенні інтерпретаційно-виконавської майстерності, а й від комунікації зі слухачами.

Потреба у врахуванні комунікації зі слухачами при формуванні готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності підтверджується вихідними положеннями середового методологічного підходу до вивчення означеної проблеми. Розглядаючи теоретико-методологічні засади формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності О. Огієнко

дійшов висновку, що саме навчання у спеціально створеному середовищі завдяки моделюванню зовнішніх умов стимулює студентів до вдосконалення досягнутих результатів діяльності [84, с. 43-44]. Ідея створення спеціального середовища для цілеспрямованого формування професійних якостей у студентів, їх ціннісних та світоглядних орієнтирів привернула увагу О. Керницького, Л. Мітіної, С. Некрасової, О. Ярошинської та інших дослідників. Зокрема, О. Керницький, досліджуючи освітнє середовище студентів дійшов висновку, що саме цей методологічний підхід є базовим для застосування системного, компетентнісного, акмеологічного, інтегративного та інших наукових підходів до цілеспрямованого розвитку та саморозвитку професійних якостей у майбутніх фахівців [45, с. 47-48]. Аналогічних поглядів дотримувалась і О. Ярошинська. За її переконаннями, середовий підхід в професійній освіті забезпечує взаємозв'язок студентів з середовищем, що створює умови для ефективного розвитку та саморозвитку професійного та творчого потенціалу кожного студента [126, с. 106]. На думку Р. Олексенко та Ю. Васюк, у навчальному процесі відбувається не тільки розвиток, а й саморозвиток творчого потенціалу студентів. Вони вказували, що для досягнення бажаного результату необхідно усвідомлювати вплив студентського середовища на особистість і, саме тому, студенти самі повинні створювати собі потрібне середовище, яке забезпечить їх «... певним комплексом впливів і умов...», котрі відіграють важливу роль у професійному зростанні [85, с. 128].

Натомість, Л. Мітіна наголошує, що на саморозвиток майбутніх фахівців впливають не тільки зовнішні обставини, котрі є основою середового методологічного підходу до вивчення будь-якого педагогічного явища, а й внутрішнє середовище самої особистості [73, с. 7-8]. Підтвердження вірогідності означеного положення простежується в дослідженні С. Некрасової. Вивчаючи зміст та структуру готовності педагога до професійного саморозвитку, вона дійшла висновку, що процеси їх особистісного і професійного зростання мають бути не тільки усвідомлені та

об'єднані в одне ціле, а й корегуватись взаємодією факторів як зовнішнього середовища, так і внутрішнього [81, с. 12].

Оперуючи сучасними досягненнями педагогічної науки в аспекті застосування середового підходу до формування професійних якостей у майбутніх фахівців, М. Нечепоренко запропонувала максимально використовувати в означеному процесі «смарт середовище». З цього приводу вона зазначила: «Застосування смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку являє собою практичну реалізацію стратегії професійно-особистісного саморозвитку, яка дозволяє здійснити рефлексивну оцінку її ефективності, корекцію недоліків. Доцільним буде організувати навчальний процес у формі практичних занять, самостійної роботи, тренінга, індивідуальної пошукової роботи, консультацій, круглого столу, онлайн-роботи з інформаційними ресурсами та порталами» [82, с. 70]. При цьому М. Нечепоренко наголошувала, що при застосуванні смарт середовища необхідно враховувати сензитивність студентського віку, їх світоглядні та ціннісні орієнтири, а також соціальний досвід інтерактивної взаємодії у смарт середовищі, оскільки саме це формує уявлення про особистісне та професійне «Я» [82, с. 77]. Смарт середовище вона розглядала в нерозривному зв'язку з педагогічною системою стимулювання вмотивованої діяльності студентів, яка повинна керуватись принципами відкритості, неперервності навчання і об'єднувати інформаційні технології та дидактичні умови, спрямовані на професійне самовдосконалення та особистісне зростання [82, с. 115-116].

Отже, відповідно до вихідних положень середового методологічного підходу до вивчення наукових проблем, можемо зазначити, що при формуванні готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності необхідно розвивати комунікаційні вміння завдяки:

- виконанню музичних творів у «пустій» аудиторії з уявленням бажаних слухачів зі студентського середовища і відчуттям внутрішнього

комфорту при «сценічному» спілкуванні з ними;

- виконанню музичних творів не в «пустій» аудиторії, а у присутності бажаних студентів, які штучно створюють умови наближені до сценічної діяльності;

- виконанню музичних творів перед штучно створеним смарт середовищем (аудіозапис та відеозапис виконання музичних творів, спів перед відображенням слухачів у концертному залі при відключеному звуці тощо).

Натомість, у психолого-педагогічній науці комунікативні вміння вивчаються ще й з позицій компетентнісного методологічного підходу, який скеровує учасників навчального процесу до спілкування з урахуванням діяльнісного характеру комунікації, поведінки комунікаторів і реципієнтів, предметності процесу комунікації, модельованих найтипівіших варіантів комунікативної ситуації тощо [40, с. 473-491; 80]. На початку ХХІ століття комунікативні вміння характеризуються В. Бурназовою, Л. Котовою, Д. Юником, І. Юником та Т. Юник не як унаслідувана генетично універсальна система психофізичних дій суб'єктів, а як універсальна система таких дій набута у процесі їх розвитку, котра забезпечує комунікаторам створення узагальненого образу уявної моделі донесення інформації до реципієнтів не з відносно самостійних конструктів, а з об'єднаних їхніх угруповань. За дослідженням означених науковців, ця система також спрямовує комунікаторів на реалізацію уявного образу завдяки блочному застосуванню комунікативних навичок [128, с. 137-143]. Саме тому для більш поглибленого вивчення готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності означений феномен доцільно розглянути ще й з позицій компетентнісного методологічного підходу, оскільки він надає змогу ширше активізувати їх практичну зорієнтованість на досягнення бажаного результату у процесі сценічного виступу.

Підтвердження достовірності вищезначеного положення



простежується в наукових дослідженнях Н. Бібіка, В. Броннікової, І. Ковалю, М. Нечепоренко, О. Огієнка та інших науковців. Зокрема, на думку О. Огієнка, окрім середового методологічного підходу до вивчення теоретико-методологічних засад вдосконалення досягнутих результатів діяльності майбутніх вчителів доцільно застосовувати і компетентнісний методологічний підхід, оскільки саме останній (методологічний підхід) розкриває найефективніший шлях набуття фахових компетенцій для влучної імпровізації особистості як на основі знань і компетентного розрахунку, так і на основі високорозвинутої інтуїції. За його переконаннями, при застосуванні компетентнісного методологічного підходу у вивченні специфіки формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності, зміщуються акценти з процесу накопичення знань, умінь і навичок в площину розвитку здатності особистості практично діяти і творчо їх використовувати в реальних умовах діяльності [84, с. 12-14, 44]. З цього приводу він писав: «Компетентнісний підхід забезпечує вивчення закономірностей побудови і функціонування діяльнісного процесу, розкриття всієї складності діяльності учіння, виявлення її змістових та структурних особливостей, визначення різноманітності взаємовідносин особистості фахівця з предметами, способами і продуктами педагогічної діяльності, із суб'єктами педагогічного процесу» [84, с. 39]. За переконаннями В. Броннікової, саме цей підхід є системним і міждисциплінарним, він відноситься «до високого рівня методології», оскільки його вихідні положення відіграють не тільки провідну роль у стратегії наукових досліджень, а й спрямовують науковців на пошуки зв'язків між сукупністю фахових компетенцій, між теорією і практикою, між особистісним і загальнопрофесійним розвитком майбутніх педагогів тощо [8, с. 109-110]. На думку О. Грицини, І. Зязюна, І. Ковалю, М. Литвинчука, Т. Shafir, R. Tsachor, K. Welch та інших науковців, компетентнісний методологічний підхід максимально спрямовує майбутніх фахівців на формування готовності до якісного відтворення інформації в екстремальних умовах, оскільки саме він

надає змогу розглянути цей процес з урахуванням загостреного сприйняття дійсності і конструктивного мислення, підвищеного емоційного стану і фізичної активності організму, інтенсивності уваги під час прийняття рішень тощо [21, с. 33; 39, с. 168-231; 47, с. 3; 66, с. 37; 139, с. 1563-1578 тощо].

Використовуючи вихідні положення цього методологічного підходу до вивчення означеного феномену на перший план висуваються не тільки теоретичні знання, а й фахові вміння і виконавські навички, які забезпечують вирішення як життєвих, так і професійних труднощів у процесі вокально-сценічної діяльності. «Сам результат розглядається не як сукупність засвоєної інформації, а як вміння здійснювати діяльність у ситуаціях життєдіяльності залежно від специфіки навчального закладу» — вказував І. Коваль [47, с. 54]. На думку М. Нечипоренко, за компетентнісного методологічного підходу до вивчення поняття «готовність» зміщується головна мета навчання з отримання суми знань на оволодіння фаховими компетентностями та наскрізними вміннями [82, с. 26]. Вона розглядає сутність означеного поняття комплексно, «... інтегруючи функціональний та особистісний підходи, як цілісний стан особистості, який передбачає адаптацію і результативність роботи шляхом формування в процесі фахової підготовки необхідних компетентностей і якостей особистості [82, с. 53]. Підтвердження цієї позиції простежується в дослідженні Н. Бібіка. Розглядаючи рефлексивний аналіз застосування компетентнісного підходу до вивчення світового та вітчизняного досвіду в сучасній освіті, він дійшов висновку, що при підготовці фахівців необхідно враховувати принципи особистісно-орієнтованої освітньої парадигми [6, с. 51-52].

Отже, оперуючи вихідними положеннями компетентнісного методологічного підходу у вивченні специфіки формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності, слід зазначити таке:

- застосування компетентнісного (метакомпетентнісного) методологічного підходу у формуванні означеного феномену надає змогу

спрямовувати зусилля студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів як на оволодіння теоретичними знаннями, фаховими вміннями та практичними навичками, так і на розвиток професійних якостей вокалістів для досягнення здатності успішно інтерпретувати музичні твори в умовах сценічних виступів;

- наявність фахових компетенцій і високорозвинутої інтуїції має створювати умови для імпровізації музичної інформації в процесі вокально-сценічної діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

- формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності доцільно здійснювати з урахуванням впливу умов прилюдних виступів на гостроту сприйняття дійсності, на швидкість і образність творчого мислення, на міру емоційного збудження, на стійкість уваги та на інші психічні процеси, які безпосередньо приймають участь у схваленні виконавських рішень;

- у процесі формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності необхідно мобілізувати творчі ресурси і виявляти психологічні фактори, які можуть негативно впливати на успішність інтерпретації музичних творів, а також відпрацьовувати методи уникнення їх дії.

Використання вихідних положень будь-яких методологічних підходів у вивченні поняття «готовність» надає змогу більш ретельно проаналізувати психолого-педагогічні механізми формування означеного феномену у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів при підготовці до вокально-сценічної діяльності. Натомість, застосування вихідних положень діяльнісного методологічного підходу активізує їх зусилля на досконале усвідомлення цих механізмів для досягнення бажаного результату. За дослідженнями Л. Виготського, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Рубінштейна та інших основоположників теорії діяльності, тільки проявляючи активність особистість задовольняє власні потреби

(моральні, духовні, фізичні тощо). Відповідно до цієї теорії, існує як зовнішня, так і внутрішня діяльність особистості. Більш того, цих два види діяльності взаємопов'язані між собою. Якщо зовнішня діяльність є більш очевидною, то внутрішня – прихованою для спостерігача, оскільки вона відбувається у психіці суб'єктів завдяки розумовим діям, використовуючи уявні моделі чи образи предметів, тобто: психічні процеси спрямовуються на дії, які, в свою чергу, зумовлюють роботу психіки. У науковій літературі внутрішню діяльність особистості характеризують як другорядну, оскільки вона формується в процесі впливу зовнішньої, що отримало назву «інтеріоризація», а процес впливу внутрішньої діяльності на зовнішню – «екстеріоризація» [14, с. 53; 16, с. 15-19; 33, с. 225-227; 63, с. 115-117; 67, с. 92; 94, с. 492 тощо].

У ХХІ столітті ряд науковців дотримуючись теорії діяльності продовжують вивчати поняття «готовність» з позицій психології та педагогіки. Зокрема, В. Чайка дійшов висновку, що діяльнісний методологічний підхід забезпечує фундаментальні принципи підготовки майбутніх учителів до саморегуляції власної педагогічної діяльності шляхом проектування, конструювання, організації та управління власними діями. З цього приводу він писав: «Реальний процес взаємодії людини з навколишнім світом ... відображається у її діяльності. Людина в цьому випадку виступає як суб'єкт взаємодії, що виконує певну послідовність різноманітних дій [107, с. 22]. За переконаннями І. Зязюна та Т. Ковалькової, саме діяльнісний методологічний підхід до навчального процесу у закладі вищої освіти надає змогу відбирати освітній матеріал для студентів з максимальним врахуванням специфіки формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності [40, с. 235-296; 49, с. 126]. За переконаннями А. Асмолова «готовність» як психологічний феномен особистості найглибше вивчено саме з позицій установок діяльнісного методологічного підходу [3, с. 37-44]. Натомість, Д. Узнадзе зміст поняття «установка» не ототожнював зі змістом поняття «готовність». Перше поняття він розглядав як уявну

позицію, якою керується особистість у процесі руху до мети, а друге – як сформований психологічними ресурсами тип її поведінки у певних ситуаціях для ефективного виконання поставлених завдань [101, с. 322-343]. З цього приводу І. Коваль зазначив, що системи установок і інтересів є динамічними утвореннями, які змінюються у процесі виконання діяльності в екстремальних умовах. Більш того, на його думку, змінюється і діяльнісна теорія, оскільки сучасний розвиток науки спрямовує увагу дослідників на вивчення «... особистісних якостей суб'єктів діяльності, їхньої внутрішньої активності» [47, с. 52].

У теорії та методиці музичного навчання доведено, що діяльнісний підхід спонукає студентів до видозмінення їх світогляду з метою створення сприятливих умов для розкриття та реалізації творчого потенціалу у процесі інтерпретації музичних творів [102, с.16].

Отже, оперуючи вихідними положеннями діяльнісного методологічного підходу до вивчення поняття «готовність» можемо зазначити, що:

- готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності є не статичним, а динамічним утворенням;

- готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічних виступів необхідно формувати з урахуванням їх як зовнішньої діяльності, так і внутрішньої;

- у процесі формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності необхідно враховувати сучасні досягнення науковців стосовно динамічності установок, якими мають керуватись майбутні фахівці у процесі руху до мети.

Таким чином, розглянувши поняття «готовність» з позицій особистісного, гуманістичного, аксіологічного, синергетичного, середового, компетентнісного та діяльнісного методологічних підходів можемо констатувати:

- 1) готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних

університетів до вокально-сценічної діяльності є феноменом психолого-педагогічної науки;

2) готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності потребує ретельного вивчення специфіки її формування;

3) готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності доцільно розглядати у контексті їх стресоростійкості.

## **1.2. Вокально-сценічна діяльність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у контексті їх стресоростійкості**

У педагогічній науці дослідження проблеми готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності набуває особливої актуальності, оскільки їх підготовка до прилюдної інтерпретації музичних творів вимагає розробки інноваційних технологій не тільки для якісного засвоєння теоретичних знань, фахових умінь та виконавських навичок, а й для розвиненості певних психічних якостей. Вокально-сценічна діяльність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів відбувається в умовах взаємодії зі слухачами, тобто в середовищі. Саме тому середовищний підхід до усвідомлення досліджуваної проблеми надає змогу комплексно використовувати інші актуальні методологічні підходи до поглибленого аналізу умов їх вокально-сценічної діяльності, зокрема такі як акмеологічний, системний, компетентнісний, інтегративний тощо. Цей підхід (середовищний) збагачує інструментарій дослідження системи дій майбутніх фахівців, проведення діагностики, проектування та продукування кінцевого результату, а також звужує спектр ідей для формування дієвих гіпотез про їх взаємодію з суб'єктами середовища шляхом «...створення умов для вільного розвитку професійного та творчого потенціалу кожного з учасників освітнього

простору, з метою самоорганізації, самовиховання, саморегуляції поведінки та саморозвитку взагалі» [126, с. 106]. Окрім фахової обдарованості, за дослідженнями Т. Дорошенко, А. Зайцевої, А. Козир, В. Корзун, Д. Лісун, Г. Падалки та інших науковців, важливими загальними психологічними якостями студентів-вокалістів повинні бути:

- аналітичний склад розуму, здатний здійснити аналіз музичних творів і побудувати в уяві їх інтерпретаційну модель;

- емоційна чуйність до мелодико-ритмічних ліній музичних творів в гнучкому їх інтонаційно-фразовому розвитку з урахуванням психологічної емпатії до авторського задуму;

- здатність до варіативно-образного асоціативного музичного мислення;

- швидке переключення уваги на необхідні об'єкти інтерпретаційного процесу виконавської діяльності;

- сильні вольові якості, які забезпечують цілеспрямований рух до мети;

- емоційно-енергетичний вплив на цільову аудиторію тощо [27, с. 64-65; 34, с. 130-131; 52, с. 121-135; 57, с. 77-78; 65, с. 105-106; 88, с. 77-80 тощо].

Вокально-сценічна діяльність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів потребує від них наявності не лише перерахованих психічних якостей, а й великої фізичної витривалості, міцного здоров'я та працездатності. Іноді талановиті та освічені вокалісти опиняються «позаду» та звинувачуються, як це не парадоксально, у низькому рівні професійної майстерності, оскільки особливо вразливими для прояву їх обдарованості є сценічні виступи. Вони часто «породжують» острах, адже підсумковість форми звітності перед публікою може «...звести нанівець результативність відтворення навіть якісно засвоєного матеріалу...» [117, с. 10-11]. Аналогічна думка простежується в праці Є. Назайкінського, де зазначається, що навіть високо досвідчені музиканти-виконавці змушені задумуватись про причини виникнення «естрадного хвилювання», яке може

негативно вплинути на якість інтерпретації творів «... десятки і сотні раз зіграних в процесі розучування і репетиційної роботи...» [77, с. 10]. За переконаннями Д. Юника, комплекс реальних умов кожного сценічного виступу вносить свої корективи у заздалегідь сформовану програму техніко-тактичних дій музикантів-виконавців. «Компенсацією неузгодженості між уявленою моделлю такої програми і сигналами її реалізації виступає завадостійкість музикантів, яка забезпечує злагодженість відтворення необхідної інформації без включення резервних сил організму в умовах негативної дії різноманітних стресорів. Недостатня сформованість цієї властивості призводить інтерпретаторів до послаблення контролю за перебігом діяльності, розладу злагодженості автоматизованого відтворення виконавських дій, неадекватної оцінки отриманої інформації тощо» [117, с. 56]. Аналогічна позиція простежується у праці І. Герсамії, де вказується на те, що іноді у процесі концертних виступів під дією стресорів вокалісти «хриплять» (втрачають голос), впадають у ступор (фізичну нерухомість), забувають слова тощо [18, с. 42, 189-191].

Отже, успішна вокально-сценічна діяльність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів можлива лише за умови прояву стресоростійкості, що в науковій літературі ототожнюється з «завадостійкістю» чи «передошкодостійкістю», оскільки кожне з цих понять відображає реакцію організму на дію стресорів, що призводить до появи стресу [117, с. 56-66, 177-213 тощо]. У психологічній науці стрес (від латинського stress) інтерпретується як особливий стан надмірно сильної і тривалої психічної напруги, що призводить до емоційного перевантаження нервової системи. У сучасній науці всі стресори, які можуть призвести до появи стресу, розмежовуються на дев'ять груп, а саме:

перша група — стресори невдачі;

друга група — стресори остраху;

третья група — стресори відвернення уваги;

четверта група — стресори темпу або швидкості;



п'ята група — стресори детермінації неприємних фізичних відчуттів;

шоста група — стресори боротьби;

сьома група — стресори небезпечної роботи;

восьма група — стресори тюремної ізоляції;

дев'ята група — стресори довгочасної роботи, котрі породжують розумову або фізичну перевтому [62, с. 88-89; 117, с. 64].

Звичайно, всі групи стресорів, окрім сьомої і восьмої (стресори небезпечної роботи та стресори тюремної ізоляції) можуть впливати на процес вокально-сценічної діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Більш того, створити стресову ситуацію під час прилюдного виступу може поява не лише декількох стресорів з однієї групи або з різних груп, а навіть одного з них. Вперше досить ґрунтовну теорію стресу було розроблено Г. Сельє. Ним виділено три стадії впливу стресу на особистість, де:

*перша стадія* характеризується тривогою, за якої мобілізуються адаптаційні можливості організму для чинення відповідного опору діючому стресору;

*друга стадія* характеризується резистентністю, під час якої збалансовано використовуються резерви організму для такого чинення опору діючому стресору (за умови відповідності дії стресора можливостям адаптації особистості організм чинить йому опір і зникають ознаки тривоги);

*третья стадія* характеризується виснаженням енергетичних ресурсів при адаптованій діяльності організму в умовах тривалої дії сильних стресорів (коли запаси адаптаційної енергії виснажуються то тривога виникає знову) [97, с. 137-138].

За переконаннями Г. Сельє, навіть під час третьої стадії впливу стресу на особистість можна якісно здійснювати діяльність, але за умови підвищеної вимогливості до адаптаційних систем, оскільки на цій стадії від тривалої дії стресорів відбувається енергетичне та емоційне виснаження організму [97, с. 138-140].

У психолого-педагогічних дослідженнях експериментально доведено, що тривога особистості у процесі прилюдного виступу детермінується відсутністю високої якості засвоєння матеріалу та уявлень про умови майбутньої діяльності, тобто «дефіцитом інформації». [5, с. 187-189; 9, с. 52-55; 129, с. 1251-1263 тощо]. Зокрема, Н. Гоноболін наголошував на необхідності ліквідації «дефіциту інформації», адже якісне її засвоєння та інформованість про появу певної групи стресорів зменшують рівень тривоги у процесі прилюдної діяльності [19, с. 183]. З цього приводу Г. Заремба довела залежність стресоростійкості особистості від усвідомлення можливої реакції на їх дію [35, с. 156]. Підтвердження цієї позиції простежується у науковій праці О. Булгакової. Досліджуючи психологічну готовність студентів до соціальної взаємодії вона дійшла висновку, що поняття «готовність» має різні ознаки, але у провідних із них закладено загальну ідею «бути готовим до чого-небудь», тобто бути готовим застосувати заздалегідь засвоєні прийоми та методи чинення опору стресорам для досягнення бажаного результату. За її переконаннями, сформуванню такої готовності можна тільки завдяки цілеспрямованому усвідомленню не тільки можливої дії стресорів, а й продуманій усвідомленій активності, «... яка налаштовує особистість на майбутню діяльність і забезпечує успішність цієї діяльності» [9, с. 53]. На думку М. Дяченко та В. Пономаренко, у фахівців з високою якістю засвоєння теоретичних знань, творчих умінь і виконавських навичок у процесі їх відтворення в емоціогенних умовах проявляються «... стеничні емоції, з середньою — хвилювання та тривога, з низькою — надмірна емоційна напруга» [30, с. 111].

Стосовно першої стадії впливу стресорів на вокально-сценічну діяльність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, яка характеризується появою тривоги, С. Савшинський писав: «Передконцертне хвилювання досить часто розпочинається вже за декілька днів до виступу. В деяких випадках мучить безсоння, серцебиття, відчуття тошноти ...» [96, с. 93]. Аналогічна думка простежується в працях Л. Бочкарьова,

Ю. Цагареллі, Д. Юника та інших науковців, де передконцертне хвилювання музикантів-виконавців пов'язується з:

- характерологічними переживаннями та реакціями на дію стресорів (порушенні спокою, острасі, треморі тощо);
- недостатнім рівнем їх фахової готовності до сценічної діяльності, який створює умови для появи психічного стану тривоги;
- відчуттям високої професійної відповідальності за якість відтворення інформації перед слухачами;
- своєрідними переживаннями за наслідки можливого не якісного відтворення інформації на основі уявних, а не реальних показників майбутньої сценічної інтерпретації музичних творів;
- неадекватною самооцінкою власного творчого потенціалу як в бік завищення, так і заниження тощо [7, с. 271; 109, с. 260-263; 117, с. 67-70 тощо].

Проблема появи тривоги у музикантів-виконавців під час сценічних виступів турбувала не одне покоління видатних педагогів та науковців. У сучасних наукових працях з теорії та методики музичного виконавства виникнення тривоги пов'язується не тільки з основними показниками інтенсивності дії стресорів та раптовістю їх виникнення, а й з якістю підготовки до «нових» умов діяльності. Зокрема, на думку Т. Гайдамович, Г. Когана та Г. Нейгауза саме в стані психічної тривоги під час прилюдної інтерпретації музичних творів можуть «з'являться» невпевненість у вірності відтворення нотного матеріалу музичного твору, «неочікувані неприємності», небажані зміни програми техніко-тактичних дій тощо. За їх переконаннями, головною причиною виникнення тривоги напередодні сценічного виступу чи під час безпосередньої прилюдної інтерпретації музичних творів є неякісна підготовка концертної програми або низька психологічна готовність студентів-вокалістів до такого виду діяльності [15, с. 88; 51, с. 92-97; 79, с. 233 тощо].

Методику якісного запам'ятовування музичного матеріалу

виконавцями досліджували не одне покоління визначних педагогів та майстрів сценічної діяльності. Зокрема, Т. Юник дійшла висновку, що саме якісне запам'ятовування нотного тексту музичного твору є основним засобом розвитку виконавської майстерності студентів мистецької спрямованості. За її експериментальним дослідженням, висока якість запам'ятовування музичної інформації досягається як завдяки довільному її заучуванню, так і — мимовільному. За умови застосування першого способу здійснюється спрямування спеціальних волевих зусиль на її запам'ятовування, тоді як другого — означений процес здійснюється автоматично, без установки на її заучування. Оперуючи досягненнями психологічної науки стосовно того, що перш за все, мимовільно запам'ятовується інформація, яка сприяє або перешкоджає досягненню мети, Т. Юник довела: «Мимовільне запам'ятовування відбувається не тільки в результаті безпосередньої цілеспрямованої діяльності з об'єктом інформації, а і в результаті різноманітних орієнтованих реакцій, які викликаються цими ж об'єктами, як фоновими подразниками» [118, с. 8].

У наукових дослідженнях кінця ХХ – початку ХХІ століть з'явилась інформація стосовно потреби застосування у вивченні психолого-педагогічних явищ та процесів не тільки компетентнісного методологічного підходу, а й метакомпетентнісного, який спрямований на оволодіння фаховими знаннями, уміннями та навичками, а також на ретельне осмислення якостей професіонала, здатного успішно вирішувати ускладнені завдання як у звичних, так і в екстремальних умовах діяльності [41, с. 22; 47, с. 49].

Підтвердження цієї позиції простежується в експериментальному дослідженні формування емоційної стійкості у студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментально-виконавської підготовки Л. Котової. Вона розглядала складність їх технічних та інтерпретаційних завдань як один із факторів негативного впливу на успішність такого виду діяльності. Л. Котовою експериментально доведена залежність складності

інтерпретаційно-виконавських завдань від:

- кількості розрізнених елементів однієї виконавської дії;
- легкості розпізнання великої кількості розрізнених елементів однієї виконавської дії;
- наявності часового дефіциту при координації виконавських дій або виконавських рухів, як елементів однієї виконавської дії;
- виду розумових операцій (опосередкованих або абстрактних), спрямованих на свідому або позасвідому координацію виконавських дій чи їх елементів [59, с. 63-64].

Саме тому М. Литвинчук, досліджуючи процес формування психологічної готовності майбутніх прикордонників до прийняття рішення в кризових ситуаціях, дійшов висновку, що поняття «готовність» доцільно розглядати з позицій цілісності системи фахових якостей особистості та динамічності її прояву в екстремальних умовах діяльності, наявності умінь та навичок, необхідних для успішного виконання професійних завдань, а також з позицій мобілізації психологічних ресурсів, умотивованості та відсутності психологічних проблем, що можуть негативно вплинути на результативність діяльності. За його переконаннями, «... наявність таких психологічних станів як відчуття безперспективності власної діяльності, відсутність інтересу, креативності, небажання розвиватися здатна нівелювати професіоналізм фахівця» [66, с. 37].

За дослідженнями М. Дьяченка, В. Пономаренка, В. Розова, П. Симонова, А. Черкашина, М. Якубовської, N. Frijda, R. Tsachor, T. Shafir, J. Watson, R. Rauner та інших науковців емоції регулюють поведінку суб'єктів під час дії стресорів. Саме вони здійснюють оцінювальну, синтезуючу та ідеомоторну функції. Таким чином, чітко враховуючи умови діяльності, суб'єкти мають змогу упереджено очікувати її бажаної результативності [30, с. 108-109; 93, с. 55-56; 98, с. 121-155; 110, с. 116-118; 122, с. 18; 132, с. 203-245; 140, с. 1735-1796; 141, с. 1-14 тощо]. Т. Землякова також довела залежність поведінки особистості під час дії стресорів від їх емоційної сфери.

За її експериментальним дослідженням, емоції ускладнюють або полегшують адаптаційний процес особистості [37, с. 55]. Разом з тим, ряд науковців дійшли висновку, що емоції не тільки виконують функції відображення дії стресорів, а й відображення суб'єктивного відношення особистості до їх дії, і саме таким чином виступають регулятором стресоростійкості [13, с. 63-78; 26, с. 32-38; 44, с. 145-146; 129, с. 1251-1263; 138, с. 219-227; 142, с. 175-234 тощо]. На думку А. Тимченко психологічну готовність фахівців до «екстремальних дій» у стані емоційного стресу складає співвідношення стресорів з конкретизацією завдань спрямованих на адаптацію до їх дії, яка здійснюється завдяки:

- сформованим уявним образам чинення опору діючим стресорам, що створюють напружені умови;

- психофізіологічній мобілізації енергетичних ресурсів, які спроможні забезпечити швидку та надійну реалізацію заздалегідь підготовленої програми техніко-тактичних дій;

- досконалому розвитку основних вольових якостей з їх пріоритетністю в загальній системі адаптивної поведінки в умовах дій стресорів [100, с. 66].

Стосовно сформованих уявних образів чинення опору діючим стресорам, що створюють напружені умови, то М. Якубовська зазначила, що їх ефективність збільшується, якщо такі образи запам'ятовуються одночасно з матеріалом в ході попередньої підготовки фахівців до діяльності в умовах дії стресорів. За її переконаннями, саме одночасне їх запам'ятовування надає змогу поступово збільшувати емоційну насиченість як прояву особистісних відчуттів, так і уявних образів чинення опору діючим стресорам [122, с. 20]. Аналогічна позиція простежується у праці А. Черкашина, де доведено, що одночасно у процесі сприйняття необхідної інформації може відбуватися запам'ятовування можливих зовнішніх збудників емоцій (стресорів), які спроможні зруйнувати злагодженість роботи когнітивних процесів особистості. Саме це, на його думку, надає змогу фахівцям заздалегідь продумати стратегію протидії стресорам, оскільки вони можуть призвести

до:

- прояву ефекту еустресу, за якого мобілізуються адаптаційні резерви для боротьби зі стресорами або пристосування до їх дії, внаслідок чого досягається бажана результативність діяльності;

- прояву ефекту дистресу, за якого фахівцям висуваються вимоги, які сприймаються ним як «перевершення» власних можливостей адекватної відповіді на дію стресорів [110, с. 36-37].

Однак, на думку М. Якубовської, прояв ефекту еустресу може бути і небезпечним, якщо затягнеться на тривалий час. Вона наголошувала, що для досягнення бажаного результату необхідно цілеспрямовано розвивати емоційну сферу фахівців, оскільки їх психологічна готовність до діяльності в умовах тривалої дії стресорів знижується прямо пропорційно її оскудінню. До основних феноменів емоційного оскудіння фахівців нею віднесено:

- несприйняття дії стресорів;
- неадекватну емоційну реакцію на дію стресорів;
- слабку інтенсивність мотивації спрямованої на чинення опору діючим стресорам;
- відсутність вольових зусиль в досягненні мети [122, с. 20].

За переконаннями Я. Рейковського, на стресоростійкість особистості впливає очікуванність/неочікуванність появи дії стресорів. На його думку, раптова їх поява, частіше всього, викликає інтенсивну емоційну реакцію організму, яка може негативно відобразитись на стресоростійкості особистості. Повторення одних і тих же стресорів зменшує інтенсивність такого впливу, але тільки за умови наявності досвіду особистості чинення опору цим стресорам. Натомість, навіть наявність такого досвіду може звести нанівець її психофізіологічні зусилля зменшити інтенсивність дії стресорів, якщо:

- між повтореннями стресорів є значний часовий інтервал;
- стресорам властиві риси, які не зустрічались раніше;
- стресори проявляються кожного разу в нових конфігураціях;

- стресори за кожним повторенням ускладнюються;
- за кожним повторенням стресорів різниця між їх елементами стає більш завуальованою;
- стресори призводять до сильних термічних чи механічних ушкоджень тканини тощо [92, с. 73].

Натомість, Гао Юань довела, що «...навички спонтанного виразу емоцій згодом дають змогу більш органічно відчувати себе в стресових ситуаціях сценічного виступу або художньо-педагогічної взаємодії» [17, с. 179]. На думку Н. Наєнка, в емоціогенних умовах успішність процесу діяльності фахівців залежить не тільки від очікуваності чи неочікуваності появи дії стресорів, а й від рівня складності завдань. В таких умовах знижується рівень надійності виконання індивідуумами ускладнених завдань, тоді як легких — підвищується [78, с. 92]. За переконанням Я. Рейковського, ступінь складності завдань характеризується:

- кількістю та різноманітністю координованих елементів;
- наявністю часового ліміту;
- ускладненням координації процесу їх вирішення [92, с. 210, 253-254].

При вирішенні ускладнених завдань, суб'єктам необхідно активно та творчо відшукувати рішення, яким притаманна оригінальність. На ступінь складності цих завдань також впливає інтенсивність дії різноманітних стресорів. Якщо при цьому їх рішення супроводжується великою кількістю складних та абстрактних роздумів, то діяльність фахівців ще більше ускладнюється [114, с. 89-93].

У теорії і методиці музичного навчання доведено залежність як фонаційного процесу, так і загальної результативності співу від дії стресорів під час сценічної діяльності вокалістів, які, викликаючи певні емоції, сприяють або перешкоджають досягненню:

- чіткої вокальної артикуляції;
- бажаного тембру голосу (блискучого, світлого тощо);
- легкого «взяття» перехідних звуків;



- «яскравого» звучання високих звуків;
- активнішого дихання тощо [120, с. 107].

Підтвердження цієї позиції простежується в працях Є. Артемьєвої, Д. Євтушенка, А. Єгорова, Д. Люша, О. Матвєєвої, В. Юшманова та інших авторів. За їх переконаннями, емоції вокалістів не тільки відображають особистісне ставлення до дії стресорів, яке віддзеркалюється на результативності їх сценічної діяльності, а й спонукають їх організм до активних дій. Зокрема, Є. Артемьєва дійшла висновку, що емоції вокалістів відображаються в їх переживаннях, які набувають провідного значення у концепті «емоції — діяльність» [4, с. 183]. Натомість, на думку Є. Назайкінського, емоційні реакції на дію стресорів завжди «... пов'язані зі специфічною організацією самої музики і являються аналогами реальної архітектоніки п'єси» [77, с. 43]. Аналогічна позиція простежується у праці Л. Масол, де зазначено, що реакції фахівців мистецької спрямованості на дію стресорів з урахуванням емоційної насиченості музичних творів надають їм змогу бути «перформативними», тобто яскравими і виразними у процесі їх сценічної інтерпретації і створюють умови для реалізації творчих задумів [76, с. 249].

Для реалізації творчих задумів під час сценічних виступів вокалісти використовують універсальну мову емоцій, яка максимально «характеризує їх спів» [58, с. 167-169]. Підтвердження цієї тези простежується у праці Л. Шаміної, де зазначено, що активізація емоційних механізмів дозволяє вокалістам користуватися всіма резервами організму, створюючи конкретні фонації звукоутворюючої системи. Застосування ними таких механізмів надає змогу швидко та неусвідомлено підключати до роботи окремі частини голосоутворюючого апарату — резонатори, гортань, дихання, тощо. Окрім цього, за її переконаннями, коли виконавці переживають конкретну емоцію, то їх емоційно-фізіологічний стан позначається на:

- функціональному процесі їх організму;
- «характері» звуку;

- акустичних ознаках голосового апарату тощо [112, с. 379-393].

На думку Є. Вознесенської, саме емоції створюють умови для досягнення високого рівня організованості психофізіологічних механізмів вокалістів, які сприяють легкому подоланню вокально-технічних труднощів, а також саморегуляції всього організму у процесі вирішення творчо-інтерпретаційних завдань [12, с. 39]. Д. Євтушенко наголошував на необхідності досягнення вокалістом усвідомленого управління власною емоційною сферою, оскільки з підвищенням його емоційності збільшується «приплив» енергії для утворення вокального звуку і його регуляції центральною нервовою системою [31, с. 51]. Підтвердження вірогідності такого підходу до впливу емоцій на сценічну діяльність вокалістів також простежується у праці А. Здановича, де описано управління означеним процесом легендарним Ф. Шаляпіним, який висловлювався так: “На сцені два Шаляпіна, один діє, інший контролює” [36, с. 32].

Звичайно, кожен студент-вокаліст факультетів мистецтв педагогічних університетів відрізняється власною стресоростійкістю, яка стихійно або цілеспрямовано формується у процесі підготовки до професійної діяльності і залежить від інформаційного та емоційного видів стресу.

За дослідженнями Л. Котової, інформаційний стрес виникає у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів не просто при інтелектуальних перевантаженнях його свідомості. Він створюється дією певних умов, наприклад, таких як: непосильність розв’язання ускладнених творчо-інтерпретаційних завдань; обмеженість часовим лімітом у підготовці до сценічної інтерпретації музичного твору; наявність високого ступеня відповідальності за результати сценічної діяльності, тощо. Появі інформаційного стресу також сприяє низька якість засвоєння авторського нотного тексту. Саме це створює «дефіцит інформації». За наявності інформаційного дефіциту чи недосконало сформованих спеціальних умінь та виконавських навичок сценічні виступи студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів супроводжуються негативним видом хвилювання,

тривогою та надмірною емоційною напругою [59, с. 169-171]. Натомість, за переконаннями Г. Падалки, тільки інтеграція інтелектуального та афективного аспектів психіки студентів-вокалістів факультетів мистецтв педагогічних університетів сприяє формуванню їх культури (в широкому розумінні цього поняття), рівень якої обов'язково проявляється у процесі професійної діяльності [88, с. 80].

На жаль, на сьогоднішній день в науковій літературі зовсім відсутня інформація стосовно уникнення студентом-вокалістом факультетів мистецтв педагогічних університетів негативної дії інформаційного стресу у процесі сценічної діяльності. Більш того, поняття «інформаційний стрес» як і поняття «емоційний стрес» для теорії та методики музичного навчання вокалістів є досить новими і майже не вивченими. Разом з тим, у наукових працях І. Герсамії, Н. Гребенюк, В. Прокоп'єва, Д. Юника та інших вчених простежуються ці поняття і вказуються деякі особливості їх впливу на сценічну діяльність музикантів-інтерпретаторів. Експериментально доведено, що найвища результативність сценічної діяльності музиканта-виконавця досягається не за відсутності інформаційного та емоційного стресу, а лише за наявності оптимальної інтенсивності дії будь-якого їх виду. Такий «оптимум» є індивідуальним для кожного виконавця. Мінімальний стрес, як і максимальний негативно відображається на результатах їх сценічної діяльності [18, с. 188-194; 22, с. 111-119; 90, с. 13-20; 117, с. 214-220 тощо].

Під час третьої стадії дії стресорів у процесі сценічної діяльності студентів-вокалістів факультетів мистецтв педагогічних університетів відбувається виснаження їх енергетичних ресурсів та творчого потенціалу. З цього приводу В. Прокоп'єв вважав, що вокалісти, перебуваючи на сцені витрачають свій енергетичний потенціал, який залежить від внутрішніх та зовнішніх факторів (емоційно-фізіологічного стану їх організму та впливу слухачів). Ним емоційно-фізіологічний стан організму вокалістів пов'язується з їх здоров'ям та рівнем професійної підготовки, а вплив слухачів — з біорезонансною взаємодією з цільовою аудиторією. При

передачі музичної інформації вокалістами і її сприйнятті слухачами, які знаходяться в залі, відбувається взаємодія (виконавець — слухач — виконавець). Якщо така взаємодія є неадекватною, то, як зазначав В. Прокоп'єв, адаптація вокалістів проходить за рахунок зниження їх виконавської майстерності. Висококваліфікована аудиторія слухачів хоч і виступає стресором підвищення відповідальності вокалістів за якість сценічної діяльності, проте біорезонанс, який виникає між ними, своєю синхронною вібрацією створює умови для творчої інтерпретації музичних творів. «Не фахова» аудиторія слухачів, навпаки, не виступає таким стресором і надає можливість виконавцям відчувати себе «вільніше в музичному аспекті», натомість, завдяки сприйняттю «небажаних синдромів» на всіх рівнях регуляції виконавського процесу перешкоджає продемонструвати виконавську майстерність, яка відповідає їх професійним можливостям [90, с. 13]. Підтвердження вірогідності впливу цільової аудиторії на якість сценічних виступів вокалістів простежується у праці В. Корзун, де зазначено: «... експресія виконавця, його поведінка на сцені, емоційна реакція, викликані присутністю певної кількості слухачів, помітно збагачують процес відтворення виконавської інтерпретації» [57, с. 77].

Аналіз впливу зворотної реакції цільової аудиторії на якість сценічних виступів вокалістів прослідковується в працях І. Герсамії [18], Н. Гребенюк [22], Г. Котляр [58], Л. Шаміної [112] й інших педагогів та науковців. Зокрема, Н. Гребенюк розглядала енергетичні ресурси та творчий потенціал вокалістів у взаємозв'язку з їх емоційною сферою, яка в контексті взаємодії з публікою виступає знаряддям впливу на неї [22, с. 111]. На думку С. Савшинського, артисту обов'язково потрібна публіка, бо випромінюючи «музично-емоційну енергію» він по каналу зворотного зв'язку отримує від аудиторії підсилення не тільки впевненості в оригінальності творчого задуму, а й енергетично-творчого потенціалу [96, с. 150-151]. За переконаннями В. Морозова, під час сценічної діяльності вокалісти отримують різну «віддачу» від публіки, що впливає як на їх емоційне самопочуття, так і на

процес фонації звуку загалом. Динаміка голосу вокалістів дуже часто залежить від шуму слухачів в залі, адже чим голосніше вони шумлять, тим більше неусвідомлено проявляється бажання до потужнішого співу. Ця закономірність отримала назву “ефект Ломбарду”. Також важливим для особливо емоційно вразливих вокалістів є зворотний акустичний зв’язок між їх співом та часом реакції слухачів, що отримав назву “ефект Бернанда Лі і Томатіса”. Вокалісти можуть неусвідомлено затягувати темп або його прискорювати під час виступу, за умови «отримування» зворотної інформацію від слухачів з запізненням, оскільки це відстрочує проміжну оцінку ними власних виконавських дій [75, с. 196-198; 121, с. 69 тощо].

Звичайно, самооцінка успішності сценічної діяльності студентів-вокалістів факультетів мистецтв педагогічних університетів може здійснюватись безпосередньо як в ході інтерпретації музичних творів, так і по їх завершенні. У першому випадку самооцінюванню піддаються проміжні результати співу, а в другому — кінцеві. Д. Юником доведено, що формування їх готовності до сценічної діяльності відбувається за усвідомленого надання емоційної оцінки проміжним та кінцевим результатам діяльності на початковій стадії роботи над музичними творами. На його думку, «зняття» проміжних результатів діяльності сприяє віднайденню ефективних методів досягнення поставленої мети, а поступове надання пріоритетного значення усвідомленню емоційної оцінки кінцевих результатів діяльності в період автоматизації виконавських дій забезпечує утворення якісної інтерпретаційної моделі музичних творів. З приводу доцільності усвідомлення емоційної оцінки результативності сценічної діяльності як під час безпосередньої репетиційної підготовки до неї, так і в процесі прилюдних виступів він писав: «Безпомилкове відтворення необхідного матеріалу в період репетиційної та сценічної інтерпретації музичних творів відбувається лише за умови усвідомлення емоційної оцінки тільки кінцевих результатів діяльності» [117, с. 172]. Звичайно, прилюдні виступи студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів вимагають від них:

- свідомої активності, спрямованої на постійні пошуки «новизни» в заздалегідь сформованій інтерпретаційній моделі музичного твору;
- мобілізації енергетичних ресурсів для виконання будь-якої складності художньо-творчих завдань;
- самостимуляції до творчої діяльності;
- прагнення до досягнення поставленої мети;
- відмови від оцінки проміжних результатів діяльності;
- впевненості у психологічній готовності до сценічної інтерпретації музичних творів;
- сформованих умінь саморегуляції психічного стану [50, с. 52; 117, с. 221-283].

Отже, можемо зазначити, що у теорії та методиці професійного навчання вокаліста простежується інформація щодо адекватності самооцінки проміжних та кінцевих результатів сценічної діяльності, і вказується на наявність двох способів управління нею, а саме:

перший спосіб характеризується неусвідомленим емоційним оцінюванням успішності сценічних виступів;

другий спосіб характеризується усвідомленим логічним оцінюванням успішності сценічних виступів.

Підтвердження дієвості застосування означених способів управління результативністю діяльності в умовах дії стресорів простежується в дослідженнях науковців початку XXI століття. Зокрема, Г. Васянович та В. Онищенко, розглядаючи дидактичні засади професійної освіти у контексті фундаментальних педагогічних теорій, пов'язували адекватність самооцінки фахівців з їх світоглядною позицією як ціннісним компонентом особистісного пріоритету. Вони дійшли висновку, що саме цей компонент «...віддзеркалює визнання творчості як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів творчих особистостей у якості орієнтирів ... професії...» [11, с. 26].

Таким чином, узагальнюючи всю вищевикладену інформацію стосовно

розгляду вокально-сценічної діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у контексті їх стресоростійкості, слід зазначити:

1) готовність студентів-вокалістів до сценічної діяльності залежить не тільки від якості підготовки концертної програми та якості технічної оснащеності, а й від їх психологічної готовності адекватно відреагувати на дію стресорів у процесі прилюдної інтерпретації музичних творів;

2) вокально-сценічна діяльність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів супроводжується дією стресорів, які викликають естрадне хвилювання;

3) якщо «хвилювання піднесення» чи «хвилювання в образі» позитивно відображається на успішності вокально-сценічної діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, то «хвилювання паніка», та «хвилювання апатія» — негативно;

4) основою виникнення спонукальних видів естрадного хвилювання в студентів-вокалістів під час сценічної діяльності (хвилювання-піднесення, хвилювання в образі) виступає впевненість у спроможності продемонструвати високу результативність відтворення засвоєних знань, творчих умінь і виконавських навичок в умовах навіть надмірної інтенсивності дії короткострокових та тривалих стресорів;

5) на успішність процесу сценічної діяльності студентів-вокалістів впливають обидва складники психологічного стресу — інформаційний та емоційний;

6) інформаційний стрес «породжується» відчуттям «дефіциту інформації», який створюється неякісним засвоєнням нотного тексту музичних творів, не досконалою сформованістю творчих умінь або виконавських навичок тощо;

7) джерелом виникнення емоційного стресу у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів під час вокально-сценічної діяльності може виступити як дія інформаційного стресу, так і дія короткострокових та тривалих стресорів;

8) висока успішність прилюдних виступів студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів можлива лише за умови прояву ними стресоростійкості;

9) розмежування науковцями готовності особистості до професійної діяльності на два види (тривалої та короткострокової дії) створює методологічну основу для пошуку ефективних форм і методів формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності з урахуванням тривалого та короткострокового впливу стресорів на процес прилюдної інтерпретації музичних творів.

### **Висновки до першого розділу**

Узагальнення всієї вищевикладеної інформації стосовно аналізу теоретичних основ формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності надає змогу виокремити означений феномен у самостійний напрям дослідження і зробити висновки.

1. Проблематику готовності студентів-вокалістів до сценічної діяльності доцільно вивчати не тільки з позицій психології, а й педагогіки, адже педагогічна наука спрямовує зусилля дослідників на віднайдення ефективних форм і методів формування означеного феномену, а також надає змогу на цій основі розробити досконалі технології його подальшого вдосконалення. Саме тому поняття «готовність студентів-вокалістів до сценічної діяльності» є педагогічним феноменом, яке доцільно розглядати з позицій особистісного, гуманістичного, аксіологічного, синергетичного, середового, компетентнісного та діяльнісного методологічних підходів.

2. Відповідно до особистісного методологічного підходу вивчення поняття «готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності» його зміст ґрунтується на



власному творчому потенціалі формування двох видів готовності (тривалої та короткострокової) до прилюдної інтерпретації музичних творів з урахуванням «налаштованості» їх психіки на досягнення успіху. Якщо перший вид готовності характеризується заздалегідь сформованим бажанням прилюдно інтерпретувати музичні твори і відчуттям впевненості в якості набутих необхідних теоретичних знань і практичних навичок, то другий — здатністю до мобілізації всіх творчих ресурсів для реалізації уявної моделі техніко-тактичних дій, яка формується тільки в умовах наближених до майбутньої форми звітності.

3. Відповідно до гуманістичного методологічного підходу вивчення поняття «готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності» його зміст пов'язується з їх ціннісними якостями спрямованими на соціальні об'єкти чи на техніко-тактичні особливості виконання дій в умовах прилюдного виступу, що спонукає до певних переживань, які знаходять свій вияв у комунікації з цільовою аудиторією. Означений феномен, за цією методологією, формується не тільки інтелектуальною сферою студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, а й емоційно-чуттєвою, оскільки спрямовується на розвиток вільної особистості, здатної самостійно приймати рішення у процесі інтерпретації музичних творів на основі оцінки результативності відтворення інформації зі збереженням власних морально-етичних цінностей.

4. Відповідно до аксіологічного методологічного підходу вивчення поняття «готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності» його зміст доцільно розглядати як набуту їх властивість, яка характеризується стійкістю і водночас динамічністю руху свідомості, спрямованого на створення в уяві особистісних музично-виконавських цінностей з подальшою їх трансформацією у процесі прилюдної інтерпретації музичних творів. Стратегія формування означеного феномену має будуватись на основі

власних ціннісних орієнтирів студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів з урахуванням особистісних естетичних уподобань, які можуть підлягати як переоцінці, так і видозміненню власного ставлення до них.

5. Відповідно до синергетичного методологічного підходу вивчення поняття «готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності» його зміст доцільно пов'язувати з їх відкритою, багаторівневою взаємодоповнюючою системою, яка характеризується нелінійним напрямом розвитку. Означений феномен, за цією методологією, залежить не тільки від якості засвоєння нотного матеріалу музичних творів, сформованих умінь і навичок та усвідомлення їх новизни у розширенні інтерпретаційно-виконавської майстерності, а й від комунікації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів з цільовою аудиторією у процесі прилюдних виступів.

6. Відповідно до середового методологічного підходу вивчення поняття «готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності» його зміст необхідно пов'язувати з поступовим розвитком комунікаційних умінь у процесі виконання музичних творів. Цілеспрямований розвиток таких умінь має відбуватись завдяки їх інтерпретації спочатку перед «пустою» цільовою аудиторією з уявленням бажаних слухачів зі студентського середовища й відчуттям внутрішнього комфорту при «сценічному» спілкуванні з ними і лише потім — у присутності бажаних студентів, які штучно створюють умови наближені до сценічної діяльності. Виконання музичних творів з застосуванням «смарт середовища» створює умови для подальшого вдосконалення вже розвинених комунікаційних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

7. Відповідно до компетентнісного методологічного підходу вивчення поняття «готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності» його зміст ґрунтується як на специфіці оволодіння теоретичними знаннями, фаховими вміннями та

практичними навичками, так і на формуванні професійних якостей спрямованих на розвиток творчої інтуїції, гостроти сприйняття дійсності, швидкості й образності творчого мислення та на інші психічні процеси, які безпосередньо приймають участь у прийнятті виконавських рішень з урахуванням впливовості умов прилюдних виступів. Сформований означений феномен має створювати умови для мобілізації творчих ресурсів під час впливу стресорів на процес прилюдної інтерпретації музичних творів.

8. Відповідно до діяльнісного методологічного підходу вивчення поняття «готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності» означений феномен доцільно інтерпретувати як не статичне, а динамічне їх утворення, що забезпечує високу результативність співу в умовах дії внутрішніх та зовнішніх стресорів. У процесі формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності необхідно враховувати сучасні досягнення науковців стосовно динамічності установок, якими мають керуватись майбутні фахівці у процесі руху до мети.

9. Незалежно від методологічного підходу до вивчення поняття «готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності» структуру означеного феномену складають три компоненти, а саме:

- підготовленість програми музичних творів до прилюдної інтерпретації;
- виконавська вокально-технічна підготовленість студентів;
- психологічна здатність студентів до якісного відтворення засвоєних знань, умінь і навичок у будь-яких умовах, навіть в умовах дії внутрішніх та зовнішніх стресорів, які проявляються під час їх вокально-сценічної діяльності.

Основні результати дослідження висвітлено у публікаціях автора [124; 125].

## Перелік використаних джерел до першого розділу

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. М., 1989. 43 с.
2. Антонова Н. О. Темпераментальні детермінанти готовності до професійної діяльності у студентів психологічного факультету. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2011. Вип. 12. С. 35.
3. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М. : Смысл, 2002. 480 с.
4. Артемьева Е. К. В классе К. Дорлиак. М.: Музыка, 1969. 341 с.
5. Баранов А. А. Стрессоустойчивость в структуре личности и деятельности учителей высокого и низкого профессионального мастерства: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. СПб., 1995. 217 с.
6. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 47-52.
7. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности. М. : Издательство «Институт психологии РАН», 1997. 352 с.
8. Броннікова В. Б. Формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 313 с.
9. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії : Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2019. 586 с.
10. Бучек Л. І. Аналіз емоційної стійкості як прояву особливостей саморегуляції особистості : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. К., 1993. 110 с.
11. Васянович Г., Онищенко В. Дидактичні засади професійної освіти у контексті фундаментальних педагогічних теорій. *Педагогіка і*

*психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал*. 2013. № 6. С. 9-34.

12. Вознесенская Е. А. Практика вокальных занятий на отделении актёров музыкальной комедии. *Вопросы вокальной педагогики: сб. статей*. М. : Музыка, 1969. Вып. 4. С. 30-42.

13. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М. : Московский университет, 1976. 143 с.

14. Выготский Л. С., 1996. Педагогическая психология. М. : Педагогика. 534 с.

15. Гайдамович Т. Диалоги с Н. Н. Шаховой. Музыкальное исполнительство и педагогика. М. : Музыка, 1991. С. 75-88.

16. Гальперин П. Я., 1989. *Диагностика состояния мотивации познавательной деятельности студентов*. Минск : Изд-во БГУ. 20 с.

17. Гао Юань. Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра. філософ.: 13.00.04. Одеса, 2020. 268 с.

18. Герсамия И. Е. Проблемы психологии творчества певца : дисс. ... д-ра искусствовед.: 17.00.02, 19.00.01. Тбилиси, 1988. 260 с.

19. Гоноболін Ф. Н. Психологія. К. : Вища школа, 1975. 261 с.

20. Горноста́й П. П. Ценностные ориентации. Психология личности : словарь справочник / за ред. П. П. Горноста́я и Т. М. Титаренко. К. : Рута, 2001. С. 145–146.

21. Грицина О. М. Модель розвитку психічної стійкості керівників органів охорони державного кордону. Наукове забезпечення службово-бойової діяльності Національної гвардії України : VIII науково-практична конференція, м. Харків, 30 березня 2017 р. Харків : Національна академія Національної гвардії України, 2017. С. 32–33.

22. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: дис. ... д-ра мист.: 17.00.03. К., 2000. 370 с.

23. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : монографія. Тернопіль:

Економічна думка, 2002. 185 с.

24. Гуральник Н. П. Історія музичної освіти України: курс лекцій для студентів музичних спеціальностей ВОЗ мистецького спрямування. 2-е вид. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 31 с.

25. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Ніжин, 2005. 246 с.

26. Додонов Б. И. В мире эмоций. К.: Политиздат Украины, 1987. 140 с.

27. Дорошенко Т. Емоційна культура як складова професійної культури майбутнього вчителя музики. *Молодь і ринок*. 2015. Вип. 7. С. 62-66.

28. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1983. 32 с

29. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн. : Изд-во БГУ, 1976. 176 с.

30. Дьяченко М. И., Пономаренко В. А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости. *Вопросы психологии*. 1990. № 1. С. 106-112.

31. Євтушенко Д. Роздуми про голос. К. : Музична Україна, 1979. 89 с.

32. Егоров А. М. Гигиена голоса и его физиологические основы / под общ. ред. Н. И. Жинкина. М. : Музгиз, 1962. 170 с.

33. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Киев : Научная мысль. 1961. 331 с.

34. Зайцева А. В. Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в контексті екзистенційно-рефлексивного підходу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2016. Вип. 1.

С. 126-133.

35. Заремба Г. Ф. Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия ее преодоления : дис... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1982. 215 с.

36. Зданович А. П. Некоторые вопросы вокальной методики. М. : Музыка, 1965. 148 с.

37. Землякова Т. В. Емоційний фактор в структурі процесу адаптації : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. К., 1996. 193 с.

38. Зязюн И. А., Кривонос И. Ф., Тарасевич Н. Н. Основы педагогического мастерства. М. : Просвещение, 1989. 303 с.

39. Зязюн І. А. Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо виховних системах. Х. : Промінь, 1996. 379 с.

40. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси, 2008. 605 с.

41. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. Порівняльна професійна педагогіка. 2011. № 1. С. 19–30.

42. Калюжна Т. Г. Аксіологічні засади формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності». Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності: теорія і практика : колективна монографія. К. : 2016. С. 82-128.

43. Карбанович О. О технологической готовности будущего учителя. *Высшее образование в России*. № 3. 2007. С. 150-152.

44. Каськова Н. Ф. Психологический анализ эмоционального компонента педагогической деятельности : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 1989. 164 с.

45. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38-39. С. 43-50.

46. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М. : Наука, 1983. 367 с.

47. Коваль І. С. Формування професійної готовності майбутніх

рятувальників до діяльності в екстремальних умовах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Львів, 2017. 299 с.

48. Коваль П. Гуманістична спрямованість мистецтва у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць ДВНЗ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*. 2015. Вип. 16. С. 116-122.

49. Ковалькова Т. О. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 390 с.

50. Ковальчук М. О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2017. 282 с.

51. Коган Г. М. У врат мастерства (психологические предпосылки успешности пианистической работы). 4-е изд., доп. М. : Советский композитор, 1977. 176 с.

52. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.

53. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02; 13.00.04. К., 2009. 43 с.

54. Козловський Ю. М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : монографія. Л. : СПОЛОМ, 2012. 484 с.

55. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія. К. : Міленіум, 2004. 265 с.

56. Кончович К. Т. Формування готовності майбутніх вчителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Мукачево, 2016. 300 с.



57. Корзун В. В. Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2014. Вип. 120. С. 74-79.
58. Котляр Г. М. Исследование акустических средств выражения эмоциональных состояний в вокальной речи : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Л., 1977. 182 с.
59. Котова Л. М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Мелітополь, 2000. 260 с.
60. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 2 (75). С. 5-11.
61. Кудрявцев И. К., Лебедев С. А. Синергетика как парадигма нелинейности. *Вопросы философии*. 2002. № 12. С. 55-63.
62. Леви Л. Некоторые принципы психофизиологических исследований и источники ошибок. Труды Международного симпозиума “Эмоциональный стресс”, Стокгольм, 5-6 февраля 1965 г. Ленинград, 1970. С. 88-108.
63. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Психология личности. 2-е изд. М. : Политиздат, 1977. 304 с.
64. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. К., 1996. 378 с.
65. Лісун Д. В. Інтерпретація музичного твору як засіб розвитку емоційної сфери творчої особистості музиканта-виконавця. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. 2008. Вип. 34. С. 101-108.
66. Литвинчук М. Ю. Формування психологічної готовності майбутніх прикордонників до прийняття рішення в кризових ситуаціях : дис. канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2018. 287 с.
67. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы

психологии. М. : Наука, 1984. 444 с.

68. Луговая О. М. Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами их семей (на материалах ставропольского края) : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2007. 256 с.

69. Люш Д. Развитие и сохранение певческого голоса. К.: Музична Україна, 1988. 144 с.

70. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати. *Рідна школа*, 1994. № 3–4. С. 68-72.

71. Матвеева О. В. Методика формування вокально-виконавської надійності у майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. 20 с.

72. Матюша І. К. Гуманізація виховання і навчання в загальноосвітній школі : навч. посіб. К.: ІСДО, 1995. 160 с.

73. Митина Л. М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы. *Психологическая наука и образование*. 1999. № 3–4. С. 5-9.

74. Михайлов О. В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Москва, 2007. 166 с.

75. Морозов В. П. Профотбор вокалистов: экспериментально-теоретические основы объективных критериев. *Вопросы вокальной педагогики: сб. статей*. 1984. Вып. 7. С. 173-213.

76. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика. К. : Промінь, 2006. 432 с.

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

78. Наенко Н. И. Психологическая напряженность. М.: Издательство Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, 1976. 111 с.

79. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1958. 318 с.

80. Ніколаєнко О., Ушата Т. Технології комунікативно-орієнтованого навчання іноземних мов у немовному ВНЗ. 2005. URL: <https://www.pdau.edu.ua/np/pdf6/2.pdf> (дата звернення: 12.07.2019)
81. Некрасова С. М. Готовність педагога до професійного саморозвитку: сутність, структура, проблеми дослідження. *Науковий вісник Мелітопольського університету. Серія "Педагогіка"*. 2010. Вип. 5. С. 7-13.
82. Нечепоренко М. А. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, Тернопіль, 2019. 290 с.
83. Нужнова С. В. Формирование готовности к профессиональной мобильности. *Высшее образование в России*. 2009. № 6. С. 152-156.
84. Огієнко О. І. Теоретико-методологічні засади формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності. Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності: теорія і практика : колективна монографія. К. : 2016. С. 11-81.
85. Олексенко Р. І., Васюк Ю. А. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується. *Філософські обрії*. 2017. Вип. 37. С. 124-135.
86. Олексюк Н. Професійна готовність соціального педагога як важлива складова його професійної компетентності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2007. № 1. С. 3-7.
87. Отич О. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспект : монографія. Чернівці: Земна Буковина, 2007. 751 с.
88. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. К.: Освіта України, 2008. 274 с.
89. Пасько О. М. Врахування підходів щодо визначення «готовності» у професійній діяльності працівників ОВС. Професійне становлення особистості : матеріали V Всеукраїнської наук.-практ. конф., 15 лютого

2013 р. Одеса : ОДУВС, 2013. С. 51-52.

90. Прокопьев В. Н. Как стать певцом и сделать карьеру. Кн. 2. СПб. : Издательство “Русская графика”. 2001. 176 с.

91. Пушкин В. Н., Нерсисян Л. С. Железнодорожная психология. М., 1972. 239 с.

92. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / пер. с польского и вступ. ст. В. Н. Виллюнаса. М. : Прогресс, 1979. 391 с.

93. Розов В. И. Психосоматическая адаптивность и ее развитие у студентов в системе психологической службы вуза. *Проблемы высшей школы: научн.-метод. сборник*. 1992. Вып. 76. С. 52-57.

94. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии/ С.-Пб. : Питер Ком, 1999. 720 с.

95. Румянцева З. В. Проблема развития творческой готовности будущих педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности. *Вестник Костромского государственного университета*. 2017. № 5. С. 65-69.

96. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением. Л. : Музыка, 1964. 187 с.

97. Селье Г. Стресс без дистресса. М. : Прогресс, 1979. 254 с.

98. Симонов П. В. Мотивированный мозг. М. : Наука, 1987. 266 с.

99. Сохор А. Музыка как вид искусства. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Музыка. 1970. 134 с.

100. Тимченко А. В. Проблема психологической готовности военного специалиста к экстремному действию в состоянии эмоционального стресса : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Харьков, 1995. 141 с.

101. Узнадзе Д. Н. Общая психология / пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе, под ред. И. В. Имедадзе. М. : Смысл; СПб. : Питер, 2004. 413 с.

102. Федоришин В. І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2014. 44 с.

103. Философия : Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. М. : Гардарики, 2004. 770 с.
104. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2004. 246 с.
105. Хомич І. М. Формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 19 с.
106. Хуан Ханьцзе. Формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2019. 20 с.
107. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 275 с.
108. Чепелева Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія: збірник наукових праць*. 1998. Вип. III. С. 35-41.
109. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.03. Казань, 1989. 425 с.
110. Черкашин А. И. Формирование эмоциональной устойчивости специалиста пожарной охраны к воздействию стресс-факторов повышенной интенсивности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Харьков, 1995. 168 с.
111. Чернявська М. Н. Аксіологічний аспект теорії інтерпретації та проблеми музичної педагогіки : дис. ... канд. мист.: 17.00.03. К., 1996. 122 с.
112. Шамина Л. В. Теоретико-методические основы обучения русскому народно-певческому искусству : дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 1996. 492 с.
113. Шамионов Р. М. Структура адаптационной готовности личности. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2016. Т. 16, вып. 4. С. 451-458.
114. Шапарь В. Б. Формирование профессиональной памяти

курсантов высших военных учебных заведений : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харьков, 1984. 164 с.

115. Шипилова Е. В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 218 с.

116. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник. К.: ДАКККіМ, 2005. 271 с.

117. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : монографія. К.: ДАКККіМ, 2009. 338 с.

118. Юник Т. І. Удосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів (на матеріалі педагогічних ВНЗів) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 1996. 21с.

119. Юник І. Д. Формування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 20 с.

120. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навчально-методичний посібник. К., 1998. 158 с.

121. Юшманов В. И. Вокальная техника и ее парадоксы. СПб. : ДЕАН, 2001. 128 с.

122. Якубовская М. Л. Эмоциональная регуляция устойчивости личности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 1988. 23 с.

123. Ян І. Виконавська стабільність піаністів як мистецтвознавський феномен. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2021. № 1 (50). С. 91-106.

124. Яо Цзялі. Готовність студентів-вокалістів до сценічної діяльності у контексті теорії психологічного стресу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 – Теорія та методика мистецької освіти*. 2022. Вип. 28. С. 130-137.

125. Яо Цзялі. Готовність студентів-вокалістів до сценічної діяльності

як педагогічний феномен. *Молодь і ринок*. 2022. № 9–10 (207–208). С. 151-157.

126. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (Ч. 1). С. 104-109.

127. Buck R. Motivation, emotion and cognition : A developmental-interactionist view / ed. by Strongman K. T. Chichester : Wiley, 1991. P. 134-151.

128. Burnasova V., Yunyk D., Yunyk T., Yunyk I., Kotova L. Complex Abilities of Communicators and Specificity of Their Formation. *Journal of History Culture and Art Research*. 2019. Vol. 8, No. 2. P. 136-145. DOI: 10.7596/taksad.v8i2.2072

129. Campbell-Sills L., Barlow D. H., Brown, T A., Hofmann S. G. Effects of suppression and acceptance on emotional responses on individuals with anxiety and mood disorders. *Behavior Research and Therapy*. 2006. № 44 (9). P. 1251-1263. DOI: 10.1016/j.brat.2005.10.001

130. Chen C.-F., Chen C.-T. The effect of higher education brand images on satisfaction and lifetime value from students' viewpoint. *Anthropologist*. 2014. Vol. 17, No. 1. P. 137-145.

131. Dracinschi M. C. Values and beliefs in social and emotional education. *IJGE: International Journal of Global Education*. 2012. Vol. 1 (3). P. 21-43.

132. Frijda N. H. The emotions. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 256 p.

133. Ginsberg M. B., Wlodkowski R. J. Diversity and motivation. Culturally responsive teaching in college. 2nd ed. San Francisco : Jossey-Bass, 2009. 446 p.

134. Handbook of Motivation at School / eds. by K. R. Wentzel, Wigfield A. New York : Routledge, 2009. 686 p.

135. Havrilova L., Kozyr A., Ishutina O., Khvashchevska O., Chuhai S. Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and

Piano. *OPUS*. 2020. Vol. 26, No 1. P. 251-282.  
<http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605>

136. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh. Methodological aspects of modernization of professional training of future music teachers. *Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*. 2020. Vol. 25. P. 370-377.

137. Lazarus R. S., Cohen-Charash Y. Discrete emotions in organizational life. *Emotions at work: Theory, research and applications for management*. 2001. Vol. 4584. P. 45-85.

138. Shafir T., Taylor S. F., Atkinson A. P., Langenecker S. A., Zubieta J. Emotion regulation through execution, observation, and imagery of emotional movements. *Brain and Cognition*. 2013. Vol. 82 (2). P. 219–227.  
<https://doi.org/10.1016/j.bandc.2013.03.001>

139. Shafir T., Tsachor R. P., Welch, K. B. Emotion regulation through movement: unique sets of movement characteristics are associated with and enhance basic emotions. *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 6. P. 2030.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02030>

140. Tsachor R. P., Shafir T. A. Somatic movement approach to fostering emotional resiliency through laban movement analysis. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2017. Vol. 11. P. 1662-5161. DOI: 10.3389/fnhum.2017.00410

141. Watson J. B., Rayner. R. Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*. 1920. Vol. 3, No. 1. P. 1-14.

142. Wolff S. Children under stress. N.Y. : Penguin, 1973. 283 p.



## РОЗДІЛ 2

### ДІАГНОСТУВАЛЬНО-ПОШУКОВА РОБОТА З УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

#### **2.1. Стан сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (констатувальний експеримент)**

По завершенні аналізу теоретичних основ формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності, відповідно до наступного (третього) завдання нашого дослідження проводився констатувальний експеримент, під час якого з'ясовувався стан сформованості означеного феномену в процесі навчання у закладах вищої освіти. Для цього, перш за все, було розроблено концептуальний план проведення діагностувально-пошукової роботи з обраної наукової проблеми, який охоплював сім пунктів, а саме:

1) визначення критеріїв оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності;

2) з'ясування показників критеріїв оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності;

3) розробку технології підрахунку результатів контрольних замірів всіх показників критеріїв оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності у процесі проведення діагностувально-пошукової роботи;

4) обґрунтування рівнів сформованості готовності студентів

факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності;

5) уточнення закладів вищої освіти (експериментальної бази) для проведення діагностувально-пошукової роботи з удосконалення процесу формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності;

б) проведення діагностувальної роботи (констатувального експерименту) з метою вивчення стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності;

7) проведення пошукової роботи (пошукового експерименту) з метою віднайдення ефективних форм і методів удосконалення процесу формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.

Відповідно до першого пункту концептуального плану проведення діагностувально-пошукової роботи з обраної наукової проблеми, методологічну основу визначення критеріїв оцінювання готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності та їх показників, які б всебічно висвітлювали стан їх сформованості, склали праці О. Адаменко (2006), І. Беха (2008), В. Бондара (1996), Н. Гузій (2004), С. Занюка (2002), В. Курила (2000), О. Кучерявого та С. Кушнірук (2018), В. Орлова (2003), О. Рудницької (2005), П. Симонова (1981), М. Фіцули (2000) А. Haider, S. Jalal (2018), А. Kovinko, E. Marakly (2017) й інших науковців. У цих працях вказується, що змістовність формулювання самих критеріїв має відображати їх кількісні ознаки, тобто: критерії мають відображати динаміку вимірюваної якості в просторі й часі та розкриватися через показники, за інтенсивністю прояву яких можна робити висновки про стан сформованості певного критерію [1, с. 21-25; 5, с. 328-346; 6, с. 35-39; 8, с. 131-156; 13, с. 265-273; 19, с. 223-241; 20, с. 140-141; 22, с. 89-94; 23, с. 112-143; 25, с. 132-167; 28, с. 29-40; 35,

с. 1401-1407; 38, с. 18-19 тощо].

Саме тому, оперуючи цією інформацією, ми дійшли висновку, що доцільним є застосування такої кількості критеріїв оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності, яка відповідає кількості складових її структури.

За перший критерій оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності нами взято *якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації*, за другим — *досконалість вокально-технічної підготовленості студентів*, а за третій — *міру їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності*. Звичайно, досягнення психології, фізіології, педагогіки, мистецтвознавства та інших сучасних галузей науки надають змогу кожен з означених критеріїв розглядати з різних методологічних підходів. Зокрема, оперуючи інформацією, викладеною у працях В. Антонюк (2007), Ю. Афанасьєва та О. Джури (2009), Н. Батюк (2002), Н. Згурської (2001), О. Щолокової (1996), Сюй Ни (2022) та інших науковців щодо природи голосоутворення вокаліста [2, с. 86-112; 3, с. 14-19; 4, с. 8-12; 15, с. 5-8; 29, с. 73-89; 27, с. 49-53 тощо] *вокально-технічну підготовленість студентів* можна розглядати з позицій міоеластичної, нейрхронаксихної та резонансної теорій фонації. Перша теорія фонації надає змогу проаналізувати звукоутворення вокалістом на основі «... дії повітряного тиску на пружні голосові складки і приведення їх у коливальний рух» [27, с. 51], друга — не периферичної, а церебрально-мозкової природи коливання голосових складок, тоді як третя — резонансної системи голосового апарату. Розгляд *вокально-технічної підготовленості студентів* з різних методологічних підходів призвів би до виділення не одного десятка показників другого критерію оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-

сценічної діяльності, що не просто ускладнило б технологію його замірів, а «перевело» б її у площину «нереальності». Саме тому, з метою зменшення їх кількості, за методологічну основу віднайдення показників всебічного відображення стану сформованості кожного критерію досліджуваного феномену склали праці Б. Деменка (1996), О. Дем'янчук (1996), О. Єременко (2003), Т. Завадської (1993), Т. Землякової (1996), С. Кисіля (1994), Р. Немова (1990), Є. Соколова (1981), Д. Юника (2009), Т. Юник (1996), Н. Eichenbaum (2008), N. Dael, M. Mortillaro, K. Scherer (2012), Y. Kim, P. Sullivan (2019), R. Kishokumar (2017), C. Whitchurch, W. Locke, G. Marini (2021), D. Yunyk, I. Yunyk, T. Yunyk, V. Burnazova, L. Kotova (2018) та інших науковців, де *якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації* пов'язується із запам'ятовуванням нотного та літературного тексту вокальних творів, а *досконалість технічної підготовленості вокалістів* — з доцільною точністю відтворення м'язово-силових рухів голосового апарату з урахуванням їх просторово-часових співвідношень та артистичною майстерністю підсилення передачі необхідної інформації слухачам/глядачам [9, с. 135-168; 10, с. 34-38; 11, с. 76-89; 12, с. 10-14; 16, с. 87-94; 18, с. 13-15; 21, с. 125-178; 26, с. 84-96; 30, с. 71-134; 31, с. 6-17; 33, с. 1091-1096; 34, с. 326-378; 36, с. 4-12; 37; 39, с. 574-623; 40, с. 473-477 тощо].

Таким чином, з урахуванням вищевикладеної інформації та відповідно до другого пункту концептуального плану проведення діагностувально-пошукової роботи з обраної наукової проблеми (з'ясування показників критеріїв оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності), показниками першого критерію оцінювання досліджуваного феномену (*якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації*) були:

- 1) точність відтворення нотного тексту вокальних творів;
- 2) точність відтворення літературного тексту вокальних творів.

Оцінювання другого критерію стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (*досконалість їх вокально-технічної підготовленості*) відбувалось лише за показниками, які максимально відображають майстерність вокальної фонації та артистичного підсилення передачі необхідної інформації слухачам/глядачам з урахуванням характерних особливостей індивідуальної фізіології їх голосового апарата, а саме:

- 1) тембрально-естетичне забарвлення звуку;
- 2) артистизм в процесі інтерпретації вокального твору.

Третій критерій оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (*міра їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності*) визначався за такими показниками, як:

- 1) прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-піднесення» та «хвилювання в образі»);
- 2) прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-апатія» та «хвилювання-паніка»).

Відповідно до третього пункту концептуального плану проведення діагностувально-пошукової роботи з обраної наукової проблеми було розроблено технологію підрахунку результатів контрольних замірів всіх показників критеріїв оцінювання готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності. Методологічну основу цієї технології склала розроблена В. Бурназовою (2010) система оцінювання стану сформованості виконавської самостійності у студентів мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів [7, с. 7-8], яка була адаптована нами до умов проведення діагностувально-пошукової роботи з формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності. За цією технологією передбачалось, що всі отримані дані будуть мати таку форму,

яка підлягатиме математичному обчисленню без застосування спеціальних технічно-вимірювальних пристроїв, тобто вони матимуть кількісне (цифрове) відображення. Саме тому показники *якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації* (перший критерій оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності) визначались таким чином: кожна помилка в точності відтворення нотного тексту вокальних творів як і в точності відтворення його літературного тексту фіксувалась математично експертною комісією, до складу якої входили провідні фахівці закладу вищої освіти, де проводилась діагностувально-пошукова робота, тобто: за одну помилку виставлявся один бал. Показники другого та третього критеріїв оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (*досконалість їх вокально-технічної підготовленості та міра здатності студентів до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності*) визначались тією ж експертною комісією за спеціальною п'ятибальною шкалою дзеркальної форми (від 0 до 4 балів), а саме:

- найкращі прояви тембрально-естетичного забарвлення звуку та артистизму в процесі інтерпретації кожного вокального твору прирівнювались до нульових позначок (0 балів), аналогічно як і найкращий прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-піднесення» чи «хвилювання в образі»), а найгірші — «отримували» по 4 бали;

- відсутність прояву «руйнівних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-апатія» та «хвилювання-паніка») прирівнювалась до нульової позначки (0 балів), а максимальна інтенсивність їх впливу на вокально-сценічну діяльність студентів — до 4 балів;

- бали між нульовою та максимальною позначками (1, 2, 3, 4) виставлялись відповідно до прояву міри якості тембрально-естетичного

забарвлення звуку та артистизму, а також відповідно до інтенсивності прояву «спонукальних» чи «руйнівних» видів естрадного хвилювання.

Відповідно до четвертого пункту розробленого концептуального плану проведення діагностувально-пошукової роботи з обраної наукової проблеми, було обґрунтовано технологію розмежування сформованої готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності на рівні (взірцевий, високий, середній, низький та дуже низький). Конкретний рівень сформованості означеного феномену в інтерпретатора встановлювався експертною комісією на основі узагальненої суми балів, яку отримав студент за всіма показниками визначених критеріїв у процесі прилюдного виконання «окремо» кожного твору. Розмежування стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності на взірцевий, високий, середній, низький та дуже низький рівні здійснювалося в однакових інтервалах (5 балів) за формулою:

$$R = a + b + c + d + e + f, \text{ де}$$

*a* – кількість балів за першим показником (точність відтворення нотного тексту вокальних творів) першого критерію оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (*якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації*);

*b* – кількість балів за другим показником (точність відтворення літературного тексту вокальних творів) першого критерію оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (*якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації*);

*c* – кількість балів за першим показником (тембрально-естетичне забарвлення звуку) другого критерію оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (*досконалість їх вокально-технічної*

*підготовленості*);

*d* – кількість балів за другим показником (артистизм в процесі інтерпретації вокального твору) другого критерію оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (*досконалість їх вокально-технічної підготовленості*);

*e* – кількість балів за першим показником (прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання) третього критерію оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (*міра їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності*);

*f* – кількість балів за другим показником (прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання) третього критерію оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (*міра їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності*).

Отже, рівень стану сформованості готовності кожного студента факультету мистецтв педагогічного університету до вокально-сценічної діяльності (*R*) встановлювався за сумарною кількістю балів, яку він отримав за всіма показниками визначених критеріїв у процесі прилюдного виконання «окремо взятого» твору, тобто:

- взірцевий рівень сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності встановлювався при відсутності недоліків (0 балів) за всіма показниками з розроблених критеріїв;

- високий рівень сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності встановлювався за наявності не більше 4 недоліків (4 балів) за всіма



показниками з розроблених критеріїв;

- середній рівень сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності встановлювався за наявності від 5 до 9 недоліків (від 5 до 9 балів) за всіма показниками з розроблених критеріїв;

- низький рівень сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності встановлювався за наявності від 10 до 14 недоліків (від 10 до 14 балів) за всіма показниками з розроблених критеріїв;

- дуже низький рівень сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності встановлювався за наявності більше 14 недоліків (14 балів) за всіма показниками з розроблених критеріїв.

Відповідно до п'ятого пункту розробленого концептуального плану проведення діагностувально-пошукової роботи з обраної наукової проблеми, уточнювались заклади вищої освіти (експериментальна база) для проведення констатувального та пошукового експериментів. Для проведення такої роботи надали згоду Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Бердянський державний педагогічний університет та Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Констатувальний експеримент проводився з метою вивчення стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності. У цьому експерименті, який проводився у продовж 2019-2020 навчального року, брали участь 88 учасників (34 студенти Інституту мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 28 студентів Бердянського державного педагогічного університету, 26 студентів навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка).

Діагностика стану сформованості готовності студентів факультетів

мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності проводилася експертною комісією під час проведення екзамену по класу вокалу. До неї залучались 3 особи, а саме: автор дослідження і провідні викладачі тієї кафедри, де вона проводилась. Отримані результати контрольних замірів стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності усереднювалися за формулою:

$$\bar{a} = \frac{\sum a}{n} = \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n}, \text{ де}$$

$\bar{a}$  – усереднена величина кількості балів, отриманих учасниками констатувального експерименту за всіма показниками досліджуваного феномену;

$\sum$  – знак підсумовування кількості балів, отриманих учасниками констатувального експерименту за всіма показниками досліджуваного феномену;

$a_n$  – сума балів, отриманих кожним учасником констатувального експерименту за всіма показниками досліджуваного феномену;

$n$  – число всіх учасників констатувального експерименту.

Відповідно до шостого пункту концептуального плану організації діагностувально-пошукової роботи з обраної наукової проблеми, проводився констатувальний експеримент на базі трьох вишів з метою вивчення стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.

Результати контрольних замірів стану сформованості готовності 34 студентів Інституту мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова до вокально-сценічної діяльності за всіма показниками визначених критеріїв оцінювання означеного феномену викладено у таблиці 2.1, де до 1 групи віднесено студентів 2 курсу навчання у виші, а до 2 — 4 курсу. Аналіз цієї таблиці (див. табл. 2.1) надав змогу визначити загальний стан сформованості готовності

студентів Інституту мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова до вокально-сценічної діяльності.

Таблиця 2.1

**Результати контрольних замірів стану сформованості  
готовності студентів Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова  
до вокально-сценічної діяльності**

Група/ кіль- кість учас- ників	№ кон- церт- ної прогр.	Показники досліджуваного феномену						Заг./ усе- ред. к-сть балів
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	темб.- естет. забар. звуку	ар- тис- тизм	спон. види естр. хвил.	руйн. види естр. хвил.	
1/18	1	57	23	53	54	21	56	264/ 14,7
	2	51	16	48	42	13	37	207/ 11,5
2/16	1	43	17	41	34	15	35	185/ 11,6
	2	26	12	29	18	8	23	116/ 7,3

1. Незалежно від курсу навчання у виші, всі студенти Інституту мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, які брали участь у констатувальному експерименті, допускались помилок за показниками першого критерію оцінювання стану сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності (*якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації*), адже:

- 18 учасників 1 групи 57 разів порушили точність відтворення нотного тексту при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить

3,2 помилки на одного інтерпретатора, і 51 раз — при виконанні другого, а це усереднено становить 2,8 помилки на кожного із них;

- вони (18 учасників 1 групи) 23 рази порушили точність відтворення літературного тексту при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 1,3 помилки на одного інтерпретатора, і 16 раз — при виконанні другого, а це усереднено становить 0,9 помилки на кожного із них;

- 16 учасників 2 групи 43 рази порушили точність відтворення нотного тексту при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 2,7 помилки на одного інтерпретатора, і 26 разів — при виконанні другого, а це усереднено становить 1,6 помилки на кожного із них;

- вони (16 учасників 2 групи) 17 разів порушили точність відтворення літературного тексту при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 1,1 помилки на одного інтерпретатора, і 12 раз — при виконанні другого, а це усереднено становить 0,8 помилки на кожного із них.

2. Звичайно *досконалість вокально-технічної підготовленості студентів* Інституту мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова покращується у процесі навчання у виші, про що свідчать результати контрольних замірів означеного критерію оцінювання стану сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності за показниками тембрально-естетичне забарвлення звуку балів та артистизм в процесі інтерпретації вокального твору, тобто:

- якщо при виконанні першого твору 18 учасників 1 групи за першим показником (тембрально-естетичне забарвлення звуку) означеного критерію (*досконалість вокально-технічної підготовленості студентів* отримали) отримали 53 бали, що усереднено становить 2,9 бала на одного інтерпретатора, то 16 учасників 2 групи — 41 бал, а це усереднено становить 2,6 бала на кожного із них;

- якщо при виконанні другого твору ця ж кількість учасників 1 групи за першим показником цього ж критерію отримали 48 балів, що усереднено становить 2,7 бала на одного інтерпретатора, то ті ж самі учасники 2 групи —

29 балів, а це усереднено становить 1,8 бала на кожного із них;

- якщо при виконанні першого твору 18 учасників 1 групи за другим показником (артистизм в процесі інтерпретації вокального твору) другого критерію (*досконалість вокально-технічної підготовленості студентів*) отримали 54 бали, що усереднено становить 3,0 бала на одного інтерпретатора, то 16 учасників 2 групи — 34 бали, а це усереднено становить 2,1 бала на кожного із них;

- якщо при виконанні другого твору ця ж кількість учасників 1 групи за таким же показником (другим) цього ж другого критерію отримали 42 бали, що усереднено становить 2,3 бала на одного інтерпретатора, то ті ж самі учасники 2 групи — 18 балів, а це усереднено становить 1,1 бала на кожного із них.

3. Результати контрольних замірів третього критерію оцінювання стану сформованості готовності студентів Інституту мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова до вокально-сценічної діяльності показали, що: *міра їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності* підвищується під час навчання у виші, а також має позитивну динаміку з плином часу у процесі прилюдної інтерпретації музичних творів, оскільки:

- при виконанні першого твору 18 учасників 1 групи за першим показником (прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання) означеного критерію (*міра їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності*) отримали 56 балів, що усереднено становить 3,1 бала на одного інтерпретатора, тоді як 16 учасників 2 групи — 35 балів, а це усереднено становить 2,2 бала на кожного із них;

- при виконанні другого твору ця ж кількість учасників 1 групи за першим показником цього ж критерію (третього) отримали 37 балів, що усереднено становить 2,1 бала на одного інтерпретатора, тоді як ті ж самі

учасники 2 групи — 23 бали, а це усереднено становить 1,4 бала на кожного із них;

- при виконанні першого твору 18 учасників 1 групи за другим показником (прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання) третього критерію (*міра їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності*) отримали 56 балів, що усереднено становить 3,1 бала на одного інтерпретатора, тоді як 16 учасників 2 групи — 35 балів, а це усереднено становить 2,2 бала на кожного із них;

- при виконанні другого твору ця ж кількість учасників 1 групи за таким же показником (другим) цього ж третього критерію отримали 37 балів, що усереднено становить 2,1 бала на одного інтерпретатора, тоді як ті ж самі учасники 2 групи — 23 бали, а це усереднено становить 1,4 бала на кожного із них.

На основі аналізу отриманих результатів контрольних замірів стану сформованості готовності студентів Інституту мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова до вокально-сценічної діяльності, які проводились за всіма її показниками всіх трьох критеріїв, було встановлено рівні досліджуваного феномену у двох груп учасників констатувального експерименту. Їх узагальнений варіант викладено у таблиці 2.2, де зафіксовано (див. табл. 2.2), що:

- взірцевого рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності не зумів продемонструвати жоден з учасників як 1 групи, так і 2 групи;

- високого рівня сформованості означеного феномену зумів досягти лише 1 учасник констатувального експерименту з цього вищого навчального закладу (учасник 2 групи при виконанні другого твору), що становить 6,3% від загальної їх кількості;

- середній рівень сформованості готовності до вокально-сценічної

діяльності було виявлено у 4 учасників 1 групи (22,2%) і у 4 учасників 2 групи (25,0%) при виконанні першого твору, а також у 5 учасників 1 групи (27,8%) і у 5 учасників 2 групи (31,2%) при виконанні другого твору;

- низький рівень сформованості досліджуваного феномену був встановлений у 6 учасників 1 групи (33,3%) і у 7 учасників 2 групи (43,8%) при виконанні першого твору, а також у 9 учасників 1 групи (50,0%) і у 8 учасників 2 групи (50,0%) при виконанні другого твору;

- дуже низький рівень сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності продемонстрували 12 учасників 1 групи (8 осіб при виконанні першого твору, що становить 44,5%, та 4 — при виконанні другого твору, що становить 22,2%), і 7 учасників 2 групи (5 осіб при виконанні першого твору, що становить 31,2%, та 2 — при виконанні другого твору, що становить 12,5%).

Таблиця 2.2

**Рівні сформованості готовності студентів Інституту мистецтв  
НПУ ім. М. П. Драгоманова до вокально-сценічної діяльності**

Гр./к- кість учас- ників	№ конц. про- грами	Рівні сформованості досліджуваного феномену					Заг. рівень сформ. д. ф.
		взір- цевий	висо- кий	серед- ній	низь- кий	д.низь- кий	
1/18	1	0 (0%)	0 (0%)	4 (22,2%)	6 (33,3%)	8 (44,5%)	д.низ.
	2	0 (0%)	0 (0%)	5 (27,8%)	9 (50,0%)	4 (22,2%)	низ.
2/16	1	0 (0%)	0 (0%)	4 (25,0%)	7 (43,8%)	5 (31,2%)	низ.
	2	0 (0%)	1 (6,3%)	5 (31,2%)	8 (50,0%)	2 (12,5%)	серед.

Отже, проведення контрольних замірів стану сформованості у студентів готовності до вокально-сценічної діяльності на базі Інституту

мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та підрахунок їх результатів за технологією дзеркальної форми відображення балів надали змогу засвідчити незадовільний загальний стан сформованості означеного феномену (див. табл. 2.1 і 2.2), оскільки:

- незалежно від того, що *досконалість вокально-технічної підготовленості студентів* покращується у процесі навчання у виші, найвищий усереднений бал (7,3) на одного учасника 2 групи констатувального експерименту було виявлено лише при виконанні другого твору, що відповідає середньому рівню сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності;

- усереднені бали на одного учасника констатувального експерименту у 2 групі при виконанні першого твору (11,6) та у 1 групі при виконанні другого твору (11,5) відповідають низькому рівню сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності:

- найнижчий усереднений бал (14,7) на одного учасника встановлено при виконанні першого твору 18 особами 1 групи констатувального експерименту, що відповідає дуже низькому рівню сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності.

Вивчення стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності проводилось і на базі Бердянського державного педагогічного університету. У цьому констатувальному експерименті брали участь 28 студентів педагогічного факультету означеного університету — 16 студентів 2 курсу (1 група) і 12 студентів 4 курсу (2 група). Результати контрольних замірів досліджуваного феномену за всіма показниками визначених його критеріїв викладено у таблиці 2.3. Її аналіз (див. табл. 2.3) надав змогу визначити загальний стан сформованості готовності студентів до вокально-сценічної діяльності на базі іншого університету (Бердянського державного педагогічного університету) і таким чином переконатись у достовірності



зроблених висновків після першого контрольного виміру досліджуваного феномену на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Таблиця 2.3

**Результати контрольних замірів стану сформованості  
готовності студентів БДПУ до вокально-сценічної діяльності**

Група/ кіль- кість учас- ників	№ кон- церт- ної прогр.	Показники досліджуваного феномену						Заг./ усе- ред. к-сть балів
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	темб.- естет. забар. звуку	ар- тис- тизм	спон. види естр. хвил.	руйн. види естр. хвил.	
1/16	1	54	21	51	52	20	49	247/ 15,4
	2	46	13	45	41	12	33	190/ 11,9
2/12	1	38	19	37	30	12	31	167/ 13,9
	2	22	13	25	14	6	21	101/ 8,4

1. Незалежно від курсу навчання у виші всі учасники констатувального експерименту, який проводився на базі Бердянського державного педагогічного університету, допускали помилки за показниками першого критерію оцінювання стану сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності (*якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації*), оскільки:

- 16 учасників 1 групи 54 рази порушили точність відтворення нотного тексту при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 3,4 помилки на одного інтерпретатора, і 46 разів — при виконанні другого, а це усереднено становить 2,9 помилки на кожного із них;

- вони (16 учасників 1 групи) 21 раз порушили точність відтворення літературного тексту при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 1,3 помилки на одного інтерпретатора, і 13 раз — при виконанні другого, а це усереднено становить 0,8 помилки на кожного із них;

- 12 учасників 2 групи 38 разів порушили точність відтворення нотного тексту при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 3,2 помилки на одного інтерпретатора, і 22 рази — при виконанні другого, а це усереднено становить 1,8 помилки на кожного із них;

- вони (12 учасників 2 групи) 19 разів порушили точність відтворення літературного тексту при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 1,6 помилки на одного інтерпретатора, і 13 раз — при виконанні другого, а це усереднено становить 1,1 помилки на кожного із них.

2. Висунута теза в результаті проведення констатувального експерименту на базі Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, що *досконалість вокально-технічної підготовленості студентів* покращується у процесі навчання у виші, — отримала підтвердження в Бердянському державному педагогічному університеті, адже контрольні заміри означеного критерію за показниками «тембрально-естетичне забарвлення звуку» та «артистизм в процесі інтерпретації вокального твору» засвідчили:

- при виконанні першого твору 16 учасників 1 групи за першим показником (тембрально-естетичне забарвлення звуку) означеного критерію (*досконалість вокально-технічної підготовленості студентів*) отримали 51 бал (усереднено становить 3,2 бала на одного інтерпретатора), а 12 учасників 2 групи — 37 балів (усереднено становить 3,1 бала на кожного із них);

- при виконанні другого твору ця ж кількість учасників 1 групи за першим показником цього ж критерію отримали 45 балів (усереднено становить 2,8 бала на одного інтерпретатора), а ті ж самі учасники 2 групи — 25 балів (усереднено становить 2,1 бала на кожного із них);

- при виконанні першого твору 16 учасників 1 групи за другим

показником (артистизм в процесі інтерпретації вокального твору) другого критерію (*досконалість вокально-технічної підготовленості студентів*) отримали 52 бали (усереднено становить 3,3 бала на одного інтерпретатора), а 12 учасників 2 групи — 30 балів (усереднено становить 2,5 бала на кожного із них);

- при виконанні другого твору ця ж кількість учасників 1 групи за таким же показником (другим) цього ж другого критерію отримали 41 бал (усереднено становить 2,6 бала на одного інтерпретатора), а ті ж самі учасники 2 групи — 14 балів (усереднено становить 1,2 бала на кожного із них).

3. Результати контрольних замірів третього критерію оцінювання стану сформованості готовності студентів Бердянського державного педагогічного університету до вокально-сценічної діяльності показали, що: *міра їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності* підвищується під час навчання у виші, а також має позитивну динаміку з плином часу у процесі прилюдної інтерпретації музичних творів, адже:

- за прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання при виконанні першого твору у 16 учасників 1 групи (перший показник критерію «*міра їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності*») було нараховано 20 балів, що усереднено становить 1,3 бала на одного інтерпретатора, а у 12 учасників 2 групи — 12 балів, а це усереднено становить 1,0 бала на кожного із них;

- за прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання при виконанні другого твору ця ж кількість (16) учасників 1 групи за першим показником цього ж (третього) критерію отримала 12 балів, що усереднено становить 0,6 бала на одного інтерпретатора, а ті ж самі учасники (12) 2 групи — 6 балів, що усереднено становить 0,5 бала на кожного із них;

- за прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання (за другим

показник третього критерію «*міра їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності*») при виконанні першого твору 16 учасників 1 групи отримали 49 балів, що усереднено становить 3,1 бала на одного інтерпретатора, тоді як 12 учасників 2 групи — 31 бал, а це усереднено становить 2,6 бала на кожного із них;

- за прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання при виконанні другого твору (за другий показник цього ж третього критерію оцінювання досліджуваного феномену) така ж кількість учасників (16) 1 групи отримала 33 бали, що усереднено становить 2,1 бала на одного інтерпретатора, тоді як ті ж самі учасники (12) 2 групи — 21 бал, а це усереднено становить 1,6 бала на кожного із них.

На основі аналізу отриманих результатів контрольних замірів стану сформованості готовності студентів Бердянського державного педагогічного університету до вокально-сценічної діяльності, які проводились за всіма її показниками всіх трьох критеріїв, було встановлено рівні досліджуваного феномену у двох груп учасників констатувального експерименту. Їх узагальнений варіант викладено у таблиці 2.4, де засвідчено (див. табл. 2.4), що: взірцевий рівень сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності не виявлено в жодного з учасників як 1 групи, так і 2 групи; високий рівень сформованості означеного феномену зумів продемонструвати лише 1 учасник констатувального експерименту з цього вищого навчального закладу (учасник 2 групи при виконанні другого твору), що становить 8,3% від загальної їх кількості; середній рівень сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності було встановлено у 3 учасників 1 групи (18,7%) і у 4 (33,3%) 2 групи при виконанні першого твору, а також у 4 учасників 1 групи (25,0%) і у 5 (41,7) 2 групи при виконанні другого твору; низький рівень сформованості досліджуваного феномену продемонстрували 5 учасників 1 групи (31,3%) при виконанні першого твору і 7 (43,8%) при виконанні другого твору, а також 5 учасників 2 групи (41,7%) при виконанні

першого твору і 5 (41,7%) при виконанні другого твору; дуже низький рівень сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності було зафіксовано у 13 учасників 1 групи (8 осіб при виконанні першого твору, що становить 50,0%, та 5 — при виконанні другого твору, що становить 31,2%), і в 4 учасників 2 групи (3 особи при виконанні першого твору, що становить 25,0%, та 1 — при виконанні другого твору, що становить 18,3%).

Таблиця 2.4

**Рівні сформованості готовності студентів БДПУ  
до вокально-сценічної діяльності**

Гр./к- кість учас- ників	№ конц. програ- ми	Рівні сформованості досліджуваного феномену					Заг. рівень сформ. д. ф.
		взір- цевий	висо- кий	серед- ній	низь- кий	д.низь- кий	
1/16	1	0 (0%)	0 (0%)	3 (18,7%)	5 (31,3%)	8 (50,0%)	д.низ.
	2	0 (0%)	0 (0%)	4 (25,0%)	7 (43,8%)	5 (31,2%)	низ.
2/12	1	0 (0%)	0 (0%)	4 (33,3%)	5 (41,7%)	3 (25,0%)	низ.
	2	0 (0%)	1 (8,3%)	5 (41,7%)	5 (41,7%)	1 (18,3%)	серед.

Отже, проведення контрольних замірів стану сформованості у студентів готовності до вокально-сценічної діяльності на базі Бердянського державного педагогічного університету та підрахунок їх результатів за технологією дзеркальної форми відображення балів підтвердили зроблений висновок по завершенні першого контрольного заміру стану сформованості означеного феномену, тобто він вдруге виявився незадовільним, оскільки:

- найвищий усереднений бал (8,4) на одного учасника 2 групи констатувального експерименту було виявлено лише при виконанні другого

твору, що відповідає середньому рівню сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності;

- усереднені бали на одного учасника констатувального експерименту у 2 групі при виконанні першого твору (13,9) та у 1 групі при виконанні другого твору (11,9) відповідають низькому рівню сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності:

- найнижчий усереднений бал (15,4) на одного учасника встановлено при виконанні першого твору 16 особами 1 групи констатувального експерименту, що відповідає дуже низькому рівню сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності.

Для підтвердження або спростування достовірності зроблених висновків після перших двох контрольних вимірів стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та Бердянського державного педагогічного університету проводився констатувальний експеримент на базі третього закладу вищої освіти — Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. До цього констатувального експерименту було залучено 26 студентів навчально-наукового інституту культури і мистецтв означеного університету — 14 студентів 2 курсу (1 група) і 12 студентів 4 курсу (2 група). Результати контрольних замірів досліджуваного феномену за всіма показниками визначених його критеріїв викладено у таблиці 2.5. Її аналіз (див. табл. 2.5) надав змогу втретє підтвердити висунуту тезу після перших двох контрольних вимірів досліджуваного феномену, що всі студенти мистецьких факультетів педагогічних університетів, незалежно від курсу навчання у виші, допускаються помилок за показниками першого критерію оцінювання стану сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності (*якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації*), а саме:

- 1) точність відтворення нотного тексту вокальних творів;
- 2) точність відтворення літературного тексту вокальних творів.

Таблиця 2.5

**Результати контрольних замірів стану сформованості  
готовності студентів ННІ культури і мистецтв  
СДПУ ім. А. С. Макаренка до вокально-сценічної діяльності**

Група/ кіль- кість учас- ників	№ кон- церт- ної прогр.	Показники досліджуваного феномену						Заг./ усе- ред. к-сть балів
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	темб.- естет. забар. звуку	ар- тис- тизм	спон. види естр. хвил.	руйн. види естр. хвил.	
1/14	1	48	22	45	47	21	44	227/ 16,2
	2	41	14	39	40	13	31	178/ 12,7
2/12	1	37	18	34	29	14	30	162/ 13,5
	2	23	11	23	12	9	19	97/ 8,1

Зокрема (див. табл. 2.5), за першим показником (точність відтворення нотного тексту вокальних творів) 14 учасників 1 групи 48 разів допустились помилок при виконанні першого вокального твору (див. табл. 2.5), що усереднено становить 3,4 помилки на одного інтерпретатора, і 41 раз — при виконанні другого, а це усереднено становить 2,9 помилки на кожного із них. За цим же показником 12 учасників 2 групи 37 разів допустились помилок при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 3,1 помилки на одного інтерпретатора, і 23 рази — при виконанні другого, а це усереднено становить 1,9 помилки на кожного із них.

З таблиці 2.5 видно (див. табл. 2.5), що за другим показником (точність

відтворення літературного тексту вокальних творів) 14 учасників 1 групи 22 рази допустились помилок при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 1,6 помилки на одного інтерпретатора, і 14 раз — при виконанні другого, а це усереднено становить 1,0 помилки на кожного із них. За цим же (другим) показником 12 учасників 2 групи 18 разів допустились помилок при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 1,5 помилки на одного інтерпретатора, і 11 раз — при виконанні другого, а це усереднено становить 0,9 помилки на кожного із них.

Також підтвердилась висунута теза після перших двох контрольних вимірів стану сформованості готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності, що *досконалість їх вокально-технічної підготовленості* покращується у процесі навчання у виші. Разом з тим, результати контрольних замірів показників означеного критерію оцінювання досліджуваного феномену засвідчили (див. табл. 2.5), що за показником «тембрально-естетичне забарвлення звуку» 14 учасників 1 групи отримали 45 балів при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 3,2 бала на одного інтерпретатора, і 39 балів — при виконанні другого, а це усереднено становить 2,8 бала на кожного із них. За цим же показником 12 учасників 2 групи 34 бали при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 2,8 бала на одного інтерпретатора, і 23 бали — при виконанні другого, а це усереднено становить 1,9 бала на кожного із них. За другим показником *досконалості вокально-технічної підготовленості* студентів (артистизм в процесі інтерпретації вокального твору) 14 учасників 1 групи отримали 47 балів при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 3,4 бала на одного інтерпретатора, і 40 балів — при виконанні другого, а це усереднено становить 2,9 бала на кожного із них. За цим же (другим) показником 12 учасників 2 групи отримали 29 балів при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 2,4 бала на одного інтерпретатора, і 12 балів — при виконанні другого, а це усереднено становить 1,0 бала на



кожного із них.

Третя висунута теза після перших двох контрольних вимірів стану сформованості готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (*міра їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності* не тільки підвищується під час навчання у виші, а й має позитивну динаміку з плином часу у процесі прилюдної інтерпретації музичних творів) також отримала підтвердження (див. табл. 2.5), адже за першим показником означеного критерію (прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання) отримано:

- 21 бал 14 учасниками 1 групи при виконанні першого твору, що усереднено становить 1,5 бала на одного інтерпретатора, і 13 балів — при виконанні другого твору, а це усереднено становить 0,9 бала на кожного із них;

- 14 балів 12 учасниками 2 групи при виконанні першого твору, що усереднено становить 1,2 бала на одного інтерпретатора, і 9 балів — при виконанні другого твору, а це усереднено становить 0,8 бала на кожного із них.

За другим показником (прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання) означеного критерію (*міра їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності*) отримано:

- 44 бали 14 учасниками 1 групи при виконанні першого твору, що усереднено становить 3,1 бала на одного інтерпретатора, і 31 балів — при виконанні другого твору, а це усереднено становить 2,2 бала на кожного із них;

- 30 балів 12 учасниками 2 групи при виконанні першого твору, що усереднено становить 2,5 бала на одного інтерпретатора, і 19 балів — при виконанні другого твору, а це усереднено становить 1,6 бала на кожного із них.

На основі аналізу отриманих результатів контрольних замірів стану сформованості готовності студентів навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка до вокально-сценічної діяльності, які проводились за всіма її показниками всіх трьох критеріїв, було встановлено рівні досліджуваного феномену у двох груп учасників констатувального експерименту. Їх узагальнений варіант викладено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Рівні сформованості  
готовності студентів ННІ культури і мистецтв  
СДПУ ім. А. С. Макаренка до вокально-сценічної діяльності**

Гр./к- кість учас- ників	№ конц. програ- ми	Рівні сформованості досліджуваного феномену					Заг. рівень сформ. д. ф.
		взір- цевий	висо- кий	серед- ній	низь- кий	д.низь- кий	
1/14	1	0 (0%)	0 (0%)	2 (14,3%)	5 (35,7%)	7 (50,0%)	д.низ.
	2	0 (0%)	0 (0%)	3 (21,4%)	6 (42,9%)	5 (35,7%)	низ.
2/12	1	0 (0%)	0 (0%)	3 (25,0%)	5 (41,7%)	4 (33,3%)	низ.
	2	0 (0%)	1 (8,3%)	4 (33,3%)	4 (33,3%)	3 (25,0%)	серед.

Аналіз цієї таблиці засвідчив (див. табл. 2.6), що:

- взірцевого рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності не зміг продемонструвати жоден з учасників як 1 групи, так і 2 групи;
- високого рівня сформованості означеного феномену зміг досягти лише 1 учасник констатувального експерименту з цього вищого навчального

закладу (учасник 2 групи при виконанні другого твору), що становить 8,3% від загальної їх кількості;

- середній рівень сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності було виявлено у 2 учасників 1 групи (14,3%) і у 3 учасників 2 групи (25,0%) при виконанні першого твору, а також у 3 учасників 1 групи (21,4%) і у 4 учасників 2 групи (33,3%) при виконанні другого твору;

- низький рівень сформованості досліджуваного феномену був встановлений у 5 учасників 1 групи (35,7%) і у 5 учасників 2 групи (41,7%) при виконанні першого твору, а також у 6 учасників 1 групи (42,9%) і у 4 учасників 2 групи (33,3%) при виконанні другого твору;

- дуже низький рівень сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності продемонстрували 7 учасників 1 групи (7 осіб при виконанні першого твору, що становить 50,0%, та 5 — при виконанні другого твору, що становить 35,7%) і 7 учасників 2 групи (4 осіб при виконанні першого твору, що становить 33,3% та 3 — при виконанні другого твору, що становить 25,0%).

Отже, враховуючи дзеркальну форму технології підрахунку результатів контрольних замірів, можна констатувати: незалежно від того, що *досконалість вокально-технічної підготовленості студентів* навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка покращується у процесі навчання у виші, все ж таки стан сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності за показниками «тембрально-естетичне забарвлення звуку» та «артистизм в процесі інтерпретації вокального твору» є незадовільним (див. табл. 2.5 і 2.6), оскільки:

- найвищий усереднений бал (8,1) на одного учасника 2 групи констатувального експерименту було виявлено лише при виконанні другого твору, що відповідає середньому рівню сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності;

- усереднені бали на одного учасника констатувального експерименту у

2 групі при виконанні першого твору (13,5) та у 1 групі при виконанні другого твору (12,7) відповідають низькому рівню сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності;

- найнижчий усереднений бал (16,2) на одного учасника встановлено при виконанні першого твору 14 особами 1 групи констатувального експерименту, що відповідає дуже низькому рівню сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності.

Результати контрольних замірів стану сформованості готовності всіх учасників констатувального експерименту (студентів мистецької спрямованості трьох закладів вищої освіти — НПУ ім. М. П. Драгоманова, БДПУ та СДПУ ім. А. С. Макаренка) до вокально-сценічної діяльності викладено в таблиці 2.7. Аналіз цієї таблиці (див. табл. 2.7) засвідчив, що незалежно від курсу навчання у виші всі учасники експерименту допускали помилки за показниками першого критерію оцінювання стану сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності (*якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації*), адже:

- 48 учасників 1 групи 159 разів порушили точність відтворення нотного тексту при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 3,3 помилки на одного інтерпретатора, і 138 разів — при виконанні другого, а це усереднено становить 2,9 помилки на кожного із них;

- вони (48 учасників 1 групи) 66 разів порушили точність відтворення літературного тексту при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 1,4 помилки на одного інтерпретатора, і 43 рази — при виконанні другого, а це усереднено становить 0,9 помилки на кожного із них;

- 40 учасників 2 групи 118 разів порушили точність відтворення нотного тексту при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 3,0 помилки на одного інтерпретатора, і 71 раз — при виконанні другого, а це усереднено становить 1,8 помилки на кожного із них;

- вони (40 учасників 2 групи) 54 рази порушили точність відтворення

літературного тексту при виконанні першого вокального твору, що усереднено становить 1,4 помилки на одного інтерпретатора, і 36 разів — при виконанні другого, а це усереднено становить 0,9 помилки на кожного із них.

Таблиця 2.7

**Результати контрольних замірів стану сформованості готовності  
всіх учасників констатувального експерименту  
до вокально-сценічної діяльності**

Група/ кіль- кість учас- ників	№ кон- церт- ної прогр.	Показники досліджуваного феномену						Заг./ усе- ред. к-сть балів
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	темб.- естет. забар. звуку	ар- тис- тизм	спон. види естр. хвил.	руйн. види естр. хвил.	
1/48	1	159	66	149	153	62	149	738/ 15,4
	2	138	43	132	123	38	101	575/ 12,0
2/40	1	118	54	112	93	41	96	514/ 12,9
	2	71	36	77	44	23	63	314/ 7,9

У результаті аналізу таблиці 2.7 (див. табл. 2.7) хоча і простежується закономірність, що *досконалість вокально-технічної підготовленості студентів* покращується у процесі навчання у виші, все ж таки вона (означена закономірність) не забезпечує задовільний стан її сформованості за показниками «тембрально-естетичне забарвлення звуку» та «артистизм в процесі інтерпретації вокального твору», оскільки:

- при виконанні першого твору 48 учасників 1 групи за першим показником (тембрально-естетичне забарвлення звуку) означеного критерію (*досконалість вокально-технічної підготовленості студентів*) отримали 149

балів, що усереднено становить 3,1 бала на одного інтерпретатора, і 40 учасників 2 групи — 112 балів, а це усереднено становить 2,8 бала на кожного із них;

- при виконанні другого твору ця ж кількість учасників 1 групи за першим показником цього ж критерію отримали 132 бали, що усереднено становить 2,8 бала на одного інтерпретатора, і ті ж самі учасники 2 групи — 77 балів, а це усереднено становить 1,9 бала на кожного із них;

- при виконанні першого твору 48 учасників 1 групи за другим показником (артистизм в процесі інтерпретації вокального твору) другого критерію (*досконалість вокально-технічної підготовленості студентів*) отримали 153 бали, що усереднено становить 3,2 бала на одного інтерпретатора, і 40 учасників 2 групи — 93 бали, а це усереднено становить 2,3 бала на кожного із них;

- при виконанні другого твору ця ж кількість учасників 1 групи за таким же показником (другим) цього ж другого критерію отримали 123 бали, що усереднено становить 2,6 бала на одного інтерпретатора, і ті ж самі учасники 2 групи — 44 бали, а це усереднено становить 1,1 бала на кожного із них.

У таблиці 2.7 (див. табл. 2.7) також хоча і простежується закономірність, що *міра їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності* підвищується під час навчання у виші і має позитивну динаміку з плином часу у процесі прилюдної інтерпретації музичних творів, втім вона (означена закономірність) теж не забезпечує задовільний стан її сформованості, адже:

- за першим показником *міри їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності* (прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання) при виконанні першого твору 48 учасників 1 групи отримали 62 бали, що усереднено становить 1,3 бала на одного інтерпретатора, і 40 учасників 2

групи — 41 бал, а це усереднено становить 1,0 бала на кожного із них;

- за цим же першим її показником при виконанні другого твору ця ж кількість учасників 1 групи отримали 38 балів, що усереднено становить 0,8 бала на одного інтерпретатора, і ті ж самі учасники 2 групи — 23 бали, а це усереднено становить 0,6 бала на кожного із них;

- за другим показником *міри їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності* (прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання) при виконанні першого твору 48 учасників 1 групи отримали 149 балів, що усереднено становить 3,1 бала на одного інтерпретатора, і 40 учасників 2 групи — 96 балів, а це усереднено становить 2,4 бала на кожного із них;

- за цим же другим її показником при виконанні другого твору ця ж кількість учасників 1 групи отримали 101 бал, що усереднено становить 2,1 бала на одного інтерпретатора, і ті ж самі учасники 2 групи — 63 бали, а це усереднено становить 1,6 бала на кожного із них.

На основі аналізу отриманих результатів контрольних замірів досліджуваного феномену за кожним його показником було встановлено рівні сформованості готовності всіх учасників констатувального експерименту (студентів трьох вишів) до вокально-сценічної діяльності. Їх узагальнений варіант викладено у таблиці 2.8, де зафіксовано (див. табл. 2.8), що:

- взірцевого рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності не зумів досягти жоден з 88 учасників експерименту;

- високого рівня сформованості означеного феномену досягли лише 3 учасники 2 групи констатувального експерименту при виконанні другого твору, що становить 7,5% від загальної їх кількості;

- середній рівень сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності було виявлено у 9 учасників 1 групи (18,8%) і у 11 учасників 2 групи (27,5%) при виконанні першого твору, а також у 12 учасників 1 групи (25,0%) і у 14 учасників 2 групи (35,0%) при виконанні другого твору;

- низький рівень сформованості досліджуваного феномену був встановлений у 16 учасників 1 групи (33,3%) і у 17 учасників 2 групи (42,5%) при виконанні першого твору, а також у 22 учасники 1 групи (45,8%) і у 17 учасників 2 групи (42,5%) при виконанні другого твору;

- дуже низький рівень сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності продемонстрували 37 учасників 1 групи (23 осіб при виконанні першого твору, що становить 47,9%, та 14 — при виконанні другого твору, що становить 29,2%), і 18 учасників 2 групи (12 осіб при виконанні першого твору, що становить 30,0%, та 6 — при виконанні другого твору, що становить 15,0%).

Таблиця 2.8

**Рівні сформованості готовності всіх учасників  
констатувального експерименту до вокально-сценічної діяльності**

Гр./к- кість учас- ників	№ конц. програ- ми	Рівні сформованості досліджуваного феномену					Заг. рівень сформ. д. ф.
		взір- цевий	висо- кий	серед- ній	низь- кий	д.низь- кий	
1/48	1	0 (0%)	0 (0%)	9 (18,8%)	16 (33,3%)	23 (47,9%)	д.низ.
	2	0 (0%)	0 (0%)	12 (25,0%)	22 (45,8%)	14 (29,2%)	низ.
2/40	1	0 (0%)	0 (0%)	11 (27,5%)	17 (42,5%)	12 (30,0%)	низ.
	2	0 (0%)	3 (7,5%)	14 (35,%)	17 (42,5%)	6 (15,0%)	серед.

Таким чином, проведення контрольних замірів стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (відповідно до шостого пункту концептуального плану проведення діагностувально-пошукової роботи з



обраної наукової проблеми) надало змогу встановити наявні загальні показники рівнів досліджуваного феномену, які викладено у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

**Загальні показники рівнів сформованості готовності  
всіх учасників констатувального експерименту  
до вокально-сценічної діяльності**

Кількість учасників	№ конц. програми	Рівні сформованості досліджуваного феномену				
		взірцевий	високий	середній	низький	д.низький
88	1	0 (0%)	0 (0%)	20 (22,7%)	33 (37,5%)	49 (55,7%)
	2	0 (0%)	3 (7,5%)	26 (29,5%)	39 (44,3%)	20 (22,7%)

Аналіз цієї таблиці (див. табл. 2.9) уможливив зробити певні висновки.

1. *Досконалість вокально-технічної підготовленості студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів і міра їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності є не вродженими, а набутими властивостями, які розвиваються у процесі фахового навчання.*

2. *Міра здатності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності не тільки покращується у процесі навчання в закладі вищої освіти, а й набуває позитивної динаміки з плином часу в ході прилюдної інтерпретації музичних творів.*

3. Незалежно від того, що *досконалість вокально-технічної підготовленості студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів і міра їх здатності до самовладання при дії стресорів під час*

*виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності* не тільки покращуються у процесі навчання в закладі вищої освіти, а й демонструє позитивну динаміку з плином часу в ході прилюдної інтерпретації музичних творів, загальний стан сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності не можна вважати задовільним, оскільки:

- з 88 учасників констатувального експерименту у 49 (55,7%) виявлено її дуже низький рівень при виконанні першого твору, а у 20 (22,7%) — при виконанні другого твору;

- зі всіх учасників констатувального експерименту у 33 (37,5%) встановлено її низький рівень при виконанні першого твору, а у 39 (44,3%) — при виконанні другого твору;

- середній рівень її сформованості продемонстрували 20 (22,7%) учасників констатувального експерименту при виконанні першого твору та 26 (29,6%) — при виконанні другого твору;

- високий рівень її сформованості був зафіксований лише у 3 (7,5%) учасників констатувального експерименту при виконанні другого твору;

- взірцевого рівня її сформованості не зумів досягти жоден (0,0%) з 88 учасників констатувального експерименту.

4. Методика формування готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності потребує вдосконалення в аспекті кожного з її показників, а саме:

- точності відтворення нотного тексту вокальних творів;
- точності відтворення літературного тексту вокальних творів;
- тембрально-естетичного забарвлення звуку;
- артистизму в процесі інтерпретації вокального твору;
- прояву «спонукальних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-піднесення» та «хвилювання в образі»);
- прояву «руйнівних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-апатія» та «хвилювання-паніка»).

5. Удосконалення процесу формування готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності потребує виявлення ефективних форм і методів досягнення бажаного результату з їх експериментальною апробацією як у звичних, так і в емоціогенних умовах, до яких відносяться прилюдні виступи.

## **2.2. Перспективні напрями вдосконалення процесу формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (пошуковий експеримент)**

Результати проведення констатувального експерименту засвідчили потребу у виявленні перспективних напрямів пошуку ефективних форм і методів удосконалення процесу формування готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності та їх експериментальній апробації як у звичних, так і в емоціогенних умовах, до яких відносяться прилюдні виступи.

З цією метою, відповідно до четвертого завдання нашого дослідження та сьомого пункту концептуального плану проведення діагностувально-пошукової роботи проводився пошуковий експеримент на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Для його проведення, перш за все, було необхідно:

- звузити спектр пошуків ефективних форм і методів удосконалення процесу формування готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності завдяки віднайденню перспективних ідей, реалізація яких надала б змогу досягти бажаної мети;

- розробити зміст пробних педагогічних настанов на основі віднайдених перспективних ідей удосконалення процесу формування готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності для учасників пошукових експериментальних

груп;

- провести пошуково-експериментальну роботу зі студентами Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова і з'ясувати доцільність використання запропонованих пробних педагогічних настанов у розробці методики цілеспрямованого формування готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.

Подальше дослідження обраної проблеми вимагало віднайдення ефективних форм і методів удосконалення процесу формування готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності. Аналіз результатів проведення констатувального експерименту надав змогу з'ясувати, що досконалість їх вокально-технічної підготовленості і міра здатності студентів адаптуватись до дії стресорів в умовах вокально-сценічної діяльності покращуються у процесі навчання в закладі вищої освіти. Натомість, у результаті проведення констатувального експерименту не було виявлено жодної закономірності «стихійного» покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації, яка надала б змогу її використати при розробці методики цілеспрямованого формування готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності. Враховуючи цю обставину, а також прояв найгірших результатів саме за показниками «точність відтворення нотного тексту вокальних творів» та «точність відтворення літературного тексту вокальних творів» вважалося за доцільне звужити спектр пошуків ефективних форм і методів удосконалення досліджуваного феномену завдяки віднайденню перспективних ідей покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації. Для цього було взято за аксіому положення Т. Юник, що якісне запам'ятовування тексту музичного твору складає основу підготовленості студентів до прилюдних виступів [31, с. 10]. Саме тому, для віднайдення таких ідей, які б забезпечили покращення якості підготовленості програми

музичних творів до прилюдної інтерпретації, було розроблено анкету закритого дихотомічного типу (див. дод. А).

Відповіді на питання анкети надавали всі учасники констатувального експерименту по завершенні сценічного виступу. Ним було охоплено 88 осіб, яких, відповідно до навчання у певному виші, було розподілено на три групи. Учасники всіх груп (перша група — 34 студенти Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, друга група — 28 студентів Бердянського державного педагогічного університету, третя група — 26 студентів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка) добровільно надали відповіді на запитання запропонованої анкети.

При обробці відповідей отриманих на перше запитання анкети «Чи вчите Ви нотний текст вокального твору по фрагментах?» було засвідчено, що зі студентів першої групи 31 (з 34 анкетованих) надали позитивні відповіді, інакше кажучи 91,2% респондентів, а 3 особи, тобто 8,8% респондентів, — негативні. На наступне (2) запитання анкети «Чи вчите Ви літературний текст вокального твору по фрагментах?» відповідь «Так» — надали 26 (76,5%) осіб, а «Ні» — 8 (23,5%) анкетованих.

На перше запитання цієї анкети «Чи вчите Ви нотний текст вокального твору по фрагментах?» 28 учасників другої групи надали наступні відповіді:

- «Так» відповіли 23 особи, що становить 82,1%;
- «Ні» відповіли 5 осіб, що становить 17,9%.

Від 28 учасників другої групи на друге запитання анкети «Чи вчите Ви літературний текст вокального твору по фрагментах?» відповідь «Так» було отримано від 22 осіб (78,6%), а «Ні» — від 6 осіб (21,4%).

Відповіді, отримані на перше запитання анкети «Чи вчите Ви нотний текст вокального твору по фрагментах?» запропонованої 26 учасникам третьої групи продемонстрували такі результати: 22 респонденти, що становить 84,6%, надали позитивні відповіді, а 4 респонденти, що становить 15,4% — негативні. На наступне (2) запитання анкети «Чи вчите Ви

літературний текст вокального твору по фрагментах?» відповідь «Так» було отримано від 19 (73,1%) осіб — учасників цієї третьої групи, а «Ні» — від 7 (26,9%) осіб.

Таким чином, результати анкетування показали, що у процесі підготовки до сценічної інтерпретації концертної програми більшість студентів-вокалістів вивчають вокальні твори по фрагментах, для досягнення високої якості знання як літературного так і нотного тексту.

Відповіді, отримані на запитання «Чи вчите Ви довільно нотний текст вокального твору?» — третє з запропонованої анкети, засвідчили, що з 34 респондентів першої групи 16 анкетованих студентів, тобто 47,1% надали позитивні відповіді, а 18 анкетованих студентів, тобто 52,9% — негативні. На наступне (4) запитання цієї анкети «Чи запам'ятовуєте Ви мимовільно нотний текст вокального твору?» відповідь «Так» було отримано від 18 (52,9%) респондентів, в той же час негативно відповіли на це запитання 16 (47,1%) респондентів. Результати відповідей на п'яте та шосте запитання запропонованої анкети («Чи вчите Ви довільно літературний текст вокального твору?»; «Чи запам'ятовуєте Ви мимовільно літературний текст вокального твору?») наближені до попередніх. На п'яте запитання «Так» відповіли 15 (44,1%) осіб, «Ні» — 19 (55,9%), а на шосте — «Так» 19 (55,9%), «Ні» — 15 (44,1%) осіб.

Відповіді на наступне (3) запитання запропонованої анкети «Чи вчите Ви довільно нотний текст вокального твору?» продемонстрували, що 16 осіб (57,1%) з 28 респондентів другої групи надали стверджувальні відповіді, а 12 осіб (42,9%) — негативні. Результати отриманих відповідей на четверте запитання запропонованої анкети «Чи запам'ятовуєте Ви мимовільно нотний текст вокального твору?» засвідчили: 18 анкетованих студентів (64,3%) надали стверджувальну відповідь, а 10 (35,7%) — «Ні».

Наближені до попередніх результати відповідей було отримано на п'яте та шосте запитання анкети («Чи вчите Ви довільно літературний текст вокального твору?»; «Чи запам'ятовуєте Ви мимовільно літературний текст

вокального твору?»). Приміром, на п'яте запитання «Так» відповіли 14 осіб (50,0%) і 14 «Ні» (50,0%), — а на шосте — «Так» 13 осіб (46,4%) і 15 — «Ні» (53,6%).

На третє запитання анкети «Чи вчите Ви довільно нотний текст вокального твору?» 26 респондентів третьої групи надали такі відповіді:

- «Так» відповіли 12 осіб, що становить 46,2%;
- «Ні» відповіли 14 осіб, що становить 53,8%.

26 учасників третьої групи на четверте запитання запропонованої анкети «Чи запам'ятовуєте Ви мимовільно нотний текст вокального твору?» надали такі відповіді: 14 осіб (53,8%) — «Так», а 12 осіб (46,2%) — «Ні».

Наближені до попередніх результати відповідей було отримано на п'яте та шосте запитання цієї анкети («Чи вчите Ви довільно літературний текст вокального твору?»; «Чи запам'ятовуєте Ви мимовільно літературний текст вокального твору?»). Приміром, на п'яте запитання відповіли «Так» 13 осіб (50,0%) і «Ні» теж 13 (50,0%), а на шосте «Так» — 11 осіб (42,3%) та «Ні» — 15 (57,7%).

Таким чином, результати анкетування показали, що у процесі підготовки концертної програми студенти-вокалісти застосовують як довільну так і мимовільну форми запам'ятовування нотного та літературного тексту вокальних творів для досягнення високої якості їх знання необхідної для сценічної інтерпретації.

Аналіз відповідей на чотири останніх запитання (7, 8, 9 та 10) запропонованої анкети («Чи відтворюєте Ви довільно нотний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?»; «Чи відтворюєте Ви мимовільно нотний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?»; «Чи відтворюєте Ви довільно літературний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?»; «Чи відтворюєте Ви мимовільно літературний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?») респондентів першої групи показав, що:

- з 34 анкетованих студентів першої групи на сьоме запитання

позитивні відповіді надали 27 осіб, що становить 79,4%, а 7 осіб, що становить 20,6% — негативні;

- з 34 респондентів цієї групи 8 осіб надали позитивні відповіді на восьме запитання, що становить 23,5%, а 26 осіб (76,5%) — негативні;

- з 34 анкетованих студентів цієї ж першої групи 25 осіб (73,5%), надали позитивні відповіді на дев'яте запитання, а негативні — 9 осіб (26,5%);

- з 34 респондентів цієї групи на десяте запитання 9 осіб, що становить 26,5%, надали позитивні відповіді, а 25 осіб, що становить 73,5% — негативні.

Аналіз результатів відповідей на останні чотири запитання запропонованої анкети (7, 8, 9 та 10) отримані від респондентів другої групи («Чи відтворюєте Ви довільно нотний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?»; «Чи відтворюєте Ви мимовільно нотний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?»; «Чи відтворюєте Ви довільно літературний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?»; «Чи відтворюєте Ви мимовільно літературний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?») показав, що:

- з 28 анкетованих студентів 20 осіб другої групи, що становить 71,4%, надали стверджувальну відповідь «Так» на сьоме запитання, а 8 осіб, що становить 28,6% — негативну «Ні»;

- з 28 респондентів цієї групи 8 осіб, що становить 28,6%, надали стверджувальну відповідь «Так» на восьме запитання, а 20 осіб, що становить 71,4% — негативну «Ні»;

- з 28 анкетованих студентів 22 особи другої групи, що становить 78,6%, надали стверджувальну відповідь «Так» на дев'яте запитання, а 6 осіб (21,4%) — негативну «Ні»;

- з 28 респондентів цієї ж групи 7 осіб, що становить 25,0%, надали стверджувальну відповідь «Так» на десяте запитання, а 21 особа, що становить 75,0% — негативну «Ні».



Результати анкетування отримані від респондентів третьої групи на останні чотири запитання запропонованої анкети (7, 8, 9 та 10) («Чи відтворюєте Ви довільно нотний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?»; «Чи відтворюєте Ви мимовільно нотний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?»; «Чи відтворюєте Ви довільно літературний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?»; «Чи відтворюєте Ви мимовільно літературний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?») показали, що:

- з 26 анкетованих студентів на сьоме запитання позитивні відповіді надали 20 осіб (76,9%), а 6 осіб, що становить 23,1% — негативні;

- з 26 респондентів цієї ж групи 7 осіб, що становить 26,9%, надали позитивні відповіді на восьме запитання, а 19 осіб, що становить 73,1% — негативні;

- з 26 анкетованих студентів 22 особи (84,6%), надали позитивні відповіді на дев'яте запитання, а 4 особи (15,4%), — негативні;

- на десяте (останнє) запитання з 26 респондентів цієї (третьої) групи 5 осіб, що становить 19,2% надали позитивні відповіді, а 21 особа (80,8%) — негативні.

Таким чином, відповіді анкетованих студентів на чотири (останні) запитання анкети підтвердили, що студенти-вокалісти використовують у процесі сценічної діяльності і довільну, і мимовільну форми репрезентації в довгостроковій пам'яті кодів засвоєної літературної та нотної інформації музичних творів для досягнення високої результативності її відтворення.

Разом з тим, в результаті зіставлення цих відповідей з їх відповідями на попередні запитання (третє, четверте, п'яте і шосте) та оперуючи досягненнями сучасної психології в аспектах довільної/мимовільної форм запам'ятовування і відтворення інформації, де першій (довільній) формі властиве її заучування і відтворення завдяки цілеспрямованим вольовим зусиллям, а другій (мимовільній) — «автоматичне», яке характеризується не тільки відсутністю вольових зусиль з боку суб'єктів, спрямованих «... на

запам'ятовування, пізнання, збереження чи відтворення матеріалу» [21, с. 135], а й відсутністю спеціальних мнемічних завдань, було зроблено висновки:

1) студенти факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі підготовки до вокально-сценічної діяльності не вміють доцільно використовувати досягнення психологічної науки стосовно довільної та мимовільної форм запам'ятовування і відтворення інформації;

2) у теорії та методиці музичного навчання немає розробленої методики раціонального використання довільної і мимовільної форм запам'ятовування нотного та літературного тексту вокальних творів, а також застосування цих форм у процесі їх сценічного відтворення.

Таким чином, відповідно до першого пункту концептуального плану віднайдення ефективних форм і методів удосконалення процесу формування готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності, було звужено спектр пошуків перспективних ідей, реалізація яких надала б змогу досягти бажаної мети. Послугуючись науковими здобутками О. Запорожця, П. Зінченка, А. Смірнова, Д. Юника та інших вчених стосовно залежності довільного й мимовільного запам'ятовування або відтворення інформації від внутрішніх і зовнішніх обставин організації суб'єктом означеного процесу [14, с. 145-167; 17, с. 523-544; 24, с. 410-417; 30, с. 79 тощо], було висунуто припущення, що точність відтворення нотного та літературного тексту вокальних творів підвищиться якщо:

- довільно запам'ятований нотний та літературний текст вокальних творів під час підготовки концертної програми буде відтворюватись у процесі вокально-сценічної діяльності тільки довільно;

- мимовільно запам'ятований нотний та літературний текст вокальних творів під час підготовки концертної програми буде відтворюватись у процесі вокально-сценічної діяльності тільки мимовільно.

Відповідно до другого пункту концептуального плану проведення

пошукової роботи було розроблено зміст двох груп пробних педагогічних настанов для експериментальної перевірки дієздатності висунутої гіпотези. Їх зміст віддзеркалював специфіку довільного й мимовільного запам'ятовування та відтворення інформації з урахуванням внутрішніх і зовнішніх обставин організації означеного процесу.

Зміст першої групи педагогічних настанов зводився до того, що студентам для покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації рекомендувалось:

1) розмежувати нотний та літературний текст вокального твору на «відносно самостійні» фрагменти;

2) довільно заучувати нотний та літературний текст кожного фрагменту вокального твору методом повторення;

3) у процесі виконання (творчої інтерпретації) кожного фрагменту вокального твору відтворювати запам'ятований нотний та літературний його текст тільки довільно:

4) об'єднуючи такі «відносно самостійні» фрагменти вокального твору у цілісне утворення, досягти безпомилкового довільного відтворення запам'ятованого нотного та літературного його тексту;

5) під час репетиційних та сценічних виступів застосовувати тільки довільне відтворення запам'ятованого нотного та літературного тексту вокального твору.

Зміст другої групи педагогічних настанов передбачав таку ж алгоритмічну побудову процесу роботи над вокальним твором. Різниця полягала лише у мимовільній, а не довільній формі запам'ятовування та відтворення нотного й літературного тексту вокального твору. Оперуючи досягненнями психологічної науки стосовно того, що «... мимовільно запам'ятовується, перш за все, та інформація, яка сприяє або перешкоджає досягненню мети» [30, с. 79], нами було запропоновано застосовувати діючі обидва методи її опанування — як в результаті реального співу, так і в результаті «ідеомоторного співу», адже саме другий метод засвоєння та

відтворення матеріалу надає змогу досягти бажаного результату завдяки різноманітним реакціям студента-вокаліста на уявлену інформацію [17, с. 523-544; 18, с. 13-15; 24, с. 410-417]. Отже, зміст другої групи педагогічних настанов зводився до того, що студентам для покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації рекомендувалось:

1) розділити нотний і літературний текст вокального твору на «порівняно самостійні» фрагменти;

2) заучувати літературний та нотний текст кожного визначеного фрагменту вокального твору мимовільно методом повторення;

3) у процесі виконання кожного фрагменту вокального твору (творчої інтерпретації) запам'ятований літературний та нотний текст відтворювати тільки мимовільно;

4) досягти мимовільного безпомилкового відтворення запам'ятованого літературного та нотного тексту поєднуючи у цілісне утворення «порівняно самостійні» фрагменти вокального твору;

5) використовувати тільки мимовільне відтворення запам'ятованого літературного та нотного тексту вокального твору під час репетицій та сценічних виступів.

Перевірка ефективності впровадження запропонованих педагогічних настанов у практичну діяльність студентів вимагала проведення пошукового експерименту. Він проводився у три серії, де дві із них були повторні, оскільки результати проведення першої серії пошукового експерименту показали негативну динаміку, тобто не підтвердили дієздатність висунутої гіпотези, другої серії — помірно позитивну, і лише третьої — переконливо-позитивну, тобто підтвердили дієздатність висунутої гіпотези. Слід зазначити, що для кожної серії пошукового експерименту змінювалась як гіпотеза, так зміст педагогічних настанов. Експериментальну базу склали студенти Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Для проведення першої серії пошукового

експерименту експертною комісією у складі трьох осіб було відібрано 12 студентів 3 курсу означеного вищого навчального закладу з максимально наближеною якістю підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації, яка замірялась за показниками:

- 1) точність відтворення нотного тексту вокальних творів;
- 2) точність відтворення літературного тексту вокальних творів.

Всіх учасників першої серії пошукового експерименту було рівномірно розподілено на три групи з урахуванням зафіксованих результатів вокально-сценічної діяльності за означеними показниками. Обробка даних контрольних замірів досліджуваного феномену здійснювалась за тією ж технологією, яку було використано в констатувальному експерименті. Відповідно до цієї технології, всі отримані дані набували такої форми, яка підлягала математичному обчисленню без застосування спеціальних технічно-вимірювальних пристроїв, тобто вони мали кількісне (цифрове) відображення. Саме тому показники якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації (перший критерій оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності) визначались таким чином:

- кожна помилка в точності відтворення нотного тексту вокального твору прирівнювалась до 1 бала;

- кожна помилка в точності відтворення літературного тексту вокального твору також прирівнювалась до 1 бала.

Отримані результати контрольних замірів кожного показника якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації (точності відтворення нотного тексту вокального твору та точності відтворення його літературного тексту) усереднювались за формулою:

$$\bar{a} = \frac{\sum a}{n} = \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n}, \text{ де } \bar{a} - \text{усереднена величина кількості балів,}$$

отриманих учасниками однієї групи пошукового експерименту;  $\sum$  – знак підсумовування кількості балів, отриманих учасниками однієї групи

пошукового експерименту;  $a_n$  – сума балів, отриманих кожним учасником однієї групи пошукового експерименту;  $n$  – число всіх учасників однієї групи пошукового експерименту.

Узагальнені результати контрольних замірів якості підготовки вокальних творів до прилюдної інтерпретації в усіх учасників на початку проведення першої серії пошукового експерименту викладено у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Узагальнені результати контрольних замірів  
якості підготовки вокальних творів до прилюдної інтерпретації  
в учасників першої серії ПЕ на початку його проведення**

Група/кіль- кість учасників	№ концертної програми	Показники досліджуваного феномену		Заг./усеред- нена к-сть балів
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	
1 ЕГд/4	1	16	9	25/6,3
	2	14	7	21/5,3
2 ЕГм/4	1	17	9	26/6,5
	2	15	8	23/5,8
3 КГ/4	1	15	10	25/6,3
	2	13	8	21/5,3

Для проведення цієї (першої) серії пошукового експерименту було залучено до першої групи 4 студенти (ЕГ — експериментальна група), які мали впроваджувати у процесі роботи над двома вокальними творами педагогічні настанови першої групи, тобто для покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації застосовувати довільну форму запам'ятовування та відтворювання їх нотного й літературного тексту. До другої групи також було залучено 4 студенти (ЕГм — експериментальна група), які мали впроваджувати у процесі роботи над двома вокальними творами педагогічні настанови другої групи, тобто для

покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації застосовувати мимовільну форму запам'ятовування та відтворювання їх нотного й літературного тексту. До третьої групи «ввійшли» 4 студенти (КГ — контрольна група), які мали працювати над двома вокальними творами традиційно, тобто для покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації не застосовувати експериментальні педагогічні настанови щодо запам'ятовування та відтворювання їх нотного й літературного тексту.

У цих 3 груп учасників першої серії пошукового експерименту (ЕГд, ЕГм і КГ) на початку його проведення було (див. табл. 2.10) зафіксовано: досить близьку кількість порушень точності відтворення нотного тексту при виконанні першого вокального твору (ЕГд — 16, ЕГм — 17, КГ — 15) і аналогічне співвідношення помилок за цим показником при виконанні другого твору (ЕГд — 14, ЕГм — 15, КГ — 13); майже однакову кількість порушень точності відтворення літературного тексту при виконанні першого вокального твору (ЕГд — 9, ЕГм — 9, КГ — 10) і аналогічне співвідношення помилок за цим показником при виконанні другого твору (ЕГд — 7, ЕГм — 8, КГ — 8); загальна кількість помилок за двома показниками при виконанні першого вокального твору також була максимально наближеною (ЕГд — 25, ЕГм — 26, КГ — 25, що усереднено становило ЕГд — 6,3, ЕГм — 6,5, КГ — 6,3 помилки на одного інтерпретатора); загальна кількість помилок за двома показниками при виконанні другого вокального твору також була максимально наближеною (ЕГд — 21, ЕГм — 23, КГ — 21, що усереднено становило ЕГд — 5,3, ЕГм — 5,8, КГ — 5,3 помилки на одного інтерпретатора).

Отже, на початку проведення першої серії пошукового експерименту всі учасники трьох груп демонстрували максимально наближені результати контрольних замірів якості підготовки вокальних творів до прилюдної інтерпретації.

Перша серія пошукового експерименту проводилася упродовж 4

тижнів. До програми входили вокальні твори максимально наближеної складності. Як і передбачалось, учасники першої групи (ЕГд) працювали над двома вокальними творами застосовуючи довільну форму запам'ятовування та відтворення їх нотного й літературного тексту, а другої (ЕГм) — мимовільну. Учасники третьої групи (КГ) працювали над двома вокальними творами традиційно (вони навіть не ознайомились зі змістом експериментальних педагогічних настанов). По його завершенні здійснювалось прилюдне прослуховування двох музичних творів з фіксацією членами експертної групи результатів вокально-сценічної діяльності учасників ЕГд, ЕГм та КГ за тими самими показниками. До експертної групи входило три викладачі по класу вокалу НПУ ім. М. П. Драгоманова, у яких навчалися учасники пошукового експерименту, що звітували прилюдно. Узагальнені результати контрольних замірів якості підготовки вокальних творів до прилюдної інтерпретації в усіх учасників по завершенні проведення першої серії пошукового експерименту викладено у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

**Узагальнені результати контрольних замірів якості підготовки  
вокальних творів до прилюдної інтерпретації  
в учасників першої серії ПЕ по його завершенні**

Група/кіль- кість учасників	№ концертної програми	Показники досліджуваного феномену		Заг./усеред- нена к-сть балів
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	
1 ЕКд/4	1	18	10	28/7,0
	2	15	7	22/5,5
2 ЕГм/4	1	21	11	32/8,0
	2	17	9	26/6,5
3 КГ/4	1	16	8	24/6,0
	2	12	7	19/4,8



Аналіз цієї таблиці (див. табл. 2.11) засвідчив, що учасники ЕГд, які застосовувати тільки довільне запам'ятовування та відтворення як нотного, так і літературного тексту вокального твору, продемонстрували гіршу результативність вокально-сценічної діяльності по завершенні першої серії пошукового експерименту, ніж на його початку, зокрема:

- при виконанні першого вокального твору на початку першої серії пошукового експерименту учасники ЕГд 16 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 4,0 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 2 рази більше (18 разів, що усереднено становить 4,5 помилки на одного інтерпретатора);

- при виконанні другого вокального твору на початку першої серії пошукового експерименту учасники ЕГд 14 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 3,5 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 1 раз більше (15 разів, що усереднено становить 3,8 помилки на одного інтерпретатора);

- за другим показником (точність відтворення літературного тексту) при виконанні першого вокального твору на початку першої серії пошукового експерименту учасники ЕГд допустили 9 помилок, що усереднено становить 2,3 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 1 помилку більше (10 помилок, що усереднено становить 2,5 помилки на одного інтерпретатора);

- за цим же (другим) показником (точність відтворення літературного тексту) при виконанні другого вокального твору на початку першої серії пошукового експерименту учасники ЕГд допустили 7 помилок, що усереднено становить 1,8 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 1 помилку більше (8 помилок, що усереднено становить 2,0 помилки на одного інтерпретатора);

- показники загальної/усередненої кількості балів при виконанні першого вокального твору погіршились, оскільки на початку першої серії пошукового експерименту учасники ЕГд набрали 25 балів, що усереднено

становить 6,3 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 28 балів, що усереднено становить 7,0 бала на одного інтерпретатора;

- при виконанні другого вокального твору показники загальної/усередненої кількості балів також погіршились, оскільки на початку першої серії пошукового експерименту учасники ЕГд набрали 21 бал, що усереднено становить 5,3 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 22 балів, що усереднено становить 5,5 бала на одного інтерпретатора.

Узагальнені результати контрольних замірів якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації в учасників ЕГм, які застосовували тільки мимовільне запам'ятовування та відтворення як нотного, так і літературного тексту вокального твору, по завершенні першої серії пошукового експерименту також засвідчили (див. табл. 2.11) гіршу результативність їх вокально-сценічної діяльності, ніж до його проведення, адже:

- при виконанні першого вокального твору на початку першої серії пошукового експерименту учасники ЕГм 17 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 4,3 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 4 рази більше (21 раз, що усереднено становить 5,3 помилки на одного інтерпретатора);

- при виконанні другого вокального твору на початку першої серії пошукового експерименту учасники ЕГм 15 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 3,8 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 2 рази більше (17 разів, що усереднено становить 4,3 помилки на одного інтерпретатора);

- за другим показником (точність відтворення літературного тексту) при виконанні першого вокального твору на початку першої серії пошукового експерименту учасники ЕГм допустили 9 помилок, що усереднено становить 2,3 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 2 помилки більше (11 помилок, що усереднено становить 2,8

помилки на одного інтерпретатора);

- за цим же (другим) показником (точність відтворення літературного тексту) при виконанні першого вокального твору на початку першої серії пошукового експерименту учасники ЕГм допустили 8 помилок, що усереднено становить 2,0 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 1 помилку більше (9 помилок, що усереднено становить 2,3 помилки на одного інтерпретатора);

- показники загальної/усередненої кількості балів при виконанні першого вокального твору погіршились, оскільки на початку першої серії пошукового експерименту учасники ЕГм набрали 26 балів, що усереднено становить 6,5 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 32 бали, що усереднено становить 8,0 бала на одного інтерпретатора;

- при виконанні другого вокального твору показники загальної/усередненої кількості балів також погіршились, оскільки на початку першої серії пошукового експерименту учасники ЕГм набрали 23 бали, що усереднено становить 5,8 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 26 балів, що усереднено становить 6,5 бала на одного інтерпретатора.

Узагальнені результати контрольних замірів якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації в учасників третьої групи (КГ), які працювали над двома вокальними творами традиційно, тобто не застосовували експериментальні педагогічні настанови щодо запам'ятовування та відтворювання їх нотного й літературного тексту, по завершенні першої серії пошукового експерименту засвідчили (див. табл. 2.10 та 2.11) помірно позитивну динаміку результативності їх вокально-сценічної діяльності порівняно з початковими даними, незалежно від того, що: при виконанні першого вокального твору вони, на початку першої серії пошукового експерименту, 15 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 3,8 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 1 раз більше (16 разів, що усереднено становить 4,0

помилки на одного інтерпретатора). Помірно позитивна динаміка якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації в учасників КГ підтверджується подальшим зіставленням результативності їх вокально-сценічної діяльності, а саме:

- при виконанні першого вокального твору на початку першої серії пошукового експерименту учасники КГ 15 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 3,8 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 1 раз більше (16 раз, що усереднено становить 4,0 помилки на одного інтерпретатора);

- при виконанні другого вокального твору на початку першої серії пошукового експерименту учасники КГ 13 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 3,3 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 1 раз менше (12 разів, що усереднено становить 4,0 помилки на одного інтерпретатора);

- за другим показником (точність відтворення літературного тексту) при виконанні першого вокального твору на початку першої серії пошукового експерименту учасники КГ допустили 10 помилок, що усереднено становить 2,5 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 2 помилки менше (8 помилок, що усереднено становить 2,0 помилки на одного інтерпретатора);

- за цим же (другим) показником (точність відтворення літературного тексту) при виконанні першого вокального твору на початку першої серії пошукового експерименту учасники КГ допустили 8 помилок, що усереднено становить 2,0 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 1 помилку менше (7 помилок, що усереднено становить 1,8 помилки на одного інтерпретатора);

- показники загальної/усередненої кількості балів при виконанні першого вокального твору покращились, оскільки на початку першої серії пошукового експерименту учасники КГ набрали 25 балів, що усереднено становить 6,3 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 24

бали, що усереднено становить 6,0 бала на одного інтерпретатора;

- при виконанні другого вокального твору показники загальної/усередненої кількості балів погіршилися, оскільки на початку першої серії пошукового експерименту учасники КГ набрали 21 бал, що усереднено становить 5,3 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 19 балів, що усереднено становить 4,8 бала на одного інтерпретатора.

Отже, висунута гіпотеза (точність відтворення нотного та літературного тексту вокальних творів студентами мистецьких факультетів педагогічних університетів у процесі формування їхньої готовності до сценічної діяльності підвищиться якщо довільно запам'ятований нотний та літературний текст вокальних творів під час підготовки концертної програми буде відтворюватись у процесі вокально-сценічної діяльності тільки довільно або якщо мимовільно запам'ятований нотний та літературний текст вокальних творів під час підготовки концертної програми буде відтворюватись у процесі вокально-сценічної діяльності тільки мимовільно) не отримала підтвердження в ході проведення першої серії пошукового експерименту. Саме тому, для віднайдення ефективних форм і методів удосконалення процесу формування готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності було висунуто іншу гіпотезу. Її зміст зводився до того, що точність відтворення нотного та літературного тексту вокальних творів підвищиться за умови застосування змішаної форми його запам'ятовування та відтворення. Експериментальна перевірка дієздатності цієї гіпотези вимагала розробки ще двох груп педагогічних настанов (третьої та четвертої) для покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації. Зокрема, відповідно до третьої їх групи, студентам рекомендувалось:

1) нотний і літературний текст вокального твору розділити на «відносно самостійні» фрагменти;

2) нотний і літературний текст фрагментів вокального твору заучувати довільно методом повторення;

3) запам'ятований нотний та літературний текст у процесі виконання (творчої інтерпретації) кожного визначеного фрагменту музичного (вокального) твору відтворювати тільки мимовільно;

4) об'єднуючи «порівняно самостійні» фрагменти музичного (вокального) твору в цілісне утворення, досягти мимовільного безпомилкового відтворення запам'ятованого літературного та нотного тексту;

5) під час репетицій і сценічних виступів використовувати тільки мимовільне відтворення запам'ятованого літературного та нотного тексту музичного (вокального) твору.

Зміст педагогічних настанов четвертої групи полягав у тому, що для покращення якості підготовленості програми вокальних творів до публічної інтерпретації студентам рекомендувалось:

1) розмежувати літературний та нотний текст вокального твору на «порівняно самостійні» фрагменти;

2) методом повторення мимовільно заучувати літературний та нотний текст кожного фрагменту музичного (вокального) твору;

3) у процесі виконання кожного фрагменту (творчої інтерпретації) вокального твору запам'ятований його літературний і нотний текст відтворювати тільки довільно;

4) поєднуючи такі «порівняно самостійні» фрагменти вокального твору в цілісне утворення досягти довільного безпомилкового відтворення запам'ятованого літературного та нотного його тексту;

5) під час репетицій та сценічних виступів використовувати тільки довільне відтворення запам'ятованого літературного та нотного тексту вокального твору.

Для перевірки ефективності впливу цих педагогічних настанов на якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації

було проведено другу серію пошукового експерименту. У ньому брали участь 12 інших студентів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, які аналогічно технології проведення першої серії цього пошукового експерименту розподілялись по 4 особи на три групи з урахуванням продемонстрованої результативності співу перед його проведенням за показниками:

- 1) точність відтворення нотного тексту вокальних творів;
- 2) точність відтворення літературного тексту вокальних творів.

До першої групи було включено 4 студенти (ЕГд — експериментальна група), які мали впроваджувати у процесі роботи над двома вокальними творами педагогічні настанови третьої групи, тобто для покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації застосовувати довільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту та мимовільну у процесі його відтворення. До другої групи також було залучено 4 студенти (ЕГм — експериментальна група), які мали впроваджувати у процесі роботи над двома вокальними творами педагогічні настанови четвертої групи, тобто для покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації застосовувати мимовільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту та довільну у процесі його відтворення. До третьої групи «ввійшли» 4 студенти (КГ — контрольна група), які мали працювати над двома вокальними творами традиційно, тобто для покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації не застосовувати експериментальні педагогічні настанови щодо запам'ятовування їх нотного й літературного тексту, а також — відтворення у процесі вокально-сценічної діяльності.

Узагальнені результати контрольних замірів якості підготовки вокальних творів до прилюдної інтерпретації в усіх учасників другої серії пошукового експерименту на початку його проведення викладено у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

**Узагальнені результати контрольних замірів  
якості підготовки вокальних творів до прилюдної інтерпретації  
в учасників другої серії ПЕ на початку його проведення**

Група/кіль- кість учасників	№ концертної програми	Показники досліджуваного феномену		Заг./усеред- нена к-сть балів
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	
1 ЕГд/4	1	17	10	27/6,8
	2	16	9	25/6,3
2 ЕГм/4	1	18	11	29/7,3
	2	16	8	24/6,0
3 КГ/4	1	17	10	27/6,8
	2	14	8	22/5,5

Аналіз цієї таблиці (див. табл. 2.12) надав змогу переконатись у доцільності саме такого розподілу учасників другої серії пошукового експерименту по групах (ЕГд, ЕГм і КГ), оскільки на початку його проведення було зафіксовано:

- досить близьку кількість порушень точності відтворення нотного тексту при виконанні першого вокального твору (ЕГд — 17, ЕГм — 18, КГ — 17) і аналогічне співвідношення помилок за цим показником при виконанні другого твору (ЕГд — 16, ЕГм — 16, КГ — 14);

- майже однакову кількість порушень точності відтворення літературного тексту при виконанні першого вокального твору (ЕГд — 10, ЕГм — 11, КГ — 10) і аналогічне співвідношення помилок за цим показником при виконанні другого твору (ЕГд — 9, ЕГм — 8, КГ — 8);

- загальна кількість помилок за двома показниками при виконанні першого вокального твору також була максимально наближеною (ЕГд — 27, ЕГм — 29, КГ — 27, що усереднено становило ЕГд — 6,8, ЕГм — 7,3, КГ —



6,8 помилки на одного інтерпретатора);

- загальна кількість помилок за двома показниками при виконанні другого вокального твору також була максимально наближеною (ЕГд — 25, ЕГм — 24, КГ — 22, що усереднено становило ЕГд — 6,3, ЕГм — 6,0, КГ — 5,5 помилки на одного інтерпретатора).

Отже, на початку проведення другої серії пошукового експерименту всі учасники трьох груп демонстрували максимально наближені результати контрольних замірів якості підготовки вокальних творів до прилюдної інтерпретації за показниками:

- 1) точність відтворення нотного тексту вокальних творів;
- 2) точність відтворення літературного тексту вокальних творів.

Друга серія пошукового експерименту проводилася упродовж 4 тижнів. До програми входили вокальні твори максимально наближеної складності. Як і передбачалось, учасники першої групи (ЕГд) працювали над двома вокальними творами застосовуючи довільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту та мимовільну у процесі його відтворення, а другої (ЕГм), навпаки, — мимовільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту та довільну у процесі його відтворення. Учасники третьої групи (КГ) працювали над двома вокальними творами традиційно (вони навіть не ознайомились зі змістом третьої та четвертої груп експериментальних педагогічних настанов).

По його завершенні другої серії пошукового експерименту здійснювалось прилюдне прослуховування двох музичних творів з фіксацією членами експертної групи результатів вокально-сценічної діяльності учасників ЕГд, ЕГм та КГ за тими самими показниками. До експертної групи входили: автор дисертаційного дослідження та два викладачі по класу вокалу Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, у яких навчалися учасники пошукового експерименту, що звітували прилюдно. Узагальнені результати контрольних замірів якості підготовки вокальних творів до прилюдної інтерпретації в усіх учасників

другої серії пошукового експерименту по завершенні його проведення викладено у таблиці 2.13, де (див. табл. 2.12 та 2.13) простежується помірно позитивна динаміка якості підготовленості концертної програми учасниками ЕГд, які впроваджували третю групу експериментальних педагогічних настанов у процес музично-виконавської діяльності (працювали над двома вокальними творами застосовуючи довільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту та мимовільну під час його відтворення).

Таблиця 2.13

**Узагальнені результати контрольних замірів якості підготовки  
вокальних творів до прилюдної інтерпретації  
в учасників другої серії ПЕ по його завершенні**

Група/кіль- кість учасників	№ концертної програми	Показники досліджуваного феномену		Заг./усеред- нена к-сть балів
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	
1 ЕКд/4	1	16	9	25/6,3
	2	15	7	22/5,5
2 ЕГм/4	1	18	10	28/7,0
	2	14	6	20/5,0
3 КГ/4	1	16	9	25/6,3
	2	12	8	20/5,0

Така помірно позитивна динаміка підтверджується зіставленням початкової результативності вокально-сценічної діяльності учасників ЕГд і кінцевої, адже:

- при виконанні першого вокального твору на початку другої серії пошукового експерименту учасники ЕГд 17 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 4,3 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 2 рази менше (16 разів, що усереднено становить 4,0 помилки на одного інтерпретатора);

- при виконанні другого вокального твору на початку другої серії пошукового експерименту учасники ЕГд 16 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 4,0 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 1 раз менше (15 разів, що усереднено становить 3,8 помилки на одного інтерпретатора);

- за другим показником (точність відтворення літературного тексту) при виконанні першого вокального твору на початку другої серії пошукового експерименту учасники ЕГд допустили 10 помилок, що усереднено становить 2,5 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 1 помилку менше (9 помилок, що усереднено становить 2,3 помилки на одного інтерпретатора);

- за цим же (другим) показником (точність відтворення літературного тексту) при виконанні другого вокального твору на початку другої серії пошукового експерименту учасники ЕГд допустили 9 помилок, що усереднено становить 2,3 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 2 помилки менше (7 помилок, що усереднено становить 1,8 помилки на одного інтерпретатора).

Підтвердження помірно позитивної динаміки якості підготовленості концертної програми учасниками ЕГд, які працювали над двома вокальними творами застосовуючи довільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту та мимовільну під час його відтворення (впроваджували третю групу експериментальних педагогічних настанов у процес музично-виконавської діяльності) також простежується зіставленням загальної та усередненої кількості балів при виконанні як першого, так і другого вокальних творів, адже:

- при виконанні першого вокального твору на початку другої серії пошукового експерименту учасники ЕГд набрали 27 балів, що усереднено становить 6,8 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 25 балів, що усереднено становить 6,3 бала на одного інтерпретатора;

- при виконанні другого вокального твору на початку другої серії

пошукового експерименту учасники ЕГд набрали 25 балів, що усереднено становить 6,3 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 22 бала, що усереднено становить 5,5 бала на одного інтерпретатора.

Узагальнені результати контрольних замірів якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації в учасників ЕГм, які застосовували мимовільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту та довільну під час його відтворювання, по завершенні другої серії пошукового експерименту також засвідчили (див. табл. 2.12 та 2.13) помірно позитивну динаміку результативності їх вокально-сценічної діяльності порівняно з початковими даними, незалежно від того, що: при виконанні першого вокального твору за показником «точність відтворення нотного тексту» результативність залишилась незмінною (як на початку, так і по завершенні другої серії пошукового експерименту учасники ЕГм 18 разів порушували точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 4,5 помилки на одного інтерпретатора). Помірно позитивна динаміка якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації в учасників ЕГм підтверджується подальшим зіставленням результативності їх вокально-сценічної діяльності, зокрема:

- при виконанні другого вокального твору на початку другої серії пошукового експерименту учасники ЕГм 16 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 4,0 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 2 рази менше (14 разів, що усереднено становить 3,5 помилки на одного інтерпретатора);

- за другим показником (точність відтворення літературного тексту) при виконанні першого вокального твору на початку другої серії пошукового експерименту учасники ЕГм допустили 11 помилок, що усереднено становить 2,8 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 1 помилку менше (10 помилок, що усереднено становить 2,5 помилки на одного інтерпретатора);

- за цим же (другим) показником (точність відтворення літературного

тексту) при виконанні другого вокального твору на початку другої серії пошукового експерименту учасники ЕГм допустили 8 помилок, що усереднено становить 2,0 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 2 помилки менше (6 помилок, що усереднено становить 1,5 помилки на одного інтерпретатора).

Підтвердження помірно позитивної динаміки якості підготовленості концертної програми учасниками ЕГм, які працювали над двома вокальними творами застосовуючи мимовільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту та довільну під час його відтворювання (впроваджували четверту групу експериментальних педагогічних настанов у процес музично-виконавської діяльності) також простежується зіставленням загальної та усередненої кількості балів при виконанні як першого, так і другого вокальних творів, адже:

- при виконанні першого вокального твору на початку другої серії пошукового експерименту учасники ЕГм набрали 29 балів, що усереднено становить 7,3 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 28 балів, що усереднено становить 7,0 бала на одного інтерпретатора;

- при виконанні другого вокального твору на початку другої серії пошукового експерименту учасники ЕГм набрали 24 бали, що усереднено становить 6,0 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 20 балів, що усереднено становить 5,0 бала на одного інтерпретатора.

Узагальнені дані контрольних замірів якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації в учасників третьої групи (КГ), які працювали над двома вокальними творами традиційно, тобто не застосовували експериментальні педагогічні настанови щодо запам'ятовування та відтворювання їх нотного й літературного тексту, по завершенні другої серії пошукового експерименту засвідчили (див. табл. 2.12 та 2.13) помірно позитивну динаміку результативності їх вокально-сценічної діяльності порівняно з початковими даними, незалежно від того, що: при виконанні першого вокального твору за показником «точність відтворення

літературного тексту» результативність залишилась незмінною (як на початку, так і по завершенні другої серії пошукового експерименту учасники КГ допустили по 8 помилок, що усереднено становить 2,0 помилки на одного інтерпретатора). Помірно позитивна динаміка якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації в учасників КГ підтверджується подальшим зіставленням результативності їх вокально-сценічної діяльності, а саме:

- при виконанні першого вокального твору на початку другої серії пошукового експерименту учасники КГ 17 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 4,3 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 1 раз менше (16 разів, що усереднено становить 4,0 помилки на одного інтерпретатора);

- при виконанні другого вокального твору на початку другої серії пошукового експерименту учасники КГ 14 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 3,5 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 2 рази менше (12 разів, що усереднено становить 4,0 помилки на одного інтерпретатора);

- за другим показником (точність відтворення літературного тексту) при виконанні першого вокального твору на початку першої серії пошукового експерименту учасники КГ допустили 10 помилок, що усереднено становить 2,5 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 1 помилку менше (9 помилок, що усереднено становить 2,3 помилки на одного інтерпретатора).

Підтвердження помірно позитивної динаміки якості підготовленості концертної програми учасниками КГ, які працювали над двома вокальними творами традиційно, тобто без застосування експериментальних педагогічних настанов, також простежується зіставленням загальної та усередненої кількості балів при виконанні як першого, так і другого вокальних творів, адже:

- при виконанні першого вокального твору на початку другої серії

пошукового експерименту учасники КГ набрали 27 балів, що усереднено становить 6,8 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 25 балів, що усереднено становить 6,3 бала на одного інтерпретатора;

- при виконанні другого вокального твору на початку другої серії пошукового експерименту учасники КГ набрали 22 бали, що усереднено становить 5,5 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 20 балів, що усереднено становить 5,0 бала на одного інтерпретатора.

Отже, висунута гіпотеза (точність відтворення нотного та літературного тексту вокальних творів студентами мистецьких факультетів педагогічних університетів у процесі формування їхньої готовності до сценічної діяльності підвищиться за умови застосування змішаної форми його запам'ятовування та відтворення) отримала підтвердження в ході проведення другої серії пошукового експерименту. Разом з тим, ефективність запропонованих педагогічних настанов виявилась низькою. Саме тому, подальше дослідження обраної проблеми «вимагало» віднайдення ефективних форм і методів удосконалення процесу формування готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності. З цією метою було розроблено ще дві групи педагогічних настанов (п'яту та шосту) для покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації, які також потребували експериментальної перевірки ефективності їх впливу на означений процес. Зокрема, відповідно до п'ятої групи, студентам рекомендувалось:

1) розділити літературний та нотний текст вокального твору на «порівняно самостійні» фрагменти;

2) довільно, методом повторення зачувати літературний та нотний текст вокального твору;

3) відтворювати запам'ятований літературний та нотний текст кожного фрагменту вокального твору у процесі виконання (творчої інтерпретації) як довільно, так і мимовільно;

4) досягти безпомилкового як мимовільного, так і довільного відтворення запам'ятованого літературного та нотного тексту поєднуючи «порівняно самостійні» фрагменти вокального твору в цілісне утворення;

5) під час репетицій та сценічних виступів використовувати як мимовільне, так і довільне відтворення запам'ятованого літературного та нотного тексту вокального твору.

Зміст педагогічних настанов шостої групи зводився до того, що для покращення якості підготовленості програми вокальних творів до публічної інтерпретації студентам рекомендувалось:

1) розмежувати літературний та нотний текст вокального твору на «порівняно самостійні» фрагменти;

2) довільно, методом повторення заучувати літературний та нотний текст кожного фрагменту вокального твору;

3) в процесі виконання кожного фрагменту вокального твору (творчої інтерпретації) запам'ятований літературний та нотний його текст відтворювати мимовільно, постійно спрямовуючи увагу на виконавські (художньо-естетичні) компоненти (побудову та гнучкість фразового розвитку мелодико-інтонаційної лінії, образність тощо);

4) у процесі репетиційного виконання вокального твору (творчої інтерпретації) спрямовувати увагу тільки на запам'ятовані довільно «початкові пункти» угруповань літературного та нотного тексту певного фрагменту для досягнення упевненості в високій якості підготовленості програми до показової інтерпретації;

5) поєднуючи такі «порівняно самостійні» фрагменти музичного (вокального) твору в цілісне утворення, досягти мимовільного безпомилкового відтворення запам'ятованого літературного та нотного тексту, інколи допускаючи спрямовування уваги на «початкові пункти» їх угруповань, але довільно запам'ятовані;

6) під час репетицій і сценічних виступів використовувати тільки мимовільне відтворення довільно запам'ятованого літературного та нотного



тексту музичного (вокального) твору, спрямовуючи увагу на виконавські (художньо-естетичні) компоненти (побудову та гнучкість фразового розвитку мелодико-інтонаційної лінії, образність тощо).

Для перевірки ефективності впливу цих педагогічних настанов на якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації було проведено третю серію пошукового експерименту. У ньому також брали участь 12 студентів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, яких не було задіяно у попередніх серіях проведення цього пошукового експерименту. Технологія проведення третьої серії пошукового експерименту нічим не відрізнялась від попередньої: всі учасники розподілялись по 4 особи на три групи з урахуванням продемонстрованої результативності співу перед його проведенням за показниками:

- 1) точність відтворення нотного тексту вокальних творів;
- 2) точність відтворення літературного тексту вокальних творів.

До першої групи було включено 4 студенти (ЕГд — експериментальна група), які мали впроваджувати у процесі роботи над двома вокальними творами педагогічні настанови п'ятої групи, тобто для покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації застосовувати довільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту, а у процесі його відтворення — як довільну, так і мимовільну. До другої групи також було залучено 4 студенти (ЕГм — експериментальна група), які мали впроваджувати у процесі роботи над двома вокальними творами педагогічні настанови шостої групи, тобто для покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації застосовувати довільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту, а у процесі його відтворення — мимовільну, спрямовуючи увагу на художньо-естетичні виконавські компоненти (побудову мелодико-інтонаційної лінії, гнучкість її фразового розвитку, образність тощо). До третьої групи «ввійшли» 4 студенти (КГ — контрольна група), які мали

працювати над двома вокальними творами традиційно, тобто для покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації не застосовувати експериментальні педагогічні настанови щодо запам'ятовування та відтворення їх нотного й літературного тексту.

Узагальнені результати контрольних замірів якості підготовки вокальних творів до прилюдної інтерпретації в усіх учасників третьої серії пошукового експерименту на початку його проведення викладено у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

**Узагальнені результати контрольних замірів  
якості підготовки вокальних творів до прилюдної інтерпретації  
в учасників на початку третьої серії пошукового експерименту**

Група/кількість учасників	№ концертної програми	Показники досліджуваного феномену		Заг./усереднена кількість балів
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	
1 ЕГд/4	1	19	13	32/8,0
	2	18	11	29/7,3
2 ЕГм/4	1	20	13	33/8,3
	2	17	11	28/7,0
3 КГ/4	1	18	14	32/8,0
	2	16	12	28/7,0

Аналіз цієї таблиці (див. табл. 2.14) надав змогу переконатись у доцільності саме такого розподілу учасників третьої серії пошукового експерименту по групах (ЕГд, ЕГм і КГ), оскільки на початку його проведення було зафіксовано:

- досить близьку кількість порушень точності відтворення нотного тексту при виконанні першого вокального твору (ЕГд — 19, ЕГм — 20, КГ — 18) і аналогічне співвідношення помилок за цим показником при виконанні другого твору (ЕГд — 18, ЕГм — 17, КГ — 16);

- майже однакову кількість порушень точності відтворення літературного тексту при виконанні першого вокального твору (ЕГд — 13, ЕГм — 13, КГ — 14) і аналогічне співвідношення помилок за цим показником при виконанні другого твору (ЕГд — 11, ЕГм — 11, КГ — 12);

- загальна кількість помилок за двома показниками при виконанні першого вокального твору також була максимально наближеною (ЕГд — 32, ЕГм — 33, КГ — 32, що усереднено становило ЕГд — 8,0, ЕГм — 8,3, КГ — 8,0 помилки на одного інтерпретатора);

- загальна кількість помилок за двома показниками при виконанні другого вокального твору також була максимально наближеною (ЕГд — 29, ЕГм — 28, КГ — 28, що усереднено становило ЕГд — 7,3, ЕГм — 7,0, КГ — 7,0 помилки на одного інтерпретатора).

Отже, на початку проведення третьої серії пошукового експерименту всі учасники трьох груп демонстрували максимально наближені результати контрольних замірів якості підготовки вокальних творів до прилюдної інтерпретації за показниками:

- 1) точність відтворення нотного тексту музичних (вокальних) творів;
- 2) точність відтворення літературного тексту музичних (вокальних) творів.

Третя серія пошукового експерименту, аналогічно попереднім серіям, також проводилася упродовж 4 тижнів. До програми входили вокальні твори максимально наближеної складності. Як і передбачалось, учасники першої групи (ЕГд) працювали над двома вокальними творами застосовуючи п'яту групу експериментальних педагогічних настанов щодо запам'ятовування нотного й літературного тексту та його відтворення, а другої (ЕГм) — шосту. Учасники третьої групи (КГ) працювали над двома вокальними творами традиційно (вони навіть не ознайомились зі змістом п'ятої та шостої груп експериментальних педагогічних настанов).

По завершенні третьої серії пошукового експерименту здійснювалось прилюдне прослуховування двох музичних творів з фіксацією членами

експертної групи результатів вокально-сценічної діяльності учасників ЕГд, ЕГм та КГ. Узагальнені результати контрольних замірів якості підготовки вокальних творів до прилюдної інтерпретації в усіх учасників третьої серії пошукового експерименту по завершенні його проведення викладено у таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

**Узагальнені результати контрольних замірів якості підготовки  
вокальних творів до прилюдної інтерпретації  
в учасників третьої серії ПЕ по його завершенні**

Група/кіль- кість учасників	№ концертної програми	Показники досліджуваного феномену		Заг./усеред- нена к-сть балів
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	
1 ЕКд/4	1	16	9	25/6,3
	2	15	8	23/5,8
2 ЕГм/4	1	15	7	22/5,5
	2	11	6	17/4,3
3 КГ/4	1	17	14	31/7,8
	2	16	10	26/6,5

У результаті зіставлення отриманих даних на початку проведення третьої серії пошукового експерименту з даними отриманими по її завершенні (див. табл. 2.14 та 2.15) простежується позитивна динаміка якості підготовленості концертної програми учасниками ЕГд, які впроваджували п'яту групу експериментальних педагогічних настанов у процес музично-виконавської діяльності (працювали над двома вокальними творами застосовуючи довільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту, а у процесі його відтворювання — як довільну, так і мимовільну) адже:

- при виконанні першого вокального твору на початку третьої серії

пошукового експерименту учасники ЕГд 19 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 4,8 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 3 рази менше (16 разів, що усереднено становить 4,0 помилки на одного інтерпретатора);

- при виконанні другого вокального твору на початку другої серії пошукового експерименту учасники ЕГд 18 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 4,5 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 3 рази менше (15 разів, що усереднено становить 3,8 помилки на одного інтерпретатора);

- за другим показником (точність відтворення літературного тексту) при виконанні першого вокального твору на початку третьої серії пошукового експерименту учасники ЕГд допустили 13 помилок, що усереднено становить 3,3 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 4 помилки менше (9 помилок, що усереднено становить 2,3 помилки на одного інтерпретатора);

- за цим же (другим) показником (точність відтворення літературного тексту) при виконанні другого вокального твору на початку третьої серії пошукового експерименту учасники ЕГд допустили 11 помилок, що усереднено становить 2,8 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 3 помилки менше (8 помилок, що усереднено становить 2,0 помилки на одного інтерпретатора).

Підтвердження позитивної динаміки якості підготовленості концертної програми учасниками ЕГд, які працювали над двома вокальними творами застосовуючи довільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту, а у процесі його відтворювання — як довільну, так і мимовільну (впроваджували п'яту групу експериментальних педагогічних настанов у процес музично-виконавської діяльності) також простежується зіставленням загальної та усередненої кількості балів при виконанні як першого, так і другого вокальних творів, адже:

- при виконанні першого вокального твору на початку третьої серії

пошукового експерименту учасники ЕГд набрали 32 бали, що усереднено становить 8,0 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 25 балів, що усереднено становить 6,3 бала на одного інтерпретатора;

- при виконанні другого вокального твору на початку третьої серії пошукового експерименту учасники ЕГд набрали 29 балів, що усереднено становить 7,3 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 23 бала, що усереднено становить 5,8 бала на одного інтерпретатора.

Отже, ефективність впливу п'ятої групи педагогічних настанов на якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації студентами мистецьких факультетів педагогічних університетів склала при виконанні першого вокального твору 1,7 бала, а при виконанні другого — 1,5 бала.

Узагальнені дані контрольних замірів якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації в учасників ЕГм, які застосовували довільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту, а у процесі його відтворювання — мимовільну, спрямовуючи увагу на художньо-естетичні виконавські компоненти (побудову мелодико-інтонаційної лінії, гнучкість її фразового розвитку, образність тощо), по завершенні третьої серії пошукового експерименту також засвідчили (див. табл. 2.14 та 2.15) позитивну динаміку результативності їх вокально-сценічної діяльності порівняно з початковими даними, адже:

- при виконанні першого вокального твору на початку третьої серії пошукового експерименту учасники ЕГм 20 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 5,0 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 5 разів менше (15 разів, що усереднено становить 3,8 помилки на одного інтерпретатора);

- при виконанні другого вокального твору на початку третьої серії пошукового експерименту учасники ЕГм 17 разів порушили точність відтворення нотного тексту, що усереднено становить 4,3 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 6 разів менше (11 разів, що

усереднено становить 2,8 помилки на одного інтерпретатора);

- за другим показником (точність відтворення літературного тексту) при виконанні першого вокального твору на початку третьої серії пошукового експерименту учасники ЕГм допустили 13 помилок, що усереднено становить 3,3 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 6 помилок менше (7 помилок, що усереднено становить 1,8 помилки на одного інтерпретатора);

- за цим же (другим) показником (точність відтворення літературного тексту) при виконанні другого вокального твору на початку третьої серії пошукового експерименту учасники ЕГм допустили 11 помилок, що усереднено становить 2,8 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 5 помилок менше (6 помилок, що усереднено становить 1,5 помилки на одного інтерпретатора).

Підтвердження позитивної динаміки якості підготовленості концертної програми учасниками ЕГм, які працювали над двома вокальними творами застосовуючи довільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту, а у процесі його відтворювання — мимовільну, спрямовуючи увагу на художньо-естетичні виконавські компоненти (побудову мелодико-інтонаційної лінії, гнучкість її фразового розвитку, образність тощо) також простежується зіставленням загальної та усередненої кількості балів при виконанні як першого, так і другого вокальних творів, адже:

- при виконанні першого вокального твору на початку третьої серії пошукового експерименту учасники ЕГм набрали 33 бали, що усереднено становить 8,3 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 22 бали, що усереднено становить 5,5 бала на одного інтерпретатора;

- при виконанні другого вокального твору на початку третьої серії пошукового експерименту учасники ЕГм набрали 28 балів, що усереднено становить 7,0 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 17 балів, що усереднено становить 4,3 бала на одного інтерпретатора.

Отже, ефективність впливу шостої групи педагогічних настанов на

якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації студентами мистецьких факультетів педагогічних університетів склала при виконанні першого вокального твору 2,8 бала, а при виконанні другого — 2,7 бала.

У процесі проведення третьої серії пошукового експерименту помірно позитивну динаміку зміни якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації було виявлено і в учасників третьої групи (КГ), незалежно від того, що результативність вокально-сценічної діяльності за досліджуваними показниками двічі залишалась незмінною порівняно з початковими даними (див. табл. 2.14 та 2.15), а саме:

- при виконанні другого твору як на початку, так і по завершенні третьої серії пошукового експерименту учасники КГ допустили по 16 помилок за показником «точність відтворення нотного тексту», а це усереднено становить 4,0 помилки на одного інтерпретатора;

- при виконанні першого твору як на початку, так і по завершенні третьої серії пошукового експерименту учасники КГ допустили по 14 помилок за показником «точність відтворення літературного тексту», а це усереднено становить 3,5 помилки на одного інтерпретатора.

Підтвердження помірно позитивної динаміки зміни якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації простежується зіставленням результативності їх діяльності при виконанні інших творів (див. табл. 2.14 та 2.15), зокрема:

- при виконанні першого твору на початку проведення третьої серії пошукового експерименту учасники КГ допустили 18 помилок за показником «точність відтворення нотного тексту», що усереднено становить 4,5 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 1 помилку менше (17 помилок, що усереднено становить 4,3 помилки на одного інтерпретатора);

- при виконанні другого твору на початку проведення третьої серії пошукового експерименту учасники КГ допустили 12 помилок за показником



«точність відтворення літературного тексту», що усереднено становить 3,0 помилки на одного інтерпретатора, а по його завершенні на 2 помилки менше (10 помилок, що усереднено становить 2,5 помилки на одного інтерпретатора).

Вдруге підтверджується помірно позитивна динаміка зміни якості підготовленості концертної програми учасниками КГ, які працювали над двома вокальними творами традиційно, тобто без застосування експериментальних педагогічних настанов, зіставленням загальної та усередненої кількості балів при виконанні як першого, так і другого вокальних творів (див. табл. 2.14 та 2.15), адже:

- при виконанні першого вокального твору на початку третьої серії пошукового експерименту учасники КГ набрали 32 бали, що усереднено становить 8,0 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 31 бал, що усереднено становить 7,8 бала на одного інтерпретатора;

- при виконанні другого вокального твору на початку третьої серії пошукового експерименту учасники КГ набрали 28 балів, що усереднено становить 7,0 бала на одного інтерпретатора, а по його завершенні — 26 балів, що усереднено становить 6,5 бала на одного інтерпретатора.

Отже, помірно позитивна динаміка зміни якості підготовленості концертної програми учасниками КГ, які працювали над двома вокальними творами традиційно, тобто без застосування експериментальних педагогічних настанов, склала при виконанні першого вокального твору 0,2 бала, а при виконанні другого — 0,5 бала.

Динаміку зміни якості підготовленості кожного з музичних творів до прилюдної інтерпретації студентами мистецьких факультетів педагогічних університетів за традиційної методикою запам'ятовування та сценічного відтворення їх нотного та літературного тексту (КГ) і динаміку зміни означеної якості у студентів цих вишів при застосуванні п'ятої та шостої груп педагогічних настанов (ЕГд, ЕГм), спрямованих на доцільне застосування довільної та мимовільної пам'яті у цьому процесі, відображено

в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

**Динаміка зміни якості підготовки кожного вокального твору  
до прилюдної інтерпретації  
в учасників третьої серії пошукового експерименту**

Група/кіль- кість учасників	№ концертної програми	Загальна кількість балів (%)		Дин. зміни якості підг. в.т. до сцен. інтерпр. (%)
		початок п/експ-ту	завершення п/експ-ту	
1 ЕГд/4	1	32 (9,8%)	25 (7,7%)	7 (2,1%)
	2	29 (8,9%)	23 (7,1%)	6 (1,8%)
2 ЕГм/4	1	33 (10,1%)	22 (6,7%)	11 (3,4%)
	2	28 (8,6%)	17 (5,2%)	11 (3,4%)
3 КГ/4	1	32 (9,8%)	31 (9,5%)	1 (0,3%)
	2	28 (8,6%)	26 (8,0%)	2 (0,6%)

Зіставляючи дані всіх учасників третьої серії пошукового експерименту (ЕГд, ЕГм і КГ), простежується різна динаміка зміни якості підготовленості кожного музичного твору до прилюдної інтерпретації, зокрема:

- в учасників ЕГд означена якість підвищилась на 2,1% (7 балів) при виконанні першого вокального твору, а при виконанні другого — на 1,8% (6 балів);

- в учасників ЕГм якість підготовленості як першого, так і другого музичного твору до прилюдної інтерпретації підвищилась на 3,4% (11 балів);

- в учасників КГ вона (якість підготовленості музичних творів до прилюдної інтерпретації) підвищилась лише на 0,3% (1 бал) при виконанні першого вокального твору, а при виконанні другого — на 0,6% (2 бали).

Узагальнену динаміку зміни якості підготовленості всієї програми музичних творів до прилюдної інтерпретації студентами мистецьких факультетів педагогічних університетів за традиційної методикою

запам'ятовування та відтворення їх нотного й літературного тексту (КГ) і узагальнену динаміку зміни означеної якості у студентів цих вишів при застосуванні п'ятої та шостої груп педагогічних настанов (ЕГд, ЕГм), спрямованих на доцільне застосування довільної та мимовільної пам'яті у цьому процесі, відображено в таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

**Узагальнена динаміка зміни якості підготовленості  
всіх вокальних творів до прилюдної інтерпретації  
в учасників третьої серії пошукового експерименту**

Група	Кіль- кість учасників	Загальна кількість балів (%)		Дин. зміни якості підг. в.т. до сцен. інтерпр. (%)
		початок п/експ-ту	завершення п/експ-ту	
1 ЕГд	4	61 (18,7%)	48 (14,7%)	13 (4,0%)
2 ЕГм	4	61(18,7%)	39 (12,0%)	22 (6,7%)
3 КГ	4	60 (18,4%)	57 (17,5%)	3 (0,9%)

Зіставляючи дані (див. табл. 2.17) всіх учасників третьої серії пошукового експерименту (ЕГд, ЕГм і КГ), підтверджується доцільність застосування шостої групи педагогічних настанов у процесі формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності, адже в учасників ЕГм якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації підвищилась на 6,7% (22 бали), тоді як в учасників ЕГд вона підвищилась на 4,0 % (13 балів), а в учасників КГ — лише на 0,9% (3 бали).

Таким чином, результати проведення пошукового експерименту надали змогу зробити такі висновки:

1) покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації є перспективним напрямом удосконалення процесу формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних

університетів до вокально-сценічної діяльності;

2) ефективними формами і методами вдосконалення досліджуваного феномену вбачаються ті, які надають змогу застосовувати довільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту, а у процесі його сценічного відтворення — змішану (мимовільну, спрямовуючи увагу на художньо-естетичні виконавські компоненти — побудову мелодико-інтонаційних ліній, гнучкість їх фразового розвитку, образність тощо — та інколи, навіть, довільну, але тільки на довільно запам'ятовані «початкові пункти» угруповань нотного та літературного тексту будь-якого фрагменту вокального твору);

3) виявлені ефективні форми і методи вдосконалення процесу підготовки програми музичних творів до прилюдної інтерпретації доцільно використати у розробці методики цілеспрямованого формування готовності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.

### **Висновки до другого розділу**

Аналіз та узагальнення всієї вищевикладеної інформації щодо діагностувально-пошукової роботи з формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності надали змогу зробити висновки.

1. Критерії оцінювання готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності мають всебічно висвітлювати стан сформованості кожної складової структури означеного феномену, а саме:

- підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації;
- вокально-технічної підготовленості студентів;
- здатності студентів до самовладання при дії стресорів під час

виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності.

2. Першим критерієм оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності є *якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації*, яка виступає фундатором розвитку їх виконавської майстерності. Означений критерій проявляється завдяки таким його показникам, як:

- точність відтворення нотного тексту вокальних творів;
- точність відтворення літературного тексту вокальних творів.

3. Другим критерієм оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності виступає *досконалість вокально-технічної підготовленості студентів*, яка не тільки відображає майстерність вокальної фонації завдяки доцільній точності відтворення м'язово-силових рухів голосового апарату з урахуванням їх просторово-часових співвідношень та характерних особливостей фізіології голосового апарату індивідууму, а й майстерність артистичного підсилення передачі необхідної інформації слухачам/глядачам. Показниками цього критерію є:

- тембрально-естетичне забарвлення звуку;
- артистизм в процесі інтерпретації вокального твору.

4. Третім критерієм оцінювання досліджуваного феномену виступає *міра здатності студентів до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності*, яка сприяє надійному відтворенню музичної інформації в «нових» обставинах завдяки:

- активній протидії стресорам або прилаштуванню до їх впливу на перебіг прилюдної інтерпретації музичних творів відповідно до особистих потреб;
- корекції власних поглядів й стереотипів сценічної поведінки.

Показниками третього критерію є:

- прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-піднесення» та «хвилювання в образі»);
- прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-апатія» та «хвилювання-паніка»).

5. Діагностика досліджуваного феномену на базі трьох вищих навчальних закладів показала, що теорія і методика музичного навчання потребує вдосконалення в аспекті формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності, оскільки:

- вірцевого її рівня не зумів досягти жоден (0,0%) з 88 учасників констатувального експерименту;

- високий рівень сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності був зафіксований лише у 3 (7,5%) осіб при виконанні другого твору;

- середній рівень її сформованості продемонстрували 20 (22,7%) учасників констатувального експерименту при виконанні першого твору та 26 (29,6%) — при виконанні другого твору;

- низький рівень досліджуваного феномену встановлено у 33 (37,5%) осіб при виконанні першого твору, а у 39 (44,3%) — при виконанні другого твору;

- дуже низький його рівень було виявлено у 49 (55,7%) учасників констатувального експерименту при виконанні першого твору, а у 20 (22,7%) — при виконанні другого твору.

6. Перспективним напрямом удосконалення процесу формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності є покращення якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації методами:

- розмежування нотного та літературного тексту вокального твору на «відносно самостійні» фрагменти;

- довільного заучування нотного та літературного тексту кожного фрагменту вокального твору завдяки їх повторенню;
- інтеграції «відносно самостійних» фрагментів вокального твору у цілісне утворення з досягненням безпомилкового мимовільного відтворення довільно запам'ятованого нотного та літературного його тексту;
- мимовільного відтворення довільно запам'ятованого нотного та літературного тексту кожного фрагменту вокального твору зі спрямуванням уваги тільки на заздалегідь довільно підготовлені «початкові пункти» їх угруповань у процесі підготовки до сценічного виступу;
- мимовільного відтворення довільно запам'ятованого нотного та літературного тексту кожного фрагменту вокального твору зі спрямуванням уваги на художньо-естетичні виконавські компоненти (побудову мелодико-інтонаційної лінії, гнучкість її фразового розвитку, образність тощо) у процесі сценічної діяльності.

Подальше дослідження обраної проблеми вимагало розробки методики цілеспрямованого формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності та її експериментальної перевірки.

Основні результати дослідження висвітлено у публікації автора [32].

## Перелік використаних джерел до другого розділу

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ ст. (1950–2000 рр.) : автореф. дис. ... док-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2006. 44 с.
2. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник. К. : Віпол, 2007. 174 с.
3. Афанасьєв Ю. Л., Джура О. Ф.. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського : монографія. Київ: ДАККІМ, 2009. 127 с.
4. Батюк Н. О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2002. 16 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник [для студентів вищих навчальних закладів]. К. : Либідь, 2008. 838 с.
6. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. К. : Вересень, 1996. 129 с.
7. Бурназова В. В. Методичні засади розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Бердянськ, 2010. 20 с.
8. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
9. Деменко Б. В. Специфікація категорії часу в поняттях музичної науки : дис. ... д-ра мист.: 17.00.03. К., 1996. 411 с.
10. Дем'янчук О. Н. Методика художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітньої. К.: ІЗМН, 1996. 55 с.
11. Єременко О. В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи : методичний посібник. Суми: СДПУ, 2003. 141 с.
12. Завадська Т. М. Формування музично-естетичного досвіду



молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. К., 1993. 23 с.

13. Занюк С. С. Психологія мотивації : навчальний посібник. К. : Либідь, 2002. 304 с.

14. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 2: Развитие произвольных движений. М. : Педагогика, 1986. 296 с.

15. Згурська Н. М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2001. 16 с.

16. Землякова Т. В. Емоційний фактор в структурі процесу адаптації : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. К., 1996. 193 с.

17. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М. : АПН РСФСР, 1961. 561 с.

18. Кисіль С. Г. Продуктивність КЧП у зв'язку з типологічними властивостями нервової системи людини : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. К., 1994. 18 с.

19. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті. Луганськ : ЛДПУ, 2000. 460 с.

20. Кучерявий О., Кушнірук С. Становлення та розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (XVII-XX ст.). Ч. 1. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 553 с.

21. Немов Р.С. Психология : учебное пособие [для учащихся пед. учил., студ. пед. инст. и раб. сист. подготовки, повыш. квал. и переподг. пед. кадров]. М. : Просвещение, 1990. 300 с.

22. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. К. : Наукова думка, 2003. 262 с.

23. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

24. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М. : Просвещение,

1966. 426 с.

25. Симонов П. В. Эмоциональный мозг. М. : Наука, 1981. 214 с.

26. Соколов Е. Н. Нейронные механизмы памяти и обучения. М. : Наука, 1981. 138 с.

27. Сьюй На. Реалізація виконавсько-технічних умінь вокаліста як основа прояву його артистизму в процесі сценічної діяльності. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2022. Вип. 1 (54). С. 47-60.

28. Фіцула М. М. Педагогіка : посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Академія, 2000. 542 с.

29. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : монографія. К.: Укр. держ. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 1996. 172 с.

30. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : монографія. К.: ДАКККиМ, 2009. 338 с

31. Юник Т. І. Удосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів (на матеріалі педагогічних ВНЗів) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 1996. 21с.

32. Yao Jiali. Prospective directions for improving the process of forming the readiness of vocalist students to the stage activity. *Paradigm of knowledge*. 2022. No. 3 (53). P. 81-103. DOI: 10.26886/2520-7474.3(53)2022.6

33. Dael N., Mortillaro M., Scherer K. R. Emotion expression in body action and posture. *Emotion*. 2012. Vol. 12. P. 1085-1101. <https://doi.org/10.1037/a0025737>

34. Eichenbaum H. Learning and memory. New York, London : W. W. Norton Company, 2008. 438 p.

35. Haider A., Jalal S. Good teacher and teaching through the lens of students. *International Journal of Research*. 2018. Vol. 05, Iss. 07. P. 1395-1409.

36. Kim Y. K., Sullivan P. Emotional branding speaks to consumers'

heart: the case of fashion brands. *Kim and Sullivan Fash Text*. 2019. Vol. 6, No. 2. P. 1–16. URL: [https://www.researchgate.net/publication/330936513\\_Emotional\\_branding\\_speaks\\_to\\_consumers'\\_hearts\\_The\\_case\\_of\\_fashion\\_brands\\_httpsrdcubebkQYp](https://www.researchgate.net/publication/330936513_Emotional_branding_speaks_to_consumers'_hearts_The_case_of_fashion_brands_httpsrdcubebkQYp) (accessed: 02.05.2021).

37. Kishokumar R. A study on service brand communication special reference to the private professional educational institutes. *Asian Journal of Economics, Business and Accounting*. 2017. Vol. 4, Iss. 4. P. 1–12. URL: [http://www.sdiarticle2.org/prh/AJEBA\\_48/2017/Ms\\_AJEBA\\_36432.pdf](http://www.sdiarticle2.org/prh/AJEBA_48/2017/Ms_AJEBA_36432.pdf) (accessed: 02.05.2021).

38. Kovinko A. V., Marakly E. Modern educational technology training. *Journal of Advocacy, Research and Education*. 2017. Vol. 4 (1). P. 15-21.

39. Whitchurch C., Locke W., Marini G. Challenging career models in higher education: the influence of internal career scripts and the rise of the “concertina” career. *Higher Education*. 2021. Vol. 82. P. 635-650.

40. Yunyk D., Yunyk I., Yunyk T., Burnazova V., Kotova L. Memory of subjects of communication: the structural and functional components. *Journal of History Culture and Art Research*. 2018. Vol. 7, No. 3. P. 469-479.

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Аналіз результатів констатувального експерименту показав, що стан сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності є незадовільним, адже взірцевого її рівня не було зафіксовано у жодного (0,0%) з 88 учасників цього експерименту, тоді як високий рівень досліджуваного феномену був виявлений лише у 3 (7,5%) осіб при виконанні другого твору, середній — у 20 (22,7%) осіб при виконанні першого твору та 26 (29,6%) осіб при виконанні другого твору, низький — у 33 (37,5%) осіб при виконанні першого твору та у 39 (44,3%) осіб при виконанні другого твору, дуже низький — у 49 (55,7%) осіб при виконанні першого твору та у 20 (22,7%) — при виконанні другого твору. Отримані дані надали змогу дійти висновку, що формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності має здійснюватись не стихійно, а цілеспрямовано, тобто згідно зі спеціально розробленою та експериментально перевіреною методикою. Саме це і стало в основі концепції проведення формувального експерименту, яка складалася з трьох послідовних етапів, а саме: методичного, структурно-організаційного і результативного [5, с. 128-144; 6, с. 34; 7, с. 16-17; 15, с. 231-246; 16, с. 142-153; 19, с. 201-213; 29, с. 75-76; 25, с. 72-78; 29, с. 189-196; 30, с. 84-88; 42, с. 224-228 тощо]. Перший етап (методичний) спрямовувався на обґрунтування методики цілеспрямованого формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності, другий (структурно-організаційний) — на організацію експериментальної перевірки дієздатності запропонованої методики, третій (результативний) — на висвітлення результатів експериментального

формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.

### **3.1. Методика цілеспрямованого формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності**

Оперуючи теоретичними положеннями психолого-педагогічної науки стосовно сутності поняття «готовність», а також інформацією констатувального та пошукового експериментів вбачалось за доцільне методику цілеспрямованого формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності концептуально розмежувати на три блоки, кожен з яких віддзеркалював би алгоритмічні положення вдосконалення конкретного структурного компоненту означеного феномену, а саме:

перший блок — алгоритмічні положення вдосконалення процесу підготовки програми музичних творів до прилюдної інтерпретації (перший компонент готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності);

другий блок — алгоритмічні положення вдосконалення виконавської вокально-технічної підготовленості студентів (другий компонент готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності);

третій блок — алгоритмічні положення вдосконалення здатності студентів до якісного відтворювання засвоєних знань, умінь і навичок у будь-яких умовах, навіть в умовах дії внутрішніх та зовнішніх стресорів, які проявляються під час їх вокально-сценічної діяльності (третій компонент готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності).

Перший блок алгоритмічних положень вдосконалення процесу

підготовки програми музичних творів до прилюдної інтерпретації ґрунтувався на виявлених у процесі пошукового експерименту дійових методах ефективного застосування довільної та мимовільної форм запам'ятовування й відтворення як нотного, так і літературного тексту вокальних творів.

Цей блок алгоритмічних положень, перш за все, передбачав розмежування нотного та літературного тексту вокального твору на «відносно самостійні» фрагменти на початковій стадії роботи над ним. Такими фрагментами можуть бути як частини фраз чи речень, так і їх цілісні утворення. Головною вимогою є збереження «відносно самостійної» музичної думки у кожному фрагменті, по завершенні якої без особливих утруднень зручно студентові розпочати «новий» фрагмент. Разом з тим, при розмежуванні нотного та літературного тексту вокального твору необхідно враховувати вроджені та набуті особливості масштабності мислення студента. За умови наявності у нього масштабного мислення обсяг таких фрагментів збільшується і, навпаки, за умови незначної масштабності — зменшується [8, с. 79-93; 10, с. 57-63; 26, с. 98-103; 27, с. 209; 35, с. 218-235; 38, с. 253-255 тощо].

Окрім цього, при розмежуванні нотного та літературного тексту вокальних творів на фрагменти також слід враховувати міру їх складності. Оптимальна величина кожного фрагменту нотного та літературного тексту вокальних творів визначається спроможністю студента охопити одночасно максимальну кількість їх інформаційних одиниць без втрати усвідомленого сприйняття логічних взаємозв'язків між ними.

Для покращення якості підготовки вокального твору до прилюдної інтерпретації на початковій стадії роботи над ним необхідно дбати про безпомилкове «прочитування» авторських позначень нотного та літературного тексту кожного його фрагменту. Допущення будь-якої помилки призводить не тільки до зайвих затрат часу та енергії для «переучування» цього матеріалу, а й до зниження якості його

запам'ятовування. Безпомилкове «прочитування» нотного та літературного тексту кожного його фрагменту необхідно здійснювати безупинним рухом уваги, швидкість якого має співпадати з темпом відтворення авторських позначень інтонаційної мелодико-ритмічної лінії вокального твору (без затримки і випередження). Переконавшись у точності сприйняття авторських позначень нотного та літературного тексту кожного його фрагменту, довільно заучується означений матеріал спочатку методом повторення, а потім методом образного уявлення. Слід пам'ятати, що довільне заучування — це не просто бездумне багаторазове повторення нотного чи літературного тексту кожного фрагменту вокального твору, яке призводить до механічного «зазубрювання», а цілеспрямоване їх запам'ятовування завдяки спеціально спрямованим вольовим зусиллям. Такі вольові зусилля студентів спонукають їх до досягнення поставленої мети завдяки нерозривному зв'язку з мотивами, емоціями і мисленням. Саме тому на початковій стадії довільного заучування нотного та літературного тексту вокального твору студентам необхідно дбати про спрямування вольових зусиль на сприймання тільки змістовної інформації. Лише за першим чи другим реальним або уявним її повторенням доцільно довільно спрямовувати увагу на запам'ятовування «емоційного забарвлення» цієї інформації. У процесі наступних повторень кожного фрагменту нотного чи літературного тексту вокального твору «не дивлячись в ноти» студент може скеровувати власні думки як на змістовно-інформаційний їх аспект, так і на «емоційне забарвлення» цієї інформації [18, с. 156-203; 28, с. 103-112; 31, с. 18-24; 37, с. 461-463; 41, с. 320-324 тощо].

Для досягнення впевненості у якісному запам'ятовуванні нотного та літературного тексту вокального твору студенту необхідно навчитись розпочинати спів з будь-якого початкового пункту відносно самостійної музичної думки. З досягненням безпомилкового довільного відтворення нотного чи літературного тексту кожного фрагменту вокального твору потрібно поступово застосовувати мимовільне їх відтворення

спрямовуванням уваги на художньо-естетичні виконавські компоненти, наприклад на мелодико-інтонаційну лінію; гнучкість мелодико-інтонаційної лінії у ритмічно-фразовому розвитку; динамічну побудову мелодико-інтонаційної лінії у ритмічно-фразовому розвитку; емоційно-образний зміст мелодико-інтонаційної лінії у ритмічно-фразовому розвитку; емоційну насиченість літературного тексту тощо.

З досягненням безпомилкового мимовільного відтворення як нотного, так і літературного тексту першого фрагменту вокального твору, аналогічними способами опрацьовуються його наступні фрагменти з обов'язковою інтеграцією їх у цілісні утворення. При об'єднанні фрагментів у цілісні утворення застосовується запропонований Ф. Льозером алгоритмічний метод «ланцюжка» [8, с. 123-138]. Його сутність зводиться до того, що:

- 1) спочатку заучується перший фрагмент вокального твору;
- 2) потім заучується другий фрагмент вокального твору;
- 3) після цього об'єднуються обидва фрагменти вокального твору у цілісне утворення (фразу, речення тощо).

За умови коли «цілісне утворення» фрази або речення складається не з двох, а з трьох, чотирьох і більше «відносно самостійних» фрагментів — алгоритмічний «ланцюжок» матиме таку ж кількість складових.

Для підвищення ефективності довільного запам'ятовування нотного та літературного тексту вокального твору студент має дбати про надання пріоритетного значення процесуальній і результативній мотивації, тобто постійно отримувати задоволення як від самого процесу музично-виконавської діяльності (привабливості музичних інтонацій, тембрального забарвлення музичної палітри, образно-емоційного змісту літературного тексту тощо), так і від уявного (бажаного) та реального її результату. За умови отримання такого задоволення підвищується інтенсивність діючих емоцій, які відповідаючи особистим естетичним уподобанням студента, позитивно впливають на пошук доцільних м'язово-силових рухів його



вокального апарату. Динамічність процесу запам'ятовування нотного чи літературного тексту вокального твору скеровується саме видозміненням інтенсивності діючих емоцій, тобто їх підсиленням або послабленням.

Звичайно, основу довільного запам'ятовування нотного та літературного тексту вокального твору складає чіткість усвідомлення студентом поставленої мети. Від чіткості її «бачення» залежить:

- вибір шляху до мети;
- вибір доцільних м'язово-силових рухів вокального апарату;
- вибір методів та прийомів подолання виконавсько-інтерпретаційних утруднень тощо.

Досягнення поставленої мети студентом у процесі довільного запам'ятовування нотного й літературного тексту вокального твору також залежить від вродженої та набутої швидкості його мислення [9, с. 125-137; 12, с. 49-51; 33, с. 14; 35, с. 218-223 тощо]. За умови швидкого мислення студенту необхідно дбати про надання пріоритетного значення своєчасній зміні об'єктів запам'ятовування, оскільки затримка на одному з них призводить до втрати його привабливості та переключенню уваги на інші об'єкти, які знаходяться поза межами вокально-виконавської діяльності. При наявності повільної або помірної швидкості мислення студента, навпаки, швидка зміна об'єктів запам'ятовування призведе до втрати впевненості як у спроможності досягти поставленої мети, так і у власних творчих можливостях загалом. Саме тому студенту потрібно досягти, в першу чергу, впевненості у високій якості запам'ятовування нотного й літературного тексту вокального твору. Це досягається завдяки спрямуванню уваги під час уявного або реального повторення кожного його фрагменту спочатку тільки на довільно запам'ятовані «початкові пункти» угруповань нотного та літературного тексту, а потім — лише інколи допускаючи її довільне спрямування на ці об'єкти.

Отже, по завершенні початкової стадії роботи над вокальним твором студент повинен досягти:

1) безпомилкового довільного відтворювання його нотного та літературного тексту (не дивлячись в ноти) як по розмежованим фрагментам, так і цілісно, скеровуючи власні думки на початкові пункти звукових конфігурацій їх змістовно-інформаційних блоків;

2) безпомилкового мимовільного відтворювання його нотного та літературного тексту (не дивлячись в ноти) як по розмежованим фрагментам, так і цілісно, скеровуючи власні думки на «емоційне забарвлення» звукових конфігурацій їх змістовно-інформаційних блоків або на будь-які інші художньо-естетичні виконавські компоненти цих конфігурацій (мелодико-інтонаційну лінію, гнучкість мелодико-інтонаційної лінії у ритмічно-фразовому розвитку, динамічну побудову мелодико-інтонаційної лінії у ритмічно-фразовому розвитку, емоційно-образний зміст мелодико-інтонаційної лінії у ритмічно-фразовому розвитку, емоційну насиченість літературного тексту тощо);

3) безпомилкового довільного відтворювання його нотного та літературного тексту (не дивлячись в ноти) як по розмежованим фрагментам, так і цілісно, при цілковитому зануренні в «емоційне забарвлення» звукових конфігурацій їх змістовно-інформаційних блоків або у будь-які інші художньо-естетичні виконавські компоненти цих конфігурацій (мелодико-інтонаційну лінію та її гнучкість у ритмічно-фразовому розвитку, динамічну побудову цієї мелодико-інтонаційної лінії у ритмічно-фразовому розвитку, емоційний та образний зміст фрагменту музичного твору, емоційну насиченість його літературного тексту тощо).

Звичайно, якісне (безпомилкове) відтворювання нотного та літературного тексту кожного вокального твору складає основу розвитку загальної вокально-технічної підготовленості студентів. Етимологічний розгляд поняття «вокально-технічна підготовленість студентів» ґрунтується на двох його складових, а саме:

- «вокал» (від латинського «*vocalis*» — дзвінкий, голосний, звучний);
- «техніка» (від грецького «*techne*» — майстерність, мистецтво) [3,

с. 119-132; 17, с. 87-95; 22, с. 48 тощо].

Обидва складники вокально-технічної підготовленості студентів розвиваються як стихійно (під час роботи над вокальними творами), так і цілеспрямовано (у процесі систематичного виконання певних вправ). Для покращення стихійного розвитку вокально-технічної підготовленості студентів необхідно дбати про те, щоб виконавські дії автоматизувались беззмінним виконанням однією групою м'язів голосового апарату у процесі повторення кожного фрагменту музичного твору. Звичайно, розвиток означеного феномену залежить від кількості складових виконавської навички та їх складності. Чим більше складових об'єднується в одній навичці, тим складніше досягається їх автоматизація. Саме тому при стихійному розвитку вокально-технічної підготовленості студентів не рекомендується усвідомлювати всі складові кожної виконавської навички і, навпаки, за цілеспрямованого розвитку означеного феномену доцільно максимально усвідомлювати не тільки її складові, а й специфіку їх удосконалення, адже «... автоматизація — це не бездумне багаторазове повторення, що призводить до механічного зазубрювання, а складний шестифазний процес, спрямований на:

- пошук необхідних рухів та визначення їх послідовності (перша фаза);
- інтеграцію одиничних рухових актів у виконавські дії (друга фаза);
- довільне чи мимовільне запам'ятовування стандартизованих виконавських дій (третьа фаза);
- деавтоматизацію виконавських дій абсолютним усвідомленням перебігу їх відтворення в уповільнених темпах (четверта фаза);
- збагачення навичок інваріантним відтворенням виконавських дій (п'ята фаза);
- безкінцеве вдосконалення навичок запам'ятовуванням (довільним чи мимовільним) інваріантних виконавських дій (шоста фаза)» [32, с. 30-31].

У процесі цілеспрямованого вдосконалення вокально-технічної підготовленості студентів формування виконавських навичок має проходити

в означеному алгоритмі, без відхилення жодної фази. При цьому у першій і другій фазі формування виконавських навичок всі м'язові рухи голосового апарату мають бути під постійним контролем свідомості, що надає змогу піддавати їх аналізу та здійснювати корекцію невдало виконаних м'язових рухів. Лише у третій фазі (довільне чи мимовільне запам'ятовування стандартизованих виконавських дій) слід поступово «відмовлятися» від усвідомленого контролю за перебігом виконання м'язових рухів, тобто поступово надавати пріоритету автоматизованості їх відтворення. Натомість, деавтоматизацію виконавських дій (четверта фаза) та «збагачення» навичок інваріантним відтворенням виконавських дій (п'ята фаза) необхідно здійснювати в уповільнених темпах з абсолютним усвідомленням їх перебігу.

Покращення процесу цілеспрямованого розвитку вокально-технічної підготовленості студентів вимагає наявності умінь швидкої зміни навіть якісно засвоєних стереотипних виконавських дій, що ускладнюється пошуком доцільних засобів їх корекції, особливо в різних акустичних умовах співу, адже фонація звуку залежить від «своєчасності» отримання ним «правдивої» зворотної інформації щодо сили звуку, тембрально-естетичного його забарвлення, темпу відтворення нотного тексту тощо. У теорії та методиці професійного навчання вокалістів означені аспекти їх підготовки до сценічної діяльності характеризуються «ефектом Ломбарда» та «ефектом Бернанда Лі і Томатіса» [13, с. 196-198]. Перший з них пов'язується з акустичними особливостями концертного залу, які «приглушують» якісні та динамічні властивості звуку, а це, як правило, змушує вокалістів неусвідомлено або навіть інколи і усвідомлено збільшувати динаміку звукового посилу, що призводить до руйнації сформованої моделі інтерпретації музичного твору (руйнації музичної форми, запланованої образності, емоційної насиченості тощо). Другий «ефект» (Бернанда Лі і Томатіса) пов'язується з акустичними особливостями концертного залу, які «відтермінують» отримання зворотної інформації про часові властивості звуку, а це, як правило, змушує вокалістів неусвідомлено або навіть інколи і

усвідомлено збільшувати або зменшувати швидкість звукового посилу, що також призводить до руйнації сформованої моделі інтерпретації музичного твору (порушення темпу, ритму, артикуляції тощо). Саме тому для уникнення негативного впливу «ефекту Ломбарда» та «ефекту Бернанда Лі і Томатіса» студенту необхідно в «нових» акустичних умовах повертатись до четвертої фази формування вокально-виконавських навичок, тобто деавтоматизувати виконавські дії абсолютним усвідомленням перебігу їх відтворення в уповільнених темпах зі змінною динамікою. У процесі деавтоматизації виконавських дій доцільно спрямовувати власну увагу не тільки на сприймання відтвореної звукової інформації, а й на сприймання м'язово-рухових відчуттів голосового апарату (відчуттів голосових зв'язок гортані, головних і грудних резонаторів, а також відчуттів пов'язаних зі співацьким диханням, вібрацією тощо). «Слід зазначити, що здатність вокаліста до фіксації власних відчуттів під час голосоутворення, до усвідомленого контролю за ними та до адекватної оцінки якості звуку згідно з цими відчуттями забезпечує не тільки формування його виконавсько-технічних умінь, а і їх реалізацію в умовах сценічної діяльності [22, с. 51].

Звичайно, у процесі цілеспрямованого вдосконалення виконавської вокально-технічної підготовленості студентів необхідно дбати про максимальне використання індивідуальних фізіологічних особливостей їх виконавського апарату. Найбільше це стосується голосових зв'язок та гортані, що забезпечують бажану фонацію звуку, яка з часом стає звичною. За міоеластичною теорією фонації звуку, вокальний звук утворюється коливанням голосових складок від тиску на них повітря. Разом з тим, в означеному процесі приймають участь механізми всієї гортані, забезпечуючи її еластичність та гнучкість, а ці механізми характеризуються різними індивідуальними фізіологічними особливостями [4, с. 156-157]. Саме тому доцільно досягати еластичності та гнучкості голосових механізмів гортані виконанням вправ з наявністю голосних звуків «У», «Е», «Є», «І». До речі, такі вправи вдосконалюють «подачу» вокального звуку на велику відстань,

що у музичному виконавстві інтерпретується як «вокальний посил». Такий «посил» утворюється завдяки:

- опорі на «стовп» дихання;
- рівномірно відкритому роту;
- штучному утворенню посмішки цілеспрямованим рухом м'язів щік та верхньої губи;
- опущенню нижньої губи, але без «завалювання» нижньої щелепи до середини шиї.

Окрім цього, для цілеспрямованого розвитку виконавської вокально-технічної підготовленості студентів необхідно щоденно відпрацьовувати вокальні вправи, спрямовані на вдосконалення звукоутворення у «високій співацькій позиції». До їх арсеналу доцільно включити вправи, спрямовані на:

- точне відтворення мелодико-інтонаційних ліній вокального твору;
- точне відтворення ритмічних малюнків нотного тексту вокального твору;
- розвиток голосових зв'язок гортані, головних і грудних резонаторів та інших складових виконавського апарату вокаліста;
- досягнення якісного нижньореберного діафрагмального співацького дихання;
- доцільний розподіл співацького дихання упродовж інтерпретації відносно самостійної музичної думки вокального твору;
- утворення вокального звуку «опертого» на стовп дихання без спрямовування в глибину гортані;
- розвиток умінь цілеспрямованого звукового посилення слухачам;
- досягнення віртуозної вокально-технічної рухливості голосу;
- застосування змішаних форм головних та грудних резонаторів для досягнення різнобарвного тембрально-естетичного звучання голосу вокаліста;
- збереження однотипного тембрально-естетичного забарвлення звуку у

всіх регістрах співацького діапазону;

- досягнення «прикритого» та «округлого» вокального звуку при проспівуванні голосних літер тощо [1, с. 98; 2, с. 121; 21, с. 45; 23, с. 62-63; 39, с. 150-151 тощо].

Прояв високого рівня самопрезентації студентів у процесі інтерпретації вокального твору вимагає цілеспрямованого формування артистизму. Для цього, перш за все, необхідно дбати про адекватність сценічного перевтілення в емоційно-змістовий образ музичного твору та відтворення граційно-вишуканих й емоційно-насичених сценічних рухів. Досягнення поставлених завдань можливе лише за їх цілковитої заглибленості в психологізм авторського задуму, в образність літературного тексту і в звучання музичної палітри, адже саме вони виступають основою перевтілення в емоційно-змістовий образ. Прояв сценічного перевтілення потребує збереження максимальної внутрішньої свободи. Для оволодіння сценічними рухами необхідно їх підпорядковувати емоційній сфері, яка віддзеркалює змістовий образ вокального твору.

За умови досягнення високої якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації здійснюється цілеспрямований розвиток здатності студентів до самовладання при дії стресорів під час її виконання в умовах вокально-сценічної діяльності. Для цього під час цілісного виконання музичного твору в аудиторії їм необхідно дбати про те, щоб під час його інтерпретації вся увага спрямовувалась не лише на звукову палітру, а і в разі потреби й на заздалегідь заучувані початкові пункти блоків нотного тексту. Головним завданням для студентів є максимальне збереження уваги як на об'єктах інтерпретації (мелодико-ритмічних лініях, їх гнучкості, динамічній побудові, емоційно-образному змісті тощо), так і на самому виконавському процесі (на специфіці роботи змішаної форми головних та грудних резонаторів для досягнення різнобарвного тембрально-естетичного звучання голосу вокаліста, нижньореберного діафрагмального співацького дихання або його розподілі упродовж інтерпретації відносно

самостійної музичної думки вокального твору, вокального звуку «опертого» на стовп дихання без спрямування в глибину гортані, «прикритого» та «округлого» вокального звуку при проспівуванні голосних літер тощо). Студентам слід пам'ятати, що максимальне «захоплення» процесом інтерпретації музичного твору створює умови для розвитку їх здатності до самовладання при дії стресорів в умовах вокально-сценічної діяльності. Сприяє розвитку цієї здатності чіткість уявлення об'єктів інтерпретації та неусвідомлене відтворення автоматизованих виконавських дій.

Таким чином формується короткострокова та тривала готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності. Натомість, необхідно враховувати, що короткострокова їх готовність до цього виду діяльності потребує постійного підкріплення впевненості у високій якості засвоєння як нотного та літературного тексту вокального твору, так і виконавських дій. Саме тому кожне цілісне виконання музичного твору має відбуватись не тільки при максимальному «захопленні» процесом інтерпретації вокального твору, а й при максимальній «налаштованості» їх психіки на досягнення успіху. За умови появи помилки у відтворенні нотного чи літературного тексту необхідно локалізувати цей фрагмент вокального твору і опрацювати його матеріал методом «ланцюжка», застосовуючи довільну та мимовільну форми запам'ятовування інформації, тобто закріпити знання нотного чи літературного тексту і досягти впевненості у відсутності дефіциту інформації, який міг би негативно вплинути на означений емоційний стан студентів.

При формуванні тривалої готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності необхідно постійно дбати про розвиток здатності студентів до мобілізації у будь-яку мить усіх творчих ресурсів для реалізації уявної моделі техніко-тактичних дій. Стратегія формування такої моделі має ґрунтуватись на стійкості і водночас динамічності руху їх свідомості, спрямованого на:

- створення в уяві особистісних музично-виконавських цінностей з



подальшою їх трансформацією у процесі прилюдної інтерпретації вокальних творів;

- збереження сформованих ціннісних орієнтирів з урахуванням особистісних естетичних уподобань, які можуть підлягати як переоцінці, так і видозміненню власного ставлення до них у процесі прилюдної інтерпретації вокальних творів.

Таку модель студенти факультетів мистецтв педагогічних університетів мають формувати в умовах наближених до майбутньої форми вокально-сценічної діяльності. Для цього перед репетиційним аудиторним цілісним виконанням вокального твору уявляється концертний зал наступної форми звітності з можливою дією зовнішніх та внутрішніх подразників. Такими подразниками можуть бути:

- наявність великої кількості слухачів/глядачів;
- присутність визначних митців музичного мистецтва (композиторів, виконавців, викладачів вищих навчальних закладів тощо);
- присутність «небажаних» слухачів, які заздалегідь налаштовуються на неякісну інтерпретацію вокального твору в умовах концертного виступу;
- надання надмірно-важливого значення результатам вокально-сценічної діяльності та впливу успішності виступу на подальшу творчу чи соціальну кар'єру;
- занадто яскраве освітлення концертної зали або відчуття її «невідомої темряви»;
- підсумковість форми звітності, яка обов'язково буде обговорюватись в колах як професійних слухачів/глядачів, так і аматорів тощо.

Психологічна підготовка студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до дії зовнішніх та внутрішніх подразників майбутньої форми вокально-сценічної діяльності має відбуватись тільки під час «налаштування» на репетиційне аудиторне цілісне виконання вокального твору [11, с. 187-189; 14, с. 134-156; 24, с. 25-27; 34, с. 202-213; 36, с. 140-141 тощо]. У процесі його безпосередньої інтерпретації всі вольові зусилля

спрямовуються на мобілізацію творчих ресурсів для реалізації уявної моделі техніко-тактичних дій. Жодного відхилення уваги не повинно бути від означеного процесу. За умови навіть короткострокової «появи» думки про будь-який інший зовнішній чи внутрішній подразник здійснюється максимальне «занурення» у виконавські компоненти вокального твору, наприклад, у:

- мелодико-інтонаційні лінії вокального твору;
- конфігурації ритмічних малюнків нотного тексту вокального твору;
- образно-емоційний зміст вокального твору або його фрагменту;
- тембрально-естетичне забарвлення власного голосу;
- цілеспрямований звуковий посил слухачам/глядачам;
- «прикритість» та «округлість» вокального звуку при проспівуванні голосних літер;
- розподіл співацького дихання упродовж інтерпретації відносно самостійних музичних думок вокального твору тощо.

У процесі такої «позасвідомої» психологічної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до дії зовнішніх та внутрішніх подразників майбутньої форми вокально-сценічної діяльності важливу роль відіграє їх артистична комунікація з цільовою аудиторією. Слід пам'ятати, що тільки збереження власної гідності і гідності слухачів/глядачів є запорукою успішної комунікації з ними [40]. Досягнення такої комунікації має відбуватись поступово, а саме:

- спочатку у процесі репетиційної інтерпретації вокальних творів без присутності слухачів/глядачів з уявленням тільки бажаної їх кількості з дружнього середовища (перед «пустою» аудиторією з застосуванням аудіо/відеозаписів);
- з набуттям «уявного сценічного досвіду» продовжується репетиційна підготовка до прилюдної інтерпретації вокальних творів у присутності бажаних слухачів/глядачів з дружнього середовища;
- з появою відчуття внутрішнього комфорту при реальному

репетиційно-сценічному спілкуванні з бажаними слухачами/глядачами дружнього середовища продовжується формування готовності до вокально-сценічної діяльності студентів з запрошенням авторитетних/визначних митців музичного мистецтва (композиторів, виконавців, викладачів вищих навчальних закладів тощо);

- з набуттям реального репетиційного сценічного досвіду здійснюється прилюдна інтерпретація вокальних творів.

Слід зазначити, що психологічна підготовка студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до дії зовнішніх та внутрішніх подразників майбутньої форми вокально-сценічної діяльності має відбуватись з поступовим збільшенням частоти репетиційної інтерпретації музичних творів і досягненням відчуття внутрішнього комфорту при реальному сценічному спілкуванні з цільовою аудиторією.

У процесі репетиційного виконання вокальних творів студентам необхідно дбати про максимальне прилаштування дії внутрішніх та зовнішніх перешкод до особистісних художньо-естетичних потреб з метою досягнення позитивного їх впливу на перебіг сценічної діяльності. Для цього необхідно:

- відчувати психологічну «зверхність» над подразниками і таким чином мобілізувати власні творчі ресурси для максимального захоплення естетично-привабливими компонентами вокального твору (мелодико-інтонаційними лініями, конфігураціями ритмічних малюнків, тембральним співзвуччям тощо);

- продовжувати репетиційну прилюдну інтерпретацію вокального твору з наданням пріоритетного значення появі «нових привабливих рис», від дії внутрішніх та зовнішніх подразників вокально-сценічної діяльності, в заздалегідь сформованій уявній його моделі;

- уникати надання усвідомленої негативної оцінки результатам вокально-сценічної діяльності у процесі безпосереднього репетиційного виконання музичного твору;

- не допускати психологічної «зверхності» внутрішніх та зовнішніх подразників вокально-сценічної діяльності над власними творчими амбіціями завдяки штучному применшенню їх значущості.

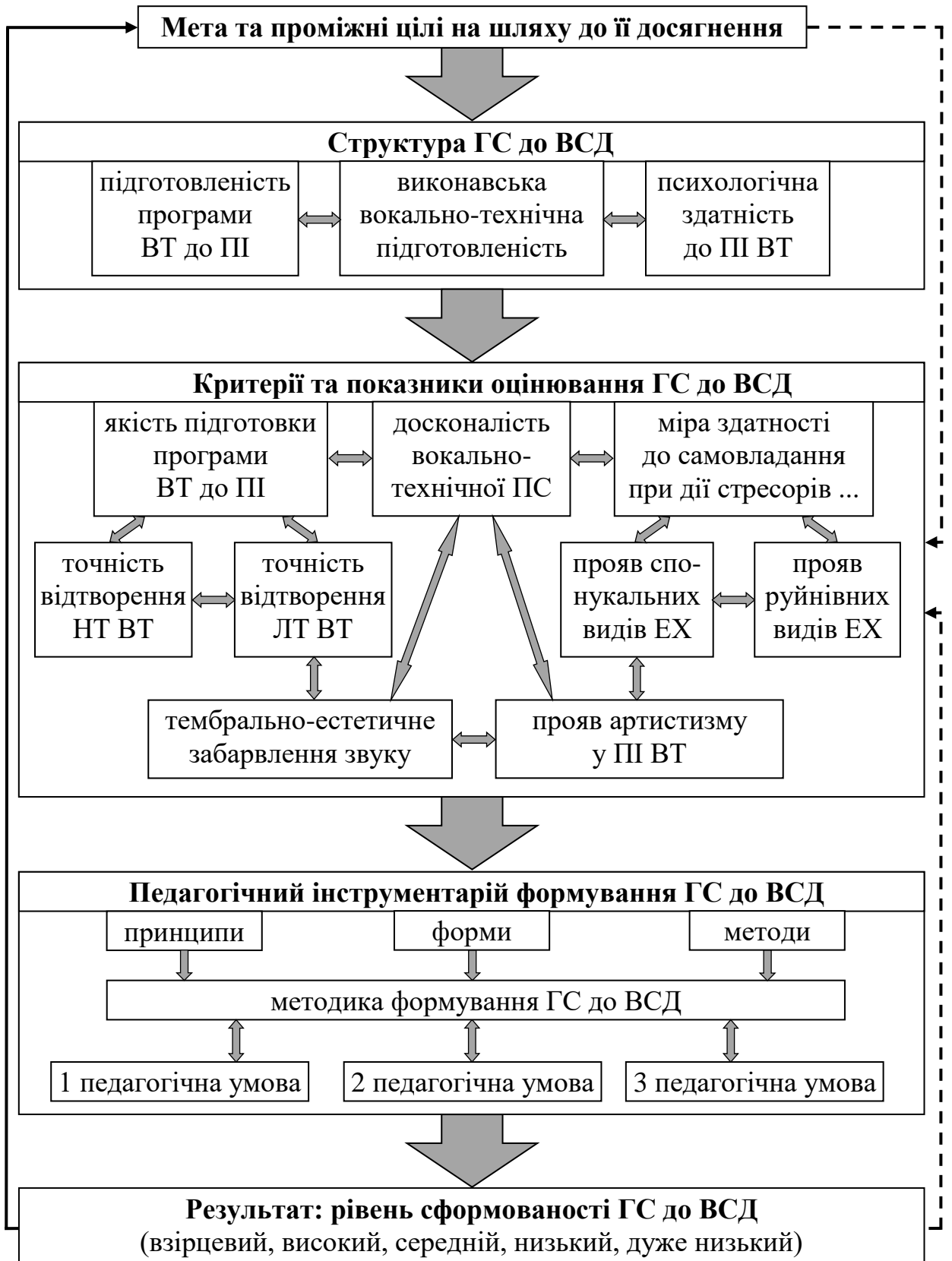
За умови надмірної дії внутрішніх та зовнішніх подразників вокально-сценічної діяльності студентам факультетів мистецтв педагогічних університетів потрібно навчитись у процесі безпосереднього репетиційного виконання музичних творів коректувати власні погляди та стереотипи сценічної поведінки, надаючи перевагу їх оновленню без втрати особистісно-естетичних цінностей, власної гідності та спонукальних видів естрадного хвилювання («хвилювання-піднесення» і «хвилювання в образі»).

Прилюдну інтерпретацію музичних творів безпосередньо можуть здійснювати студенти факультетів мистецтв педагогічних університетів лише за умови, якщо:

1) досягнуто якісного засвоєння музичного матеріалу, яке підтверджується безпомилковим довільним відтворюванням нотного та літературного тексту як по розмежованим фрагментам, так і цілісно, при цілковитому зануренні в «емоційне забарвлення» звукових конфігурацій їх змістовно-інформаційних блоків або у будь-які інші художньо-естетичні виконавські компоненти цих конфігурацій;

2) сформовано рівень загальної виконавської вокально-технічної підготовленості студентів, який перевершує або хоча б відповідає рівню складності музичних творів, тобто надає змогу без особливих утруднень абсолютно забезпечити технічно-виражальними засобами якісну їх інтерпретацію;

3) розвинено здатність студентів психологічно підготовлюватись до дії внутрішніх та зовнішніх подразників майбутньої форми вокально-сценічної діяльності коректуванням власних поглядів та стереотипів артистичної поведінки у процесі набуття «концертної форми», надаючи перевагу їх оновленню без втрати особистісно-естетичних цінностей, власної гідності та спонукальних видів естрадного хвилювання.



**Рисунок 1.** Структурно-функціональна модель формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності

### **3.2. Організація, перебіг та наслідки експериментального формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності**

Відповідно до другого етапу концепції проведення формувального експерименту (структурно-організаційного), спрямованого на перевірку дієздатності розробленої методики цілеспрямованого формування готовності вокалістів до сценічної діяльності, перш за все, було необхідно обґрунтувати педагогічні умови, створення яких забезпечило б втілення цієї методики у навчальний процес студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, а також уточнити технологію відбору учасників формувального експерименту та їх розподілу до КГ (контрольної групи) і ЕГ (експериментальної групи), тобто з'ясувати:

- критерії оцінювання стану сформованості означеного феномену;
- показники оцінювання критеріїв стану сформованості готовності студентів-вокалістів до сценічної діяльності;
- методику математичних підрахунків результатів контрольних замірів за всіма показниками цих критеріїв;
- рівні сформованості означеного феномену в студентів-вокалістів;
- експериментальну базу (заклади вищої освіти для проведення формувального експерименту);
- вимоги до розподілу відібраних студентів-вокалістів в КГ і ЕГ за ідентичним або максимально рівним ступенем сформованості означеного феномену.

Зміст педагогічних умов, спрямованих на втілення у навчальний процес студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів розробленої методики цілеспрямованого формування готовності до вокально-сценічної діяльності, ґрунтувався на її вихідних положеннях та структурі означеного феномену, яка охоплювала три компоненти. Зокрема, було обґрунтовано три педагогічні умови, а саме:

1) спонукання студентів до якісного оволодіння нотним та літературним текстом вокального твору;

2) активізація психолого-фізіологічних ресурсів студентів для вдосконалення їх вокально-технічної підготовленості;

3) скеровування студентів на цілеспрямований розвиток здатності до самовладання під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності.

З метою досягнення ідентичності проведення контрольних замірів сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності у процесі всього дослідження обраної проблеми, вбачалось за доцільне залишити беззмінною технологію оцінювання стану сформованості означеного феномену під час проведення як констатувального та пошукового експериментів, так і під час проведення формувального експерименту.

Отже, за критерії оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності було взято *якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації, досконалість вокально-технічної підготовленості студентів та міру їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності.*

Перший критерій оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (*якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації*) вимірювався за показниками, які максимально віддзеркалювали досконалість запам'ятовування нотного та літературного тексту вокальних творів. За такі показники було взято:

- точність відтворення нотного тексту вокальних творів;
- точність відтворення літературного тексту вокальних творів.

Другий критерій оцінювання стану сформованості готовності студентів

факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (*досконалість їх вокально-технічної підготовленості*) також вимірювався за двома показниками, які максимально відображали точність відтворення м'язово-силових рухів голосового апарату (з урахуванням просторово-часових співвідношень рухових актів), а також артистичну майстерність студентів (підсилення передачі необхідної інформації слухачам/глядачам засобами перевтілення в художній образ, відтворення регулятивних та комунікативних сценічних рухів тощо). За такі показники було взято:

- тембрально-естетичне забарвлення звуку;
- артистизм в процесі інтерпретації вокального твору.

Вимір третього критерію оцінювання стану сформованості означеного феномену (*міра здатності студентів до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності*) здійснювався теж за двома показниками, якими максимально віддзеркалювалось «сценічне самопочуття» інтерпретаторів вокальних творів. За такі показники було взято:

- прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-піднесення» та «хвилювання в образі»);
- прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-апатія» та «хвилювання-паніка»).

При оцінюванні *якості підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації* (перший критерій оцінювання стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності) члени експертної комісії керувалися такими вимогами:

- за кожен допущений помилку у відтворенні авторського нотного тексту вокальних творів виставлявся один (1) бал;
- за кожен допущений помилку у відтворенні авторського літературного тексту вокальних творів також виставлявся один (1) бал.



Технологія оцінювання експертною комісією другого та третього критеріїв сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності (*досконалість вокально-технічної підготовленості студентів та міра їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності*) передбачала застосування спеціальної п'ятибальної школи — від 0 до 4 балів. Натомість, ця шкала відображала результативність діяльності студентів за кожним їх показником у дзеркальній формі, тобто:

- по 0 балів виставлялось за найкращу презентацію тембрально-естетичного забарвлення звуку (перший показник *досконалості вокально-технічної підготовленості студентів*) у процесі інтерпретації кожного вокального твору і по 4 — за найгіршу;

- по 0 балів виставлялось за найкращу презентацію артистизму (другий показник *досконалості вокально-технічної підготовленості студентів*) у процесі інтерпретації кожного вокального твору і по 4 — за найгіршу;

- по 0 балів виставлялось за найкращий прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання (перший показник *міри здатності студентів до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності*) у процесі інтерпретації кожного вокального твору і по 4 — за прояв максимальної інтенсивності впливу «руйнівних» видів естрадного хвилювання (другий показник цього ж критерію) на вокально-сценічну діяльність студентів.

Члени експертної комісії виставляли 1, 2, та 3 бали відповідно до міри прояву кожного показника другого та третього критеріїв сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності — *досконалості вокально-технічної підготовленості студентів та міри їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності*.

Технологія розмежування сформованої готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності на рівні також залишилась незмінною. Вона передбачала п'ятиступеневу градацію, тобто виділення взірцевого, високого, середнього, низького та дуже низького рівнів сформованості означеного феномену, де кожен з них визначався завдяки узагальненню суми балів, яку «набрав» студент у процесі прилюдної інтерпретації «окремо взятого» кожного твору за всіма показниками контрольних замірів, зокрема:

- найвищий (взірцевий) рівень сформованості у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів готовності до вокально-сценічної діяльності встановлювався за відсутності балів (0 балів);

- високий рівень сформованості означеного феномену встановлювався за наявності не більше 4 балів;

- середній рівень сформованості означеного феномену встановлювався за наявності від 5 до 9 балів;

- низький рівень сформованості означеного феномену встановлювався за наявності від 10 до 14 балів;

- дуже низький рівень сформованості означеного феномену встановлювався за наявності більше 14 балів.

Експериментальну базу для проведення формувального експерименту добровільно надали заклади вищої освіти, а саме: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Бердянський державний педагогічний університет та Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Експертними комісіями з трьох провідних викладачів-вокалістів кожного закладу вищої освіти було відібрано для участі у формувальному експерименті 56 осіб. Під час їх відбору означені комісії не тільки брали до уваги загальну кількість балів, яку «отримав» кожен інтерпретатор музичних творів у процесі сценічного виступу (заліку та іспиту), а й керувались наступними вимогами:

- до участі у формувальному експерименті залучати виключно парну

кількість студентів-вокалістів одного курсу навчання;

- до участі у формувальному експерименті залучати тільки таких «парних» студентів, у яких рівень сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності (взірцевий, високий, середній, низький чи дуже низький) є ідентичним, що при розподілі їх до КГ і ЕГ надасть змогу на початку його проведення досягти максимальної рівності прояву означеного феномену.

Відібрані учасники формувального експерименту розподілялись на три підгрупи відповідно до закладу вищої освіти, де вони навчались, а саме:

- перша підгрупа — 22 студенти Інституту мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (КГ – 11 та ЕГ – 11);

- друга підгрупа — 16 студентів Бердянського державного педагогічного університету (КГ – 8 та ЕГ – 8);

- третья підгрупа — 18 студентів навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (КГ – 9 та ЕГ – 9).

Отримані результати контрольних замірів стану сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності за всіма показниками визначених критеріїв та рівнів сформованості означеного феномену в учасників усіх підгруп на початку проведення формувального експерименту відображено в додатках Б.1.1 та Б.1.2 (див. дод. Б.1.1 та Б.1.2).

З аналізу таблиці Б.1.1 (див. дод. Б.1.1) видно, що в учасників першої підгрупи формувального експерименту на початку його проведення при виконанні першого твору було зафіксовано 284 бали, оскільки:

- за першим показником (точність відтворення нотного тексту вокальних творів) вони набрали 59 балів;

- за другим показником (точність відтворення літературного тексту вокальних творів) вони набрали 32 бали;

- за третім показником (тембрально-естетичне забарвлення звуку) вони набрали 56 балів;

- за четвертим показником (артистизм в процесі інтерпретації вокального твору) вони набрали 53 бали;

- за п'ятим показником (прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання — «хвилювання-піднесення» та «хвилювання в образі») вони набрали 26 балів;

- за шостим показником (прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання — «хвилювання-апатія» та «хвилювання-паніка») вони набрали 58 балів.

При виконанні другого твору в учасників першої підгрупи формувального експерименту на початку його проведення було зафіксовано 215 балів (див. дод. Б.1.1), адже:

- 48 балів вони набрали за показником — точність відтворення нотного тексту вокальних творів;

- 19 балів вони набрали за показником — точність відтворення літературного тексту вокальних творів;

- 46 балів вони набрали за показником — тембрально-естетичне забарвлення звуку;

- 44 бали вони набрали за показником — артистизм в процесі інтерпретації вокального твору;

- 17 балів вони набрали за показником — прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-піднесення» та «хвилювання в образі»);

- 41 бал вони набрали за показником — прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-апатія» та «хвилювання-паніка»).

З цієї таблиці видно (див. дод. Б.1.1), що загальний/усереднений показник кількості балів на одного учасника першої підгрупи формувального експерименту на початку його проведення становив 12,9 бала при виконанні першого твору і 9,8 бала при виконанні другого твору.

Загальний рівень сформованості готовності учасників першої підгрупи до вокально-сценічної діяльності на початку формувального експерименту

при виконанні першого твору виявився низьким, а при виконанні другого твору — середнім (див. дод. Б.1.2), оскільки:

- взірцевого рівня сформованості означеного феномену не було зафіксовано у жодного з них при виконанні як першого, так і другого твору (0%);

- високий рівень сформованості означеного феномену продемонстрував лише 1 учасник при виконанні другого твору, що становить 4,6%;

- середній рівень сформованості означеного феномену було зафіксовано у 5 учасників при виконанні першого твору, що становить 22,7%, та у 7 учасників при виконанні другого твору, що становить 31,8%;

- низький рівень сформованості означеного феномену продемонстрували 11 учасників при виконанні першого твору, що становить 50,0%, та 9 учасників при виконанні другого твору, що становить 40,9%;

- дуже низький рівень сформованості означеного феномену було виявлено у 6 учасників при виконанні першого твору, що становить 27,3%, та у 5 учасників при виконанні другого твору, що становить 22,7%.

На основі отриманих результатів контрольних замірів усіх учасників першої підгрупи на початку формувального експерименту було розподілено до КГ і ЕГ за ідентичним або максимально рівним ступенем сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності. З метою підвищення репрезентативності експерименту до ЕГ було залучено студентів з порівняно нижчою результативністю вокально-сценічної діяльності. Це відображено в додатку Б.1.3. Аналіз даних цього додатку (див. дод. Б.1.3) засвідчує, що до КГ та ЕГ ввійшли по 11 осіб, які продемонстрували максимально рівний ступінь сформованості означеного феномену, а саме:

- 11 учасників КГ при виконанні першого твору набрали 134 бали, що відповідає низькому рівню сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності (за 1 показником — 27 балів, за 2 показником — 17 балів, за 3 показником — 23 бали, за 4 показником — 25 балів, за 5 показником — 14 балів, за 6 показником — 28 балів);

- 11 учасників ЕГ при виконанні першого твору набрали 140 балів, що також відповідає низькому рівню сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності (за 1 показником — 32 балів, за 2 показником — 15 балів, за 3 показником — 23 бали, за 4 показником — 28 балів, за 5 показником — 12 балів, за 6 показником — 30 балів);

- 11 учасників КГ при виконанні другого твору набрали 110 балів, що відповідає середньому рівню сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності (за 1 показником — 26 балів, за 2 показником — 9 балів, за 3 показником — 22 бали, за 4 показником — 23 бали, за 5 показником — 8 балів, за 6 показником — 22 бали);

- 11 учасників ЕГ при виконанні другого твору набрали 105 балів, що також відповідає середньому рівню сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності (за 1 показником — 22 бали, за 2 показником — 10 балів, за 3 показником — 24 бали, за 4 показником — 21 бал, за 5 показником — 9 балів, за 6 показником — 19 балів).

У додатках Б.1.1 та Б.1.2 (див. дод. Б.1.1 та Б.1.2) відображено результати перших вимірів стану сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності за всіма визначеними показниками та її рівні в учасників другої підгрупи. З аналізу цих таблиць (див. дод. Б.1.1 та Б.1.2) видно, що в учасників цієї підгрупи на початку проведення формувального експерименту при виконанні першого твору було зафіксовано 212 балів, адже:

- за показником «точність відтворення нотного тексту вокальних творів» вони набрали 50 балів;

- за показником «точність відтворення літературного тексту вокальних творів» вони набрали 26 балів;

- за показником «тембрально-естетичне забарвлення звуку» вони набрали 39 балів;

- за показником «артистизм в процесі інтерпретації вокального твору» вони набрали 43 бали;

- за показником «прояв спонукальних видів естрадного хвилювання»

вони набрали 21 бал;

- за показником «прояв руйнівних видів естрадного хвилювання» вони набрали 33 бали.

При виконанні другого твору на початку проведення формувального експерименту всі учасники другої підгрупи набрали 189 балів за всіма визначеними показниками сформованості їх готовності до вокально-сценічної діяльності (див. дод. Б.1.1), зокрема:

- у них було зафіксовано 45 недоліків, які прирівнюються до 45 балів, за показником — точність відтворення нотного тексту вокальних творів;

- у них було зафіксовано 23 недоліки, які прирівнюються до 23 балів, за показником — точність відтворення літературного тексту вокальних творів;

- у них було зафіксовано 39 недоліки, які прирівнюються до 39 балів, за показником — тембрально-естетичне забарвлення звуку;

- у них було зафіксовано 43 недоліки, які прирівнюються до 43 балів, за показником — артистизм в процесі інтерпретації вокального твору;

- у них було зафіксовано 18 недоліків, які прирівнюються до 18 балів, за показником — прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-піднесення» та «хвилювання в образі»);

- у них було зафіксовано 21 недолік, який прирівнюється до 21 бала, за показником — прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-апатія» та «хвилювання-паніка»).

Слід зазначити, що у таблиці Б.1.1 (див. дод. Б.1.1) висвітлено типізований усереднений показник наявності балів на одного учасника другої підгрупи цього формувального експерименту на початку його проведення. Він становив при виконанні першого твору 13,3 бала, а при виконанні другого — 11,8 бала.

У додатку В.1.2 (див. дод. Б.1.2) відображено узагальнений рівень сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності учасників другої підгрупи при виконанні обох творів. Він виявився низьким, оскільки:

- найвищих рівнів сформованості означеного феномену (взірцевого та

високого) не було зафіксовано у жодного учасника цієї другої підгрупи при виконанні першого і другого творів (по 0%);

- лише у 4 (25,0%) учасників цієї другої підгрупи формувального експерименту було зафіксовано середній рівень досліджуваного феномену при виконанні першого твору та у 5 (31,3%) — при виконанні другого твору;

- 7 (43,7%) учасників цієї другої підгрупи формувального експерименту проявили низький рівень готовності до вокально-сценічної діяльності при виконанні першого твору та 8 (50,0%) — при виконанні другого твору;

- 5 (31,3%) учасників цієї другої підгрупи формувального експерименту продемонстрували дуже низький рівень сформованості означеного феномену при виконанні першого твору та 2 (12,5%) — при виконанні другого твору.

Отримані результати контрольних вимірів сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності учасників другої підгрупи на початку формувального експерименту надали змогу розподілити їх до КГ і ЕГ за ідентичним/максимально рівним ступенем сформованості означеного феномену. Більш того, до ЕГ було залучено студентів з нижчою результативністю вокально-сценічної діяльності порівняно з КГ, що підтверджується в додатку Б.1.4. Його аналіз (див. дод. Б.1.4) засвідчує, що:

- при виконанні першого твору всі 8 учасників КГ набрали 105 балів, а це відповідає низькому рівню сформованості означеного феномену (24 бали за 1 показником, 13 балів за 2 показником, 20 балів за 3 показником, 21 бал за 4 показником, 10 балів за 5 показником, 9 балів за 6 показником);

- при виконанні першого твору 8 учасників ЕГ набрали 107 балів, а це також відповідає низькому рівню сформованості означеного феномену (26 балів за 1 показником, 13 балів за 2 показником, 19 балів за 3 показником, 22 бали за 4 показником, 11 балів за 5 показником, 16 балів за 6 показником);

- при виконанні другого твору 8 учасників КГ набрали 104 бали, а це відповідає низькому рівню їх готовності до вокально-сценічної діяльності (22 бали за 1 показником, 11 балів за 2 показником, 18 балів за 3 показником, 23 бали за 4 показником, 8 балів за 5 показником, 22 бали за 6 показником);



- при виконанні другого твору така ж кількість учасників ЕГ (8 осіб) набрала 108 балів, що також відповідає низькому рівню сформованої їх готовності до вокально-сценічної діяльності (23 бали за 1 показником, 12 балів за 2 показником, 21 бал за 3 показником, 20 балів за 4 показником, 10 балів за 5 показником, 12 балів за 6 показником).

Отримані результати контрольних вимірів сформованої готовності учасників третьої підгрупи до вокально-сценічної діяльності за всіма показниками визначених критеріїв та рівні сформованості означеного феномену на початку формувального експерименту висвітлено у додатках Б.1.1 та Б.1.2. Їх аналіз (див. дод. Б.1.1 та Б.1.2) надає змогу встановити, що на початку проведення формувального експерименту в учасників третьої підгрупи при виконанні першого твору було виявлено 258 недоліків, які прирівнюються до 258 балів, тобто:

- за першим показником «точність відтворення нотного тексту вокальних творів» вони набрали 56 балів;

- за другим показником «точність відтворення літературного тексту вокальних творів» вони набрали 28 балів;

- за третім показником «тембрально-естетичне забарвлення звуку» вони набрали 45 балів;

- за четвертим показником «артистизм в процесі інтерпретації вокального твору» вони набрали 51 бал;

- за п'ятим показником «прояв спонукальних видів естрадного хвилювання» вони набрали 27 балів;

- за шостим показником «прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання» вони набрали 52 бали.

При виконанні другого твору учасники третьої підгрупи формувального експерименту на початку його проведення набрали 231 бал (див. дод. Б.1.1), зокрема:

- 51 бал — за показником «точність відтворення нотного тексту вокальних творів»;

- 27 балів — за показником «точність відтворення літературного тексту вокальних творів»;
- 41 бал — за показником «тембрально-естетичне забарвлення звуку»;
- 44 бали — за показником «артистизм в процесі інтерпретації вокального твору»;
- 22 бали — за показником «прояв спонукальних видів естрадного хвилювання»;
- 46 балів — за показником «прояв руйнівних видів естрадного хвилювання».

Аналіз цієї таблиці (див. дод. Б.1.1) надав змогу визначити типізований усереднений бал одного учасника третьої підгрупи на початку проведення формувального експерименту. Він становив при виконанні першого твору 14,4 бала і при виконанні другого — 12,8 бала.

Узагальнений рівень сформованої готовності учасників цієї третьої підгрупи до вокально-сценічної діяльності при виконанні першого твору на початку формувального експерименту виявився дуже низьким, а при виконанні другого твору — низьким (див. дод. Б.1.2), через те що:

- найвищого рівня сформованості означеного феномену (взірцевого та високого) не зміг досягти жоден учасник експерименту цієї підгрупи при виконанні обох творів, що становить по 0%;
- середній рівень його сформованості було зафіксовано у 4 (52,2%) учасників при виконанні першого твору та у 5 (27,8%) учасників при виконанні другого твору;
- низький рівень сформованості означеного феномену було виявлено при виконанні першого твору в 6 (33,3%) учасників та 9 (50,0%) — при виконанні другого твору;
- дуже низький рівень сформованої готовності до вокально-сценічної діяльності продемонстрували 8 (44,5%) учасників при виконанні першого твору та 4 (22,2%) — при виконанні другого твору.

Отримані результати контрольних замірів сформованої готовності до

вокально-сценічної діяльності у всіх учасників цієї третьої підгрупи на початку проведення формувального експерименту надали змогу досягти максимальної рівності проявленої виконавської якості в учасників КГ і ЕГ. Окрім цього, до ЕГ було залучено осіб з порівняно нижчою результативністю співу, що підтверджується в додатку Б.1.5. З аналізу цієї таблиці (див. дод. Б.1.5) видно, що до обох груп (КГ та ЕГ) залучено по 9 осіб, які продемонстрували майже однаковий ступінь сформованості означеного феномену, а саме:

- при виконанні першого твору 9 учасників КГ набрали 127 балів і таким чином продемонстрували дуже низький рівень сформованої готовності до вокально-сценічної діяльності (27 балів за 1 показником, 13 балів за 2 показником, 26 балів за 3 показником, 23 бали за 4 показником, 13 балів за 5 показником, 25 балів за 6 показником);

- така ж кількість учасників ЕГ (9 осіб) при виконанні першого твору набрали 132 бали, що також відповідає дуже низькому рівню сформованої готовності до вокально-сценічної діяльності (29 балів за 1 показником, 15 балів за 2 показником, 19 балів за 3 показником, 28 балів за 4 показником, 14 балів за 5 показником, 27 балів за 6 показником);

- при виконанні другого твору 9 учасників КГ набрали 114 балів, що відповідає низькому рівню сформованої готовності до вокально-сценічної діяльності (24 бали за 1 показником, 15 балів за 2 показником, 19 балів за 3 показником, 23 бали за 4 показником, 10 балів за 5 показником, 23 бали за 6 показником);

- 9 учасників ЕГ, виконуючи другий твір в сценічних умовах набрали 117 балів, що також відповідає низькому рівню сформованої готовності до такого виду діяльності (27 балів за 1 показником, 12 балів за 2 показником, 22 бали за 3 показником, 21 бал за 4 показником, 12 балів за 5 показником, 23 бали за 6 показником).

Після розподілу всіх учасників до КГ і ЕГ здійснювалась експериментальна перевірка дієздатності запропонованої методики

цілеспрямованого формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності. Вона проходила на базі Інституту мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова у 2019-2020 навчальному році, на базі Бердянського державного педагогічного університету — у 2020-2021 навчальному році і на базі навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка — у 2021-2022 навчальному році.

Слід зазначити, що в учасників КГ формування готовності до вокально-сценічної діяльності здійснювалось традиційно (стихійно), а в учасників ЕГ — цілеспрямовано, тобто завдяки створенню спеціальних педагогічних умов, які спрямовувались на:

- спонукання студентів до якісного оволодіння нотним та літературним текстом вокального твору (перша педагогічна умова);

- активізацію психолого-фізіологічних ресурсів студентів для вдосконалення їх вокально-технічної підготовленості (друга педагогічна умова);

- цілеспрямований розвиток здатності студентів до самовладання під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності (третья педагогічна умова).

Зокрема, для створення першої педагогічної умови (спонукання студентів до якісного оволодіння нотним та літературним текстом вокального твору) учасникам ЕГ надавались певні педагогічні настанови, а саме:

- 1) безпомилково «прочитувати» авторські позначення кожного фрагменту нотного та літературного тексту вокального твору;

- 2) довільно заучувати кожен фрагмент нотного та літературного тексту вокального твору спочатку методом повторення, а потім методом образного уявлення;

- 3) уникати механічного «зазубрювання» кожного фрагменту нотного

та літературного тексту вокального твору;

4) надавати пріоритетного значення як процесуальній, так і результативній мотивації у процесі запам'ятовування змістовної інформації кожного фрагменту нотного та літературного тексту вокального твору;

5) спочатку спрямовувати вольові зусилля на сприймання тільки змістовної інформації, а потім — на запам'ятовування її «емоційного забарвлення»;

6) видозмінювати інтенсивність діючих емоцій у процесі запам'ятовування змістовної інформації кожного фрагменту нотного та літературного тексту вокального твору;

7) досягти як фрагментарного, так і цілісного безпомилкового довільного відтворення нотного та літературного тексту («по пам'яті» — не дивлячись в ноти), спрямовуючи увагу на початкові пункти звукових конфігурацій, їх змістовно-інформаційних блоків або на будь-які інші художньо-естетичні виконавські компоненти цих конфігурацій.

Створення другої педагогічної умови (активізація психолого-фізіологічних ресурсів студентів для вдосконалення їх вокально-технічної підготовленості) здійснювалось завдяки втіленню у навчальний процес учасниками ЕГ таких педагогічних рекомендацій, як:

1) спрямовувати увагу на автоматизацію виконавських дій беззмінною задіяністю однієї групи м'язів голосового апарату під час повторення кожного фрагменту музичного твору;

2) використовувати індивідуальні психолого-фізіологічні особливості власної еластичності та гнучкості голосових зв'язок і гортані, які забезпечують бажану фонацію звуку;

3) щоденно вдосконалювати звукоутворення у «високій співацькій позиції»;

4) застосовувати шестифазну автоматизацію виконавських дій, де на першій фазі здійснюється пошук необхідних рухів та визначення їх послідовності, на другій — інтеграція одиничних рухових актів у виконавські

дії, на третій — довільне або мимовільне запам'ятовування стандартизованих виконавських дій, на четвертій — деавтоматизація виконавських дій абсолютним усвідомленням перебігу їх відтворення в уповільнених темпах, п'ятій — збагачення сформованих навичок інваріантним відтворенням виконавських дій, шоста — безкінцеве вдосконалення сформованих навичок довільним чи мимовільним запам'ятовуванням інваріантних виконавських дій [32, с. 30-31];

5) сформувати навички «вокального посилу» звуку на велику відстань завдяки опорі на «стовп» дихання, рівномірно відкритому роту, штучному утворенню посмішки цілеспрямованим рухом м'язів щік та верхньої губи, а також опущенню нижньої губи без «завалювання» нижньої щелепи до середини шиї.

Успішне створення другої педагогічної умови (активізація психолого-фізіологічних ресурсів студентів для вдосконалення їх вокально-технічної підготовленості) забезпечувало досягнення точного відтворення мелодико-інтонаційних ліній вокального твору без порушення метро-ритмічних малюнків його нотного тексту з доцільним застосуванням:

- голосових зв'язок гортані, головних і грудних резонаторів та інших складових виконавського апарату;
- нижньореберного діафрагмального співацького дихання;
- сформованих умінь і навичок співацького дихання упродовж інтерпретації відносно самостійної музичної думки вокального твору;
- віртуозної вокально-технічної рухливості голосу;
- змішаних форм головних та грудних резонаторів;
- тембрально-естетичного забарвлення звуку у всіх регістрах співацького діапазону;
- «прикритого» та «округлого» вокального звуку при проспівуванні голосних літер;
- адекватного сценічного перевтілення в емоційно-змістовий образ музичного твору та відтворення граційно-вишуканих й емоційно-насичених

сценічних рухів.

Для створення третьої педагогічної умови (скеровування студентів на цілеспрямований розвиток здатності до самовладання під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності) учасникам ЕГ надавались педагогічні настанови, яких вони дотримувались під час інтерпретації кожного фрагмента вокального твору, зокрема:

1) спрямовувати увагу не лише на звукову палітру, а й на заздалегідь заучувані початкові пункти блоків нотного тексту;

2) максимально «занурюватись» в емоційно-змістовий образ музичного твору або в його мелодико-інтонаційні лінії;

3) утримувати психологічну «зверхність» над подразниками і не допускати їх «зверхності» над власними творчими амбіціями;

4) уникати надання усвідомленої негативної оцінки результатам вокально-сценічної діяльності;

5) проявляти внутрішню свободу як при перевтіленні в художній образ, так і при відтворенні комунікативних та регулятивних сценічних рухів;

6) застосовувати тільки мимовільні вольові зусилля для відтворення всіх видів сценічних рухів з метою досягнення їх природної пластичності, граційної вишуканості та емоційної насиченості.

На заключному етапі формувального експерименту проводились контрольні заміри сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності в учасників всіх підгруп КГ і ЕГ за всіма показниками визначених критеріїв. Отримані результати з висвітленням рівнів сформованості означеного феномену відображено в додатках В.1.1, В.1.2 та В. 1.3 (див. дод. В.1.1, В.1.2 та В.1.3).

З аналізу таблиці В.1.1 (див. дод. В.1.1) видно, що по завершенні формувального експерименту при виконанні першого твору в учасників КГ першої підгрупи було зафіксовано 128 балів (за першим показником — точність відтворення нотного тексту вокальних творів — 26 балів, за другим

показником — точність відтворення літературного тексту вокальних творів — 19 балів, за третім показником — тембрально-естетичне забарвлення звуку — 21 бал, за четвертим показником — артистизм в процесі інтерпретації вокального твору — 23 бали, за п'ятим показником — прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання — 13 балів, за шостим показником — прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання — 26 балів). В учасників ЕГ першої підгрупи (див. дод. В.1.1) по завершенні формувального експерименту при виконанні першого твору було зафіксовано на 27 балів менше, ніж в учасників КГ при виконанні першого твору, тобто — 101 бал (за першим показником — точність відтворення нотного тексту вокальних творів — 23 бали, за другим показником — точність відтворення літературного тексту вокальних творів — 11 балів, за третім показником — тембрально-естетичне забарвлення звуку — 18 балів, за четвертим показником — артистизм в процесі інтерпретації вокального твору — 21 бал, за п'ятим показником — прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання — 10 балів, за шостим показником — прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання — 18 балів). При виконанні другого твору по завершенні формувального експерименту (див. дод. В.1.1) учасники КГ першої підгрупи набрали 103 бали (48 балів за показником — точність відтворення нотного тексту вокальних творів, 19 балів за показником — точність відтворення літературного тексту вокальних творів, 46 балів за показником — тембрально-естетичне забарвлення звуку, 44 бали за показником — артистизм в процесі інтерпретації вокального твору, 17 балів за показником — прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання, 41 бал за показником — прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання). Учасники ЕГ першої підгрупи при виконанні другого твору по завершенні формувального експерименту (див. дод. В.1.1) набрали на 17 балів менше, ніж учасники КГ при виконанні другого твору, тобто — 86 балів (18 балів за показником — точність відтворення нотного тексту вокальних творів, 9 балів за показником — точність відтворення літературного тексту вокальних



творів, 21 бал за показником — тембрально-естетичне забарвлення звуку, 17 балів за показником — артистизм в процесі інтерпретації вокального твору, 7 балів за показником — прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання, 14 балів за показником — прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання).

З цієї таблиці видно (див. дод. В.1.1), що:

- типізований усереднений показник кількості балів на одного учасника КГ першої підгрупи при виконанні першого твору по завершенні формувального експерименту зменшився лише на 0,6 бала порівняно з попереднім показником (на початку його проведення він становив 12,2 бала, а по завершенні — 11,6 бала), тоді як аналогічний показник в учасників ЕГ зменшився на 3,5 бала (на початку його проведення він становив 12,7 бала, а по завершенні — 9,2 бала);

- при виконанні другого твору по завершенні формувального експерименту загальний/усереднений показник кількості балів на одного учасника КГ першої підгрупи зменшився також лише на 0,6 бала порівняно з попереднім показником (на початку його проведення він становив 10,0 бала, а по завершенні — 9,4 бала), тоді як аналогічний показник в учасників ЕГ зменшився на 1,8 бала (на початку його проведення він становив 9,6 бала, а по завершенні — 7,8 бала).

Загальний рівень сформованості готовності учасників КГ першої підгрупи до вокально-сценічної діяльності як на початку формувального експерименту, так і по його завершенні залишився незмінним. При виконанні першого твору він виявився низьким, а при виконанні другого твору — середнім (див. дод. Б.1.3 та В.1.1, В.1.2), оскільки:

- як на початку формувального експерименту, так і по його завершенні взірцевого рівня сформованості означеного феномену не було зафіксовано у жодного з них при виконанні першого та другого твору (0%);

- як на початку формувального експерименту, так і по його завершенні високий рівень сформованості означеного феномену продемонстрував лише 1 учасник при виконанні другого твору, що становить 9,1%;

- на початку формувального експерименту середній рівень сформованості означеного феномену було зафіксовано у 2 учасників при виконанні першого твору, що становить 18,2%, та у 3 учасників при виконанні другого твору, що становить 27,3%, а по його завершенні — у 3 учасників при виконанні першого твору, що становить 27,3%, та у 4 учасників при виконанні другого твору, що становить 36,4%;

- на початку формувального експерименту низький рівень сформованості означеного феномену продемонстрували 6 учасників при виконанні першого твору, що становить 54,5%, та 5 учасників при виконанні другого твору, що становить 45,5%, а по його завершенні — 5 учасників при виконанні першого твору, що становить 45,5%, та 4 учасники при виконанні другого твору, що становить 36,4%;

- як на початку формувального експерименту, так і по його завершенні дуже низький рівень сформованості означеного феномену було виявлено у 3 учасників при виконанні першого твору, що становить 27,3%, та у 2 учасників при виконанні другого твору, що становить 18,2%.

Зіставленням отриманих результатів простежується динаміка зміни рівнів сформованості готовності учасників КГ та ЕГ першої підгрупи до вокально-сценічної діяльності по завершенні формувального експерименту. Її висвітлено в додатку В.1.3 (див. дод. В.1.3), де засвідчено, що:

- кількість учасників взірцевого рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності збільшилась тільки на 1 особу в ЕГ (9,1%) при виконанні другого твору, тоді як в КГ – залишилась беззмінною (0%);

- кількість учасників високого рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності збільшилась на 1 особу в ЕГ як при виконанні першого твору, так при виконанні другого твору, що становить по 9.1%, тоді як в КГ – залишилась беззмінною (0% при виконанні першого твору і 9,1% при виконанні другого твору);

- кількість учасників середнього рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності збільшилась на 1 особу як у КГ , так і в ЕГ при

виконанні першого та другого творів (динаміка позитивної зміни становить по 9,1%);

- кількість учасників низького рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності зменшилась на 1 особу як у КГ, так і в ЕГ при виконанні першого та другого творів (динаміка позитивної зміни становить по 9,1%);

- кількість учасників дуже низького рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності зменшилась тільки на 1 особу в ЕГ (9,1%) при виконанні другого твору, тоді як в КГ – залишилась беззмінною (0%).

Типізовані усереднені бали на одного учасника КГ і ЕГ першої підгрупи відображено в додатках В.1.1 та В.1.2 (див. дод. В.1.1 та В.1.2), де засвідчено, що означений показник підвищився лише на 0,6 одиниць виміру в представників КГ (було 12,2 бала при виконанні першого твору та 10,0 бала при виконанні другого твору, а стало 11,6 бала при виконанні першого твору та 9,4 бала при виконанні другого твору), тоді як у представників ЕГ він підвищився на 2,7 одиниць виміру (було 12,8 бала при виконанні першого твору та 9,6 бала при виконанні другого твору, а стало 9,2 бала при виконанні першого твору та 7,8 бала при виконанні другого твору).

Узагальнені результати контрольних вимірів сформованості готовності учасників КГ та ЕГ першої підгрупи до вокально-сценічної діяльності на початку формувального експерименту та по його завершенні висвітлено в таблиці 3.1 (див. табл. 3.1), де засвідчено позитивну динаміку формування означеного феномену в усіх учасників. Разом з тим, учасники КГ першої підгрупи покращили свої результати лише на 13 балів, що становить 2,7%, тоді як учасники ЕГ – на 58 балів, що становить 13,4%.

Отже, втілення запропонованої методики цілеспрямованого формування готовності до вокально-сценічної діяльності у навчальний процес учасників першої підгрупи формувального експерименту показало позитивну динаміку, яка становить 45 балів (10,7%).

Таблиця 3.1

**Узагальнені результати сформованості готовності  
до вокально-сценічної діяльності  
у всіх учасників першої підгрупи КГ і ЕГ під час проведення ФЕ**

Учасники експерименту		Загальна кількість балів (%)		Динаміка
група	кількість	початок експерименту	завершення експерименту	
КГ	11	244 (51,4%)	231 (48,6%)	13 (2,7%)
ЕГ	11	245 (56,7%)	187 (48,3%)	58 (13,4%)

По завершенні формувального експерименту контрольні заміри сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності за всіма показниками визначених критеріїв також проводились в учасників другої підгрупи КГ і ЕГ. Їх результати з висвітленням типізованого усередненого балу і рівнів сформованості означеного феномену відображено в додатках В.2.1, В.2.2 та В.2.3 (див. дод. В.2.1, В.2.2 та В.2.3).

Аналізуючи отримані дані в таблиці В.2.1 (див. дод. В.2.1) ми дійшли висновку, що по завершенні формувального експерименту учасники КГ другої підгрупи показали кращі результати, ніж на початку його проведення, адже при виконанні першого твору в них було зафіксовано 101 бал (за першим показником «точність відтворення нотного тексту вокальних творів» — 23 бали, за другим показником «точність відтворення літературного тексту вокальних творів» — 15 балів, за третім показником «тембрально-естетичне забарвлення звуку» — 21 бал, за четвертим показником «артистизм в процесі інтерпретації вокального твору» — 22 бали, за п'ятим показником «прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання» — 9 балів, за шостим показником «прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання» — 11 балів). Натомість, учасники ЕГ другої підгрупи продемонстрували ще кращі результати по завершенні

формувального експерименту (див. дод. В.2.1), адже при виконанні першого твору у них було зафіксовано на 12 балів менше, ніж в учасників КГ при виконанні першого твору, тобто — 79 балів (за першим показником «точність відтворення нотного тексту вокальних творів» — 21 бал, за другим показником «точність відтворення літературного тексту вокальних творів» — 11 балів, за третім показником «тембрально-естетичне забарвлення звуку» — 14 балів, за четвертим показником «артистизм в процесі інтерпретації вокального твору» — 14 балів, за п'ятим показником «прояв спонукальних видів естрадного хвилювання» — 8 балів, за шостим показником «прояв руйнівних видів естрадного хвилювання» — 11 балів). Аналогічна тенденція простежилась і при виконанні другого твору, адже (див. дод. В.2.1) по завершенні формувального експерименту учасники КГ цієї другої підгрупи набрали 93 бали (19 балів за показником «точність відтворення нотного тексту вокальних творів», 12 балів за показником «точність відтворення літературного тексту вокальних творів», 17 балів за показником «тембрально-естетичне забарвлення звуку», 21 бал за показником «артистизм в процесі інтерпретації вокального твору», 8 балів за показником «прояв спонукальних видів естрадного хвилювання», 16 балів за показником «прояв руйнівних видів естрадного хвилювання»). При виконанні другого твору учасники ЕГ цієї ж другої підгрупи по завершенні формувального експерименту (див. дод. В.2.1) набрали на 11 балів менше, ніж учасники КГ, тобто — 68 балів (19 балів за показником «точність відтворення нотного тексту вокальних творів», 8 балів за показником «точність відтворення літературного тексту вокальних творів», 12 балів за показником «тембрально-естетичне забарвлення звуку», 13 балів за показником «артистизм в процесі інтерпретації вокального твору», 7 балів за показником «прояв спонукальних видів естрадного хвилювання», 9 балів за показником «прояв руйнівних видів естрадного хвилювання»).

Аналогічна тенденція простелилась і при аналізі типізованих усереднених показників кількості балів на одного учасника КГ і ЕГ другої

підгрупи формувального експерименту (див. дод. В.2.1), адже:

- означений показник на одного учасника КГ цієї підгрупи по завершенні формувального експерименту при виконанні першого твору зменшився лише на 0,5 бала порівняно з попереднім виміром (на початку його проведення він становив 13,1 бала, а по завершенні — 12,6 бала), тоді як в учасників ЕГ він зменшився на 3,5 бала (на початку його проведення він становив 13,4 бала, а по завершенні — 9,9 бала).

- означений показник на одного учасника ЕГ другої підгрупи по завершенні формувального експерименту при виконанні другого твору зменшився на 1,4 бала порівняно з попереднім виміром (на початку його проведення він становив 13,0 бала, а по завершенні — 11,6 бала), тоді як аналогічний показник в учасників ЕГ зменшився на 5,0 бала (на початку його проведення він становив 13,5 бала, а по завершенні — 8,5 бала).

Загальний рівень сформованості готовності учасників КГ другої підгрупи до вокально-сценічної діяльності як на початку формувального експерименту, так і по його завершенні залишився незмінним — низьким (див. дод. Б.1.4 та В.2.1, В.2.2), оскільки:

- на початку формувального експерименту та по його завершенні взірцевого і високого рівня сформованості означеного феномену не було зафіксовано у жодного з них при виконанні першого та другого твору (0%);

- на початку формувального експерименту середній рівень сформованості означеного феномену було зафіксовано у 2 учасників при виконанні як першого, так і другого твору та по його завершенні — також у 2 учасників при виконанні обох творів, що становить по 25,0%;

- на початку формувального експерименту низький рівень сформованості означеного феномену продемонстрували 4 учасники при виконанні як першого, так і другого твору та по його завершенні — також 4 учасники при виконанні обох творів, що становить по 50,0%;

- як на початку формувального експерименту, так і по його завершенні дуже низький рівень сформованості означеного феномену було виявлено у 2

учасників при виконанні обох творів, що становить по 25,02%.

Завдяки зіставленню отриманих результатів на початку проведення формувального експерименту та по його завершенні простежується динаміка зміни рівнів сформованості готовності учасників КГ та ЕГ другої підгрупи до вокально-сценічної діяльності. Її висвітлено в додатку В.1.4 (див. дод. В.1.4), де засвідчено, що взірцевого рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності не зумів досягти жоден учасник КГ та ЕГ при виконанні обох творів, тобто динаміка залишилась беззмінною (0%). Натомість, збільшилась на 1 особу кількість учасників високого рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності в ЕГ як при виконанні першого твору, так при виконанні другого твору, що становить по 12,5%, тоді як в КГ – залишилась беззмінною (0% при виконанні обох творів). Позитивна динаміка простежилась в учасників КГ і ЕГ при прояві середнього рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності (вона збільшилась на 1 особу як у КГ, так і в ЕГ при виконанні обох творів, що становить по 12,5%). Кількість учасників низького рівня сформованості означеного феномену зменшилась по 1 особі у КГ та в ЕГ при виконанні першого твору, що становить по 12,5%, тоді як при виконанні другого твору позитивна динаміка становить у КГ 25,0% (кількість учасників зменшилось на 2 особи), а в ЕГ — 12,5% (кількість учасників зменшилось на 1 особу). З дуже низького рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності зуміли піднятися лише учасники ЕГ при виконанні обох творів — їх кількість зменшилась на 1 особу (12,5%) при виконанні першого твору і на 2 особи (25,5%) при виконанні другого твору, тоді як в КГ динаміка залишилась беззмінною (0%).

У додатках В.2.1 та В.2.2 (див. дод. В.2.1 та В.2.2) відображено типізовані усереднені бали на одного учасника КГ і ЕГ другої підгрупи. Означений показник підвищився лише на 0,95 одиниць виміру в представників КГ (було 13,1 бала при виконанні першого твору та 13,0 бала при виконанні другого твору, а стало 12,6 бала при виконанні першого твору

та 11,6 бала при виконанні другого твору), а в учасників ЕГ він підвищився на 4,25 одиниць виміру (було 13,4 бала при виконанні першого твору та 13,5 бала при виконанні другого твору, а стало 9,9 бала при виконанні першого твору та 8,5 бала при виконанні другого твору).

У таблиці 3.2 (див. табл. 3.2) висвітлено узагальнені результати контрольних вимірів досліджуваного феномену учасників КГ та ЕГ другої підгрупи на початку формувального експерименту та по його завершенні. У процесі її аналізу простежується позитивна динаміка сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності в усіх учасників. Натомість, учасники КГ другої підгрупи покращили свої результати лише на 15 балів, що становить 3,7%, тоді як учасники ЕГ – на 68 балів, що становить 18,8%.

*Таблиця 3.2*

**Узагальнені результати сформованості готовності  
до вокально-сценічної діяльності  
у всіх учасників другої підгрупи КГ і ЕГ під час проведення ФЕ**

Учасники експерименту		Загальна кількість балів (%)		Динаміка
група	кількість	початок експерименту	завершення експерименту	
КГ	8	209 (51,9%)	194 (48,1%)	15 (3,7%)
ЕГ	8	215 (59,4%)	147 (40,6%)	68 (18,8%)

Таким чином, позитивна динаміка від втілення запропонованої методики цілеспрямованого формування готовності до вокально-сценічної діяльності у навчальний процес учасників другої підгрупи формувального експерименту становить 53 бали (15,1%).

Проведення формувального експерименту надало змогу втретє перевірити ефективність запропонованої методики цілеспрямованого формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності, здійснюючи контрольні



виміри всіх показників визначених критеріїв в учасників третьої підгруп КГ і ЕГ. Їх результати відображено в додатках В.3.1, В.3.2 та В.3.3 (див. дод. В.3.1, В.3.2 та В.3.3).

Аналіз даних таблиці В.3.1 (див. дод. В.3.1) засвідчує, що по завершенні формувального експерименту при виконанні першого твору в учасників КГ третьої підгрупи було зафіксовано 114 балів, адже:

- за першим показником (точність відтворення нотного тексту вокальних творів) вони набрали 25 балів;

- за другим показником (точність відтворення літературного тексту вокальних творів) вони набрали 13 балів;

- за третім показником (тембрально-естетичне забарвлення звуку) вони набрали 21 бал;

- за четвертим показником (артистизм в процесі інтерпретації вокального твору) вони набрали 22 бали;

- за п'ятим показником (прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання) вони набрали 11 балів;

- за шостим показником (прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання) вони набрали 22 бали.

Натомість, при виконанні першого твору по завершенні формувального експерименту в учасників ЕГ третьої підгрупи (див. дод. В.3.1) було зафіксовано на 25 балів менше, ніж в учасників КГ при виконанні першого твору, тобто:

- 89 балів за першим показником (точність відтворення нотного тексту вокальних творів);

- 19 балів за другим показником (точність відтворення літературного тексту вокальних творів);

- 11 балів за третім показником (тембрально-естетичне забарвлення звуку);

- 13 балів за четвертим показником (артистизм в процесі інтерпретації вокального твору);

- 19 балів за п'ятим показником (прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання);

- 9 балів за шостим показником (прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання).

По завершенні формувального експерименту при виконанні другого твору (див. дод. В.3.1) учасники КГ третьої підгрупи набрали 106 балів, адже:

- 21 бал вони набрали за показником — точність відтворення нотного тексту вокальних творів;

- 16 балів вони набрали за показником — точність відтворення літературного тексту вокальних творів;

- 17 балів вони набрали за показником — тембрально-естетичне забарвлення звуку;

- 21 бал вони набрали за показником — артистизм в процесі інтерпретації вокального твору;

- 9 балів вони набрали за показником — прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання;

- 22 бали вони набрали за показником — прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання.

Слід зазначити, що учасники ЕГ третьої підгрупи по завершенні формувального експерименту (див. дод. В.3.1) набрали на 30 балів менше при виконанні другого твору, ніж учасники КГ, тобто — 76 балів, оскільки:

- 17 балів вони набрали за показником — точність відтворення нотного тексту вокальних творів;

- 9 балів вони набрали за показником — точність відтворення літературного тексту вокальних творів;

- 11 балів вони набрали за показником — тембрально-естетичне забарвлення звуку;

- 15 балів вони набрали за показником — артистизм в процесі інтерпретації вокального твору;

- 8 балів вони набрали за показником — прояв «спонукальних» видів

естрадного хвилювання;

- 16 балів вони набрали за показником — прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання.

З цієї таблиці видно (див. дод. В.3.1), що:

- по завершенні формувального експерименту типізований усереднений показник кількості балів на одного учасника КГ третьої підгрупи при виконанні першого твору зменшився лише на 1,4 бала порівняно з попереднім показником (на початку його проведення він становив 14,1 бала, а по завершенні — 12,7 бала), тоді як аналогічний показник в учасників ЕГ зменшився на 4,8 бала (на початку його проведення він становив 14,7 бала, а по завершенні — 9,9 бала);

- по завершенні формувального експерименту при виконанні другого твору типізований усереднений показник кількості балів на одного учасника КГ третьої підгрупи зменшився лише на 0,9 бала порівняно з попереднім показником (на початку його проведення він становив 12,7 бала, а по завершенні — 11,8 бала), тоді як аналогічний показник в учасників ЕГ зменшився на 4,6 бала (на початку його проведення він становив 13,0 бала, а по завершенні — 8,4 бала).

Загальний рівень сформованості готовності учасників КГ третьої підгрупи до вокально-сценічної діяльності по завершенні формувального експерименту зазнав незначних позитивних змін як при виконанні першого твору, так і при виконанні другого твору (див. дод. В.3.3), адже:

- на початку формувального експерименту та по його завершенні взірцевого і високого рівнів сформованості означеного феномену не було зафіксовано у жодного з них при виконанні обох творів (0%);

- середній рівень сформованості означеного феномену підвищився лише в одного учасника при виконанні другого твору, що становить 11,1%;

- з дуже низького до низького рівня сформованості означеного феномену зуміли піднятися по одному учаснику при виконанні обох творів, що становить по 11,1%.

В учасників ЕГ третьої підгрупи загальний рівень сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності по завершенні формувального експерименту зазнав більших позитивних змін, ніж в учасників КГ цієї підгрупи як при виконанні першого твору, так і при виконанні другого твору (див. дод. В.3.3), незалежно від того, що взірцевого рівня сформованості означеного феномену не було зафіксовано у жодного з них при виконанні обох творів (0%). Натомість, високого рівня готовності до вокально-сценічної діяльності зумів досягти один учасник ЕГ по завершенні формувального експерименту, що становить 11,1 %, а середнього — 5 (55,6%) учасників при виконанні першого твору і 6 (66,7%) при виконанні другого твору, тоді як за першого виміру ці показники становили по два учасники, тобто по 22,2%. Слід зазначити, що з дуже низького до низького рівня сформованості означеного феномену зуміли піднятися по два учасники при виконанні обох творів, що також становить по 22,2%.

Зіставлення узагальнених результатів контрольних вимірів стану сформованості готовності учасників КГ та ЕГ третьої підгрупи до вокально-сценічної діяльності на початку формувального експерименту та по його завершенні, які викладено у таблиці 3.3 (див. табл. 3.3), надало змогу простежити позитивну динаміку сформованості означеного феномену.

*Таблиця 3.3*

**Узагальнені результати сформованості  
готовності до вокально-сценічної діяльності  
у всіх учасників третьої підгрупи КГ і ЕГ під час проведення ФЕ**

Учасники експерименту		Загальна кількість балів (%)		Динаміка
група	кількість	початок експерименту	завершення експерименту	
КГ	9	241 (52,3%)	220 (47,7%)	21 (4,6%)
ЕГ	9	249 (60,1%)	165 (39,9%)	84 (20,3%)

Аналіз таблиці 3.3 (див. табл. 3.3) показав, що результативність вокально-сценічної діяльності в учасників КГ третьої підгрупи покращилась лише на 21 бал, а це становить 4,6 %, тоді як в учасників ЕГ — на 84 бали, а це становить 20,3%.

Отже, слід зазначити, що позитивна динаміка від реалізації запропонованої методики цілеспрямованого формування готовності до вокально-сценічної діяльності у навчальному процесі учасників третьої підгрупи формувального експерименту становить 63 бали (15,7%).

На основі отриманих результатів простежується динаміка зміни рівнів сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності в усіх учасників КГ і ЕГ під час проведення формувального експерименту. Її узагальнений вигляд висвітлено у таблицях 3.4, 3,5 і на рисунку 2.

*Таблиця 3.4*

**Динаміка зміни рівнів сформованості  
готовності до вокально-сценічної інтерпретації кожного твору  
у всіх учасників КГ та ЕГ під час проведення ФЕ**

Група /кіль- кість	№ конц. про- грами	Загальна кількість балів (%)		Динаміка
		початок експерименту	завершення експерименту	
КГ/28	1	366 (51,6%)	343 (48,4%)	23 (3,2%)
КГ/28	2	328 (52,1%)	302 (47,9%)	26 (4,1%)
ЕГ/28	1	379 (58,5%)	269 (41,5%)	110 (16,9%)
ЕГ/28	2	330 (58,9%)	230 (41,1%)	100 (17,8%)

З аналізу цих таблиць та рисунка 2 (див. табл. 3.4, 3,5 і рис. 2) видно, що кількість учасників взірцевого рівня сформованості означеного феномену збільшилась на 1 особу (на 3,6%) лише в ЕГ при виконанні другого твору, тоді як у КГ цей показник залишився незмінним — 0%. Кількість учасників високого рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності також збільшилась на 1 особу (на 3,6%) лише в ЕГ при виконанні другого

твору, тоді як у КГ цей показник знову залишився незмінним — 0%.

Таблиця 3.5

**Динаміка зміни рівнів сформованості  
готовності до вокально-сценічної діяльності  
у всіх учасників КГ та ЕГ під час проведення ФЕ**

Група/ кількість учасни- ків	Виміри/ № конц. про- грами	Рівні сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності				
		взірце- вий	високий	середній	низький	дуже низький
КГ/28	поч./1	0	0	6	13	9
		(0%)	(0%)	(21,4%)	(46,4%)	(32,1%)
	2	0	1	8	13	6
		(0%)	(3,6%)	(28,6%)	(46,4%)	(21,4%)
	кінц./1	0	0	8	12	8
		(0%)	(0%)	(28,6%)	(42,8%)	(28,6%)
2	0	1	12	10	5	
	(0%)	(3,6%)	(42,8%)	(35,7%)	(17,9%)	
ЕГ/28	поч./1	0	0	7	11	10
		(0%)	(0%)	(25,0%)	(39,3%)	(35,7%)
	2	0	0	8	12	8
		(0%)	(0%)	(28,6%)	(42,8%)	(28,6%)
	кінц./1	0	2	12	8	6
		(0%)	(7,1%)	(42,8%)	(28,6%)	(21,4%)
2	1	3	15	7	2	
	(3,6%)	(10,7%)	(53,6%)	(25,0%)	(7,1%)	

Аналіз отриманих даних, викладених у таблицях 3.4, 3,5 і на рисунку 2 (див. табл. 3.4, 3,5 і рис. 2) засвідчує, що:

- кількість учасників середнього рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності збільшилась на 5 осіб (на 17,9%) в ЕГ при

виконанні першого твору та на 7 осіб (на 25,0%) при виконанні другого твору, тоді як у КГ цей показник збільшився лише на 2 особи (на 7,1%) при виконанні першого твору та на 4 особи (на 14,3%) при виконанні другого твору;

- кількість учасників низького рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності зменшилась на 3 особи (на 10,7%) в ЕГ при виконанні першого твору та на 5 осіб (на 17,9%) при виконанні другого твору, тоді як у КГ цей показник зменшився лише на 1 особу (на 3,6%) при виконанні першого твору та на 3 особи (на 10,7%) при виконанні другого твору;

- з дуже низького рівня до низького рівня сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності піднялись у ЕГ 4 особи при виконанні першого твору, що становить 14,3%, і 6 осіб при виконанні другого твору, що становить 21,4%, а у КГ — лише по 1 особі при виконанні обох творів, що становить по 3,6%.



**Рис. 2.** Динаміка зміни рівнів сформованості готовності до вокально-сценічної діяльності у всіх учасників КГ та ЕГ під час проведення ФЕ

Узагальнені результати контрольних вимірів показників готовності до вокально-сценічної діяльності у всіх учасників формувального експерименту під час його проведення викладено в таблиці 3.6, де зафіксовано (див. табл. 3.6) позитивну динаміку зміни означеного феномену як в учасників КГ, так і в учасників ЕГ всіх трьох підгруп. Натомість, процес формування готовності до вокально-сценічної діяльності в учасників ЕГ покращився на 210 балів (17,4%), тоді як в учасників КГ — лише на 49 балів (3,7%).

Таблиця 3.6

**Узагальнені результати сформованості  
готовності до вокально-сценічної діяльності  
у всіх учасників КГ і ЕГ під час проведення ФЕ**

Учасники експерименту		Загальна кількість балів (%)		Динаміка
група	кількість	початок експерименту	завершення експерименту	
КГ	28	694 (51,8%)	645 (48,2%)	49 (3,7%)
ЕГ	28	709 (58,7%)	499 (41,3%)	210 (17,4%)

Отже, позитивна динаміка від впровадження запропонованої методики цілеспрямованого формування готовності до вокально-сценічної діяльності у навчальний процес студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів становить 161 бал (13,7%).

Достовірність отриманих результатів формування готовності до вокально-сценічної діяльності підтвердилась загальноприйнятими методами математичної статистики, а саме застосуванням  $t$ -критерію Стьюдента при перевірці різниці між кількістю балів в учасників КГ та ЕГ, адже наявність достатньо великої вибірки студентів в обох групах ( $n=56$ ) припускає близькість статистичних рядів до нормального закону розподілу.

Для виявлення середнього квадратичного відхилення в першій і другій



вибірці ( $\sigma_1$  для КГ та  $\sigma_2$  для ЕГ) застосовувалась формула  $\sigma_s = \frac{\sum_{i=1}^k (x_i - \bar{x})^2 \cdot m_i}{n}$ ,

де:

$x_i$  —  $i$ -на кількість балів, яка перестриває у варіаційному ряді  $m_i$  разів;

$n$  — обсяг вибірки студентів;

$\bar{x}$  — САВ кількості балів;

$k$  — кількість різних значень у варіаційному ряді.

Після завершення математичної обробки отриманих експериментальних даних здійснювалося зіставлення емпіричного ( $t_{emn}$ ) і критичного ( $t_{кр}$ ) значень статистики. Емпіричне значення статистики

визначалося за формулою  $t_{emn} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}}$ , де:

$\bar{x}$  — САВ кількості балів учасників ЕГ;

$\bar{y}$  — САВ кількості балів учасників КГ;

$n_1$  та  $n_2$  — загальна кількість учасників КГ та ЕГ;

$\sigma_1$  — середнє квадратичне відхилення для ЕГ;

$\sigma_2$  — середнє квадратичне відхилення для КГ.

Критичне значення  $t_{кр}(a, n_1 + n_2 - 2)$  встановлено за таблицею  $t$ -розподілу Стьюдента для відповідного рівня значущості  $a = 0,05$  і кількості ступенів вільності  $k = n_1 + n_2 - 2 = 54$ . У результаті порівняння цих значень ( $t_{emn} = 2,69 > 1,993 = t_{кр}$ ) було відкинуто нульову гіпотезу  $H_0 = \{\bar{x} - \bar{y} = 0\}$  на користь альтернативної гіпотези  $H_1 = \{\bar{x} - \bar{y} \neq 0\}$ . Все це надало підстави стверджувати про наявність суттєвої різниці між САВ кількості балів в учасників ЕГ та КГ при сценічному виконанні як першого вокального твору, так і другого вокального твору по завершенні формувального експерименту.

Отже, слід зазначити, що отримані результати експериментальної роботи надають підстави наголошувати на доцільності застосування у

навчальному процесі студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів розробленої методики цілеспрямованого формування у них готовності до вокально-сценічної діяльності.

### **Висновки до третього розділу**

Аналіз та узагальнення всього вищевикладеного матеріалу стосовно експериментального формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності надали змогу зробити висновки.

1. Формування готовності до вокально-сценічної діяльності у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів доцільно здійснювати поетапно, створюючи педагогічні умови для:

- спонукання до якісного оволодіння нотним та літературним текстом вокального твору;

- активізації психолого-фізіологічних ресурсів з метою вдосконалення їх вокально-технічної підготовленості;

- скеровування студентів на поступовий розвиток здатності до самовладання під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності.

2. Спрямовування навчального процесу на створення педагогічних умов цілеспрямованого формування готовності до вокально-сценічної діяльності в студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів реалізацією алгоритмічного змісту педагогічних настанов підвищує ефективність означеного процесу. Достовірність позитивного впливу застосування такої технології у їх навчальному процесі підтверджується результатами проведеного формувального експерименту, де отримані дані обчислювались загальноприйнятими методами математичної статистики і перевірялись застосуванням  $t$ -критерію Стьюдента.

3. У результаті проведення формувального експерименту виявлено

закономірності впливу психічних процесів та емоційних станів студентів на успішність підготовки програми музичних творів до прилюдної інтерпретації, вдосконалення виконавської вокально-технічної підготовленості та здатності до якісного відтворювання засвоєних знань, умінь і навичок у будь-яких умовах, навіть в умовах дії внутрішніх чи зовнішніх стресорів, які проявляються під час вокально-сценічної діяльності.

4. Надання пріоритетного значення процесуальній та результативній мотивації у процесі довільного запам'ятовування нотного і літературного тексту вокального твору підвищує якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації.

5. Видозмінення інтенсивності діючих емоцій (їх підсилення або послаблення), які відповідають особистим естетичним уподобанням студента, позитивно впливає на пошук доцільних м'язово-силових рухів його вокального апарату.

6. Повторення кожного фрагменту музичного твору беззмінним використанням однієї групи м'язів голосового апарату сприяє цілеспрямованій автоматизації виконавських дій, що позитивно відображається на розвитку вокально-технічної підготовленості студентів.

7. Удосконаленню виконавської вокально-технічної підготовленості студентів сприяє максимальне використання індивідуальних фізіологічних особливостей їх виконавського апарату.

8. Короткострокова готовність студентів до вокально-сценічної діяльності підвищується підкріпленням впевненості у високій якості засвоєння нотного та літературного тексту музичного твору, тобто впевненості у відсутності «дефіциту інформації», а також впевненості в абсолютній автоматизації виконавських дій.

9. Тривала готовність студентів до вокально-сценічної діяльності досягається мобілізацією творчих ресурсів і їх спрямуванням на збереження власних ціннісних орієнтирів як у процесі створення в уяві змістово-емоційних образів музичного твору, так і під час їх втілення в звукову

палітру.

10. Успішна сценічна інтерпретація вокального твору студентом можлива лише за умови прояву адекватного сценічного перевтілення в його емоційно-змістовий образ, відтворення граційно-вишуканих та емоційно-насичених сценічних рухів.

11. Основними методами підвищення самовладання студентів при дії стресорів під час вокально-сценічної діяльності є «занурення» в інтерпретацію музичного твору, спрямовування уваги тільки на об'єкти означеного процесу без «включення» в її обсяг управлінських механізмів відтворення автоматизованих виконавських дій.

12. Поступове збільшення частоти успішних репетиційних інтерпретацій музичних творів, аналогічно як і відчуття внутрішнього комфорту при реальному «сценічному спілкуванні» з цільовою аудиторією, підвищує психологічну підготовку студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до впливу зовнішніх та внутрішніх стресорів майбутньої форми прилюдної звітності на їх вокально-сценічну діяльність.

### Перелік використаних джерел до третього розділу

1. Бриліна В. Л., Ставинська Л. М. Вокальна професійна підготовка вчителя музики : методичний посібник. Вінниця : Нова книга, 2013. 120 с.
2. Донец-Тессейр М. Э. Опыт воспитания сопрано. *Вопросы вокальной педагогики*. 1967. Вып. 3. С. 120-133.
3. Катрич О. Т. Індивідуальний стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти) : дис. ... канд. мист.: 17.00.03. К., 2000. 173 с.
4. Костюкова В. Д., Костюков В. М.. Основні завдання співацького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Матеріали II науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського «Сучасна мистецька освіта». 2018. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 155-159.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Радянська школа, 1989. 608 с.
6. Кузь В. Г. Модель учителя нової генерації. *Рідна школа*. 2005. № 9/10. С. 33-35.
7. Лабунець В. М. Учитель, школа – пріоритети ХХІ століття. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 1. С. 11-19.
8. Лёзер Ф. Тренировка памяти / пер. с нем. К. М. Шоломия, под ред. Н. К. Корсаковой. М. : Мир, 1979. 163 с.
9. Лузан П. Г. Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів : монографія. К. : Національний аграрний університет, 2004. 272 с.
10. Лук О. Н. Пам'ять, кібернетика, мислення. К. : Наукова думка, 1964. 84 с.
11. Марковець О. Л. Психологічні особливості професійного стресу та попередження його виникнення у майбутніх вчителів : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2005. 246 с.
12. Москаленко В. Г. До визначення поняття “музичне мислення”.

*Українське музикознавство*. К. : НМАУ, 1998. Вип. 28. С. 48-53.

13. Морозов В. П. Профотбор вокалістів: експериментально-теоретическіе основи объективних критеріев. *Вопросы вокальной педагогики: сб. статей*. 1984. Вып. 7. С. 173-213.

14. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз). Житомир : ЖІТІ, 1997. 214 с.

15. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології. К. : Просвіта, 2000. 368 с.

16. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія. К. : Наукова думка, 2003. 262 с.

17. Прокопенко Н. М. Тайна вокала Шаляпина. К., 1999. 227 с.

18. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навчально-методичний посібник. К. : ІЗМН, 1997. 248 с.

19. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навчальний посібник. К. : ІЗМН, 1998. 248 с.

20. Сисоєва С. Особистісно орієнтовані педагогічні технології: метод проектів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. Вип. 1 (5). С. 73-79.

21. Стасюк Ю. А., Мельник В. Н. Робота хормейстера над розвитком вокальної техніки співаків початківців. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство*. Київ, 2012. С. 42-50.

22. Сюй На. Реалізація виконавсько-технічних умінь вокаліста як основа прояву його артистизму в процесі сценічної діяльності. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2022. Вип. 1 (54). С. 47-60.

23. Тянь Лінь. Сутність та зміст вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики: сутність і характерні особливості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2018. Вип. 25 (30). С. 61-63.

24. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 1996. 36 с.
25. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія : навчально-методичний посібник. К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. 93 с.
26. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (соціально-філософський аналіз). Х. : Основа, 1999. 277 с.
27. Чашечнікова О. С. Деякі аспекти формування здатності до самоосвіти та самовдосконалення під час навчання. *Вісник НТУ України: зб. наук. праць*. 2003. Вип. 3. С. 207-212.
28. Чяпас В. Й. Детермінація індивідуальних различий основних свойств внимания : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Вильнюс, 1987. 167 с.
29. Щербініна О. М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Ніжин, 2004. 235 с.
30. Щолокова О. П., Шевнюк О. Л., Семашко О. М. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя : навчальний посібник [для студ. вищ. пед. навч. закл.]. К. : Вища школа, 2004. 175 с.
31. Юник Д. Психологічні механізми сприймання авторського нотного тексту музичного твору виконавцями-інтерпретаторами. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2018. № 123. С. 17-29.
32. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : монографія. К.: ДАКККіМ, 2009. 338 с.
33. Яшанов С. М. Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2003. 20 с.
34. Borucka M. Merchandising and brand extension in the music industry. *The Manchester Review of Law, Crime and Ethics*. 2013. Vol. 2, Iss. 190. P. 190-223.

35. Osborn A. F. *Applied imagination. Principles and procedures of creative thinking.* New York : Charles Scribner's Sons, 1953. 317 p.
36. Pratama H., Formen A. Teachers' potentials on becoming professional coaches. *Lembaran Ilmu Kependidikan.* 2013. Vol. 42, No. 2. P. 137-144.
37. Yerkes R. M., Dodson J. D. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology.* 1908. Vol. 18, No. 5. P. 459-482.
38. Csikszentmihalyi M. *Flow: The psychology of Optimal Experience.* New York : Harper and Row, 2008. 305 p.
39. Damasio A., Carvalho G. B. The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins. *Nature Reviews Neuroscience.* 2013. Vol. 14. P. 143-152. <https://doi.org/10.1038/nrn3403>
40. Donnellan D. *The Actor and the Target.* St. Paul, MN : Theatre Communications Group, 2002. 276 p.
41. Fasko D. Education and creativity. *Creativity Research Journal.* 2011. Vol. 13. P. 317-328.
42. Mednick S. The associative basis of the creative process. *Psychological Review.* 1962. Vol. 69 (3). P. 220-232. <https://doi.org/10.1037/h0048850>



## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні розглянуто проблему сценічних виступів студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, конкретизовано зміст та структуру їх готовності до вокально-сценічної діяльності, визначено критерії, показники, а також рівні її сформованості, запропоновано авторську експериментально перевірену методику цілеспрямованого формування означеного феномену в навчальному процесі майбутніх фахівців музично-освітньої спрямованості. Проведене дослідження надало змогу зробити узагальнюючі висновки згідно з поставленими та вирішеними завданнями.

1. На основі аналізу різних методологічних підходів до вивчення сутності поняття «готовність» у дисертаційній роботі доведено, що готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності доцільно розглядати з позицій не тільки психології, а й педагогіки, адже педагогічна наука спрямовує зусилля дослідників на віднайдення ефективних форм і методів формування означеного феномену, а також надає змогу на цій основі розробити досконалі технології його подальшого вдосконалення. Готовність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності *є не вродженою, а набутою системою фахових властивостей особистості, яка забезпечує мобілізацію творчого потенціалу для утворення уявної моделі техніко-тактичних дій на основі нотного тексту музичного твору зі збереженням власних музично-виконавських цінностей та для її якісної реалізації в умовах прилюдного виступу сформованими художньо-інтерпретаційними уміннями і навичками*. Структуру означеного феномену складають підготовленість програми музичних творів до прилюдної інтерпретації, технічна підготовленість студентів-вокалістів та їх здатність до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності. Його перший компонент

пов'язується із запам'ятовуванням нотного та літературного тексту вокальних творів, другий — з доцільною точністю відтворення м'язово-силових рухів голосового апарату з урахуванням їх просторово-часових співвідношень та артистичною майстерністю підсилення передачі необхідної інформації слухачам/глядачам, а третій — проявом спонукальних чи руйнівних видів естрадного хвилювання.

2. Досягнення науковців у галузі освіти за спеціальністю «Середня освіта (музичне мистецтво)» надали змогу визначити критерії сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності, з'ясувати їх показники, а також обґрунтувати рівні досліджуваного феномену. Першим критерієм є *якість підготовленості програми музичних творів до прилюдної інтерпретації*, а його показниками — точність відтворення нотного тексту вокальних творів та точність відтворення літературного тексту вокальних творів. Другим критерієм виступає *досконалість вокально-технічної підготовленості студентів*, а його показниками — тембрально-естетичне забарвлення звуку та артистизм у процесі інтерпретації вокального твору. Третій критерій відображає *міру їх здатності до самовладання при дії стресорів під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності* завдяки таким показникам, як прояв «спонукальних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-піднесення» та «хвилювання в образі») і прояв «руйнівних» видів естрадного хвилювання («хвилювання-апатія» та «хвилювання-паніка»). У дисертаційній роботі запропоновано розмежування стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності на п'ять рівнів (взірцевий, високий, середній, низький і дуже низький) та обґрунтовано технологію визначення кожного з них.

3. Діагностика стану сформованості готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності показала, що взірцевого її рівня не було зафіксовано у жодного (0%) з 88

учасників констатувального експерименту, тоді як високий рівень досліджуваного феномену був зафіксований лише у 3 (7,5%) осіб при виконанні другого твору, середній — у 20 (22,7%) осіб при виконанні першого твору та у 26 (29,6%) осіб при виконанні другого твору, низький — у 33 (37,5%) осіб при виконанні першого твору та у 39 (44,3%) осіб при виконанні другого твору, дуже низький — у 49 (55,7%) осіб при виконанні першого твору та у 20 (22,7%) — при виконанні другого твору. Отримані результати констатувального експерименту надали змогу дійти висновку, що теорія і методика музичного навчання потребує вдосконалення в аспекті формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності.

4. У результаті проведення пошукових експериментів з'ясовано, що ефективними формами і методами вдосконалення процесу формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-сценічної діяльності вбачаються ті, які надають змогу застосовувати довільну форму запам'ятовування нотного й літературного тексту, а під час його відтворення (творчої інтерпретації) — змішану (мимовільну, спрямовуванням уваги на художньо-естетичні виконавські компоненти — побудову мелодико-інтонаційних ліній, гнучкість їх фразового розвитку, образність тощо, а також навіть інколи довільну, спрямовуванням уваги тільки на спеціально заучені «початкові пункти» угруповань нотного та літературного тексту будь-якого фрагменту вокального твору).

5. У дисертаційній роботі представлено розроблену поетапну методику цілеспрямованого формування готовності студентів до вокально-сценічної діяльності та обґрунтовані педагогічні умови втілення цієї методики у навчальний процес студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, де перша педагогічна умова *спонукає їх до якісного оволодіння нотним та літературним текстом вокального твору*, друга — *активізує психофізіологічні ресурси студентів для вдосконалення їх вокально-технічної*

*підготовленості, а третя — скеровує на цілеспрямований розвиток власної здатності до самовладання під час виконання програми музичних творів в умовах вокально-сценічної діяльності.*

6. Результати проведеного формувального експерименту, спрямованого на перевірку розробленої поетапної методики цілеспрямованого формування готовності студентів до вокально-сценічної діяльності та обґрунтованих педагогічних умов для втілення цієї методики у навчальний процес студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, засвідчили більшу позитивну зміну означеного феномену в учасників ЕГ, ніж в учасників КГ. В учасників ЕГ по завершенні формувального експерименту готовність до вокально-сценічної діяльності покращилась на 17,4%, тоді як в учасників КГ — лише на 3,7% (позитивна динаміка становить 13,7%), що надає підстави наголошувати на доцільності використання у навчальному процесі студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів розробленої поетапної методики цілеспрямованого формування означеного феномену та обґрунтованих педагогічних умов, спрямованих на її реалізацію.

Отже, завдання дослідження виконано, мети досягнуто.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Анкета

1. Чи вчите Ви нотний текст вокального твору по фрагментах?  
Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.
2. Чи вчите Ви літературний текст вокального твору по фрагментах?  
Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.
3. Чи вчите Ви довільно нотний текст вокального твору?  
Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.
4. Чи запам’ятовуєте Ви мимовільно нотний текст вокального твору?  
Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.
5. Чи вчите Ви довільно літературний текст вокального твору?  
Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.
6. Чи запам’ятовуєте Ви мимовільно літературний текст вокального твору?  
Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.
7. Чи відтворюєте Ви довільно нотний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?  
Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.
8. Чи відтворюєте Ви мимовільно нотний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?  
Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.
9. Чи відтворюєте Ви довільно літературний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?  
Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.
10. Чи відтворюєте Ви мимовільно літературний текст вокального твору у процесі його сценічної інтерпретації?  
Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

---

(Дата)

---

(Підпис)

## Додаток Б.1.1

**Результати контрольних замірів стану сформованості  
готовності учасників всіх підгруп до вокально-сценічної діяльності  
на початку формувального експерименту**

Під- група/ кіль- кість учас- ників	№ кон- церт- ної прогр.	Показники досліджуваного феномену						Заг. к-сть балів/ типиз. усер. бал
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	темб.- естет. забар. звуку	ар- тис- тизм	спон. види естр. хвил.	руйн. види естр. хвил	
1/22	1	59	32	56	53	26	58	284/ 12,9
	2	48	19	46	44	17	41	215/ 9,8
2/16	1	50	26	39	43	21	33	212/ 13,3
	2	45	23	39	43	18	21	189/ 11,8
3/18	1	56	28	45	51	27	52	258/ 14,4
	2	51	27	41	44	22	46	231/ 12,8

## Додаток Б.1.2

**Рівні сформованості готовності учасників всіх підгруп  
до вокально-сценічної діяльності  
на початку формувального експерименту**

Під-група/ кіль-кість учас-ників	№ конц. про-грами	Рівні сформованості досліджуваного феномену					Заг. рівень сформ. досл. фено-мену
		взір-цевий	висо-кий	серед-ній	низь-кий	д.низь-кий	
1/22	1	0 (0%)	0 (0%)	5 (22,7%)	11 (50,0%)	6 (27,3%)	низ.
	2	0 (0%)	0/1 (4,6%)	7 (31,8%)	9 (40,9%)	5 (22,7%)	серед.
2/16	1	0 (0%)	0 (0%)	4 (25,0%)	7 (43,7%)	5 (31,3%)	низ.
	2	0 (0%)	0 (0%)	5 (31,3%)	8 (50,0%)	2 (12,5%)	низ.
3/18	1	0 (0%)	0 (0%)	4 (22,2%)	6 (33,3%)	8 (44,5%)	д. низ.
	2	0 (0%)	0 (0%)	5 (27,8%)	9 (50,0%)	4 (22,2%)	низ.

## Додаток Б.1.3

**Розподіл учасників 1 підгрупи до КГ і ЕГ  
на початку формувального експерименту**

Група/ кіль- кість учас- ників	№ кон- церт- ної прогр.	Показники досліджуваного феномену						Заг. к-сть балів/ рів.сф. ДФ
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	темб.- естет. забар. звуку	ар- тис- тизм	спон. види естр. хвил.	руйн. види естр. хвил	
КГ/11	1	27	17	23	25	14	28	134/ низ.
	2	26	9	22	23	8	22	110/ сер.
ЕГ/11	1	32	15	23	28	12	30	140/ низ.
	2	22	10	24	21	9	19	105/ сер.



## Додаток Б.1.4

**Розподіл учасників 2 підгрупи до КГ і ЕГ  
на початку формувального експерименту**

Група/ кіль- кість учас- ників	№ кон- церт- ної прогр.	Показники досліджуваного феномену						Заг. к-сть балів/ рівень сфор. ДФ
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	темб.- естет. забар. звуку	ар- тис- тизм	спон. види естр. хвил.	руйн. види естр. хвил	
КГ/8	1	24	13	20	21	10	9	105/ низ.
	2	22	11	18	23	8	22	104/ низ.
ЕГ/8	1	26	13	19	22	11	16	107/ низ.
	2	23	12	21	20	10	12	108/ сер.

## Додаток Б.1.5

**Розподіл учасників 3 підгрупи до КГ і ЕГ  
на початку формувального експерименту**

Група/ кіль- кість учас- ників	№ кон- церт- ної прогр.	Показники досліджуваного феномену						Заг. к-сть балів/ рівень сфор. ДФ
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	темб.- естет. забар. звуку	ар- тис- тизм	спон. види естр. хвил.	руйн. види естр. хвил.	
КГ/9	1	27	13	26	23	13	25	127/ д.низ.
	2	24	15	19	23	10	23	114/ низ.
ЕГ/9	1	29	15	19	28	14	27	132/ д.низ.
	2	27	12	22	21	12	23	117/ низ.

**Додаток В.1.1**  
**Результативність вокально-сценічної діяльності**  
**учасників 1 підгрупи КГ і ЕГ**  
**по завершенні формувального експерименту**

Група/ кіль- кість учас- ників	№ кон- церт- ної прогр.	Показники досліджуваного феномену						Заг. к-сть балів/ типіз. усер. бал
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	темб.- естет. забар. звуку	ар- тис- тизм	спон. види естр. хвил.	руйн. види естр. хвил.	
КГ/11	1	26	19	21	23	13	26	128/ 11,6
	2	24	10	19	22	9	19	103/ 9,4
ЕГ/11	1	23	11	18	21	10	18	101/ 9,2
	2	18	9	21	17	7	14	86/ 7,8

## Додаток В.1.2

**Рівні сформованості готовності учасників 1 підгрупи  
до вокально-сценічної діяльності  
на початку формувального експерименту**

Група /кіль- кість учас- ників	№ конц. про- грами	Рівні сформованості досліджуваного феномену					Типіз. усер. бал/ рівень сформ. ДФ
		взір- цевий	висо- кий	серед- ній	низь- кий	д.низь- кий	
КГ/11	1	0 (0%)	0 (0%)	2 (18,2%)	6 (54,5%)	3 (27,3%)	12,2/ низ.
	2	0 (0%)	1 (9,1%)	3 (27,3%)	5 (45,5%)	2 (18,2%)	10,0/ серед.
ЕГ/11	1	0 (0%)	0 (0%)	3 (27,3%)	5 (45,5%)	3 (27,3%)	12,8/ низ.
	2	0 (0%)	0 (0%)	4 (36,4%)	4 (36,4%)	3 (27,3%)	9,6/ сер.

## Додаток В.1.3

**Динаміка зміни рівнів сформованості готовності учасників КГ та ЕГ  
1 підгрупи до вокально-сценічної діяльності по завершенні ФЕ**

Група/ кількість учасни- ків	Виміри/ № конц. про- грами	Рівні сформованості досліджуваного феномену					
		взірце- вий	високий	середній	низький	дуже низький	
КГ/11	поч./1	0 (0%)	0 (0%)	2 (18,2%)	6 (54,5%)	3 (27,3%)	
		0 (0%)	1 (9,1%)	3 (27,3%)	5 (45,5%)	2 (18,2%)	
	кінц./1	0 (0%)	0 (0%)	3 (27,3%)	5 (45,5%)	3 (27,3%)	
		0 (0%)	1 (9,1%)	4 (36,4%)	4 (36,4%)	2 (18,2%)	
	ЕГ/11	поч./1	0 (0%)	0 (0%)	3 (27,3%)	5 (45%)	3 (27,3%)
			0 (0%)	0 (0%)	4 (36,4%)	4 (36,4%)	3 (27,3%)
кінц./1		0 (0%)	1 (9,1%)	4 (36,4%)	4 (36,4%)	2 (18,2%)	
		1 (9,1%)	1 (9,1%)	5 (45,5%)	3 (27,%)	1 (9,1%)	

**Додаток В.2.1**  
**Результативність вокально-сценічної діяльності**  
**учасників 2 підгрупи КГ і ЕГ**  
**по завершенні формувального експерименту**

Група/ кіль- кість учас- ників	№ кон- церт- ної прогр.	Показники досліджуваного феномену						Заг. к-сть балів/ типиз. усер. бал
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	темб.- естет. забар. звуку	ар- тис- тизм	спон. види естр. хвил.	руйн. види естр. хвил.	
КГ/8	1	23	15	21	22	9	11	101/ 12,6
	2	19	12	17	21	8	16	93/ 11,6
ЕГ/8	1	21	11	14	14	8	11	79/ 9,9
	2	19	8	12	13	7	9	68/ 8,5

## Додаток В.2.2

**Рівні сформованості готовності учасників 2 підгрупи  
до вокально-сценічної діяльності  
на початку формувального експерименту**

Група/ кіль- кість учас- ників	№ конц. про- грами	Рівні сформованості досліджуваного феномену					Типіз. усер. бал/ рівень сформ. ДФ
		взір- цевий	висо- кий	серед- ній	низь- кий	д.низь- кий	
КГ/8	1	0 (0%)	0 (0%)	2 (25,0%)	4 (50,0%)	2 (25,0%)	13,1/ низ.
	2	0 (0%)	0 (0%)	2 (25,0%)	4 (50,0%)	2 (25,0%)	13,0/ низ.
ЕГ/8	1	0 (0%)	0 (0%)	2 (25,0%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	13,4/ низ.
	2	0 (0%)	0 (0%)	2 (25,0%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	13,5/ низ

## Додаток В.2.3

**Динаміка зміни рівнів сформованості готовності учасників КГ та ЕГ  
2 підгрупи до вокально-сценічної діяльності по завершенні ФЕ**

Група/ кількість учасни- ків	Виміри/ № конц. про- грами	Рівні сформованості досліджуваного феномену					
		взірце- вий	високий	середній	низький	дуже низький	
КГ/8	поч./1	0 (0%)	0 (0%)	2 (25,0%)	4 (50,0%)	2 (25,0%)	
		0 (0%)	0 (0%)	2 (25,0%)	4 (50,0%)	2 (25,0%)	
	кінц./1	0 (0%)	0 (0%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	2 (25,0%)	
		0 (0%)	0 (0%)	4 (50,0%)	2 (25,0%)	2 (25,0%)	
	ЕГ/8	поч./1	0 (0%)	0 (0%)	2 (25,0%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)
			0 (0%)	0 (0%)	2 (25,0%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)
кінц./1		0 (0%)	1 (12,5%)	3 (37,5%)	2 (25,0%)	2 (25,0%)	
		0 (0%)	1 (12,5%)	4 (50,0%)	2 (25,0%)	1 (12,5%)	



**Додаток В.3.1**  
**Результативність вокально-сценічної діяльності**  
**учасників 3 підгрупи КГ і ЕГ**  
**по завершенні формувального експерименту**

Група/ кіль- кість учас- ників	№ кон- церт- ної прогр.	Показники досліджуваного феномену						Заг. к-сть балів/ типиз. усер. бал
		точн. відтв. нотн. тексту	точн. відтв. літ. тексту	темб.- естет. забар. звуку	ар- тис- тизм	спон. види естр. хвил.	руйн. види естр. хвил.	
КГ/9	1	25	13	21	22	11	22	114/ 12,7
	2	21	16	17	21	9	22	106/ 11,8
ЕГ/9	1	19	11	13	19	9	18	89/ 9,9
	2	17	9	11	15	8	16	76/ 8,4

## Додаток В.3.2

**Рівні сформованості готовності учасників 3 підгрупи  
до вокально-сценічної діяльності  
на початку формувального експерименту**

Група /кіль- кість учас- ників	№ конц. про- грами	Рівні сформованості досліджуваного феномену					Типіз. усер. бал/ рівень сформ. ДФ
		взір- цевий	висо- кий	серед- ній	низь- кий	д.низь- кий	
КГ/9	1	0 (0%)	0 (0%)	2 (22,2%)	3 (33,3%)	4 (44,5%)	14,1/ д.низ.
	2	0 (0%)	0 (0%)	3 (33,3%)	4 (44,5%)	2 (22,2%)	12,7/ низ.
ЕГ/9	1	0 (0%)	0 (0%)	2 (22,2%)	3 (33,3%)	4 (44,5%)	14,7/ д.низ.
	2	0 (0%)	0 (0%)	2 (22,2%)	5 (55,6%)	2 (22,2%)	13,0/ низ

## Додаток В.3.3

**Динаміка зміни рівнів сформованості готовності учасників КГ та ЕГ  
3 підгрупи до вокально-сценічної діяльності по завершенні ФЕ**

Група/ кількість учасни- ків	Виміри/ № конц. про- грами	Рівні сформованості досліджуваного феномену					
		взірце- вий	високий	середній	низький	дуже низький	
КГ/9	поч./1	0 (0%)	0 (0%)	2 (22,2%)	3 (33,3%)	4 (44,5%)	
		0 (0%)	0 (0%)	3 (33,3%)	4 (44,5%)	2 (22,2%)	
	кінц./1	0 (0%)	0 (0%)	2 (22,2%)	4 (44,5%)	3 (33,3%)	
		0 (0%)	0 (0%)	4 (44,5%)	4 (44,5%)	1 (11,1%)	
	ЕГ/9	поч./1	0 (0%)	0 (0%)	2 (22,2%)	3 (33,3%)	4 (44,5%)
			0 (0%)	0 (0%)	2 (22,2%)	5 (55,6%)	2 (22,2%)
кінц./1		0 (0%)	0 (0%)	5 (55,6%)	2 (22,2%)	2 (22,2%)	
		0 (0%)	1 (12,5%)	6 (66,7%)	2 (22,2%)	0 (0%)	